

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PPGEDU - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
um estudo comparativo entre os países da lusofonia**

Doutoranda: Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto

Coorientadora: Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros

FREDERICO WESTPHALEN – RS

DEZEMBRO DE 2024

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS:
um estudo comparativo entre os países da lusofonia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto

Coorientadora: Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros

FREDERICO WESTPHALEN – RS

DEZEMBRO DE 2024

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese de Doutorado:
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: um
estudo comparativo entre os países da lusofonia

Elaborada por:

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto – URI

(Orientadora)

Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros – UAb

(Coorientadora)

Prof. Dr. João Saveia - Universidade Católica/Angola

(1º arguidor)

Prof. Dra. Ana Maria Mouraz Lopes – UAb/Portugal

(2º arguidor)

Prof. Dra. Luana Teixeira Porto – URI/FW

(3ª arguidora)

Prof. Dra. Elisabete Cerutti – URI/FW

(4ª arguidora)

FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEZEMBRO DE 2024

AGRADECIMENTOS

A docência sempre foi um grande sonho e um projeto de vida. Estudar, aos 55 anos de idade, é uma dádiva. Finalizo esta etapa do doutorado com ganhos e perdas, mas alimentada pelo desejo de ser uma profissional melhor em tempos de inovação, transformações, liquidez, de modernização e de influências contínuas das tecnologias digitais. Esse percurso de quatro anos foi enriquecido por pessoas importantes, que fazem parte da galeria de recordações que se manterão vivas na minha memória, a quem gostaria de agradecer publicamente.

Início agradecendo ao meu esposo e ao meu filho, que me mostraram o poder do tempo e a importância da presença. Muitas vezes, privei-os da minha companhia para que eu pudesse estudar e me tornar doutora. Eles nunca me cobraram nada. No entanto, o tempo foi injusto e não me permitiu compartilhar este título em vida com meu esposo, Iriceu Marcom. Dedico este título a ele, cujas boas memórias sempre iluminarão o meu caminho. Durante todo o percurso do doutorado, ele esteve ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me a cada passo. Realizar este sonho era tanto meu quanto dele. Embora ele não esteja mais aqui para celebrar essa conquista comigo, seu amor e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Dedico esta vitória a ele, *in memoriam*, com eterna gratidão.

Guilherme, ah, Guilherme! Esse menino é poesia, é força, é coragem, é garra, é conselho, é exemplo. Seu apoio incondicional foi essencial para a conclusão deste doutorado. Sempre acreditou em mim, repetindo incansavelmente que eu poderia conquistar o que quisesse. Sua compreensão e encorajamento me deram forças nos momentos mais difíceis. E, graças a isso, cheguei até aqui. Obrigada, meu filho, por mais uma vez se fazer presente de forma tão especial na minha vida!

À minha querida filha Franciele, meu genro Tatiano, e aos meus netos Arthur e Pedro, que são a luz da minha vida. Vocês me ensinam, todos os dias, o verdadeiro significado de perseverança e amor. Este é um pequeno reflexo do que vocês me motivam a alcançar. Que cada conquista nossa seja uma semente plantada no caminho que vocês trilharão.

À minha mãe, obrigada por rezar por mim e me aconselhar sempre que o fardo estava pesado demais; ao meu pai, que, com sua calma transmitia coragem e exemplo de luta; aos meus demais familiares, por estarem comigo sempre.

À minha mãe, meu sincero agradecimento por cada oração e pelos conselhos nos momentos em que o fardo parecia pesado demais. Ao meu pai, que com sua calma sempre transmitiu coragem e é exemplo de luta. E a todos os meus familiares, sou grata por estarem comigo em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto, que entrou na minha vida durante o doutorado e permanecerá para sempre. Mulher incansável, sempre disponível, que encontrava tempo para oferecer apoio e carinho nos momentos mais difíceis. Foi mais que uma professora; foi um alicerce, uma bênção, uma amiga. Agradeço pelo seu apoio incondicional, pelo aconselhamento, pelo estímulo constante e, sobretudo, pela sua amizade, que foram essenciais para o aprofundamento e clareza da minha pesquisa. Profe Ana me ensinou que “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1979, p. 84). Obrigada por tudo e por tanto.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira Barros, exemplo de dedicação e sempre atenta ao que acontece ao seu redor. Sugere, incentiva e desafia, cativando com sua paixão pela educação. Cada orientação renovava minhas energias, com seu estímulo constante, apoio e capacidade de promover um diálogo rico e inspirador. “[...] o diálogo é constitutivo da ação humana e tudo o que produzimos e significamos, culturalmente, brota dessa capacidade de dialogar com os outros e de ouvi-los.” (Dalbosco, 1997, p. 52). É um privilégio poder aprender com suas ideias e reflexões.

À minha amiga Adriana, pelo apoio constante e pelas discussões acaloradas sobre os temas de nossas teses. Compartilhamos inúmeros desafios com um espírito colaborativo, vivendo momentos ímpares de aprendizado e amizade.

Aos meus amigos e amigas do doutorado, das universidades portuguesas, da vida, obrigada por existirem e por dividir tantos momentos de aprendizado comigo.

Aos professores do PPGEDU, obrigada pelas aulas reflexivas, momentos de diálogo e oportunidades. Agradeço, também, às Secretárias Liana Maria Basso Stefanello e Louise Dias da Rosa, pelo carinho, ética e compromisso que dispensaram a todos os alunos do Programa.

Às universidades que proporcionaram a formação no doutorado: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) com as vivências acadêmicas durante quatro anos de formação intensa e Universidade Aberta de Portugal (UAb) com a experiência do doutorado-sanduíche.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) pelo apoio ao desenvolvimento dessa pesquisa. O suporte oferecido foi fundamental para a realização deste trabalho, possibilitando a exploração de temas relevantes e a troca de conhecimentos.

Agradeço à banca avaliadora por aceitar o convite e por suas contribuições valiosas, que ofereceram leituras críticas, reflexivas e sensíveis, enriquecendo e aprimorando esta pesquisa.

Ainda, gostaria de expressar meu agradecimento especial a todos os pesquisadores que, diariamente, se inspiram e buscam soluções para os desafios enfrentados pela sociedade. Vale destacar que essas iniciativas realmente fazem a diferença no mundo. Como afirma Moran (2012, p. 40), 'A educação é um processo em que reunimos o maior número de certezas para lidar com as incertezas'.

Por fim, minha gratidão a todos que cruzaram o meu caminho! Sigo com o brilho nos olhos, esperança na educação e nos novos caminhos que podem ser construídos para que os cursos de formação inicial de professores sejam a base para tantos profissionais, tão essenciais para os dias de hoje.

*[...] não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação.
(Mizukami, 2002)*

*A formação de profissionais docentes para atuar em projetos educacionais na atualidade é algo amplo, complexo e diferenciado dos programas tradicionais de formação de professores. Envolve mudanças estruturais para a incorporação de uma nova postura profissional, outra cultura, novos conceitos e novas práticas pedagógicas.
(Kenski, 2013).*

RESUMO

A formação inicial de professores e as tecnologias digitais têm ocupado espaços importantes nas pesquisas acadêmicas atuais na lusofonia. O presente estudo de tese tem como tema central a análise da formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais no âmbito da lusofonia. Para o desenvolvimento das reflexões, a pesquisa se organiza em torno da seguinte questão: Como a os países da lusofonia têm realizado a formação inicial de professores e como esse processo contempla a exploração de tecnologias digitais? Nesse recorte, o estudo restringe suas reflexões aos contextos educacionais e culturais dos países da lusofonia, oferecendo uma perspectiva comparativa sobre as possibilidades e os desafios enfrentados por estes estados-membros. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo principal analisar crítica e comparativamente a formação inicial de professores e suas correlações com as tecnologias digitais nos países que integram a lusofonia. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos estabelecidos são os seguintes: 1) Realizar uma revisão crítica da literatura científica sobre a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais, com foco nos países lusófonos, mapeando avanços, lacunas e desafios no campo de estudo; 2) Explorar as principais implicações da cibercultura na formação docente inicial, examinando como as práticas educativas e o desenvolvimento de competências digitais têm sido moldados por essa cultura no âmbito dos cursos de formação de professores; 3) Discutir o conceito de formação inicial e suas transformações ao longo do tempo, assim como explorar a relação entre essa concepção e princípios fundamentais que devem nortear essa formação, independentemente do contexto; 4) Analisar comparativamente legislações que regem os cursos de formação inicial docente nos países-alvo, com o intuito de identificar convergências e especificidades nos sistemas educacionais, contemplando o uso das tecnologias digitais nos cursos de formação inicial docente nesses países; 5) Apresentar percepções de professores-pesquisadores da área de formação inicial de professores para identificar fragilidades, desafios e potencialidades desse contexto na lusofonia; 6) Propor recomendações para a formação inicial de professores, focadas na construção de um projeto comum que integre tecnologias digitais e seja sustentado por políticas públicas, visando responder às demandas educacionais contemporâneas dos países lusófonos. Esta investigação segue uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e natureza descritiva, baseada em artigos e livros que abordam a temática estudada. Também foram utilizados métodos de pesquisa documental e de campo. Para a análise do corpus da perquirição, recorreu-se às legislações dos sistemas de ensino dos países membros da lusofonia e a entrevistas. Os dados foram examinados com base nos pressupostos da análise de conteúdo, que conforme Bardin (2016), explora os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes em relação a um tema, problema ou fenômeno. A organização textual é composta por seis artigos independentes, que se complementam entre si, estabelecendo uma conexão temática e reflexiva ao longo do estudo. A partir da pesquisa, pode-se apontar como resultados: 1) As produções do estado do conhecimento sobre a formação inicial de professores e as tecnologias digitais existem em maior número no Brasil e em Portugal, mas nos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, ainda são bastante limitadas. Essas produções abordam a temática de maneira mais geral e concordam com a necessidade de melhorar a formação para a cibercultura a qual exige a revisão crítica dos currículos e práticas pedagógicas, contudo não foram encontrados estudos comparativos envolvendo os países lusófonos; 2) As principais implicações da cibercultura indicam a necessidade de um novo perfil docente, o que implica repensar as competências que devem ser desenvolvidas na formação desse profissional; 3) A formação inicial docente para a cibercultura deve estar embasada em cinco princípios: Entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional; Domínio dos conhecimentos técnicos; Domínio dos conhecimentos pedagógicos; Domínio dos conhecimentos tecnológicos e, Compreensão dos valores éticos e estéticos; 4) Todos os países da lusofonia possuem leis de bases para a educação (LDB) que destacam a importância de melhorar a formação de professores como um meio para elevar a qualidade da educação, contudo as tecnologias digitais não estão incorporadas aos cursos de formação inicial de forma que atendam às necessidades atuais; 5) Os docentes-pesquisadores participantes da entrevista apontaram que há diferença entre o que está na legislação e o que acontece na prática, além da existência de desafios comuns para a docência e a formação contemporânea nos países lusófonos materializados em: escassez de professores para os próximos anos, baixa qualidade da formação inicial oferecida, ausência de políticas públicas com relação a inserção das tecnologias, necessidade de readequação dos currículos dos cursos de formação para a inserção das competências tecnológicas, promoção da autoformação como uma prática contínua ao longo da vida e 6) As recomendações elaboradas para a lusofonia devem promover uma formação inicial docente inovadora, centrada em eixos, como: interculturalidade, práticas pedagógicas adaptadas às realidades locais e alinhadas ao contexto global, intercâmbios e exploração de tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores; Tecnologias Digitais; Lusofonia.

ABSTRACT

The initial teacher education and digital technologies have occupied important spaces in current academic research within the lusophony. This thesis study has as its central theme the analysis of initial teacher training and the integration of digital technologies within the lusophony. To develop these reflections, the research is organized around the following question: How has the Lusophone Community carried out initial teacher training, and how does this process encompass the exploration of digital technologies? Within this scope, the study restricts its reflections to the educational and cultural contexts of lusophone countries, offering a comparative perspective on the possibilities and challenges faced by these member states. Thus, the main objective of the research is to critically and comparatively analyze initial teacher training and its correlations with digital technologies in the countries that composes the lusophony. To achieve this purpose, the specific objectives established are as follows: 1) Conduct a critical review of the scientific literature on initial teacher training and the integration of digital technologies, focusing on the countries of the lusophone countries, mapping advances, gaps, and challenges in the field of study; 2) Explore the main implications of cyberculture in initial teacher training, examining how educational practices and the development of digital skills have been shaped by this culture in teacher training programs; 3) Discuss the concept of initial training and its transformations over time, as well as explore the relationship between this conception and the fundamental principles that should guide this training, regardless of context; 4) Analyze comparatively the legislation governing initial teacher training courses in the target countries, with the aim to identify convergences and specificities in their educational systems, addressing the use of digital technologies in these courses; 5) Present perceptions of teacher-researchers in the field of initial teacher training to identify weaknesses, challenges, and potentialities within this context in the Lusophone Community; 6) Propose recommendations for initial teacher training, focused on building a common project that integrates digital technologies and is supported by public policies, aiming to answer to the contemporary educational demands of lusophone countries. This investigation follows a qualitative approach, of a bibliographic and descriptive nature, based on articles and books addressing the studied theme. Documental and field research methods were also used. For the analysis of the inquiry corpus, the legislation of the lusophone member states' education systems and interviews were examined. The data were analyzed based on the principles of content analysis, which, according to Bardin (2016), explores the meanings attributed by the subjects involved in relation to a theme, problem, or phenomenon. The textual organization is composed of six independent articles that complement each other, establishing a thematic and reflective connection throughout the study. From the research, the following results can be highlighted: 1) Knowledge production on the initial teacher training and digital technologies is more abundant in Brazil and Portugal, but in African countries, it's still quite limited. These productions address the theme in a more general way and agree on the need to improve training for cyberculture, which requires a critical review of resumes and pedagogical practices. However, no comparative studies involving lusophone countries were found; 2) The main implications of cyberculture indicate the need for a new teacher profile, which implies rethinking the skills that should be developed in the training of this professional; 3) Initial teacher training for cyberculture should be based on five principles: understanding teaching and the need for professional development; mastery of technical knowledge; mastery of pedagogical knowledge; mastery of technological knowledge; and understanding of ethical and aesthetic values; 4) All Lusophone countries have basic education laws (LDB) that highlight the importance of improving teacher education as a means to raise the quality of education, but digital technologies are not incorporated into initial teacher training programs in a way that meets current needs; 5) The teacher-researchers interviewed pointed out that there is a gap between what is established in legislation and what happens in practice, as well as common challenges for teaching and contemporary teacher training in lusophone countries, materialized in: a shortage of teachers in the coming years, the low quality of initial training offered, lack of public policies regarding the integration of technologies, the need for resume addaption in teacher training programs to include technological skills, and the promotion of lifelong self-training as a continuous practice; and 6) The recommendations formulated for lusophony. should promote innovative initial teacher training, centered on areas such as: interculturality, pedagogical practices adapted to local realities and aligned with the global context, exchanges, and the exploration of digital technologies.

KEYWORDS: Initial Teacher Training; Digital Technologies; Lusophony.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	12
1.1 Proposta da pesquisa.....	12
1.2 Delimitação do tema e dos objetivos.....	20
1.3 Percurso metodológico.....	21
1.4 Estruturação do trabalho.....	25

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LUSOFONIA: desvendado o estado do conhecimento.....30

1 REFLEXÕES INICIAIS.....	30
2 METODOLOGIA.....	32
3 ANALISANDO OS RESULTADOS ENCONTRADOS.....	38
3.1 Análise do panorama geral do número de dissertações e teses encontradas nos repositórios.....	38
3.2 A formação inicial docente e as tecnologias digitais na lusofonia como objeto de estudo em dissertações e teses - O que revelam as pesquisas?.....	444
3.2.1 Temas mais discutidos.....	444
3.2.2 Aspectos teóricos metodológicos das pesquisas.....	52
3.2.3 Referenciais teóricos encontrados e autores mais citados nas publicações.....	54
3.2.4 Principais constatações sobre o tema identificadas pelo estudo.....	56
4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60

CIBERCULTURA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....64

1 PROVOCAÇÕES INICIAIS.....	64
2 DESVENDANDO A CIBERCULTURA: O UNIVERSO DIGITAL EM TRANSFORMAÇÃO.....	67
3 A CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES.....	71
3.1 O sujeito-estudante na cibercultura: uma nova configuração.....	73
3.2. As transformações do perfil docente.....	74
3.2.1 Fluência digital.....	75
3.2.2 Práticas Pedagógicas.....	76
3.2.3 Planejamento.....	76
3.2.4 Mediação pedagógica.....	77
3.3 Atualização curricular para a formação inicial.....	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DE CONCEITOS A PRINCÍPIOS NORTEADORES.....85

1 DISCUSSÕES INICIAIS.....	85
1.1 Conceituando a formação inicial docente e suas influências na construção da identidade profissional do professor.....	85
2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO INICIAL.....	90
2.1 Entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional.....	91
2.2 Domínio dos conhecimentos técnicos.....	94

2.3 Domínio dos conhecimentos pedagógicos	95
2.3.1 Domínio metodológico e didático	96
2.3.2 Gestão da sala de aula.....	99
2.3.3 Conhecimentos de teorias educacionais e processos cognitivos	101
2.4 Conhecimentos tecnológicos	102
2.4.1 Criatividade e inovação	104
2.4.2 Criação autoral e curadoria.....	106
2.5 Valores éticos e estéticos.....	107
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LUSOFONIA: PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DAS LEGISLAÇÕES.....117

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	115
2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LUSOFONIA.....	118
2.1 Principais fatos históricos que marcaram a formação inicial de professores	121
2.2 Contexto de formação inicial a partir da legislação dos sistemas de ensino	130
2.3 Principais objetivos da formação inicial de professores.....	147
3. O ESPAÇO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ACORDO COM LEGISLAÇÕES	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	155

PERCEPÇÕES DE DOCENTES-PESQUISADORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LUSOFONIA.....160

1 NOTAS INICIAIS	159
2 METODOLOGIA.....	161
3 AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES-PESQUISADORES NA LUSOFONIA: CONTEXTO FORMATIVO, PERSPECTIVA ATUAL E DESAFIOS	163
3.1. O contexto formativo: lacunas a partir da prática educativa	163
3.2 Formação inicial: perspectivas e caminhos para a docência	172
3.2.1 Conceituando uma formação inicial para a contemporaneidade	172
3.2.2 Elementos necessários para orientar uma formação inicial.....	173
3.2.3 Perspectivas e caminhos para potencializar essa formação.....	176
3.2.4 Espaço das tecnologias no currículo a partir da experiência dos professores	181
4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA LUSOFONIA	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	190

RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DIGITAL NA LUSOFONIA.....195

1 PANORAMA INTRODUTÓRIO	194
2 AS TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS FORMATIVAS NA LUSOFONIA	196
2.1 Uma base curricular internacional comum: O que dizem os pesquisadores-docentes? ...	197
2.2 Um modelo de formação para a integração das tecnologias digitais.....	200
2.3 Criação de Políticas Públicas Educacionais	204

3 RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LUSOFONIA	207
3.1 Construção de uma base curricular internacional comum.....	207
3.1.1 Um currículo comum	208
3.1.2 Integração das tecnologias digitais como um eixo norteador.....	210
3.1.3 A interculturalidade no currículo.....	212
3.2. Construção de políticas públicas educacionais para a valorização da profissão docente	215
3.2.1 Política de Formação Inicial e continuada.....	215
3.2.2 Políticas de desenvolvimento e valorização da profissão.....	219
3.2.3 Articulação entre pesquisa, ensino e extensão para a Formação de Professores	221
3.2.4 Internacionalização na formação inicial de professores	223
4 UM OLHAR DA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE INICIAL DE PROFESSORES	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERENCIAS	231
À GUIA DOS PRÓXIMOS PASSOS.....	236

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Marques (2006), em seu livro *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, pontua que a investigação só começa de maneira efetiva com a definição clara do tema, problema e objetivos. Para o autor, esse é o ponto de partida essencial acerca do desenvolvimento de qualquer produção científica, pois é a partir dessas delimitações que se orienta todo o processo investigativo.

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde (Marques, 2006, p. 15).

A partir dessa reflexão, reconhece-se a importância de elaborar um plano inicial bem estruturado para a pesquisa, garantindo que, no contexto do doutorado, o trabalho seja original e autoral, mantendo-se alinhado ao percurso previamente definido. Nesse sentido, o desenvolvimento da investigação abrange a formulação da proposta, a delimitação do tema e dos objetivos, a escolha do percurso metodológico e a estruturação do estudo. A seguir, são apresentadas as etapas mencionadas, detalhando cada uma delas.

1.1 Proposta da pesquisa

Os processos educativos têm sido profundamente impactados pelas tecnologias digitais e da informação, transformando tanto a formação de novos profissionais da educação quanto as práticas pedagógicas. Nesse cenário, a formação inicial de professores ganha especial relevância, pois é nessa fase que os futuros educadores desenvolvem as competências pedagógicas, didáticas e tecnológicas necessárias para enfrentar os desafios atuais da sala de aula. A crescente demanda por profissionais capazes de integrar tecnologias digitais em suas abordagens pedagógicas ressalta a urgência de uma formação sólida e atualizada que os prepare para atuar com eficácia no ambiente digital que permeia o ensino contemporâneo.

A partir desse contexto, um enfoque relevante para o debate científico na área de Educação, é a análise da formação inicial de professores e suas conexões as tecnologias digitais na lusofonia, abordagem central privilegiada nesta pesquisa com foco direcionado ao estudo de como ocorre essa formação em países que têm a língua portuguesa como idioma oficial.

É importante salientar que o termo utilizado para designar o grupo de países que constitui o foco deste estudo encontra-se em debate¹. Conforme apontado por Mpanzu (2016), "lusofonia" é um termo controverso, cujo conteúdo semântico ainda não alcançou unanimidade entre todos os países representados. Além disso, esse termo, para alguns pensadores, carrega conotações que não são universalmente aceitas, evocando uma perspectiva colonial ou eurocêntrica, associada à ideia de uma língua unificada sob uma única cultura ou influência.

Entretanto, esta investigação adota o termo sob a perspectiva de que a lusofonia representa, sobretudo, um espaço simbólico que abrange aspectos linguísticos e culturais, no contexto da língua portuguesa e suas diversas variantes. Segundo Fernandino (2020), a lusofonia é definida como a “qualidade daqueles que falam a língua dos lusíadas,” ou seja, a língua dos lusos ou portugueses – elemento central que justifica a adoção de lusofonia no estudo.

Além de sua dimensão linguística e territorial, a lusofonia também se relaciona com o substrato cultural em que está inserida, conforme definido por Martins (2006, p. 58),

A Europa só poderá fazer-se na base do seu imaginário plural, ou seja, das suas culturas. E aí está a razão que me leva a pensar que também a Lusofonia só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a Lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua, que da Lusofonia se reclama, e que é enfim o território dos arquétipos culturais, um inconsciente colectivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos.

De acordo com Bastos e Brito (2021), lusofonia é um espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural, no âmbito da Língua Portuguesa e das suas variedades que, no plano geossociopolítico, abarca os países que adotam o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e, ainda, Guiné Equatorial (desde julho de 2014).

Mencionar a lusofonia remete também a outras comunidades ao redor do mundo que utilizam o português como língua de “uso”, tais como Macau, Goa, Ceilão, Cochim, Diu, Damão e Málaca. Além disso, Lourenço (2001) ressalta que a lusofonia é inconcebível sem a

¹ É oportuno observar que alguns estudos fazem uso da expressão “Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)” para referência ao conjunto de países nações que têm a língua portuguesa como idioma oficial – critério de seleção principal para definição do *corpus* deste estudo. No entanto, em respeito à produção acadêmica existente e às diretrizes do comitê de ética em pesquisa da URI, o qual aprovou o projeto, os artigos apresentados utilizam lusofonia para se referir aos países investigados nesta pesquisa, sem a intenção de projetar uma visão eurocêntrica ou colonial.

inclusão da Galiza. Outras regiões que integram essa comunidade linguística incluem Ziguinchor, Mombaça e Zanzibar. Na Europa, fazem parte dessa abrangência localidades espanholas, como Almedilha, Cedilho, A Codosera, Ferreira de Alcântara, Olivença e Vale de Xalma.

No conjunto de países de língua oficial portuguesa, foram selecionados oito para compor o *corpus* deste estudo: Brasil, Angola, Moçambique, Guiné Equatorial, Portugal, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. A escolha baseou-se em diversos fatores, incluindo o compartilhamento da mesma língua, que facilita a comunicação, e a proximidade histórica e cultural, sustentada por parcerias, intercâmbios educacionais e culturais, bem como o fato de todos terem sido colonizados por Portugal.

É importante notar que esses países apresentam semelhanças e diferenças significativas, justificando a abordagem comparativa. Primeiramente, a língua portuguesa atua como um elo comum, facilitando a comunicação e a troca de experiências. Além disso, as parcerias históricas e culturais, juntamente com os acordos de cooperação educacional, promovem colaborações que influenciam as práticas pedagógicas e curriculares. No entanto, as diferenças se manifestam na diversidade dos contextos socioeconômicos e nas estruturas educacionais, impactando a implementação de tecnologias digitais na formação inicial de professores. Essas variações oferecem uma perspectiva rica sobre como cada país enfrenta os desafios da era digital, destacando o papel dessas ferramentas nos currículos dos cursos que preparam docentes para suas realidades específicas.

Em relação ao enfoque da pesquisa, observa-se que a escolha dessa temática reflete a preocupação da autora com os principais desafios impostos pela cibercultura aos profissionais da educação. Atualmente a tecnologia faz parte da vida das pessoas e, conseqüentemente, da escola. Para Lemos (2023, p. 10) “Do início dos anos 1990 até hoje, a cibercultura foi se complexificando e se consolidando como um fenômeno social total, planetário”. Nessa condição, é importante que estudos como esses sejam realizados buscando através da comparação entre os países identificar formas de pensar a problemática.

Além disso, evidencia-se as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior nos países participantes do estudo em oferecer uma formação inicial que esteja alinhada às demandas da contemporaneidade e promova a inovação necessária.

Além disso, ferramentas emergentes, como inteligência artificial e realidade aumentada, estão sendo gradualmente incorporadas ao ambiente educacional, abrindo novas possibilidades para a personalização do aprendizado e maior inclusão, impondo novas demandas ao processo

de ensino e aprendizagem nos mais variados contextos formativos. No entanto, apesar dessas inovações, os currículos dos cursos de formação docente avançam lentamente - uma observação que amplifica a necessidade do debate ora proposto. Segundo a Unesco (2024), a adaptação dos currículos às exigências da era digital está defasada em mais de 40% das instituições brasileiras, revelando a urgência de uma reformulação mais ágil e eficaz. Esses dados reforçam a necessidade de revisões estruturais profundas nos cursos de formação de professores, de modo a preparar educadores para os desafios contemporâneos.

Outra justificativa relevante para a escolha da temática é a experiência de doutorado da autora em Portugal, que proporcionou uma vivência acadêmica e cultural enriquecedora, ressaltando as distintas realidades formativas para docentes em países participantes do estudo. Essa oportunidade não apenas ampliou o horizonte de pesquisa, mas também facilitou o contato direto com professores e especialistas da área, os quais se dispuseram a colaborar nas entrevistas conduzidas para aprofundamento do estudo. A vivência *in loco*, além de possibilitar a imersão nos contextos educativos locais de Portugal, através da participação em eventos e aulas dos cursos de mestrado e doutorado na Universidade Aberta de Portugal de Lisboa e no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa abriu novas perspectivas e de diálogo com acadêmicos de diversos países participantes da pesquisa, favorecendo uma análise comparativa mais aprofundada e fundamentada entre os países investigados.

Sob esse prisma, é relevante pontuar as razões para a escolha de um estudo comparativo sobre a formação docente nos países de língua oficial portuguesa, assim como a decisão de focar na formação inicial e as tecnologias digitais. Com base nas pesquisas do estado do conhecimento realizadas nos repositórios dos países abrangidos pela investigação², pode-se afirmar que o tema proposto tem um caráter inédito. Vários elementos sustentam essa afirmação.

Primeiramente, há um volume considerável de estudos que discutem e defendem a necessidade de uma formação docente voltada para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. No entanto, não foram identificadas pesquisas que realizem uma análise comparativa abrangente entre os países considerados na pesquisa. Essa lacuna evidencia a relevância de investigar como cada nação aborda a formação de seus professores, levando em conta as diferentes realidades e desafios enfrentados.

² Tais dados estão amplamente discutidos e descritos no artigo 4, que integra esta tese.

A Guiné-Bissau, por exemplo, enfrenta desafios significativos em relação à formação de professores e a integração das tecnologias digitais, agravados por fatores como infraestrutura precária e políticas públicas ainda em fase inicial de desenvolvimento. Conforme destacado no relatório do primeiro Fórum de Governança da Internet na Guiné-Bissau, realizado em 2024, o próprio ministro José Carlos Esteves em seu discurso afirmou que o governo reconhece as limitações enfrentadas no país. Ele destaca que entre os principais desafios apontados estão a infraestrutura insuficiente, a cobertura limitada da rede de internet nas áreas rurais e a ausência de iniciativas para promover a literacia digital. Ainda, de acordo com o mesmo relatório, apenas 36,6% da população são usuários da internet.

Ao mesmo tempo, Portugal tem avançado significativamente em suas políticas de formação inicial, especialmente com a integração de tecnologias digitais e a modernização de currículos. A formação de professores precisa ser pensada de forma colaborativa, com a criação de diretrizes comuns que promovam uma identidade educativa compartilhada, mas que também respeitem as particularidades locais. Como afirmam Lima e Silva (2018) afirmam, “a uniformização de certas orientações educacionais permite o fortalecimento de uma identidade educativa para esses países, ao mesmo tempo que respeita as especificidades locais”.

Além disso, a Era Digital impõe desafios incontornáveis à formação de professores, que precisam estar preparados para utilizar essas tecnológicas e desenvolver competências que favoreçam sua integração nos processos de ensino-aprendizagem. As disparidades nos contextos educacionais dos países estudados não podem ser ignoradas, o que torna ainda mais urgente a criação de políticas que atendam a essas demandas. Nesse sentido, estudar o impacto das tecnologias na formação inicial de professores, especialmente nos países africanos, é fundamental para garantir que os futuros educadores estejam aptos a promover uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada às exigências do século XXI (Silva, 2019).

Outro elemento que enriquece esta investigação é a análise das legislações dos sistemas de ensino dos estados-membros, com foco em como a integração das tecnologias digitais ocorre nos cursos de formação inicial de professores. Ao examinar criticamente esses atos normativos, este estudo busca não apenas propor recomendações para os cursos de formação inicial no Brasil, mas também oferecer contribuições para os demais países lusófonos. Assim, a pesquisa pode incentivar o intercâmbio de práticas formativas inovadoras e auxiliar no desenvolvimento de currículos mais adaptados às demandas contemporâneas da cibercultura, promovendo avanços em contextos com desafios distintos. Como destaca Lévy (2010), “o verdadeiro desafio não é apenas adotar novas tecnologias, mas transformar nossa maneira de pensar e aprender”,

ressaltando a importância de uma formação que vá além da simples inclusão tecnológica, promovendo um pensamento crítico e colaborativo.

Nessa linha, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em um de seus relatórios mais recentes intitulado “Repensar a Educação: Rumo a um Bem Comum Global?” (2021), destaca a importância da formação inicial de professores para a incorporação das tecnologias digitais na educação. A organização enfatiza que os docentes precisam desenvolver tanto habilidades tecnológicas quanto pedagógicas para explorar plenamente o potencial desses artefatos em sala de aula. No entanto, essa exigência está devidamente incorporada nas políticas públicas de todos os países?

Além disso, é importante ressaltar que essa formação inicial deve ser continuamente atualizada para acompanhar as mudanças na integração das tecnologias digitais na educação, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. No entanto, as legislações curriculares vigentes nos países da lusofonia estão realmente adequadas para atender a essas demandas emergentes?

Nas palavras de Silva (2018) em muitos desses países, como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, a formação de professores enfrenta dificuldades estruturais significativas, incluindo a escassez de recursos financeiros e de infraestrutura adequada, o que compromete a qualidade da educação e a preparação dos docentes. Isso muitas vezes resulta em currículos desatualizados e em professores não plenamente preparados para integrar eficazmente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. A falta de acesso regular à internet e a tecnologias modernas também limita a capacidade dos educadores de explorar todo o potencial das ferramentas digitais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Essas questões levam a refletir sobre o impacto dessas condições na qualidade da educação e no papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Em contraste, países como Brasil e Portugal têm avançado na formulação de políticas que promovem a integração das tecnologias na formação inicial de professores. No Brasil, por exemplo, programas governamentais têm incentivado a capacitação digital dos educadores e a criação de infraestrutura nas escolas para suportar o uso de tecnologias educacionais. Em Portugal, há um esforço contínuo para atualizar os currículos de formação de professores de modo a incorporar competências digitais essenciais. No entanto, ambos os países ainda enfrentam desafios como a necessidade de adaptação curricular rápida às mudanças tecnológicas e a garantia de que todos os professores tenham acesso igualitário e habilidades adequadas para utilizar eficazmente as novas tecnologias em suas práticas educativas diárias.

Ainda em relação aos países de língua oficial portuguesa, a OCDE tem trabalhado em parceria para promover a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento de habilidades digitais. Em relatórios específicos sobre cada país, a organização apresenta recomendações para o uso das tecnologias digitais na educação, destacando a importância da formação de professores nesse processo, todavia, será que a comparação da formação inicial docente entre os países-alvo pode contribuir com recomendações e possíveis inovações? Se sim, quais?

A legislação expressa a forma de pensar e organizar as relações sociais do período em que é instituída. Os países lusófonos contam com várias leis, mas, aqui percebe-se outro grave problema: as normas nem sempre são aplicadas como deveriam, o que faz com que não se constituam apenas em um forte discurso de cobrança da eficiência que reforça a construção de políticas baseadas na prestação de contas. Além disso, a legislação evidencia outro aspecto preocupante que merece ser investigado: o tipo de formação oferecida. Moran (2004, p. 245) destaca que,

Uma das reclamações generalizadas de escolas e universidades é de que os alunos não aguentam mais nossa forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida. Colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre, o professor falando e o aluno ouvindo com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos.

Essas palavras, ditas em 2013, não deixaram de existir em 2024. A maioria das formações ainda é descontextualizada da realidade, adotam frequentemente abordagens tradicionais e carecem de estruturas mais modernas para que possam melhorar a própria formação oferecida aos futuros professores. Isso revela uma fragilidade adicional na formação inicial: a falta de atenção à formação dos próprios formadores.

Os cursos de formação inicial nem sempre oportunizam ao futuro professor a experiência de ensinar utilizando ferramentas digitais, uma vez que é através da ação que os saberes são colocados em prática. Costa e Fradão (2012) corroboram com essa reflexão ao apontar que a ausência das tecnologias na formação inicial docente resulta na sua falta também na prática pedagógica.

O próprio relatório do INEP (2019) enriquece a temática ao destacar que as tecnologias estão em evolução e mudam rapidamente as formas pelas quais as pessoas leem e trocam informações, tanto em casa quanto no local de trabalho. A automação de tarefas cotidianas cria

uma demanda por indivíduos que se adaptem a contextos em constante mudança e que possam aprender através das mais diversas fontes de informação disponíveis. Contudo, conforme Costa (2013), as tecnologias não são artefatos para apoiar a transmissão do conhecimento, mas sim ferramentas que permitem e implicam a participação ativa dos estudantes.

O que precisa ser repensado, além do currículo, para que se avance na construção de uma escola inovadora e digital? Lèvy (2010, p. 173) acrescenta que o professor, ao assumir o papel de “[...] formador, torna-se um animador da inteligência coletiva, dos grupos com os quais ele se ocupa”. Como se pode incorporar essa premissa nos cursos de formação inicial de professores, promovendo uma educação que valorize a colaboração e a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar?

Ainda são perceptíveis muitas lacunas nos contextos formativos em relação à integração das tecnologias digitais e à literacia digital. Ao analisar a legislação vigente e os indícios históricos, pode-se afirmar que, em determinados períodos da história brasileira, assim como também dos demais países lusófonos, houve mais retrocessos do que avanços. Isso indica que ainda são necessários muitos progressos para que uma nova abordagem de formação inicial, ancorada nas tecnologias digitais, seja efetivamente implementada. Tardif e Lessard (2014, p. 08) afirmam que "a maioria dos observadores concorda em dizer que essa evolução está longe de terminar". Se a sociedade atual é, por natureza tecnológica, o mínimo que a escola precisa fazer é produzir conhecimento, investindo no protagonismo de jovens cada vez mais conectados com as mudanças de seu tempo.

Por conseguinte, como podemos conceber um currículo para os cursos de formação que capacite os profissionais a desenvolver as competências necessárias para ensinar ao cidadão do século XXI, os chamados nativos digitais? Prensky (2001, p. 1) reforça essa provocação ao afirmar que, devido ao grande volume de interações com a tecnologia, “[...] os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”. Isso representa mais um grande desafio.

Se os estudantes estão mudando, os modelos de formação para preparar os docentes também precisam evoluir. Conforme Nóvoa (2014, p. 2) enfatiza, “[...] não podemos continuar a reproduzir e a justificar modelos escolares e pedagógicos que pertencem a um tempo que já não é o nosso, voltados para jovens que já não pensam, agem ou aprendem da mesma forma que nós”. Assim, ao refletir sobre essas questões no contexto acadêmico, é fundamental delimitar claramente o tema de pesquisa relacionado à temática em pauta, estabelecendo a questão central de investigação.

1.2 Delimitação do tema e dos objetivos

Considerando as motivações e o contexto em que esta pesquisa se insere, o estudo intitulado “A Formação Inicial de Professores e as Tecnologias Digitais: um estudo comparativo entre os países da lusofonia” tem como tema central a análise da formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais no âmbito da lusofonia. Para desenvolver as reflexões, a pesquisa organiza-se em torno da seguinte questão: Como os países lusófonos têm realizado a formação inicial de professores e como esse processo contempla a exploração de tecnologias digitais? Nesse recorte, o estudo restringe suas reflexões aos contextos educacionais e culturais de oito países da lusofonia, conforme destacado anteriormente, proporcionando uma perspectiva comparativa sobre as possibilidades e os desafios enfrentados por esses estados-membros.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo principal analisar crítica e comparativamente a formação inicial de professores e suas correlações com as tecnologias digitais nos países que integram a lusofonia. Para alcançar esse propósito, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

1) Realizar uma revisão crítica da literatura científica sobre a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais, com foco nos países da lusofonia, mapeando avanços, lacunas e desafios no campo de estudo;

2) Explorar as principais implicações da cibercultura na formação inicial docente, examinando como as práticas educativas e o desenvolvimento de competências digitais têm sido moldados por essa cultura no âmbito dos cursos de formação de professores;

3) Discutir o conceito de formação inicial e suas transformações ao longo do tempo, assim como explorar a relação entre essa concepção e princípios fundamentais que devem nortear essa formação, independentemente do contexto;

4) Analisar as legislações que regulamentam os cursos de formação inicial de professores nos países-alvo do estudo, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre esses contextos;

5) Apresentar e analisar as percepções de professores-pesquisadores sobre a realidade da formação inicial docente na lusofonia, com o objetivo de identificar fragilidades, potencialidades e desafios;

6) propor recomendações para a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais com o intuito de responder às demandas contemporâneas dos países lusófonos.

Assim, é importante destacar que esta investigação não se limita a uma simples comparação entre países lusófonos, mas busca gerar uma compreensão mais ampla sobre as nuances e especificidades que influenciam a formação inicial de professores em diferentes contextos educacionais, culturais, sociais, econômicos e políticos.

1.3 Percurso metodológico

Esta tese configura-se como uma pesquisa descritiva com abordagem comparativa, voltada para a identificação e análise das principais tendências reveladas pelos dados coletados. O objetivo é examinar situações que possam levar à construção de novos conhecimentos acerca da formação inicial de professores e sua relação com as tecnologias digitais. Para tanto, utiliza-se como referência as legislações dos sistemas educacionais dos países de língua oficial portuguesa, entrevistas com especialistas destes mesmos países e dados de pesquisa bibliográfica para descrever fenômenos, encontrar características e particularidades específicas. Conforme Gil (2010), a pesquisa descritiva é caracterizada por expor as propriedades de uma população ou fenômeno, estabelecer correlações entre variáveis e compreender sua natureza, o que a torna particularmente adequada ao objetivo de mapear e correlacionar a temática em voga nos países mencionados.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, concentrando-se em uma análise aprofundada das informações coletadas. Isso permite identificar os possíveis desafios enfrentados por esses futuros docentes na aquisição da fluência digital, alinhada às exigências de uma sociedade que se constrói em redes. Para Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa lida com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que implica observar todos os detalhes dos resultados encontrados, além de considerar cuidadosamente as mais diversas dimensões envolvidas.

Na lógica dos estudos voltados à educação comparada, não é suficiente apenas relacionar o que aconteceu ou o que está acontecendo; é necessário explicitar o que permanece obscuro e particular nos processos, fatos e fenômenos. Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 136) alerta que “[...] o objetivo último da Educação Comparada não é encontrar semelhanças ou

diferenças, mas o de encontrar sentidos para os processos educacionais”, o que é fundamental para essa investigação.

Em termos de procedimentos, a pesquisa divide-se em três vertentes: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica baseia-se nos principais conceitos discutidos na literatura. Para abordar a Cibercultura, apoia-se em autores como Castells (2023), Kenski (2012), Lemos (2008), Lévy (2010, 2015), Moran (2012), Santos (2019) e Sibilía (2012). No que diz respeito à formação inicial de professores, recorre-se a Nóvoa (2009, 2014), Tardif e Lessard (2014), Pimenta (2012), Tardif (2014) e Pérez Gómez (2015), entre outros. Assim, a pesquisa bibliográfica envolve o levantamento, a seleção e a análise crítica das informações relevantes para o problema de pesquisa.

No que diz respeito à pesquisa documental, ela se destaca como uma fonte riquíssima de dados, permitindo identificar informações factuais nos documentos analisados e oferecendo subsídios para esclarecer questões levantadas pela pesquisadora. A base para a interpretação do objeto de estudo consistiu nas legislações dos sistemas de ensino dos países investigados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil), a Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau), a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola), a Lei do Sistema Nacional de Educação (Moçambique), e a Lei de Bases da Educação (Timor-Leste). Além disso, foram consultadas outras leis e decretos que regulamentam a oferta educacional e a integração das tecnologias nos cursos de formação e instituições de ensino. O estudo também incluiu uma análise das políticas de cada país da lusofonia, investigando se há menções à incorporação das tecnologias digitais na educação.

A pesquisa de campo, de acordo com Gil (2010) procura o aprofundamento de uma realidade específica, que, neste caso é basicamente realizada por meio de entrevistas com especialista para captar as explicações e interpretações do ocorrem na realidade onde estes profissionais estão inseridos.

Para a coleta de dados, foram utilizadas três técnicas principais: a pesquisa bibliográfica, análise documental e as entrevistas. A pesquisa bibliográfica permitiu a coleta de dados a partir das teses e dissertações encontradas nos repositórios dos países investigados. Na mesma linha, a análise documental proporcionou uma compreensão aprofundada dos discursos e práticas contidos nos documentos legislativos dos países selecionados. As entrevistas, por sua vez, foram conduzidas com um roteiro de perguntas semiestruturadas, elaborado de acordo com os blocos temáticos (Trajetória acadêmica e profissional do docente entrevistado; Sistema de ensino do país; Percepções sobre Formação inicial docente; Documentos Legais; Desafios

relacionados às tecnologias digitais; Construção de uma base curricular comum internacional) e os objetivos definidos para o estudo. Essas entrevistas foram realizadas com professores formadores, representantes de todos os países envolvidos no estudo, constituindo o público-alvo da perquirição.

Para a seleção dos profissionais, foram considerados como critérios a experiência profissional dos candidatos, as publicações relevantes em revistas científicas e o reconhecimento acadêmico sobre o tema. A amostra do estudo foi composta por 16 profissionais, com dois participantes de cada país, selecionados com base nos seguintes critérios: 1) responderem ao convite; 2) residirem nos países lusófonos mencionados nessa perquirição; 3) terem disponibilidade para participar das entrevistas; 4) possuírem experiência profissional na área de formação de professores e tecnologias digitais; 5) apresentarem publicações relevantes em periódicos científicos; e 6) terem reconhecimento acadêmico na área. As entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência, com horário previamente agendado via e-mail ou contato telefônico.

Cabe acrescentar que as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os entrevistados foram identificados através de nomes fictícios, garantindo, assim, a confiabilidade e a privacidade dos participantes da pesquisa, conforme as diretrizes éticas que se impõe a trabalhos desta magnitude. Salienta-se que foi enviado a todos os participantes o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCE), que, após ser assinado, foi devolvido por e-mail. A presente pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da URI, sob o nº do CAAE: 75979623.0.0000.5352.

Dessa forma, realizaram-se análises dos discursos e das orientações oficiais para a formação de inicial professores em cada país, buscando identificar como esses docentes percebem as legislações do sistema educativo, a construção dos currículos para os cursos de formação inicial oferecidos pelos seus países e a formação realmente ministrada pelas instituições responsáveis, discutindo as suas contribuições sobre a realidade encontrada para a integração das tecnologias digitais na educação e na formação inicial de professores.

Como já salientado, o público-alvo do estudo são oito países de língua portuguesa: Brasil, Angola, Moçambique, Portugal, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Cabo Verde, e São Tomé e Príncipe. A escolha dessas oito nações de língua oficial portuguesa se justifica por diversas razões, incluindo a relevância destes países no cenário internacional, além de seus avanços nos estudos relacionados ao uso das tecnologias digitais na educação e nos cursos de formação. Embora não se possa afirmar que todos esses países sejam referência nesse campo, é inegável

que enfrentam desafios e apresentam oportunidades semelhantes, com o objetivo de desenvolver novas competências docentes para ensinar na era digital.

A realização de análises comparativas em diferentes países permite contrastar os resultados coletados nessas nações. Esses dados podem revelar semelhanças e diferenças significativas em termos de políticas públicas, práticas e comportamentos relacionados ao tema. De igual modo, possibilita analisar as particularidades de cada contexto, identificando padrões e tendências que transcendem fronteiras e fundamentam a proposição de recomendações para a construção de uma base curricular internacional comum para os cursos de formação inicial docente na lusofonia. Por meio da pesquisa comparativa, torna-se possível ampliar a compreensão dos desafios enfrentados pelos diferentes países em relação às legislações curriculares e, assim, contribuir para a construção de um conhecimento mais global.

Além disso, a pesquisa nos oito países participantes pode fomentar a cooperação e colaboração internacional nesse campo de estudo, estimulando a criação de redes e parcerias entre diversas instituições de ensino e pesquisa. Essas colaborações podem impulsionar intercâmbios acadêmicos, o desenvolvimento de projetos conjuntos, bem como o compartilhamento de recursos e políticas curriculares, que, diga-se de passagem, permitem buscar soluções conjuntas para os mesmos problemas enfrentados por nações diferentes. Uma vez realizada a coleta dos dados necessários à investigação, o próximo passo consiste na tabulação, análise e interpretação desses dados.

Neste processo de análise e tratamento dos dados, foi feito o uso da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1995, p. 19), é “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. A mesma autora prevê três fases fundamentais para a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, conforme exposto abaixo.

1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador realiza a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicas nesta fase, onde buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) Interpretação referencial: a reflexão e a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, aprofundando as conexões das

ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega aos resultados mais concretos da pesquisa (Bardin, 1995, p. 89).

Na primeira fase, estabeleceu-se o esquema de trabalho, pautado na “leitura flutuante” dos dados obtidos, conforme entende Bardin (1995). Na segunda fase, partiu-se para a exploração do material propriamente dito. Nesta etapa, considerou-se importante utilizar o parecer de Bardin (1995), que propõe esta etapa, consistiu na construção das operações de codificação, levando em conta os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Frisa-se que a codificação, a classificação e a categorização foram fundamentais nesta fase.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, onde foi realizada a análise reflexiva e crítica (Bardin, 1995). Para essa etapa da pesquisa em voga, buscou-se aprofundar a análise das categorias pré-definidas, bem como das categorias emergentes, triangulando dados coletados através dos instrumentos utilizados. É importante destacar que os artigos foram definidos a partir de temáticas que se relacionavam e que no decorrer das discussões poderiam desencadear uma sequência lógica, bem como dar suporte às discussões pretendidas. Assim, escolheu iniciar com o estudo do estado do conhecimento, seguindo com a fundamentação teórica dos conceitos principais tais como cibercultura e formação inicial. Depois optou-se pela análise da legislação dos sistemas de educativos, seguido das percepções dos professores sobre a temática. E para finalizar surgiu o último artigo que culminou com as recomendações para os países investigados.

O percurso metodológico da pesquisa indica, portanto, como foi desenvolvida para atender aos objetivos propostos. Os resultados obtidos são apresentados nesta tese, cuja organização segue uma abordagem investigativa adequada à sistemática do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), conforme detalhado a seguir.

1.4 Estruturação do trabalho

A estrutura da tese é composta por artigos, conforme a opção indicada pelo programa de doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Essa abordagem está pautada na ideia de que os trabalhos acadêmicos proporcionam uma análise mais detalhada e específica dos diversos aspectos do tema central. Cada artigo

constitui uma unidade independente, apresentando enfoques e opções metodológicas próprias; no entanto, todos estão interligados e contribuem significativamente para a construção de argumentos coesos acerca do tema discutido. Assim, o conjunto de artigos permite a formulação da tese final do estudo.

É importante destacar que, segundo Nassi-Calò (2016), muitas instituições e programas de pós-graduação em diversos países, incluindo o Brasil, estão adotando o formato de tese em artigos para agilizar a redação e a avaliação. Nesse modelo, os candidatos podem substituir a redação da tese por artigos publicados, resultantes da pesquisa de mestrado ou doutorado, que devem ser acompanhados por uma introdução, conclusão e revisão da literatura científica. Nassi-Calò (2016) também enfatiza que os artigos possuem maior potencial de leitura e citação, enquanto teses que permanecem apenas nas prateleiras das bibliotecas, sem serem lidas ou consultadas, carecem de propósito.

Diante disso, decidiu-se pela redação de seis artigos que compõem esta tese, pois se entende que essa abordagem permite explorar de maneira adequada os diferentes enfoques necessários para atender aos objetivos do estudo. A composição dos artigos está sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Estrutura da tese

Artigo	Título	Objetivo	Metodologia
Artigo 1	Formação inicial de Professores e tecnologias digitais na lusofonia: desvendado o estado do conhecimento.	Realizar uma revisão crítica da literatura científica sobre a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais, com foco nos países da lusofonia, mapeando avanços, lacunas e desafios no campo de estudo.	Pesquisa bibliográfica.
Artigo 2	Cibercultura: implicações na formação inicial docente.	Explorar as principais implicações da cibercultura na formação inicial docente, examinando como as práticas educativas e o desenvolvimento de competências digitais têm sido moldados por essa cultura no âmbito dos cursos de formação de professores.	Pesquisa bibliográfica.
Artigo 3	Formação inicial docente: de conceitos a princípios norteadores	Discutir o conceito de formação inicial e suas transformações ao longo do tempo, assim como explorar a relação entre essa concepção e princípios fundamentais que devem nortear essa formação, independentemente do contexto.	Pesquisa bibliográfica.
Artigo 4	A Formação inicial de professores na lusofonia: perspectivas sob a ótica das legislações.	Analisar as legislações que regulamentam os cursos de formação inicial de professores nos países-alvo do estudo, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre esses contextos.	Pesquisa documental.

Artigo 5	Percepções de docentes-pesquisadores sobre a formação inicial de professores e as tecnologias digitais na lusofonia.	Apresentar e analisar as percepções de professores-pesquisadores sobre a realidade da formação inicial docente na lusofonia, com o objetivo de identificar fragilidades, potencialidades e desafios.	Pesquisa de campo: entrevistas.
Artigo 6	Recomendações para a formação inicial de professores e a integração digital na lusofonia.	Propor recomendações para a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais com o intuito de responder às demandas contemporâneas dos países lusófonos.	Pesquisa bibliográfica e entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro artigo apresenta uma revisão crítica da literatura científica sobre a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais nos países lusófonos. A pesquisa, realizada em dissertações e teses dos repositórios desses países, visou mapear os avanços, identificar lacunas e compreender os desafios relacionados ao tema. O artigo inicia com uma análise geral das produções acadêmicas encontradas, seguida de uma discussão teórica fundamentada sobre a formação docente e as tecnologias digitais no contexto da lusofonia. São destacados os temas mais recorrentes, os aspectos teóricos e metodológicos predominantes, os principais referenciais teóricos e os autores citados nas publicações, além das constatações mais relevantes. Nas considerações finais, as pesquisadoras apontam novos conhecimentos que revelam tendências, desafios e oportunidades que, se incorporados adequadamente à formação inicial de professores, podem promover mudanças significativas e contribuir para a equidade nos processos educacionais dos países lusófonos.

O segundo artigo explora as principais implicações da cibercultura na formação docente, analisando como essa nova realidade digital tem influenciado as práticas educativas e o desenvolvimento de competências tecnológicas entre futuros professores. A primeira seção oferece uma compreensão detalhada da cibercultura e sua relação com o ambiente formativo, estabelecendo uma base sólida para as análises seguintes. A segunda seção explora as implicações dessa cultura digital na formação inicial docente, destacando as transformações e os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto. Por fim, a terceira seção apresenta as considerações finais, enfatizando a importância de pesquisas futuras para aprofundar a compreensão sobre a relevância e o impacto do tema.

O terceiro artigo dedica-se a explorar o conceito de formação inicial e suas evoluções ao longo do tempo, destacando a inter-relação entre essa concepção e os princípios fundamentais que devem guiar essa formação, independentemente do contexto. Inicialmente, o estudo analisa diversos elementos que enfatizam o conceito de formação inicial e suas

transformações ao longo dos anos. Em seguida, são apresentados princípios orientadores da formação inicial docente que necessitam de aperfeiçoamento e qualificação, fundamentados na ressignificação social e pedagógica da profissão. Os cinco eixos abordados são: 1) Entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional; 2) Domínio dos conhecimentos técnicos; 3) Domínio dos conhecimentos pedagógicos, com ênfase no domínio metodológico e didático, gestão da sala de aula e compreensão de teorias educacionais e processos cognitivos; 4) Conhecimentos tecnológicos, ressaltando criatividade, inovação, criação autoral e curadoria; e 5) Valores éticos e estéticos. As considerações finais apresentam reflexões sobre a importância de uma formação inicial que seja continuamente aprimorada e adaptada às demandas contemporâneas, destacando a relevância de preparar professores não apenas como transmissores de conhecimento, mas como agentes de transformação social.

O quarto artigo realiza uma análise comparativa das legislações que regem os cursos de formação inicial docente nos países escolhidos para este estudo, com o objetivo de identificar convergências e particularidades entre eles. Essa análise se concentra em como as legislações moldam a formação inicial nesses países, levando em consideração a integração das tecnologias digitais. Inicialmente, o artigo contextualiza a formação inicial de professores, destacando os aspectos históricos, semelhanças e diferenças, potencialidade e desafios encontrados na comparação do que destacam os documentos normativos dos sistemas educacionais da lusofonia, além dos principais objetivos que fundamentam a formação inicial. Em seguida, examina como as tecnologias digitais estão integradas nesses documentos. Por fim, as considerações finais ressaltam os principais achados da pesquisa comparativa.

O quinto artigo apresenta as percepções de professores-pesquisadores com o objetivo de identificar fragilidades, potencialidades e desafios na rotina docente e na formação inicial de professores na lusofonia. O texto discute os principais problemas enfrentados no contexto formativo da docência nesses países, explorando a concepção de uma formação para a contemporaneidade, com foco em seus elementos essenciais e perspectivas. Também é analisado o espaço que as tecnologias digitais possuem nesse cenário. Por fim, são discutidos os principais desafios apontados pelos entrevistados para a formação inicial de professores na lusofonia.

Finalmente, o sexto artigo destaca a proposição de recomendações para a formação inicial de professores na lusofonia, com foco na integração pedagógica das tecnologias, visando a atender a demandas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, as reflexões buscam compreender de que maneira essas recomendações podem ser efetivamente implementadas para

desenvolver uma proposta formativa adequada aos países da lusofonia. A análise aborda as principais transformações necessárias, destacando as opiniões de professores-pesquisadores sobre a construção de uma base curricular comum internacional, um modelo de formação que integre as tecnologias digitais e a formulação de políticas públicas educacionais. Em seguida, são apresentadas recomendações que incluem: 1) construção de uma base curricular internacional que promova a integração tecnológica e a interculturalidade; 2) elaboração de políticas públicas para a valorização e desenvolvimento profissional docente, com foco na formação inicial e continuada, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e promoção da internacionalização; 3) e, por fim, um olhar baseado na pedagogia decolonial para superar abordagens colonizadoras na formação docente.

Nessa perspectiva, conclui-se que a tão sonhada revolução do sistema educacional deve, impreterivelmente, envolver mudanças profundas nas legislações e currículos dos cursos de formação inicial de professores em todos os países. Diante desse contexto, a educação aponta para a necessidade de explorar novas possibilidades e de inovar a essência da prática pedagógica, evitando a complacência de simplesmente repetir velhas fórmulas mudando apenas a embalagem. Essa discussão transcende fronteiras e revela a possibilidade de grandes movimentos de revolução pedagógica, convidando o leitor a examinar as diversas facetas do processo formativo por meio de uma imersão na leitura detalhada dos artigos.

Conforme Boff (1997, p. 10), “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. [...] Sendo assim, fica evidente que cada leitor é um co-autor, pois lê e relê com os olhos que tem, compreendendo e interpretando a partir do mundo que habita”. Partindo dessa perspectiva, todos os artigos são convidativos, apresentando percepções a partir do olhar da autora.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LUSOFONIA: desvendado o estado do conhecimento³

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO: A expansão da produção científica é fundamental para o avanço do conhecimento, o aprimoramento acadêmico e o desenvolvimento de um país. Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa do tipo Estado do Conhecimento sobre a formação inicial de professores e as tecnologias digitais nos países lusófonos, a partir do mapeamento e da análise da produção acadêmico-científica no período 2018 a 2023. O objetivo é realizar uma revisão crítica da literatura científica sobre a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais, com foco nos países da lusofonia, identificando avanços, lacunas e desafios no campo de estudo. Para a geração dos dados, foram utilizados os repositórios existentes nos países-alvo da investigação. Os principais resultados indicam: 1) Existe uma disparidade significativa no volume de produções entre os países analisados; 2) As publicações são unânimes ao afirmar a necessidade de uma formação inicial de professores voltada para o uso das TICs; 3) Confirma-se o ineditismo da pesquisa com relação ao tema considerando o lócus da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do Conhecimento; Formação inicial de professores; Tecnologias digitais; Lusofonia.

1 REFLEXÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a sociedade tem passado por transformações profundas, impulsionadas pela rápida expansão das tecnologias digitais, que afetam ora positivamente, ora de forma desafiadora a formação inicial de professores. Dessa forma, a relevância e inediticidade deste estudo encontraram respaldo nos argumentos de Romanowski e Ens (2006, p. 41), os quais afirmam que uma pesquisa do estado do conhecimento que tenha como foco essa temática, possibilita “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

Argumenta-se, ainda que, estudos realizados por pesquisadores brasileiros, portugueses angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, guineenses, santomenses e timorenses no formato de dissertações e teses, indicam a existência de desafios na formação inicial dos professores. Isso instiga uma investigação científica quanto à natureza dessas formações e sobre o

³ Artigo aceito para publicação na *Revista EmRede*.

desenvolvimento de competências relacionadas a integração eficaz dessas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos docentes na lusofonia.

As muitas transformações causadas pelas tecnologias digitais na formação inicial de professores levantam questões sobre os reais avanços ou dificuldades que impactam a forma como as pessoas vivem, se relacionam, ensinam e aprendem. O que se percebe, de imediato, é que, diferente das décadas anteriores, em que as mudanças ocorriam de maneira mais lenta, o ritmo acelerado da inovação atualmente tem gerado novas tendências, muitas vezes difíceis de se acompanhar. Uma dessas tendências refere-se à inversão dos papéis dentro da sala de aula. O protagonismo discente motivado pelas tecnologias digitais, ganhou espaço em contraste com o antigo modelo educacional, no qual o professor desempenhava o papel central de transmitir o conhecimento, majoritariamente através de livros físicos.

Observa-se que, atualmente, a nova forma de ensinar e aprender inclui, necessariamente, a cibercultura. Para compreendê-la, é relevante considerar o que Santos (2019) descreve sobre o termo. Segundo a autora, a cibercultura é uma cultura contemporânea na qual fenômenos, fatos, eventos e produções materiais, intelectuais, comunicacionais, pedagógicas e intersubjetivas são mediadas e condicionadas pelo digital em rede. Além disso, Santos (2019) também entende a cibercultura como a construção de um aprendizado colaborativo em rede. Para Lèvy (2010, p. 17), a cibercultura implica “[...] um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Essas inovações exigem o desenvolvimento de novas competências voltadas para a era digital, além de uma preparação adequada para enfrentar os desafios que essa realidade impõe à educação e à educação na formação inicial de professores.

Nesta perspectiva, este estudo se propõe a realizar um Estado do Conhecimento (EC), que consiste no mapeamento, sintetização e análise da produção acadêmico-científica publicada no período de 2018 a 2023, em distintos repositórios, conforme detalhado ao longo deste artigo. O tema aborda a formação inicial de professores e as tecnologias digitais nos sistemas de ensino dos países da lusofonia. A pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos: quais são os enfoques e as abordagens apontadas pelas dissertações e teses acerca da formação inicial de professores e as tecnologias digitais na educação? E qual é a relação dessas produções com as políticas públicas de incentivo à inserção destas ferramentas nos processos formativos em seus respectivos contextos?

Justifica-se que o espaço de pesquisa abrange os países que apresentam duas especificidades: uma história de colonização em comum e o português como língua oficial. Os

países lusófonos escolhidos são Brasil, Angola, Moçambique, Portugal, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. A Guiné Equatorial foi excluída deste estudo, pois, embora o português seja uma língua utilizada pela nação, não é a língua oficial do país. Acrescenta-se, ainda, a dificuldade em obter documentos necessários para a referida análise.

Este estudo estabelece como objetivos principais e orientadores: realizar uma revisão crítica das produções científicas sobre a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais nos países da lusofonia; e categorizar os múltiplos enfoques e abordagens, identificando os avanços, as lacunas e os desafios presentes nas publicações de teses e dissertações, sobre essa temática.

A partir dessa análise, tornou-se possível identificar não apenas as evidências, mas também os silenciamentos em torno da formação inicial de professores e a inserção das tecnologias nos currículos dos cursos de formação docente. Um estudo desta envergadura busca contribuir significativamente para o avanço das discussões sobre o tema, ao construir um panorama detalhado das lacunas, fragilidades, abordagens de pesquisa, tendências e contribuições acadêmicas identificadas neste estudo.

O artigo é estruturado em três partes. Na primeira, será realizada uma análise do panorama geral das teses e dissertações identificadas pela pesquisa. Em seguida, a parte teórica consiste em um aprofundamento dos dados, elencando os temas mais discutidos, os referenciais mais utilizados, os autores mais citados e a metodologia empregada, em uma discussão fundamentada sobre a formação inicial de professores e as tecnologias digitais. Por fim, nas considerações finais, a partir da análise das pesquisadoras, são apresentados novos conhecimentos que indicam tendências, desafios e possibilidades que, se bem incorporados nos cursos de formação inicial de professores, podem promover mudanças positivas e equalizar os processos educacionais nos países da lusofonia.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma revisão sistemática de literatura, classificada como estado do conhecimento. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 19-20), esse conceito é entendido como "[...] a identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

Em relação à natureza dos dados, a metodologia adotada neste estudo é qualitativa, alinhando-se à concepção de Denzin e Lincoln (2006). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa implica uma abordagem interpretativa do mundo, na qual os pesquisadores se dedicam ao estudo de fenômenos em seus cenários naturais. Essa abordagem visa compreendê-los por meio da análise dos significados que as pessoas lhes atribuem. Além disso, a escolha por uma metodologia qualitativa permite realizar inferências e explicitar as conexões entre os diferentes elementos que constituem o estudo, enriquecendo a compreensão dos fenômenos investigados.

É relevante notar que, conforme ressaltado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a realização de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento demanda a adoção de etapas fundamentais. Estas etapas compreendem: 1) Elaboração da Bibliografia Anotada que consiste na leitura de resumos, extração de informações e a organização completa das produções; 2) Elaboração da Bibliografia Sistematizada, cujo foco está na seleção direcionada ao objeto de estudo e na construção do conhecimento a partir dessa seleção criteriosa; 3) Realização da Bibliografia Categorizada, agrupando as publicações científicas selecionadas, por aproximação temática, o que facilita uma análise mais aprofundada; e 4) Elaboração da bibliografia propositiva, na qual são feitas as interferências quanto às possibilidades e temáticas analisadas, visando enriquecer e direcionar o desenvolvimento da pesquisa. Os autores também destacam que esses passos devem ser realizados de forma sistemática e com rigor científico.

Antes de iniciar a primeira etapa, é importante definir as plataformas de armazenamento onde a pesquisa será realizada. A escolha criteriosa dessas bases desempenha um papel fundamental na eficácia da investigação, assegurando o acesso a uma ampla gama de recursos e materiais relevantes. O quadro abaixo apresenta uma visão geral das plataformas disponíveis em cada país investigado, juntamente com a sua respectiva indicações e estado de implementação.

É fundamental reconhecer que os critérios utilizados para escolha das bases de dados não seguem um padrão uniforme, devido às dificuldades em encontrar repositórios plenamente operacionais e com material acessível para a pesquisa, especialmente nos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. Essa limitação reflete, não apenas o número reduzido de cursos de pós-graduação, mas também a precariedade das infraestruturas tecnológicas e a falta de políticas públicas voltadas para a preservação e disseminação do conhecimento científico nesses países.

Vale ressaltar que a estrutura necessária ao desenvolvimento científico é complexa e frequentemente apresenta desafios. Entretanto, no ambiente acadêmico, a criação de redes de cooperação, sejam formais ou informais, é essencial para impulsionar o avanço científico e garantir que as produções não permaneçam esquecidas nas prateleiras. Por meio dessas redes, as pesquisas podem ser compartilhadas e aplicadas de forma colaborativa na resolução de problemas reais. O quadro a seguir apresenta os repositórios selecionados, destacando a importância de aprimorar esses sistemas para fortalecer tanto a produção quanto o compartilhamento de pesquisas na região.

Quadro 2 – Repositórios selecionados para identificação do material da pesquisa

País	Repositório de dissertações e teses		Outros repositórios
Brasil	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPEs)		Repositório Científico da comunidade dos Países da Língua Portuguesa (RCCPLP)
Portugal	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP)		Repositório Científico da comunidade dos Países da Língua Portuguesa (RCCPLP)
Moçambique ⁴	Repositório Científico da comunidade dos Países da Língua Portuguesa (RCCPLP)		http://www.repositorio.uem.mz/
Angola ⁵	Ciencia.ao		
Cabo Verde	Portal do Conhecimento de Cabo Verde	Repositório Científico da comunidade dos Países da Língua Portuguesa (RCCPLP)	https://repositorio.um.edu.cv/
São Tomé e Príncipe	Repositório Digital do Ministério de São Tomé e Príncipe (gov.st) ⁶		
Guiné Bissau ⁷	Não há repositório com publicações no país.		
Timor Leste	Repositório Científico da comunidade dos Países da Língua Portuguesa (RCCPLP).		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos países da lusofonia (2024).

4 Em Moçambique, não existem repositórios para pesquisa online. Os estudos são arquivados em formato físico nas faculdades, o que limita o acesso à informação. Essa constatação se baseia na declaração de um professor do país durante uma entrevista.

5 Em Angola, existe um repositório, mas ele ainda não está implementado, o que significa que não há dissertações e teses disponíveis.

6 Este repositório contém várias informações, porém ainda não possui publicações disponíveis.

7 Na Guiné-Bissau, não há bases de dados que incluam essas publicações, conforme informado pelos professores entrevistados. Eles também mencionaram que é possível encontrar estudos de estudantes guineenses em repositórios de outros países, uma vez que muitos desses acadêmicos realizam suas pós-graduações fora do país.

Em seguida, procedeu-se à escolha dos descritores que nortearam a busca, conforme apresentados na figura 1. A escolha correta dos descritores é decisiva para uma busca adequada da literatura. Esses descritores foram selecionados em consonância com a temática da tese em estudo, bem como com o problema e os objetivos formulados. Estes últimos servem de fios condutores para a busca, exploração, seleção, sistematização, categorização e análise, fornecendo suporte essencial para a construção do texto final do Estado do Conhecimento.

Figura 1 – Descritores utilizados na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa do Estado do conhecimento concentrou-se na análise de dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidas e publicadas nos repositórios dos países mencionados anteriormente, entre 2018 e 2023.

A delimitação temporal do estudo justifica-se pelas transformações significativas ocorridas no cenário da formação de professores, não apenas no Brasil, mas também em outros países de língua portuguesa. Durante esse período, observam-se mudanças expressivas, especialmente relacionadas à incorporação das tecnologias digitais na educação, que impuseram novas tendências para as instituições escolares e, conseqüentemente, à formação inicial de professores. É importante ressaltar que essa delimitação não desconsidera publicações anteriores, mas prioriza a análise das publicações mais recentes que abordam os marcos acima mencionados.

É fundamental ressaltar que cada país possui seus próprios repositórios, os quais variam significativamente quanto ao acesso aos estudos, filtros de pesquisa e a tipos de trabalhos, não havendo homogeneidade em suas composições. Por conseguinte, durante a busca realizada, procurou-se manter uma uniformidade nos filtros sempre que possível, visando obter resultados

que proporcionassem uma visão equitativa da produção do conhecimento sobre a temática investigada em todos os países do *locus* da pesquisa.

Para permitir a maior equidade possível, foram aplicados poucos filtros. Nos repositórios da CAPES, utilizaram-se os filtros: “tipo de produção” e “ano”. No RECAAP, aplicaram-se os filtros: “tipo do documento”, “recurso” e “data”. No RCCPLP, os filtros utilizados foram: “país”, “formato” para selecionar o tipo de documento e “ano de publicação”. No Repositório Digital do Ministério de São Tomé e Príncipe, foram aplicados os filtros: “categoria” e “arquivo”. Na opção “arquivo”, escolheu-se entre os tipos de publicação e, na opção “data” os meses de publicação.

É importante destacar que não foi utilizado o operador booleano, pois os repositórios dos países africanos permitem apenas a pesquisa com descritores simples, exigindo uma busca manual das publicações para assegurar a inclusão apenas das que estão no escopo do estudo. A Guiné-Bissau, em particular, carece de infraestrutura de repositório adequada, o que limita a acessibilidade e a eficiência na recuperação de informações. Essa ausência de infraestrutura dificultou a realização de buscas mais precisas e sistemáticas, obrigando a pesquisadora a realizar um trabalho mais minucioso para filtrar e identificar as publicações relevantes.

Em Moçambique, entretanto, observa-se a presença de repositórios em algumas instituições de ensino superior, notadamente na Universidade Eduardo Mondlane, a qual foi utilizada como referência para a investigação. A escolha desse repositório baseou-se na indicação de uma professora que participou da entrevista realizada para a elaboração da tese de doutorado da autora. Por outro lado, Angola apresenta o repositório denominado “Ciencia.ao”; no entanto, sua capacidade de armazenamento e disseminação de publicações científicas ainda não está plenamente desenvolvida, devido à sua recente implementação.

Cabe acrescentar que o RCCPLP serviu de parâmetro para os países de Cabo Verde, Timor Leste, Moçambique, Portugal e Brasil, uma vez que se encontram publicações apenas para essas nações. Não se identificou uma justificativa convincente para essa limitação, mas pode-se sugerir que isso se deva à escassez de publicações sobre o assunto em cada um deles.

Com base nessas definições, iniciou-se a etapa da bibliografia anotada, que envolveu a organização do *corpus* de análise por meio da leitura flutuante dos resumos disponíveis nos bancos de dados. Para abordar adequadamente a complexidade do tema, todas as publicações encontradas e que versavam sobre a temática foram registradas em uma planilha, incluindo informações como ano, autor, título, palavras-chaves e resumo. Em função do elevado número de dissertações e teses identificadas, tornou-se imperativo o refinamento da pesquisa mediante

a aplicação de critérios de inclusão e exclusão para as publicações. Estabelecer tais critérios desempenha um papel fundamental na avaliação da relevância do material encontrado.

Para que as dissertações e teses fossem considerados para análise, era requisito que os descritores utilizados estivessem presentes no título da publicação. Assim, todos os estudos que atendiam esse critério foram incluídos, enquanto os escritos cujos resumos não abordavam o tema proposto foram descartados. Essa seleção faz parte da primeira etapa, chamada de bibliografia anotada.

Dando prosseguimento à construção da metodologia, o próximo passo foi a bibliografia sistematizada, que se constitui na relação das dissertações e teses a partir dos seguintes itens: número, ano, autor, nível, objetivo, metodologia e resultados.

A terceira etapa envolveu a bibliografia categorizada, que conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), consiste no reagrupamento do material selecionado em blocos temáticos que representam as categorias para a posterior análise. Para proceder a análise do material coletado, foi escolhida a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 47). Segundo a autora, a análise de conteúdo é definida como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa abordagem proporcionou uma estrutura metodológica que orientou a busca por respostas ao problema de pesquisa, facilitando a identificação de padrões e a interpretação dos dados. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), oferece um arcabouço conceitual para explorar e compreender de maneira aprofundada as informações extraídas dos repositórios, contribuindo para a obtenção de dados significativos em relação ao objeto de estudo. Essa metodologia, conforme Bardin (2011), passa por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação.

Na fase inicial, denominada de pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante dos títulos e resumos das 73 obras identificadas. Essa etapa marcou o primeiro contato com as dissertações e as teses de doutorado que foram submetidas à análise. Na segunda fase, fez-se a exploração do material, com o objetivo de categorizar os dados encontrados. Ou seja, os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100). No presente estudo, foram incluídas as seguintes categorias: aspectos

gerais, temas mais discutidos, referenciais mais utilizados, autores mais citados, metodologia utilizada e conclusões.

Após coletar os dados, a etapa final do estudo consistiu no tratamento das informações coletadas, englobando a inferência e a interpretação. Utilizando técnicas estatísticas, foram exploradas diversas variáveis e as relações entre elas. Com base nos resultados obtidos, procurou-se destacar as informações relevantes, visando evidenciar tendências e padrões significativos. Essa análise abrangente permitiu uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

Para concluir, é importante destacar que a busca nos repositórios foi realizada entre 15 de janeiro de 2024 e 15 de março de 2024, seguida pela análise dos dados obtidos. Ressalta-se ainda a importância de considerar as possíveis variações ocorridas ao longo do processo investigativo. Durante a busca pelos dados, foram identificadas diversas dificuldades, tais como a abrangência do estudo, os diferentes filtros dos repositórios, a impossibilidade de usar operador booleano e a ausência de repositórios em alguns países, entre outros. Contudo, é relevante registrar que os dados encontrados e posteriormente analisados evidenciam a validade e a robustez da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais holística do cenário analisado.

3 ANALISANDO OS RESULTADOS ENCONTRADOS

A seguir, apresentamos os dados coletados durante a pesquisa, que foram categorizados e analisados revelando elementos importantes para a discussão subsequente.

3.1 Análise do panorama geral do número de dissertações e teses encontradas nos repositórios

De modo geral, o percurso trilhado por esta investigação apresenta dados resumidos no quadro a seguir, que mostra o quantitativo de dissertações e teses identificadas nos diversos repositórios dos países da lusofonia, nos quais foi possível realizar as respectivas buscas. É importante destacar que o processo de levantamento do estado do conhecimento pode apresentar fragilidades, devido aos fatores mencionados anteriormente.

No entanto, esse processo também contribuiu para discutir os diferentes aspectos da produção acadêmica, buscando identificar quais dimensões têm sido destacadas e privilegiadas

em diferentes épocas e contexto, além de explorar como distintos autores abordam essas questões. Assim, ele possibilita a identificação de tendências e prioridades, a compreensão de padrões, a detecção de estratégias metodológicas e conceituais, aproximando ou diferenciando os trabalhos entre si, com o objetivo contribuir para a produção de conhecimento sobre a temática em pauta.

Além disso, devido à ausência de repositórios gerais nos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, foram utilizadas bases de dados de instituições locais de ensino superior, onde foi possível buscar algumas publicações para realizar a análise sob a perspectiva dos estudantes formados por estas instituições.

Quadro 2 - Publicações de dissertações e teses por descritor entre 2018 e 2023

	Formação inicial de professores		Formação inicial de professores e tecnologias digitais/TIC		Formação inicial de professores na lusofonia	
	RECCPLP	CAPES	RCCPLP	CAPES	RECCPLP	CAPES
Brasil	RECCPLP	CAPES	RCCPLP	CAPES	RECCPLP	CAPES
	Total de trabalhos: 2.377 sendo 1.628 dissertações e 729 teses	Total de trabalhos: 3.050 sendo 2.290 dissertações e 760 teses	0	Total de trabalhos: 158 sendo 131 dissertações e 27 teses	0	0
Portugal	RECAAP	UAb	RECAAP	UAb	RECAAP	UAb
	Total de trabalhos: 406 sendo 293 dissertações e 113 teses	0	0	0	0	0
Moçambique	RECAAP	Repositório UEM	RECAAP	Repositório UEM	RECAAP	Repositório UEM
	Total de trabalhos: 2 sendo 2 teses	Total de trabalhos: 2 sendo 2 dissertações	0	0	0	0
Guiné-Bissau	Não possui		Não possui		Não possui	
São Tomé e	Repositório Digital do Ministério da Educação de		Repositório Digital do Ministério da Educação de		Repositório Digital do Ministério da Educação de	

Príncipe	STP		STP		STP	
	Total de trabalhos: 8 sendo 2 dissertações		0		0	
Angola	Ciencia.on		Ciencia.on		Ciencia.on	
	0		0		0	
Cabo Verde	RECAAP	Portal do Conhecimen to	RECAAP	Portal do Conhecimen to	RECAAP	Portal do Conhecimen to
	Total de trabalhos: 5 sendo 5 dissertações	0	0	0	0	0
Timor Leste	RECAAP		RECAAP		RECAAP	
	0		0		0	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa do estado do conhecimento (2024).

Com base na análise da planilha, destaca-se que os repositórios brasileiros possuem o maior número de publicações sobre a temática em questão, seguidos pelos repositórios portugueses. Os demais países carecem de dados para a análise proposta, como indicado no quadro 1. Vale ressaltar que Cabo Verde, Timor Leste e Moçambique também aparecem com produções no Repositório Científico da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (RCCPLP). No entanto, não foram encontradas teses e dissertações nesses países que abordassem os descritores propostos dentro do espaço temporal delimitado. É relevante mencionar que, em 2012 e 2013, Cabo Verde divulgou três publicações sobre a temática no repositório mencionado.

O primeiro dado considerado refere-se às publicações relacionadas ao descritor “formação inicial de professores”. No Brasil, a CAPES registra 2.290 dissertações e 760 teses, enquanto no RCCPLP estão disponíveis 1.628 dissertações e 749 teses. Em relação a Portugal, o RCCPLP apresenta os mesmos estudos já citados na RECAAP, os quais foram, portanto, desconsiderados na análise. Na RECAAP, encontram-se 293 dissertações e 113 teses.

Nessa mesma direção, ao examinar as publicações de dissertações e teses, os dados analisados indicam que o Brasil apresenta uma produção significativamente maior em todos os repositórios pesquisados, em comparação com os demais países. Essa disparidade pode ser atribuída à intensa atividade acadêmica e ao maior investimento em pesquisa no Brasil, especialmente no campo da formação de professores e das tecnologias digitais.

Outro fator a ser considerado é o número de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) oferecidos no Brasil, além dos incentivos recebidos do governo. De acordo com os dados coletados na Plataforma Sucupira (Brasil, 2024), o país possui um total de 4.643 programas de pós-graduação, dos quais 2.666 são programas de doutorado. Vale destacar que, em 2022 (Brasil, 2024), havia 197.502 mestrandos e 157.750 doutorandos matriculados. Ao evidenciar a oferta de programas de pós-graduação, reafirma-se a ideia de que “o conhecimento como produção histórico-cultural” (Morosini; Fernandes, 2014, p.155).

Os números indicam que o tema é objeto de inúmeras discussões e pesquisas acadêmicas, ressaltando a importância dessa análise para a atualidade, uma vez que diversos desafios surgem e precisam ser superados. A partir desses dados, constatou-se que a maior parte das investigações, no Brasil - cerca 70% das publicações – concentram-se na compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos professores e nos currículos dessas formações. Aproximadamente 20% versam abordam a formação dos professores de modo geral, englobando áreas, disciplinas e outros contextos específicos da docência. Apenas uma porcentagem menor se dedica ao estudo das tecnologias digitais como foco da formação inicial docente.

Contudo, ao examinar a produção disponível nos repositórios dos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, observa-se que, no RCCPLP, foram encontradas duas teses de acadêmicos moçambicanos e cinco dissertações de cabo-verdianos. Nos demais repositórios, também são identificados alguns trabalhos que abordam a temática, como, por exemplo, no repositório da Universidade de Eduardo Mondlane, em Moçambique, onde estão registradas duas teses. No entanto, de modo geral, esses países apresentam uma escassez de publicações sobre o tema no período considerado pela pesquisa, levando em conta os critérios de busca utilizados neste estudo.

Além disso, é fundamental considerar a disponibilidade limitada de cursos de pós-graduação e a ausência de políticas públicas que incentivem a educação em muitos países tais como, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. A escassez de instituições que oferecem esses cursos, combinada as restrições financeiras enfrentadas pelos acadêmicos, dificulta a formação de profissionais qualificados na área da educação. Na Guiné Bissau, por exemplo, não existem cursos de mestrado ou doutorado disponíveis. Os poucos mestrados oferecidos estão vinculados a universidades de Lisboa, e o país ainda não possui legislação que regule a oferta destes cursos.

Como resultado, estudantes dos países da África mencionados em busca de formação avançada frequentemente optam por estudar no exterior, o que agrava a escassez de pesquisas e estudos locais sobre a formação de professores. Esse fenômeno está relacionado ao desenvolvimento ainda incipiente dos cursos de ensino superior na região, além das oportunidades desiguais de acesso à formação em outros continentes, que estão disponíveis apenas para uma pequena parcela da população. Priorizar a formação de professores, incluindo o desenvolvimento de competências digitais para a pedagogia, é essencial para enfrentar os desafios educacionais atuais e garantir um futuro mais promissor para as próximas gerações no continente africano.

A pesquisa direcionada para o tema 'formação inicial de professores e tecnologias digitais/TIC' revela, conforme dados apresentados no quadro 2, um número significativo de publicações, com o Brasil liderando em quantidade, seguido por Portugal. Em contrapartida, os países Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, apresentam um volume menor de estudos voltados para essa área, refletindo os desafios enfrentados por nações ainda em desenvolvimento, que vem lutando por sua independência política, cultural e econômica ao longo de extensos períodos.

Essa realidade também pode estar relacionada à falta de investimento na construção de competências digitais. Dado que a formação docente ainda exige investimentos em programas e políticas públicas, é razoável que avanços na formação digital também se façam necessários, acompanhando o desenvolvimento nações. Os dados sugerem uma escassez de recursos destinados à integração de tecnologias na formação inicial dos professores. Assim, a inovação e a tecnologia da informação digital precisam, portanto, ser incorporadas como componentes essenciais em diversas políticas públicas.

O texto 'África, rumo à digitalização', publicado em 2021 pelo site 'Nações Unidas', destaca a importância da inovação como propulsora do desenvolvimento global. Ele aponta que o mundo é orientado por esta tendência e a menos que os governos dos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, reconheçam e se apropriem dos benefícios potenciais da pesquisa, desenvolvimento e inovação, o fosso global continuará a crescer. Contudo, apesar das discussões em torno do tema, esse elemento ainda não está incorporado nos exercícios nacionais de planejamento e orçamentação.

Ao ampliar a pesquisa para abranger a 'lusofonia', não foram encontradas publicações nas bases de dados analisadas. Esses resultados indicam uma lacuna na investigação sobre o tema dentro do contexto lusófono e evidenciam a necessidade premente de mais estudos

científicos na área, especialmente considerando o papel crescente das tecnologias digitais na formação inicial de docentes em todos os países que fazem parte dessa comunidade.

Além dos dados já mencionados, é importante ressaltar que a maioria das publicações encontradas consiste em dissertações, enquanto o número de teses é inferior. Poucas delas abordam a temática de forma específica, e ainda menos atendem aos critérios de seleção para uma análise mais detalhada. No que diz respeito à temporalidade, os anos de 2019 e 2020 apresentam o maior volume de publicações sobre a formação inicial de professores e tecnologias digitais. Dos 73 estudos considerados para uma análise mais aprofundada, 46 foram publicados nesses dois anos, representando 60% da amostra categorizada.

Esses dados sugerem interpretações significativas. Primeiramente, a predominância de dissertações em relação às teses pode indicar uma tendência entre os estudantes de pós-graduação de optarem pelo mestrado como formação acadêmica prioritária, em detrimento do doutorado. Além disso, o aumento das publicações nos anos de 2019 e 2020 pode ser atribuído, em parte, ao impacto da pandemia de COVID-19 e à rápida evolução tecnológica.

Durante a pandemia, a educação teve que se adaptar rapidamente às restrições impostas pelo distanciamento social, o que levou a uma maior necessidade de compreensão e utilização de tecnologias digitais no contexto educacional. Essa situação pode ter motivado um aumento nas pesquisas e discussões sobre a integração de tecnologias na formação de professores. Portanto, os dados refletem não apenas as tendências acadêmicas, mas também as demandas e desafios enfrentados pelo setor educacional diante das mudanças globais.

Concluindo, dos dados apresentados, foram selecionados para uma análise mais detalhada 59 dissertações e 14 teses dos repositórios do Brasil e de Portugal, além de seis publicações (uma para cada país) encontradas em bases de dados de nações estrangeiras onde acadêmicos do continente africano concluíram seus estudos de pós-graduação e depositam suas dissertações e teses. Estes estudos estão apresentados no Fluxograma 1, destacado abaixo, no item “3.2.1 Temas mais discutidos”.

É importante compreender o que esses acadêmicos discutem e como percebem a formação inicial de professores e as tecnologias digitais e a realidade de seus países, mesmo que o número de trabalhos analisados seja ínfimo. Pena Filho (2023) corrobora essa perspectiva ao afirmar que apesar de muitos constrangimentos e deficiências estruturais, [a África] reúne condições para se transformar em um continente promissor, dinâmico e próspero ao longo do século XXI. Portanto, é fundamental que as vozes desses acadêmicos sejam ouvidas e consideradas no processo de transformação educacional.

Com base nisso, destaca-se a necessidade de iniciativas urgentes para promover e incentivar a produção de conhecimento nessa área dentro da Lusofonia, visando fortalecer e enriquecer os sistemas educacionais dos estados-membros por meio de estudos que possam produzir conhecimento científico capaz de auxiliar na melhoria da formação inicial de professores e na integração eficaz das tecnologias digitais.

3.2 A formação inicial docente e as tecnologias digitais na lusofonia como objeto de estudo em dissertações e teses - O que revelam as pesquisas?

A seguir, serão examinadas as abordagens destacadas nos textos das publicações submetidas à análise mais aprofundada. Nesta seção, exploram-se os temas mais discutidos, as referências teóricas mais utilizadas e as conclusões apresentadas pelos estudos compilados.

3.2.1 Temas mais discutidos

Ao analisar os temas mais abordados nas dissertações e teses disponíveis nos repositórios do Brasil e de Portugal, o quadro abaixo ressalta aqueles que aparecem com maior frequência.

Quadro 3 - Temas mais abordados pelas publicações

Número de publicações encontrados		Categorias principais	Aspectos relevantes apontados pelas publicações
Brasil	Portugal		
39	10	Formação inicial de professores para o uso das TICs.	-Dificuldades, implicações, desafios e possibilidades na integração das TICs à formação de professores; - Utilização pedagógica das tecnologias digitais; - TD e TICs na formação apenas como objeto, recurso.
12	2	Currículos dos cursos de formação inicial de professores.	- O desenvolvimento das competências necessárias para a formação inicial de professores; - Integração das competências digitais aos currículos dos cursos de formação; - Adaptação curricular para abranger as TIC; - O lugar das disciplinas de TDIC nos cursos.
8	0	Políticas Públicas para a inserção das tecnologias.	- Necessidade de políticas públicas para a inserção da TICs na formação inicial de professores.
1	1	Inovação pedagógica e tecnológica.	- Exploração de ambientes educacionais inovadores.

Fonte: Elaborado pela autora com base no estudo do estado do conhecimento (2024).

Com base no quadro acima, é possível observar que a maioria dos estudos enfatiza a formação de professores e o uso de tecnologias, reconhecendo sua importância. Em segundo lugar, encontram-se os estudos que abordam a inclusão desses temas nos currículos dos cursos de formação inicial. No Brasil, alguns estudos avançam ao registrar a relevância de se pensar nas políticas públicas relacionadas a essa temática. Além disso, duas publicações trouxeram à tona a questão da inovação tecnológica e pedagógica nos cursos de formação. Esses temas são de extrema relevância e merecem atenção.

No Brasil, estudos como a dissertação de mestrado intitulada “Letramento e formação de professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de Línguas em formação inicial” da autoria de Amanda Mendonça Pereira escrita em 2020, avançam na discussão das políticas públicas relacionadas a essas temáticas. Ademais, duas publicações - uma do Brasil e outra de Portugal - destacam a questão da inovação tecnológica e pedagógica.

As discussões registradas nos escritos abordam duas realidades distintas. Por um lado, há unanimidade nos resultados encontrados no Brasil e em Portugal ao apontar a evolução a tecnológica e afirmar que as tecnologias digitais já fazem parte da vida da maioria das pessoas, tornando impossível um retrocesso. Por outro lado, estudos como o de Pedro Agostinho Tomba Banga, publicado em 2023 e realizado no contexto de São Tomé e Príncipe, evidenciam a situação dos países Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste com relação ao tema. Para o autor, vários fatores e problemas podem condicionar a efetiva utilização das TIC no contexto educativo, tanto em São Tomé e Príncipe (STP) quanto em muitos outros países da África, foco deste estudo.

Seguindo a análise das temáticas abordadas pelos estudos, é possível afirmar que, das 73 publicações analisadas, a maioria enfatiza a necessidade da formação inicial de professores, essencialmente no século em que se vivemos, juntamente com a importância da vivência prática no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e das tecnologias digitais (TD) nos cursos de formação. Embora alguns defendam que a tecnologia digital já está presente nesses cursos, o desenvolvimento dos estudos publicados aponta que nem sempre a forma como ela é trabalhada cumpre seu papel.

Os resultados do estudo realizado por Dávila (2019) demonstram que a maioria dos cursos possui alguma disciplina referente às TDIC, com a carga horária variando entre 30 horas e 240 horas. No entanto, de forma geral, essas disciplinas abordam conteúdos voltados para a informática básica, e não para o processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta a pesquisa.

Os dados coletados sugerem que os professores possuem alguma familiaridade com as tecnologias digitais e reconhecem suas vantagens no contexto pedagógico.

Na mesma linha, a publicação de Souza (2020) endossa o tema ao concluir que os professores veem as tecnologias como um suporte para o trabalho docente e demonstram interesse em buscar formação para o uso. Segundo a autora, esse resultado destaca a importância do debate contemporâneo sobre a integração das TDIC nas práticas de formação profissional. Santos (2019) agrega que não basta ter os recursos tecnológicos disponíveis; é necessário que tanto os professores quanto os currículos estejam preparados para integrar essas tecnologias nas atividades pedagógicas. Bezerra (2022) complementa ao afirmar que o uso das TIC exige uma mudança de paradigma na formação inicial dos professores.

Manfrim (2019) contribui para a discussão ao constatar, em seu estudo, que as demandas das universidades para uso das TDIC revelam uma concepção predominantemente instrumental. Isso ocorre porque a relação entre as TDIC e a educação frequentemente se limita à discussão dos aparatos tecnológicos como meras ferramentas didático-metodológicas no exercício da docência.

Por outro lado, o estudo de Peixoto (2020) revela que a maioria dos professores da instituição investigada não recebeu, em sua formação inicial, a preparação necessária para atuar na Cultura Digital e para mediar pedagogicamente o uso das TDICs. Por isso, torna-se essencial o desenvolvimento de um processo de formação continuada que contemple essa lacuna. Andrade (2019) reforça, em seu estudo, que a formação inicial dos futuros professores não os direciona para o uso assertivo dessas tecnologias, visando promover novas configurações nas aulas. De acordo com a autora, os achados do estudo reforçam o entendimento da necessidade urgente de revisar as propostas de formação inicial de professores, a fim de consolidar a inserção das TDIC nas práticas pedagógicas.

Além disso, o estudo de Martins (2023) indica que o uso dessas tecnologias ainda está predominantemente vinculado a práticas expositivas, tanto no ambiente escolar quanto na formação inicial de professores. Esse cenário ressalta a necessidade de um novo paradigma na forma como as tecnologias são abordadas e incorporadas nos cursos de formação de professores. Como também observado por Kenski (2012, p. 92), “[...] a ênfase ainda está no uso da tecnologia como ferramenta e suporte para a aprendizagem”. Ou seja, ainda há um longo caminho a ser percorrido para transformar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e a integração das tecnologias.

Nesse mesmo viés, Alcantara (2019) destaca em sua pesquisa que, embora as escolas disponham de uma infraestrutura básica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estas ainda são pouco utilizadas pelos professores. A pesquisadora argumenta que investimento na formação docente em TDIC pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com foco no aluno.

Uma contribuição adicional é trazida pelo estudo de Meredyk (2019), que enfatiza a necessidade de remodelar os saberes necessários para a formação inicial de professores, conforme descrito por Tardif (2002), através da integração das tecnologias digitais. A autora identifica esses conhecimentos como “saber tecnológico disciplinar, tecnológico curricular, tecnológico da formação profissional e tecnológico experiencial”. Essa abordagem sugere uma reavaliação dos saberes tradicionais à luz das demandas contemporâneas, enfatizando a importância de uma preparação docente que incorpore competências digitais no contexto educacional atual.

Na tese de Cunha (2018), discute-se que a tecnologia tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula, sendo reconhecida como uma nova metodologia de ensino. A autora destaca o uso de diversos “mecanismos” para facilitar a aprendizagem e despertar o interesse dos alunos pela unidade curricular.

No âmbito da temática das políticas públicas, a dissertação de Soares (2019) e o estudos de Bezzerra (2022) mostram que as TICs têm lugar nas legislações. O primeiro estudo aponta que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 assume o papel de formar docentes para uma educação de qualidade e contemporânea. Já o segundo, destaca que as TDIC têm lugar nas licenciaturas investigadas, descritas nas referências legais e normativas, no perfil de egresso, nas competências habilidades a serem desenvolvidas pelo graduando, bem como na matriz curricular. Além disso, a tese de Yong (2021) aborda as políticas de inclusão digital como condição fundamental para o uso efetivo de tecnologias digitais em contextos de ensino.

O estudo de Sperandio (2019) também corrobora que os documentos analisados mencionam, ainda que superficialmente, a utilização de TICs na formação de professores. No entanto, o autor observa que, segundo o depoimento dos professores investigados, essa abordagem está quase exclusivamente restrita às ementas das disciplinas relacionadas ao tema. Guedes (2020) acrescenta que, ao analisar o projeto do curso estudado, percebe-se a existência de lacunas quanto ao uso dessas ferramentas nas disciplinas contempladas na matriz curricular.

O currículo das formações é outra das temáticas abordadas por várias dissertações. Por exemplo, a dissertação de Bezzerra (2022) investigou as matrizes curriculares dos cursos, e

embora essas matrizes incluam as TDIC nos componentes curriculares, o estudo indica que o espaço dedicado a elas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ainda é bastante limitado. A pesquisa revela que o número de disciplinas obrigatórias que exploram as TDIC como ferramenta pedagógica ainda é restrito. A pesquisa de Riedner (2018) complementa essa análise, afirmando que, embora a maioria dos projetos pedagógicos inclua disciplinas que abordem o uso das tecnologias digitais e que os professores utilizem diversos recursos em suas práticas, o nível de incorporação dessas ferramentas ainda não ultrapassa o caráter meramente instrumental.

Riedner (2018) levanta a questão da inovação, destacando que as poucas experiências identificadas evidenciam que o capital tecnológico dos professores é um fator preponderante para as mudanças nas práticas pedagógicas. No entanto, essas experiências isoladas ainda não possuem potencial de difusão e adesão por parte do grupo docente, devido à ausência de um clima institucional favorável à inovação. Essa falta de ambiente propício pode decorrer da inexistência de um projeto institucional que incentive o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica ou de uma política institucional de formação de professores que estabeleça metas para aprimorar sua qualificação.

Muitas publicações evidenciam estudos embasados nas legislações, apontando a importância de incorporar as competências digitais aos currículos dos cursos de formação inicial docente. Na dissertação de Anderson Gomes Peixoto (2022), intitulada “Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino”, é mencionado que a BNC-Formação traz competências profissionais docentes que o licenciando deve desenvolver. Essas competências se integram, são interdependentes e não hierarquizadas, sendo compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Em Portugal, os estudos corroboram com as tendências já apresentadas. Em sua tese, Moreira (2020) conclui que a formação oferecida no curso estudado é insuficiente para capacitar adequadamente com os meios digitais no contexto da educação infantil. Essa insuficiência decorre da ausência de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial, ou disciplinas que os preparem de maneira adequada. Quando essas disciplinas existem, no Brasil, a formação se limita essencialmente a temáticas teóricas, enquanto em Portugal a abordagem é predominantemente instrumental, focada no uso de aplicativos e programas.

É importante destacar que os dados da pesquisa também indicam depoimentos de futuros docentes que afirmam não ter tido experiências significativas quanto ao uso pedagógico

das TIC, durante o curso. Eles não conseguiram aplicar adequadamente o que aprenderam no estágio ou, quando o fizeram, foi de maneira muito limitada. Na mesma linha, Ramos Fonseca (2020) aponta para a dificuldade enfrentada pelos futuros professores em observar e experimentar exemplos de uso inovador das TIC.

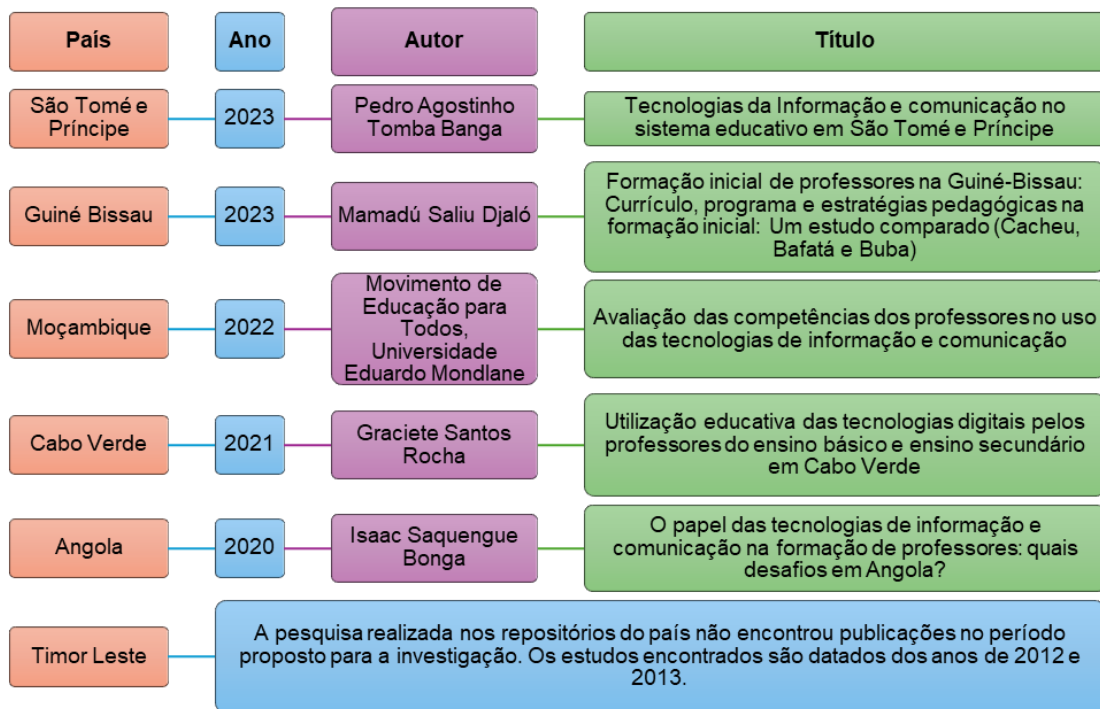
Neste viés, para o uso inovador das tecnologias, é fundamental explorar meios que ampliem as possibilidades pedagógicas, promovendo novas posturas didáticas e formas diversificadas de interação entre professores e alunos. Esse processo envolve não apenas a adoção de ferramentas digitais, mas também a reconfiguração das práticas educativas, incentivando metodologias ativas, colaboração, e a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Conforme Moran (2012), a integração das tecnologias na educação exige uma transformação cultural que vá além do simples uso de recursos tecnológicos, priorizando abordagens pedagógicas que valorizem o protagonismo do estudante e a personalização do ensino.

Os estudos de Assis (2018) também abordam outra questão relevante, destacando tanto as vantagens quanto as limitações para a utilização das tecnologias. A autora salienta a celeridade, diversificação de contexto e o aumento da motivação, como vantagens. Por outro lado, as limitações incluem a insegurança, dificuldades de acesso e a falta de formação pedagógica. De maneira geral, os professores sentem a necessidade de uma formação que abranja aspectos relacionados ao domínio pessoal, técnico e pedagógico.

Nessa linha, é possível trazer a fala de Tardif (2008, p. 36), que afirma ser necessário não apenas garantir a qualidade da educação, mas também reconhecer o papel que os educadores desempenham na formação de futuras gerações. Para o autor, “a real valorização do docente precisa estar ligada a três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, além dos saberes docentes necessários para a prática em sala de aula”. Assim, é imprescindível que políticas públicas sejam implementadas para fortalecer esses aspectos e promover um ambiente de ensino mais justo e produtivo.

É importante destacar que, apesar de não haver textos nos repositórios dos países Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste que abordem a formação inicial de professores e suas conexões com as tecnologias digitais, foram selecionados, conforme fluxograma abaixo, trabalhos encontrados em outras bases de dados, escritos por acadêmicos desses países. Esses textos serviram como pano de fundo para as análises realizadas neste estudo.

Fluxograma 1 - Textos utilizados para análise representativa dos países mencionados



Fonte: Elaborado pela autora com base no estudo do estado do conhecimento (2024).

As publicações encontradas em repositórios de outros países, mas que refletem a realidade das nações africanas, são unânimes ao afirmar que ainda faltam ações para que as tecnologias sejam integradas aos cursos de formação inicial de professores. Embora alguns avanços tenham sido feitos, como discussões sobre o tema, implementação de políticas e o reconhecimento por parte dos professores da necessidade de formação inicial envolvendo tecnologias, esses esforços ainda são insuficientes para garantir a plena inserção das TICs nos currículos dos cursos de formação de futuros professores.

Rocha (2021) descreve que, em Cabo Verde, a integração das tecnologias digitais é uma questão que merece mais atenção por parte das autoridades governamentais e do Ministério da Educação. É necessário buscar soluções para atender às necessidades de formação dos professores e aparelhar as salas de aula com equipamentos tecnológicos, incentivando assim esses profissionais a utilizarem as tecnologias digitais de forma pedagógica com os seus alunos.

Na mesma linha, o estudo de Banga (2023) revela que, para São Tomé e Príncipe, é urgente tomar medidas para suprir estas dificuldades por meio da criação de um plano estratégico nacional que integre e utilização efetivamente as TIC no sistema de ensino. Esse plano estratégico deve incorporar a melhoria das infraestruturas tecnológicas, como

equipamentos tecnológicos, qualidade da internet e energia elétrica, além da formação/capacitação dos professores.

Os demais textos também discutem as dificuldades e concordam que os países enfrentam e concordam com elas. Embora alguns jovens utilizem as tecnologias de forma regular para fins interativos, especialmente nas redes sociais, a integração dessas ferramentas no contexto educativo é extremamente escassa ou mesmo inexistente.

O Movimento de Educação para Todos (2022) discorre sobre a realidade de Moçambique. Membros do grupo de pesquisa desse movimento, como António Cipriano Parafino Gonçalves, Manuel Valente Manguê, Nilsa Cherinda, dentre outros, registram que cerca de 15,7% dos professores que participaram do estudo não dispõem de nenhum meio para acessar e utilizar as TIC, sendo o computador a principal ferramenta de intermediação da aprendizagem. Para a maioria dos professores, 43,9%, o acesso às TICs ocorre a partir de casa. A maior parte dos professores que afirma não ter computador está nas escolas primárias, representando cerca de 23,7% desse grupo. Além disso, 94,4% dos professores das escolas primárias relatam que a instituição em que leccionam não possui uma sala ou laboratório de informática.

Outro fato importante destacado pelos pesquisadores é que, em Moçambique, os professores que utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino não receberam capacitação formal, nem formação específica relacionada ao uso dessas ferramentas. Dessa forma, a experiência adquirida durante a formação acadêmica, juntamente com a necessidade imposta pelo contexto da COVID-19, foram os principais fatores que contribuíram para o desenvolvimento de algum nível de proficiência.

Nesse interim, as professoras Pacheco e Cerruti (2017, p. 211), que introduzem o conceito de "ciberprofessor", destacam a importância de que a formação para a cibercultura seja contínua em todos os contextos. Para elas,

Con la visión antes descrita es posible discutir la preparación del profesor para la cultura digital en su cotidiano pedagógico, lo que se denomina la construcción del ciberprofesor, puesto que se entiende que la formación docente no termina con la licenciatura, sino que ocurre gradualmente y de forma permanente. Es urgente que el docente se actualice en su quehacer profesional, sin sentirse excluido de algún proceso o de la evolución tecnológica que recorre la esfera educacional.

Esse é o terreno a ser explorado: refletir sobre a formação docente como um processo contínuo, permitirá que os educadores não apenas acompanhem, mas também liderem as mudanças necessárias na educação contemporânea.

3.2.2 Aspectos teóricos metodológicos das pesquisas

Ao examinar os aspectos metodológicos presentes nos estudos brasileiros, portugueses, angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, guineenses, santomenses, timorenses selecionados para uma análise mais detalhada, identificou-se a prevalência de quatro abordagens distintas: 1) pesquisa documental; 2) entrevista e/ou questionário; 3) estudo de caso; e 4) pesquisa participante.

Uma pesquisa documental, além de utilizar documentos como fontes primárias de informação, permite uma análise mais abrangente ao investigar contextos históricos, sociais e culturais. Este método é valioso para entender mudanças, tendências e práticas ao longo do tempo, fornecendo um quadro detalhado e contextualizado dos fenômenos em estudo. A análise documental requer rigor na seleção e interpretação dos documentos, visto que esses são interpretados à luz das teorias e hipóteses estabelecidas pela pesquisa.

Além disso, a combinação de diferentes tipos de documentos pode enriquecer a análise, oferecendo múltiplas perspectivas e aprofundando a compreensão sobre os temas abordados. Diferente das entrevistas e questionários, que capturam dados subjetivos e pessoais, a pesquisa documental oferece uma visão mais objetiva e consolidada, ideal para complementar e contrastar com outras técnicas de coleta de dados.

O estudo de caso e a pesquisa participante são metodologias que oferecem uma visão detalhada e contextualizada de um fenômeno ou comunidade específica. No estudo de caso, explora-se a complexidade de um caso específico, analisando suas particularidades, relações, contextos e influências para entender as dinâmicas envolvidas. Este método permite um aprofundamento nas circunstâncias que cercam o objeto de estudo, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada dos processos sociais, culturais ou históricos.

Já a pesquisa participante vai além, engajando diretamente os sujeitos de estudo no processo de pesquisa. Ela envolve um relacionamento colaborativo entre pesquisador e participantes, permitindo uma perspectiva mais ampla e integrada sobre a realidade estudada. Ao contrário do estudo de caso, que pode ser mais focado e delimitado, a pesquisa participante incentiva a co-construção do conhecimento e a participação ativa dos envolvidos, o que pode resultar em resultados mais reflexivos e transformadores para todos os envolvidos.

Já na pesquisa participante, o pesquisador se integra ao ambiente de estudo, interagindo diretamente com os sujeitos e participando das atividades cotidianas do grupo. Isso não apenas permite uma compreensão mais qualificada dos processos sociais e culturais envolvidos, além

de promover uma colaboração entre pesquisador e participantes, onde ambos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre o tema.

Fluxograma 2 - Tipos de abordagem para recolha dos dados

Tipo de Pesquisa	Brasil	Portugal	Países Africanos
Pesquisa Documental (legislações, projeto de curso, revisão bibliográfica)	17	1	0
Entrevista e/ou Questionário	29	9	3
Estudo de Caso	10	3	1
Pesquisa-Participante	4	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com base no estudo do estado do conhecimento (2024).

Primeiramente, há uma ênfase considerável em entrevistas e questionários como métodos de coleta de dados, permitindo que os pesquisadores obtenham informações valiosas no contexto em que atuam educadores e profissionais envolvidos na formação inicial de professores e no uso das tecnologias digitais. Das 41 publicações analisadas, essas metodologias foram empregadas como o método principal de coleta de dados. Os estudos normalmente citam como público-alvo das entrevistas e/ou questionários os estudantes dos cursos de formação nas universidades investigadas ou os professores formadores. Essa abordagem é fundamental para a busca de dados relevantes.

Em segundo lugar, a pesquisa documental é utilizada em 18 publicações, destacando-se como outra abordagem fundamental. Essa metodologia fornece uma base sólida de conhecimento teórico e prático para fundamentar os estudos sobre formação de professores e tecnologias educacionais. O exame das legislações, dos projetos de cursos e das matrizes curriculares surge como uma área de interesse crescente, oferecendo oportunidades para uma análise detalhada das práticas de formação implementadas nas instituições educacionais, bem como de sua eficácia e impacto.

O Estudo de caso também é bastante utilizado. Essa metodologia busca compreender os dados analisando as situações reais nas quais os futuros professores estão inseridos, permitindo uma investigação detalhada e contextualizada. As atividades de formação também ganham destaque como uma vertente importante, evidenciando o interesse em compreender e aprimorar as estratégias e abordagens utilizadas na capacitação de professores para a integração das digitais em suas práticas pedagógicas. Essa tendência reflete a diversidade de abordagens e metodologias empregadas pelos pesquisadores para explorar e entender os desafios e as oportunidades associados à formação de professores e ao uso das tecnologias digitais na educação contemporânea.

Por fim, em menor número, encontram-se os estudos que utilizaram a pesquisa participante. Essa abordagem busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade, desenvolvendo-se a partir da interação entre os pesquisadores e os membros das situações investigadas.

3.2.3 Referenciais teóricos encontrados e autores mais citados nas publicações

No que diz respeito às referências teóricas e aos autores mais citados nas produções, observa-se um alinhamento entre os conceitos discutidos e os pesquisadores que abordam essas temáticas. Há uma tendência entre os estudantes-pesquisadores de citar autores de renome internacional, evidenciando a busca por teorias e modelos amplamente reconhecidos e validados globalmente. Em alguns casos, também se nota uma preferência por autores de seus próprios países, o que reforça a influência das tradições acadêmicas locais e a relevância das perspectivas regionais nas análises realizadas.

No Brasil, praticamente 100% das dissertações e teses que tratam da formação inicial de professores citam autores como Nóvoa (1995), Libâneo (2015), Gatti (2014), Alarcão (2007), Pimenta (2012) e Saviani (2011). Para discutir conceitos relacionados às tecnologias digitais, os autores dessas pesquisas buscam apoio teórico em nomes renomados, como Moran (2012), Levy (1999), Kenski (2013) e Castells (2023). Embora com menos frequência, também são mencionados Lemos (2002), Prensky (2001), Sibilía (2012), Brito (2011) e Giraffa (2012), que são reconhecidos como estudiosos na área das tecnologias digitais. Além disso, Paulo Freire é um autor amplamente referenciado nos estudos realizados no Brasil; suas ideias são integradas de forma significativa, com cerca de 70% dos trabalhos analisados incorporando seu legado nas discussões e fundamentações teóricas.

Nos artigos publicados nas bases de dados de Portugal, os autores mencionados anteriormente não são citados em praticamente nenhum estudo. Apenas em uma única publicação do escopo, Castells é referenciado. Os demais autores citados incluem Mishra e Koehler (2006), Coutinho e Lisbôa (2011), Paraskeva (2006), Lucas e Moreira (2018), Choti (2013), Formosinho e Ferreira (2009), Carneiro (2014), Costa (2009), Oliveira (2018), Papert (1994, 1997, 1999, 2005), Jonassen (1996, 2000, 2008), Prado (2015), Lobo da Costa, Prado e Kfoury (2017) e Silva *et al.* (2019), Zeichner (1993), entre outros.

Esses destaques ressaltam a relevância e o impacto desses escritos no contexto abordado. No entanto, é evidente a presença de uma perspectiva colonial nas investigações, uma vez que Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, frequentemente seguem modelos e autores portugueses. Nos países mencionados, por exemplo, é raro encontrar trabalhos que utilizem autores africanos; a maioria das referências é de origem portuguesa. Isso evidencia a persistência de um modelo eurocêntrico como base teórica para os estudos realizados por pesquisadores nesses contextos.

Os autores ressaltam que a sociedade da era do conhecimento é dominada pelas tecnologias. Portanto, é essencial que professores e educadores adquiram competências que lhes permitam utilizar, de forma consciente e objetiva, as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sala de aula. Dessa forma, estarão melhor preparados para preparar os alunos para os desafios futuros, tanto dentro quanto fora da escola.

Contudo, os países lusófonos apresentam avanços distintos nessa questão. Nos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, o uso limitado das tecnologias digitais pode ser atribuído ao atraso no desenvolvimento dessas nações. Esse atraso afeta não apenas os aspectos econômicos, mas também tem implicações sociais, culturais e políticas, impactando diretamente a formação de professores e a integração das tecnologias nos ambientes escolares. Há uma necessidade urgente de investimentos substanciais a médio e longo prazo em políticas que valorizem a formação e a carreira docente, visando superar essas barreiras estruturais e promover uma educação mais inclusiva e tecnologicamente integrada. Ao comparar com o Brasil, por exemplo, observa-se que, apesar das diferenças nos processos históricos, também há uma carência de políticas públicas que valorizem a carreira docente, assegurem um piso salarial adequado e melhorem a qualidade da educação.

Na análise dos principais conceitos e concepções presentes nas publicações, observa-se que cada uma delas apresenta abordagens interligadas a outros estudos. Notavelmente, alguns

conceitos são recorrentes tanto nas pesquisas brasileiras quanto nas portuguesas. Há um consenso nas discussões sobre a necessidade da formação inicial para os futuros docentes. No entanto, muitos autores destacam que essa formação deve ser reflexiva e permitir a apropriação crítica das tecnologias.

Outra concepção que emerge nos escritos é o conceito de tecnologia. Há um entendimento comum entre os autores da produção acadêmica de que a tecnologia vai além de ser apenas uma ferramenta ou um instrumento. Para Kenski (2012), as tecnologias são muito mais do que um mero suporte ao trabalho do professor. Uma das publicações destaca a importância de discutir a tecnologia como metodologia. Mas de que maneira a tecnologia pode ser compreendida como uma ferramenta pedagógica? Quais são as suas funções e como integrá-las nas práticas pedagógicas de formação de professores? É fundamental ampliar o debate sobre as funções das tecnologias no ensino.

Diversas publicações indicam que os profissionais demonstram insegurança quanto ao uso das tecnologias em atividades pedagógicas, ressaltando a necessidade de vivenciar esse processo na prática durante o curso de formação.

3.2.4 Principais constatações sobre o tema identificadas pelo estudo

Os estudos exibem a presença de diversas lacunas e desafios que ainda precisam ser superados. Essas deficiências e obstáculos no campo da formação inicial de professores e das tecnologias digitais são evidentes e demandam atenção cuidadosa para promover avanços significativos na educação. Uma das principais lacunas identificadas pelos estudos é a ausência de diretrizes claras e consistentes para a integração eficaz das tecnologias digitais nos currículos de formação de professores. Embora existam, ocasionalmente, diretrizes gerais, há carência de indicadores pedagógicos específicos e de práxis que facilitem o uso e a construção pedagógica por parte dos docentes. Dada a natureza paradigmática diferenciada, os professores enfrentam dificuldades em realizar a transposição de conteúdo e aplicá-lo na prática de forma criativa.

Embora haja reconhecimento da importância dessa integração, muitos programas de formação ainda carecem de abordagens práticas e de recursos específicos para capacitar os futuros educadores nesse sentido. Nessa linha, Moran (2012) complementa que, sem um apoio mais estruturado e sem a formação contínua, os professores têm dificuldades em utilizar as novas tecnologias de forma efetiva e significativa na sala de aula.

Além disso, esta investigação revelou que os docentes em formação não possuem a alfabetização necessária nessa área, o que se destaca como um fator essencial. É impossível transmitir conhecimentos que não foram previamente adquiridos ou experienciados. Observa-se, portanto, uma carência significativa de literacia digital entre os professores em formação. Ademais, os currículos de formação inicial não contemplam essa necessidade fundamental.

Outro desafio significativo é garantir o acesso equitativo às tecnologias digitais e à formação relacionada. Muitas escolas e comunidades enfrentam disparidades na infraestrutura tecnológica e na conectividade à internet, o que pode agravar as desigualdades educacionais. Este problema, identificado há anos, ainda permanece em processo de resolução, sem avanços concretos suficientes.

Além disso, mesmo quando as tecnologias estão disponíveis, muitos professores não têm acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional de qualidade que lhes permitam utilizá-las de forma eficaz. É crucial diferenciar entre o simples acesso às tecnologias e as condições de acesso, que englobam a qualidade e a adequação dos recursos disponíveis.

Apesar desses desafios persistentes, existem casos de sucesso na lusofonia que podem servir de referência. Em Portugal, o projeto "Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico" tem promovido a integração das tecnologias digitais nas escolas, apresentando resultados positivos. No Brasil, iniciativas como o "Programa de Inovação Educação Conectada" buscam ampliar o acesso e melhorar a formação docente, embora ainda enfrentem desafios consideráveis. Esses exemplos demonstram que, apesar das dificuldades significativas, esforços coordenados podem resultar em avanços promissores.

Superar essas lacunas e desafios exigirá esforços colaborativos entre instituições educacionais, governos, organizações da sociedade civil e outros stakeholders. É essencial investir na capacitação dos formadores de professores, no desenvolvimento de recursos educacionais digitais acessíveis e de alta qualidade, e na garantia de acesso equitativo às tecnologias digitais em todas as comunidades. Ao abordar esses desafios de maneira abrangente e holística, podemos criar oportunidades significativas para melhorar a formação inicial de professores e promover uma educação mais inclusiva, eficiente e relevante para o século XXI.

Isso pode ser alcançado por meio do desenvolvimento de diretrizes específicas para a integração das tecnologias digitais nos currículos, da capacitação contínua dos docentes, de investimentos em infraestrutura tecnológica adequada e do estabelecimento de parcerias entre governos, instituições educacionais e o setor privado.

Ademais, é fundamental aprender com os casos de sucesso na lusofonia e formular políticas públicas que promovam a inclusão digital, assegurando que todos os professores e estudantes tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários. Com essas ações coordenadas, é possível transformar a educação e preparar melhor os docentes para os desafios contemporâneos.

4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise realizada neste estudo oferecem uma visão abrangente sobre a produção acadêmica relacionada à temática em questão. Em primeiro lugar, identificou-se que uma parcela significativa das publicações destaca a urgência de mudanças na formação inicial dos docentes. No entanto, é importante ressaltar que muitas dessas publicações não fornecem diretrizes específicas ou recomendações claras sobre quais mudanças precisam ser implementadas. Isso sugere uma lacuna na literatura da produção acadêmica, indicando a necessidade de pesquisas mais aprofundadas e direcionadas para diagnosticar as áreas específicas que necessitam de intervenção e desenvolvimento.

Além disso, uma tendência observada nas produções analisadas é a preocupação recorrente com a interseção entre tecnologia digital, educação e formação de professores, porém isso é algo que não se evidencia nas pesquisas africanas. A maioria dos estudos aborda essa temática de maneira abrangente, explorando tanto os desafios quanto às oportunidades apresentadas pela integração das tecnologias digitais no contexto educacional. Essa preocupação reflete a crescente relevância das tecnologias digitais na prática pedagógica contemporânea, bem como a necessidade de os educadores estarem preparados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz e significativa em suas atividades de ensino.

É essencial destacar diferenças e semelhanças entre os países estudados, organizando-os em três grupos distintos. Em particular, os países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste compartilham uma condição semelhante: todos enfrentam um estágio inicial e com poucos avanços na organização metodológica e nas políticas públicas relacionadas à inserção de tecnologias nos ambientes escolares e nos cursos de formação inicial de professores. Essa realidade pode ser atribuída a fatores históricos, culturais, educacionais, políticos e econômicos específicos de cada país.

Portugal destaca-se como referência em diversos programas, estudos e políticas sobre tecnologias digitais e formação de professores. O país é uma fonte significativa de conhecimento e literatura sobre o tema, com autores cujas obras são amplamente reconhecidas

e utilizadas no Brasil e nos demais países. O Brasil encontra-se em uma posição intermediária: embora não esteja com poucos avanços quanto os países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, ainda precisa avançar consideravelmente nesse campo buscando por uma formação inicial de qualidade.

Outra consideração importante é a ausência de estudos que abordem a temática da formação inicial de professores e as tecnologias digitais na lusofonia, especialmente no contexto africano, como foi ressaltado. Isso evidencia uma lacuna significativa na pesquisa acadêmica. Portanto, torna-se imperativo aprofundar e estudar essa área, dada a sua importância no contexto educacional contemporâneo que delinea avanços significativos quanto à exploração de tecnologias digitais em ambientes de formação e trabalho. Se a cultura digital vem se impondo cada vez mais com seus avanços e desafios, é urgente que as formações docentes também não se eximam desses conhecimentos e reflexões.

É fundamental reconhecer que ainda há muitos avanços a serem feitos nesse campo, tanto em termos de pesquisa quanto de prática pedagógica. Além disso, este estudo, para além de fornecer um quadro comparativo, deve também propor alternativas concretas para impulsionar avanços significativos na integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores. Essas alternativas podem incluir legislações e políticas educacionais mais eficazes, programas de formação continuada para docentes e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras que aproveitem plenamente o potencial das tecnologias digitais para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os resultados desta análise reforçam não apenas a urgência de repensar e reestruturar a formação inicial de professores, mas também a necessidade de investigar de forma mais aprofundada as implicações e os desafios inerentes ao uso das tecnologias digitais nos processos educativos. O estudo evidencia que as demandas da cibercultura exigem uma revisão crítica dos currículos e práticas pedagógicas, com vistas à formação de profissionais capazes de atuar com competência em um contexto educacional cada vez mais mediado por tecnologias digitais. Essas conclusões fornecem uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções destinadas a promover uma educação de qualidade e relevante para as demandas do século XXI.

Em síntese, defende-se a **tese** de que, embora haja uma produção acadêmica substancial sobre a formação inicial de professores e o uso de tecnologias digitais no Brasil e em Portugal, observa-se uma carência significativa de estudos sobre essa temática nos países demais países, foco deste estudo. Essa realidade pode ser explicada por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos específicos a cada nação, que afetam diretamente o desenvolvimento científico

na área. Ademais, argumenta-se que os estudos comparativos entre os países lusófonos não só permitem identificar lacunas e desigualdades, como também oferecem um espaço colaborativo para a construção de soluções compartilhadas para desafios comuns.

Por fim, as publicações analisadas são unânimes ao destacar a urgência da inserção das tecnologias digitais nos currículos de formação de professores, visando a preparar profissionais para os desafios da era digital - perspectiva que assinala semelhança nos direcionamentos de prioridades educacionais. Entretanto, verifica-se que, embora as reflexões enfatizem a necessidade de transformação, ainda faltam diretrizes claras que orientem as mudanças necessárias nos programas formativos.

Como o debate carece de novos eixos de reflexão, o próximo artigo aprofunda a análise das principais implicações da cibercultura na formação inicial de professores, buscando responder questões centrais como: Quais são as implicações mais relevantes da cibercultura na formação docente? Como preparar professores para que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com as competências exigidas pela cibercultura? A investigação pretende, ainda, avançar no entendimento sobre como a cibercultura pode transformar a prática docente, indo além da simples incorporação de tecnologias digitais, mas buscando uma real imersão no ambiente digital que modifique não só as ferramentas, mas também a metodologia, a interação e o papel dos professores e alunos. Tal estudo visa a fornecer uma contribuição inovadora ao campo educacional nos países da lusofonia, promovendo uma formação docente mais adaptada aos desafios da sociedade digital.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Sonia Maria Leite. **A formação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ambiente escolar da rede pública municipal de ensino de Timon-MA**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

ANDRADE, Belisa Rabelo Dourado de. **O potencial didático-pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação e a formação de professores de Geografia para o seu efetivo uso na educação básica: percepções de licenciandos**. 2019. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ASSIS, Neucilane Oliveira de. **Utilização das TIC em sala de aula e a formação de docentes: um estudo de caso no Instituto Federal de Goiás**. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado

em Assessoria de Administração) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2018.

BANGA, Pedro Agostinho Tomba. **Tecnologias da informação e comunicação no sistema educativo em São Tomé e Príncipe**. 2023. 157f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira**. Programas de Pós-Graduação. Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BEZERRA, Marcelo dos Santos. **Formação para o uso das TDIC em cursos de licenciatura da área das ciências da natureza da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho**. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022.

CUNHA, Maria Francisca da. **Tecnologias digitais em cursos de licenciaturas em Matemática de uma universidade pública paulista**. 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2018.

DENZIN, Norman. Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

D'ÁVILA, Fernanda Vieira Sofiatti. **Tecnologias digitais na educação infantil: formação inicial e continuada**. 2019. 192f. Dissertação (mestrado em Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2019.

GUEDES, Giane Tais Cruz. **Uma investigação sobre a formação docente e a integração das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de licenciatura em Física dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul**. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARFIM, Lucas. **Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo**. 2019. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

MARTINS, Keissy Carla Oliveira. **Tecnologias digitais de informação e comunicação e as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas de professores de Física.** 2023. 225f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

MEREDYK, Fernanda. **A formação de professores de Matemática no contexto das tecnologias digitais:** desenvolvendo aplicativos educacionais móveis utilizando o software de programação App Inventor 2. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CVR, 2021.

MOREIRA, Lilian da Silva. **Tecnologia educativa na formação inicial de educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico:** estudo de caso múltiplo Portugal-Brasil. 2020. 290f. Tese (Doutoramento em Ciências de Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2020.

Movimento de Educação para Todos. **Avaliação das competências dos professores no uso das tecnologias de informação e comunicação.** Universidade Eduardo Mondlane - Faculdade de Educação. Maputo, 2022. Membros do grupo de pesquisa desse movimento: António Cipriano Parafino Gonçalves, Manuel Valente Mangué, Nilsa Cherinda. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/06/1752412>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PACHECO, Luci Mary Duso; CERUTTI, Elisabete. Docencia y cultura digital: La formación del ciberprofessor. **Revista Tendências Pedagógicas.** Espanha, nº 30, p. 207-226, 2017.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **Formação de professores para a cultura digital:** mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PENNA FILHO, Pio. A África no século XXI. **CEBRI-Revista.** Rio de Janeiro, ano 2, número 6, p. 59-78, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54827/issn27647897.cebri2023.06.03.01.59-78.pt>

RAMOS FONSECA, Maria Gorete. **As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico:** crenças e perspectivas de formadores. 2020. 361f. (Doutoramento em Educação) - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2020.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais no ensino superior: formação inicial de professores e inovação na UFMS**. 2018. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, Graciete Santos. **Utilização educativa das tecnologias digitais pelos professores do ensino básico e ensino secundário em Cabo Verde**. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em TIC na Educação e Formação) – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior da Educação, Bragança, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Willian Wesley Ribeiro dos. **Da formação inicial à prática docente: percepções de um grupo de professores de Rondônia sobre a utilização das TIC no ensino de Química**. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. Teresina: EDUFPI, 2019.

SOUZA, Edleuza Nere Brito de. **Interações entre cultura digital e educação: uma investigação sobre TDIC na formação de professores no ensino superior de Licenciatura do IFMA**. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOARES, Terezinha Gorete Vilela. **Um olhar bakhtiniano para o uso das tecnologias digitais na formação docente**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca, 2019.

SPERANDIO, Paula. **Formação inicial de professores no curso de Pedagogia e a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

YONG, Lesly Diana Pimentel. **Ensino de língua espanhola: a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira no Amazonas**. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2021.

CIBERCULTURA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO: A inclusão dos professores na cibercultura é um desafio da contemporaneidade para a educação nos países lusófonos. Partindo dessa premissa, o objetivo desse estudo é, portanto, explorar as principais implicações da cibercultura na formação inicial docente, examinando como as práticas educativas e o desenvolvimento de competências digitais têm sido moldados por essa cultura no âmbito dos cursos de formação de professores. Nessa mesma linha, o problema de pesquisa toma corpo em buscar respostas à seguinte pergunta norteadora: Quais as principais implicações da cibercultura na formação inicial docente? Como formar professores, cuja atuação docente esteja implicada com a busca das competências para a cibercultura? A metodologia utilizada centra-se na pesquisa bibliográfica fundamentada em Moran (2007, 2012), Lévy (2010), Lemos (2003, 2008, 2010), Kenski (2013). Como resultados, o estudo aponta que uma formação inicial docente para a cibercultura: 1) necessita compreender o significado do termo cibercultura, bem como as três leis que a fundamentam quais sejam: reconfiguração, emissão e conexão. 2) Tem-se um novo tipo de sujeito chegando à escola. Esse sujeito requer um novo perfil docente, o que implica repensar as competências que devem ser desenvolvidas na formação desse profissional. 3) As principais competências necessárias à atuação docente na cibercultura são: fluência digital, práticas pedagógicas, planejamento e mediação pedagógica; 4) A construção de currículos com base nas tecnologias digitais tem o potencial de redefinir o cenário escolar, especialmente no que diz respeito ao modo de preparar os futuros profissionais da educação. Nestes termos, concluímos que ainda temos grandes desafios a fim de que a formação inicial para a cibercultura se consolide.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial docente; Cibercultura; Competências digitais.

1 PROVOCAÇÕES INICIAIS

Com o passar do tempo, as tecnologias digitais tomaram conta da vida das pessoas. Isso é fato e todo mundo sabe. Contudo, apesar das grandes mudanças ocorridas que redesenham as dimensões exigidas pela sociedade do conhecimento se percebe que ainda faltam muitos passos para se chegar à modernização da educação quanto à inserção desses recursos na prática pedagógica. Nesse contexto, não há mais como concordar que a projeção dos modelos de formação inicial e continuada dos docentes, em pleno século XXI, continuam os mesmos de antigamente. Lévy (2010, p. p. 173) indica referindo-se ao professor que “Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem”. Mas então, o que é necessário e possível fazer? Quais as principais implicações da cibercultura na formação inicial docente neste cenário?

Em seus apontamentos, Moran (2012, p. 8), já escrevia que as mudanças impostas pela sociedade do conhecimento na contemporaneidade são situações novas “[...] que desafiam profundamente tudo o que até agora fizemos e o que, em geral, continuamos realizando mecanicamente, por inércia”, e por consequência, demandam mudanças pedagógicas urgentes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente das Instituições de Ensino Superior (IES) que são responsáveis pela formação dos futuros docentes.

Resgatando a história da educação e as legislações que vigoraram oficialmente no decorrer dos anos percebe-se, que desde os primórdios, mesmo estando escrito nas resoluções, leis e projetos a necessidade de construir uma política eficiente de formação inicial voltada aos professores, essencialmente no que diz respeito ao domínio e uso dessas tecnologias digitais na educação, ainda é pouca a importância dada ao tema, que foi e continua sendo quase sempre relegado a segundo plano, com raras exceções.

Outro ponto relevante que reforça a urgência da retomada dessa reflexão é a influência duradoura das concepções e práticas tradicionais que remontam o período colonial trazidas pelos jesuítas e que até os dias de hoje permeiam fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade ao longo dos anos, nos mais diferentes países. Por que mudar/innovar é tão difícil? A resposta com certeza demanda reflexões.

Na contemporaneidade, as palavras “mudança” e “inovação” se tornaram corriqueiras. No entanto, não se pode conceber uma sociedade imersa na era da cibercultura, em que os espaços são permeados pelo uso das tecnologias digitais e as fronteiras físicas perdem a definição, sem estabelecer uma conexão entre a transformação exigida pela sociedade e as mudanças necessárias impostas aos ambientes educacionais. Para Kenski (2015, p. 473),

O avanço tecnológico não foi articulado com as mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos, as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas ou retrocederam.

A realidade mudou e a cada minuto apresenta-se ainda mais diferente. As comunicações compõem-se pelo uso da internet. Parece que as sociedades, e por consequência as pessoas, não sobrevivem mais muito tempo sem estar conectados às redes sociais e às tecnologias móveis, mas essas mudanças que estão acontecendo na sociedade, conforme Moran (2007, p.01) “[...] são de tal magnitude que implicam, a médio prazo, reinventar a educação, em todos os níveis e de todas as formas”. E se a educação não mudar existirão consequências?

Outro elemento importante que se junta a essas premissas dá conta de que os estudantes são nascidos na era da cibercultura e já chegam às instituições de ensino totalmente envolvidos com o mundo digital, eis que “Um novo tipo de estudante, totalmente incorporado no entorno digital e em um mundo global, chega às escolas e deseja encontrar algo que os desafie e os faça refletir e ampliar seus conhecimentos e habilidades” (Kenski, 2013, p. 96). Esta realidade inevitavelmente coloca em xeque os estudiosos e pesquisadores da área, exigindo uma constante busca por compreender e acompanhar as transformações trazidas pela cibercultura.

Esse panorama revela claramente a transformação em curso no perfil dos estudantes, que ocorre a uma velocidade impressionante. Há menos de 20 anos, era raro ouvir falar de métodos de ensino diferentes da tradicional explicação do professor. A posse de um celular era algo impensável, e a existência de uma televisão nas escolas era totalmente descartada. Para realizar pesquisas, contava-se apenas com a enciclopédia Barsa, o único recurso disponível nas instituições educacionais. Aplicativos, hipertextos, vídeos e jogos, nessa época, estavam além da imaginação. No entanto, a realidade atual é completamente diferente em quase todos os países, com a tecnologia digital se tornando uma parte inseparável da vida dos estudantes.

Há que se registrar que existem países lusófonos onde ainda se tem dificuldades para acesso às tecnologias. As pessoas não têm acesso, não conseguem comprá-las. As escolas não são equipadas com as TIC. É importante salientar que atualmente esse é praticamente um direito instituído. De acordo com Moran (2012, p. 08) “Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena”. Mas sabe-se se esse direito não é respeitado em grande parte dos países do globo. De acordo com as Nações Unidas (2022), a África permanece sendo a região menos conectada da UIT, teve 13% de crescimento, ano após ano, da penetração de internet. Hoje, apenas 40% dos africanos estão conectados.

No contexto de um cenário em constante mutação, torna-se imprescindível reconhecer a insuficiência da mera ilusão de que a educação está inovando seus métodos e abordagens. Ao observar os estudantes que se encontram em escolas brasileiras, e não é diferente em outros países, constata-se o anseio por mudanças nas metodologias adotadas pelos seus professores, pois as aulas frequentemente se resumem a meras transmissões de informações. Surge então a questão: será que o aluno que ingressa nas escolas é de fato diferente? Em que aspectos? Será que ele possui habilidades no uso das tecnologias digitais para aprimorar sua aprendizagem, ou sua proficiência está restrita apenas aos jogos que lhe interessam?

De acordo com Kenski (2012), é essencial atender às exigências dos estudantes em relação à necessidade de transformação na abordagem pedagógica dos professores. Entretanto,

também é válido argumentar que isso não exige apenas adaptação a essa nova realidade, mas mudança de postura em relação ao tema em questão. Essa percepção reforça a urgência de explorar novas práticas pedagógicas e desenvolver novas competências docentes condizentes com as relações necessárias para viver e se comunicar no século XXI. No entanto, é crucial destacar que esse processo de transição enfrenta desafios significativos.

Nesse viés, o objetivo deste estudo é analisar as implicações da cibercultura na formação inicial docente, com ênfase nas interações sociais e nas possibilidades pedagógicas decorrentes de uma prática fundamentada na multiplicidade de linguagens e culturas.

Na mesma perspectiva, a presente investigação busca responder à seguinte indagação: Quais são as principais implicações da cibercultura na formação inicial docente e como é possível desenvolver competências docentes alinhadas às demandas da cibercultura? Nesse sentido, a metodologia utilizada centra-se na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa dos dados, pois privilegia dados descritivos, a observação e a análise de informações pelo pesquisador (Lüdke; André, 1986).

O texto é estruturado em três seções interligadas, cada uma com um propósito específico. A primeira seção visa a proporcionar uma compreensão aprofundada da cibercultura e sua relação com o ambiente escolar, fornecendo elementos essenciais para a análise subsequente. A segunda seção aborda de maneira detalhada as implicações da cibercultura na formação inicial docente, destacando as mudanças e desafios enfrentados pelos professores nesse contexto. Por fim, a terceira e última seção consiste nas considerações finais, nas quais se enfatiza a necessidade de pesquisas adicionais para ampliar a compreensão sobre a relevância e o impacto do tema discutido.

2 DESVENDANDO A CIBERCULTURA: O UNIVERSO DIGITAL EM TRANSFORMAÇÃO

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do assunto em pauta torna-se fundamental resgatar o significado do termo cibercultura. A literatura se apresenta como uma fonte valiosa para explorar e analisar as múltiplas dimensões que envolvem esse conceito, bem como seus contextos e implicações. Etimologicamente, o termo é composto por duas partes: "ciber" que tem origem na palavra inglesa "*cybernetics*" e "cultura" que tem relação com o termo *culture* em inglês e deriva do verbo latino "*colere*".

Nessa linha, a cibernética é uma ciência que começou a se desenvolver a partir de 1940, juntamente com o avanço da informática, computação e robótica. Ela abrange diversos aspectos relacionados à interação entre sistemas, controles e comunicação. A cibernética também está associada ao estudo da realidade virtual e seus componentes.

Com o avanço das reflexões acerca do tema vários elementos foram sendo incorporados objetivando agregar a complexidade da cibercultura, sem restringi-la. Conforme expresso por Lévy (2010, p. 17) a cibercultura é compreendida como um "[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a comunicação digital tem engendrado novas modalidades de interação com o mundo, ao mesmo tempo em que exerce notável impacto nos padrões de pensamento.

Nessa mesma linha de pensamento, Lemos (2008, p. 11) corrobora, afirmando que a cibercultura representa a “[...] cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais”. Além disso, ele acrescenta que essa cultura “[...] nasce no desdobramento da relação da tecnologia com a modernidade que se caracterizou pela dominação através do projeto racionalista-iluminista, da natureza e do outro” (Lemos, 2008, p. 11). Para Santos (2019, p. 70) “[...] o conceito de cibercultura diz respeito à simbiose homem e tecnologia digital em rede enquanto processo de interprodução ou de coprodução cultural”. Consequentemente, o termo “cibercultura” passa a adquirir significados mais profundos e amplos com o desenvolvimento das tecnologias digitais e da sociedade em rede.

É importante ressaltar que esse conceito não é tão recente e ainda não está completamente compreendido, principalmente pelos futuros professores. Embora seja frequentemente mencionado no mundo das pesquisas, nem todos têm um conhecimento perscrutado sobre o assunto. É importante reconhecer que a cibercultura se desenvolve em um contexto pós-moderno, onde o termo é permeado por uma variedade de (re)significados. No entanto, não devemos adotar uma visão puramente apologética ou tecnofóbica em relação ao uso dessas ferramentas na educação, sem incentivar uma postura crítica por parte dos profissionais. Nesse ambiente caracterizado pela integração de diversas culturas, é fundamental investigar o que realmente significa a cibercultura.

Destacar que a cibercultura vai além do simples uso de dispositivos e ferramentas tecnológicas, pois envolve a forma como essas tecnologias afetam e moldam as relações humanas, a produção de conhecimento, a identidade e a cultura. Nesse contexto, a formação inicial docente precisa contemplar uma compreensão abrangente dos mais diversos aspectos e

dimensões que envolvem as tecnologias digitais, para que os futuros professores possam refletir criticamente sobre o seu papel na integração dessas transformações ao contexto educacional.

Lévy (2010) acrescenta ainda à discussão que a cibercultura é universal, mas não totalizante, o que se constitui, de acordo com o próprio autor “[...] a essência paradoxal da cibercultura” (2010, p. 113). Mas o que isso significa? A universalidade da cibercultura se estabelece através das redes de forma planetária. Nas palavras do próprio pesquisador “Essa mídia tende a interconexão geral das informações, das máquinas e dos homens” (2010, p.115). Quanto à totalidade podemos defini-la como um agrupamento estabilizado do sentido de uma pluralidade. Assim, é possível dizer que a cibercultura se apresenta como um sistema aberto, sem modelo para seguir, ou seja, a cibercultura mostra que existe outra maneira de instaurar a presença virtual para si da humanidade (o Universal) que não pela identidade do sentido (a totalidade). mas com mudança acelerada, o que torna imprevisível os efeitos desse processo.

Na mesma direção das pluralidades desse conceito, Lemos (2010) indica que a palavra atrela cultura ao termo *ciber*, expandindo o significado que se relaciona aos sistemas cibernéticos da informação. Para ele, “O que caracteriza a cibercultura é a ação conjunta entre a técnica e o social sem que nenhum desses elementos seja tecnocrático, ou seja, tenha poder” (Lemos, 2010, p. 267). O mesmo autor (2003, p. 12), ainda destaca que a cibercultura é a modalidade sociocultural que “[...] surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970”. Lemos (2008) revela que a cibercultura é uma nova forma de cultura e seu surgimento é o resultado da relação entre a sociedade e a cultura.

Se a cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo, ganha significado acrescentar que para Lemos (2003) existem três leis que a sustentam: a reconfiguração; a emissão e a conexão. No olhar de Lemos (2003) a primeira lei da cibercultura refere-se à reconfiguração. O autor afirma que devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento de práticas, modalidades midiáticas, espaços. Ele também destaca que qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros. É, portanto, necessário que se tenha o cuidado de que esse processo não seja apenas uma apropriação ou empréstimo, mas uma cultura da participação.

Já a segunda lei assenta-se na Liberação do Pólo da Emissão que provocou uma modificação no modelo de comunicação cedendo espaço à comunicação interativo-

colaborativa, ou seja, a segunda lei relaciona-se ao fato de que o antigo receptor também produzir e emitir sua própria informação.

As diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o que está em jogo como o excesso de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*. A liberação do pólo da emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede. Assim chats, weblogs, sites, listas, novas modalidades midiáticas, e-mails, comunidades virtuais, entre outras formas sociais podem ser compreendidas por essa segunda lei (Lemos, 2008, p. 20).

A terceira e última lei da cibercultura é a Lei da Conectividade Generalizada. Mediante a crescente interconexão entre dispositivos de comunicação, amplia a troca de informações entre homens e homens, máquinas e homens e também máquinas e máquinas. "Não basta emitir sem conectar, compartilhar", explica Lemos. O autor argumenta que a internet está relacionada à conexão e compartilhamento e que cada vez mais aumenta-se as formas de produção e distribuição de conteúdo.

começa com a transformação do PC em CC [computador conectado], e desse CC móvel. As diversas redes sócio-técnica contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação autônoma e independente. Nessa era da conexão o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não-espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real e do tempo cronológico, que passa, tenham suas importâncias renovadas (Lemos, 2008, p. 20).

Dessa forma, diante de todos esses elementos falar de cibercultura na educação requer ter presente formas criativas de aproveitar o potencial das novas tecnologias digitais. Nada mais do que um desafio ingente. As palavras de Santos (2019, p. 20) enfatizam como consequência da cibercultura, “[...] novos arranjos espaço temporais emergem e com eles novas práticas educativas”, e dessa forma “As ações de produzir, distribuir, compartilhar são os princípios fundamentais do ciberespaço” (Lemos; Lévy, 2010, p. 27), que não devem, nem podem ser esquecidos nessa rede complexa de nós.

A leitura do texto “Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão” escrito por André Lemos, publicado pela revista *Razon Y Palabra*, em 2004, encontra-se uma frase de David Weinberger que introduz o assunto discutido. A frase diz: “Não estamos na era da informação. Não estamos na era da Internet. Nós estamos na era das conexões. Ser conectado está no cerne da nossa democracia e da nossa economia. Quanto maior e melhor forem essas conexões, mais

forte serão nossos governos, negócios, ciência, cultura, educação...”. Por que isso chama atenção? Porque David traz um fato importante: a era da conexão é a era da mobilidade. E é nesse espaço que estão os estudantes e é para atuar nesse meio que os futuros profissionais são formados. Mas porque a formação docente para a cibercultura ainda não é prioridade nas IES? Quais elementos são essenciais para essa formação? Quais são as influências da cibercultura na formação inicial docente? A seguir traremos alguns elementos para avançar no aprofundamento dessa alteração.

3 A CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES

Explorar a cibercultura e suas implicações na formação inicial de professores envolve compreender as razões subjacentes à evolução digital e a demora em incorporar essas mudanças no âmbito educacional. A quarta revolução industrial não se desencadeia por mero acaso, mas como resultado de transformações que têm impactado os paradigmas da produção de informação e conhecimento em uma sociedade cada vez mais interconectada. Para as instituições de ensino, essa nova dinâmica tem implicado em mudanças nos processos pedagógicos cada vez mais intrincados, que, se não forem devidamente repensados, poderão comprometer a capacidade das escolas de alcançar seus objetivos.

Essa tessitura pedagógica demanda uma ressignificação na formação de professores para atuar no ciberespaço e requer consideração de elementos cruciais. Para Kenski (2012), os professores devem estar preparados para utilizar as ferramentas digitais de forma significativa e intencional, buscando explorar as potencialidades dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A autora ressalta que a formação docente deve ir além do mero domínio técnico das tecnologias, englobando uma compreensão aprofundada de como utilizá-las como recursos pedagógicos, de forma a promover a interatividade, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Kenski destaca que a formação docente para as tecnologias requer uma postura reflexiva e crítica, estimulando os professores a refletirem sobre as implicações e os impactos dessas ferramentas na prática educativa, bem como a adaptarem suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos imersos na cultura digital.

Se considerarmos o atual cenário de utilização da internet, dos computadores e das redes, fica claro que os profissionais da área da educação precisam adquirir novas competências para atuar na docência. No entanto, por onde devemos começar essa transformação? Para

promover uma verdadeira revolução na educação, não basta apenas fornecer computadores e oferecer cursos básicos para a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. É necessário priorizar uma formação inicial efetiva, que tenha como objetivo principal o desenvolvimento da fluência e do letramento digital. Além disso, é essencial disponibilizar mecanismos que auxiliem nesse processo de construção contínua, uma vez que estamos vivendo em uma era de constante aprendizagem e interconexão.

A formação inicial para a cibercultura deve ser abrangente e atualizada, levando em consideração demandas e características da geração atual, que está imersa na cultura digital. No entanto, surge a seguinte questão: qual ponto de inflexão para mudar a formação inicial docente e adaptá-la às necessidades emergentes na cibercultura? Destacam-se abaixo algumas características que a formação docente para a cibercultura deve contemplar:

a) **Conhecimento de tecnologias digitais:** Os professores precisam estar familiarizados com as ferramentas e recursos digitais mais relevantes, compreendendo suas potencialidades e limitações. Isso inclui habilidades técnicas para utilizar essas tecnologias de forma eficaz.

b) **Pensamento crítico e avaliação de informações:** Em um ambiente digital repleto de informações, é fundamental que os professores sejam capazes de desenvolver o pensamento crítico e ensinar seus alunos a avaliarem criticamente as informações encontradas na internet, distinguindo entre conteúdo confiável e enganoso.

c) **Competências digitais e literacia digital:** Os professores devem ser capazes de utilizar as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, integrando-as de forma significativa ao currículo. Isso implica em desenvolver competências digitais, bem como promover a literacia digital dos alunos, capacitando-os a usar as tecnologias de forma ética e responsável.

d) **Práticas pedagógicas centradas no aluno:** A formação para a cibercultura deve incentivar uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que promova a participação ativa, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Isso envolve o uso das tecnologias como facilitadoras desse processo, permitindo maior autonomia e engajamento dos alunos.

e) **Atualização profissional constante:** A formação inicial para a cibercultura deve ser apenas o começo, pois a evolução tecnológica e as mudanças na cultura digital são constantes. Os professores precisam estar dispostos a continuar aprendendo e atualizando suas práticas ao longo de suas carreiras, participando de formações continuadas e acompanhando as tendências na área.

A dificuldade em ter uma formação inicial capaz de trabalhar com a geração atual está relacionada a vários fatores, como a velocidade das mudanças tecnológicas, a resistência institucional à incorporação das tecnologias na educação e a falta de investimentos e suporte adequados para a formação docente nessa área. Além disso, a formação inicial muitas vezes não consegue acompanhar o ritmo das transformações digitais, deixando os professores despreparados para lidar com as demandas da cibercultura. Portanto, é essencial investir em uma formação contínua e atualizada, que proporcione aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para trabalhar de maneira efetiva com a geração atual e os desafios da cultura digital.

É fundamental acrescentar ao debate a compreensão das implicações da cibercultura na formação inicial docente. Discutir esse tema de forma resumida permite uma análise mais aprofundada das transformações necessárias nos currículos, metodologias de ensino e competências dos professores, visando prepará-los adequadamente para lidar com os desafios e potencialidades da era digital.

3.1 O sujeito-estudante na cibercultura: uma nova configuração

A primeira implicação da formação refere-se ao **novo sujeito-estudante** que está sentado nos bancos escolares. Faz-se necessário o reconhecimento desse novo sujeito cognoscente: o nativo digital. Esse aluno, de 14, 15, 16 anos, nasceu na era digital. Ele domina as redes sociais, não se contenta com qualquer coisa, não engole tudo o que lhe é mastigado. Ele tem outras características, outras necessidades. Ele não é igual aos alunos de 10 anos atrás. Ele tem acesso rápido e fácil ao conhecimento, se movem em diferentes espaços, em tempos recordes.

Se puede pensar: pero ¿cómo van a atender los profesores a grupos de alumnos que se mueven por diferentes espacios, se constituyen en diferentes niveles, si cada profesor es experto en una disciplina del currículo? Con una innovación proporcionada por la cultura digital: así como los espacios pueden transpasar las paredes y los muros de la escuela en una comunidad que puede aprender en redes, con los alumnos conectados desde cualquier lugar, el currículo puede asumir la metodología de proyectos de aprendizaje en pequeños grupos afines que eligen sus problemas, formulan las cuestiones para sus investigaciones y trabajan bajo la coordinación de un profesor que también los elige, independiente de su especialidad y de la naturaleza del problema, pues asume la condición de socios en el aprendizaje (orientando a los alumnos y aprendiendo junto a ellos). Los tiempos serán programados según los cronogramas planificados en conjunto, respetando las actividades elegidas según las necesidades de las investigaciones de cada grupo (Fagundes, 2008, p. 136-137).

A essa primeira implicação acrescentamos que esse sujeito aprende em comunidade. Ele precisa desenvolver aquilo que Lévy (2015) chamou de inteligência coletiva. A escola deve permitir diferentes vivências, posturas e oportunidade de construção do conhecimento potencializando espaços de aprendizagem que devem sair da linearidade dos conteúdos, pois como reverberam as palavras de Pozo (2002, p. 148) “[...] as pessoas lembram aquilo em que prestaram atenção, o que processaram ativamente”. Trata-se, então, de construir novos papéis: “[...] ao novo papel do professor equivale a construção de um novo papel para o aluno” (Alonso, Arangón, Silva, Charkzunk, 2014, p. 162). Esse é um grande desafio.

3.2. As transformações do perfil docente

A segunda é também importante implicação é que esse estudante nativo digital, exige um novo perfil docente, com novas competências que avancem no modelo de educação oferecida. Quais seriam então as competências necessárias ao perfil docente da cibercultura? Do ciberespaço? Estamos acostumados a fazer essa análise a partir do *lócus* em que fomos formados, a partir das concepções enraizadas por essa formação, bem como, de práticas pedagógicas associadas a um contexto não digital.

Por outro lado, a tecnologia sempre fez parte do cotidiano da escola e o desejo de inseri-las em suas atividades pedagógicas depende do professor, uma vez que é dele o espaço da sala de aula, a criação de estratégias, práticas e didáticas objetivando o uso pedagógico de um recurso digital. Existem, porém, diversos estudos, tais como os de Melão, (2011); Lopes (2013); Lage e Dias (2012), Kenski (2012, 2013) que já revelavam, e hoje não é diferente, que a maioria dos docentes tem encontrado dificuldades no manuseio instrumental das tecnologias. Além disso, continuam desprovidos de habilidades para o tratamento crítico das mídias, produção e compartilhamento nas redes e necessitam de formação voltada para a literacia digital em contextos educativos.

Isso remete à urgência de uma mudança de pensamento, concepção e postura docente que tem início exatamente num bom currículo de formação e na mudança de foco do trabalho pedagógico dentro das IES, ou seja, que o uso das tecnologias digitais possa permitir pensar a incorporação das tecnologias para além de simples ferramentas, uma vez que, nas palavras de Lévy (2010, p. 174) elas conseguem provocar “[...] uma profunda mutação na relação com o saber”.

É, então, consenso que a cibercultura implicou a constituição de dois novos sujeitos: o docente e o discente. Por consequência, a exigência de um novo perfil docente alinha a necessidade de repensar as competências que devem ser desenvolvidas na formação desse futuro profissional. Qual é a importância dessas competências? Quais seriam essas competências? Entra-se em uma seara um pouco movediça com diversos elementos que passam a fazer parte desse necessário olhar reflexivo sobre a constituição da profissionalidade docente para o século XXI. Em texto escrito por Giraffa; Modelski e Martins (2021) intitulado “Formação docente em tempos de cibercultura: que tal educar em vez de apenas ensinar?” encontramos algumas reflexões pertinentes e importantes sobre o tema.

O primeiro elemento que se traz para à discussão são as principais competências inerentes a esse novo perfil docente exigido pela cibercultura, que constam nas discussões do artigo acima citado. Para as autoras, com base em estudo feito com os estudantes, ser docente na cibercultura requer o desenvolvimento de quatro competências essenciais. São citadas: a fluência digital, o planejamento, a mediação pedagógica e práticas pedagógicas. Mas qual o significado dessas competências? Quais são as relações existentes entre elas?

3.2.1 Fluência digital

Uma das primeiras e mais importantes competências que devem ser desenvolvidas nesta era faz referência a fluência digital. Para Modelski (2015) a fluência digital refere-se à utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa. Sendo assim, quanto mais contato com os recursos, mais familiaridade o usuário adquire e com isso as possibilidades de uso se ampliam. Portanto, faz-se necessário constante atualização para acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos que modificam a sociedade em que vivemos.

A fluência digital vai além de preparar aulas dinâmicas para os alunos, demandando de acordo com Modelski (2015, p. 18) “[...] uma reflexão para além das questões metodológicas, sendo necessário discutir e refletir acerca da criação, organização e divulgação de didáticas para atender aos novos espaços”. Os docentes precisam ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, sem esquecer que “Nossas escolas [...] criar nos analfabetos digitais as habilidades necessárias para navegar neste mundo complicado e híbrido em que seus pares estão crescendo”

(Fava, 2014, p. 57), por isso é urgente ter uma proposta epistemológica-didático-pedagógica que suporta o uso de determinada tecnologia.

3.2.2 Práticas Pedagógicas

Já por práticas pedagógicas Modelski (2015) entende que esta competência está relacionada às ações desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem. É necessário educar pelo exemplo, por meio de estratégias didáticas que proporcionam a construção do conhecimento. Estar aberto para aprender com os pares, dominar o conteúdo e buscar inovar a prática docente de forma constante. Dessa forma, a transposição didática ou a adequação das necessidades reais ocorrem conforme as finalidades pedagógicas.

Desenvolver boas práticas pedagógicas para estudantes que vivem no ciberespaço e transformar o mundo virtual em espaço de criação coletiva. Inovar as práticas e utilizar as ferramentas digitais são formas de repensar os processos de ensinar e aprender.

3.2.3 Planejamento

Compondo as competências, o estudo de Modelski (2015) destaca que o docente precisa desenvolver a ação de fazer o planejamento referindo-se ao domínio metodológico para criar situações de aprendizagem. Esse processo requer organização, pesquisa, tempo de estudo e criatividade para propor estratégias didáticas que atendam objetivos e metas pré-estabelecidos.

Um bom professor deve saber fazer um bom planejamento. Escolher a melhor metodologia utilizando as tecnologias de modo a dar conta da intencionalidade pedagógica definida, é um passo importante que deve ser desenvolvido durante a formação inicial. Coadunamos com Gandin (1995), que planejar é definir o que queremos alcançar, mas para isso é imprescindível conhecer a realidade em que estão inseridos os estudantes e os objetivos que desejamos alcançar.

O professor precisa preparar o estudante para fazer relações entre o que aprende na sala de aula e seu mundo real, por isso saber planejar uma boa aula é fundamental. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Como afirma Nóvoa (1992) cada professor tem seu próprio modo de organizar as aulas. Um modo que se constitui de uma segunda pele profissional.

3.2.4 Mediação pedagógica

A mediação pedagógica também foi estabelecida no estudo de Modelski (2015) como uma das competências necessárias à docência na sociedade do conhecimento. Para a autora, o estudo apontou que a mediação pedagógica deve estabelecer as condições para que o conhecimento seja adquirido. Requer flexibilidade no planejamento, diálogo, propostas e mediação de situações-problema que desencadeiem interações sobre o conteúdo em questão. Deve demonstrar interesse, dedicação e responsabilidade sobre as ações propostas.

Para Masetto (2003, p. 144), mediação pedagógica é “[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”. Na cibercultura o professor, precisa fazer a mediação entre o mundo das informações e o estudante tornando-o protagonista de seu processo de aprendizagem, por isso, ela deve ser exercida com intencionalidade. Essa competência ampara-se em algumas características,

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências: debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos [...], colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas: colaborar para desenvolver crítica com a relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio convencionais, seja por meio de novas tecnologias (Masetto, 2003, p. 145).

Nesse cenário, desenvolver essa competência deve partir da interatividade entre os sujeitos envolvidos nas redes de aprendizagem que a cultura digital produz, ou seja, ganha espaço a co-criação, a inteligência coletiva e interativa. A abordagem centralizadora e reducionista que desconsidera o outro e as relações entre professor-alunos e alunos-alunos, não têm espaço nessa cultura, pois o aluno não se contenta mais em ser apenas um receptor, mas ele quer produzir, compartilhar, colaborar e dialogar com o saber do outro. Essa é a função da mediação pedagógica: ampliar a cultura na relação com os outros para intervir na realidade, através da ressignificação do conhecimento na cibercultura.

3.3 Atualização curricular para a formação inicial

Uma terceira implicação da formação inicial docente para a cibercultura trata da atualização dos currículos de formação inicial. É urgente incorporar os conteúdos relacionados à cibercultura nesse importante documento que norteia as concepções, ações e delineamentos do estudante que queremos formar. Muito se tem repetido que há necessidade urgente de inovar os currículos dos cursos de formação inicial docente, mas pouco se tem efetivamente feito de concreto para que essa construção social intencional aconteça.

A construção desse documento norteador não pode apenas incluir disciplinas específicas, como alfabetização digital, educação midiática, uso ético das tecnologias, entre outras, o que já é um começo, mas não pode ser o final, na construção da profissionalidade docente. Percebe-se que os currículos atuais, em sua maioria, continuam com as mesmas unidades curriculares e, portanto, com os mesmos conceitos e teorias que eram trabalhados há tempos. Salienta-se ainda a dificuldade de discutir a construção curricular. Ao iniciar esse processo, nota-se uma disputa acirrada pelo poder e com frequência abandona-se a ideia da inovação pedagógica que dá lugar à inovação tecnológica apenas.

É importante considerar que o currículo ocupa um papel essencial como elo entre a cultura, a sociedade do conhecimento e a educação. Ele tem a responsabilidade de estabelecer a conexão entre os saberes, a cultura transmitida e a aprendizagem dos discentes levando em conta as circunstâncias específicas em que estão inseridos. Ao abordar um currículo para a era digital, é crucial compreender que sua concepção vai além de simplesmente determinar o que deve ser ensinado aos estudantes e do olhar curioso para ver se em seu texto encontrar-se-ão inseridas na matriz curricular disciplinas da área da tecnologia. É necessário, pois, que esse documento impute aos envolvidos a capacidade de ressignificar as concepções dos elementos que o desenham. As palavras de Almeida, Dias e Silva (2013, p. 39) ilustram essa ideia ao afirmarem,

[...] é necessário que estes agentes possam entender o que significa construir conhecimento, saber identificar os potenciais dos aprendizes, ter domínio da respectiva área de conhecimento, saber interagir com o aprendiz e entender como as TDIC podem ser úteis na construção do conhecimento.

Na atualidade, o currículo deve se materializar como um instrumento de tomada de decisão, capaz de incorporar os novos espaços e tempos de aprendizagem que são impostos pela sociedade contemporânea, bem como repensar as relações existentes e os novos modos de

ensinar e aprender promovendo mudanças consubstanciadas em salas de aula. A era digital exige que o currículo acompanhe as transformações tecnológicas e sociais, incorpore abordagens inovadoras e recursos digitais para potencializar a experiência educacional, mas também possibilite a vivência daquilo que Lévy (2010) chama de coletividades pensantes.

Quando se discute um currículo para um curso de formação inicial de professores e sua relação com as tecnologias digitais, é crucial compreender que essas últimas devem ser integradas de forma intrínseca ao currículo, permeando-o de maneira transversal e não sendo tratadas como um mero apêndice. Valente (2013, p. 43) dispõe que,

[...] até hoje elas foram praticamente apêndice ao que acontece na sala de aula. As atividades em sala continuam praticamente as mesmas, e nos laboratórios de computadores, quando usados, as atividades não são relacionadas com os assuntos curriculares desenvolvidos em sala de aula.

Essa construção precisa superar as contradições e acontecer de dentro para fora da escola, ou seja, da experiência dos próprios profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar. Escolas inovadoras reconhecem os futuros profissionais da educação não apenas como consumidores de conteúdos, mas produtores e compartilhadores e para que isso aconteça o currículo deve além de mero ritual, ser algo vivo.

Por fim, percebe-se que a realidade escolar vivida mudou. A escola tem rituais. O processo de mudança desses rituais é lento, mas deve iniciar com a evolução de pequenas experiências para chegar a grandes revoluções no currículo. Segundo Fino (2016, p. 11) o que fica é “[...] o sentimento de que é necessário transformar a escola, e de que a tecnologia é um dos ingredientes da necessária transformação [...]”. Nada mais do que um grande desafio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esse estudo, reafirma-se que muitas ainda são as demandas e as reflexões necessárias para um avanço na reestruturação do modelo de formação inicial docente e de um currículo atrelado à cibercultura. “O problema não está apenas na ação docente, mas na estrutura fechada e disciplinar com que os programas são construídos” (Kenski, 2013, p. 73). É importante acrescentar que apenas a presença de disciplinas que contemplem tecnologias nos currículos nem sempre são indicadores de sucesso na formação, uma vez que se percebe persistir uma grande dificuldade de integração das TIC nos fazeres dos professores formados.

Outro elemento que deve ser repensado é a importância dada à alfabetização, ao letramento e à fluência digital do futuro professor nos currículos dos cursos de formação. A qualidade da formação universitária e a inovação no ensino superior devem seguir como um dos caminhos formar profissionais qualificados para atuação na era digital. “As diversas metodologias de ensino a serem utilizadas pelo professor devem ser estudadas e experimentadas na sua formação inicial” (Almeida, 2015, p. 173). A fluência digital deve ser uma meta comum a todos os países, uma vez que o acesso ao digital, como mencionado anteriormente, é atualmente um direito de cidadania. Portanto, mais do que a simples inclusão de tecnologias no currículo, são necessárias decisões políticas que garantam o acesso a novos recursos, facilitando a integração das tecnologias digitais nos currículos em uma escala internacional.

Compreende-se que a cibercultura vai além da simples relação com as máquinas. Não se trata apenas de artefatos ou ferramentas, mas de uma infraestrutura tecnológica abrangente - física, simbólica e lógica - que desafia as escolas a repensarem suas práticas pedagógicas lineares e individualizadas, promovendo um modelo de trabalho coletivo entre docentes e discentes. A tecnologia está profundamente integrada em nossa realidade e tem proporcionado novas condições para os processos de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Outra questão que é bastante relevante toma corpo no fato de que a primeira geração de nativos digitais está chegando às universidades. Nada melhor do que os ouvir para construção dessas novas formas de ensinar e aprender. É de se estranhar que os cookies do computador saibam mais sobre nossos estudantes do que seu próprio professor. Nossas escolas continuam voltadas para o passado tanto nas práticas pedagógicas quanto na formação docente, enquanto seus estudantes estão voltados para o futuro. Resta refletir sobre onde está o professor nesse meio? Nas palavras de Tardif (2014, p. 240), é prudente “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”.

Para a atuação na cibercultura existem na literatura algumas competências que precisam ser desenvolvidas e a educação tem que “[...] surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. [...] precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas” (Moran, 2012, p. 167). Também ganha sentido destacar que pensar a cibercultura e a formação docente não tem mais tempo para esperar. Deve ser construída antes que as escolas se esvaziem e permaneçam dentro delas apenas os corpos de estudantes que não querem estar ali.

Outra constatação é que encontramos hoje, como já alertava há muitos anos diversos pesquisadores, dentre eles, Lévy (2010), pessoas que ainda resistem às tecnologias digitais, apesar de saberem que vivemos rodeados por novas formas fazer as coisas e por esse fato, nem sempre conseguem fazer bom uso dessa evolução da cultura técnica moderna. Se olharmos para dentro das escolas, os alunos que estão sentados nos bancos escolares usam as tecnologias digitais com bastante intensidade e facilidade. Usam e-mails, chat, jogos, inteligência artificial, ou seja, estão no ciberespaço e os professores ainda continuam apegados a pedagogia da transmissão do conteúdo.

Para toda essa reflexão uma reforma curricular emergente se faz necessária. A formação daquele que vai estar na sala de aula na mediação do processo de ensino e aprendizagem deve estar preparado para dar conta dessa tarefa. Deve ter experienciado as mais diversas possibilidades tecnológicas e suas dimensões. Sem isso, a escola fracassará. Não há como perceber uma escola onde o professor utilize com seus estudantes tecnologias, estratégias e ferramentas nas quais ele não tenha sido apresentado.

Diante das discussões apresentadas, este artigo sustenta a **tese** de que a cibercultura impõe diversas transformações no contexto educacional da lusofonia, exigindo um novo perfil docente e a incorporação de novas competências nos cursos de formação inicial como estratégia formativa e como elemento catalisador de práticas pedagógicas nas escolas onde esses profissionais atuarão. Esse cenário demanda uma atualização curricular que contemple habilidades como fluência digital, inovação nas práticas pedagógicas, planejamento didático e mediação pedagógica, de modo a preparar os professores para atuar de forma eficaz em um ambiente educacional cada vez mais permeado pelas tecnologias digitais.

Para dar sequência à investigação, o artigo seguinte aborda uma discussão em torno do conceito de formação inicial docente e as transformações que ocorreram ao longo do tempo, além de identificar os princípios fundamentais que devem guiar esse processo, independentemente do contexto, ou seja, entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional; Domínio dos conhecimentos técnicos; Domínio dos conhecimentos pedagógicos; Domínio dos conhecimentos tecnológicos e, Compreensão dos valores éticos e estéticos. Nessa linha, a contribuição importante de Santos (2018) “Se temos um professor bem formado e com repertório ampliado, respeitoso, e que considera também o aluno como rede mediadora, teremos uma educação” mostra que o futuro da educação está mesmo ancorado na formação do professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vania Horner de. A Transversalidade das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores: webquest como recurso pedagógico para o ensino da Matemática. **GD7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática**. Disponível: <https://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd7-almeida-A1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- ALONSO, Katia Morosov; ARAGÓN, Rosane; SILVA, Danilo Garcia da; CHARKZUK, Simone Bicca. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **Revista de Educação a Distância em Rede**. V.1, n.1, 2014.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FAGUNDES, Léa da Cruz. Las condiciones de la innovación para la incorporación de las TIC em la educación. *In*: CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ, Tamara. **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo: Metas educativas 2021**. Fundación Santillana. Organización dos estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, Espanha, 2008.
- FINO, Carlos Nogueira. **Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável**. Revista de Estudos Curriculares, n. 8, v. 2, 2017, p. 01-13.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIRAFFA, Lucia Maria Martins; MODELSKI, Daiane; MARTINS, Cristina. Formação Docente em tempos de cibercultura: que tal educar em vez de apenas ensinar? *In*: **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, v.1, p. 1-12.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/jacin/Downloads/1963-3190-1-SM.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.
- LAGE, Maria Otilia Pereira; DIAS, Ana Margarida. Literacia Informacional e mediática no mundo digital e em contexto de ensino profissional: novo mito ou plano necessário de acção. **Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas**. Lisboa, 2012, p. 1-9. Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/199>. Acesso em 10 janeiro. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 10. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2015.

LEMOS, André. As estruturas antropológicas do ciberespaço. *In*: LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008. Disponível em:
<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html#:~:text=Como%20a%20fronteira%20pela%20qual,em%20compreender%20suas%20estruturas%20internas>. Acesso em 10, jan. 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (Org.) **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003, p. 11-23.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. 2. ed., São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, Maria da Luz Rodrigues Gomes. **Literacia Digital Dos Professores do 2º E 3º Ciclos das escolas do Conselho Viseu**. 2013. 335f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação e Psicologia. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia**. São Paulo: Papirus. 2003.

MELÃO, Dulce Helena Morgado Raimundo. Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. **Educação, Formação & Tecnologias**, n. 4 v. 2, 2011, p. 89-107.

MODELSKI, Daiane. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORAN, José Manuel. A TV digital e a integração das tecnologias na educação. Texto publicado no boletim 23 sobre Mídias Digitais do Programa Salto para o Futuro. **TV Escola - SEED**, novembro de 2007. Disponível em:
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/md/index.htm>. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Crescimento da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede. 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381>. Acesso em: 10 out. 2024.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1992.

SANTOS, Edméia. **Cibercultura é importante para a formação de professores em ambiente digital**. Instituto Claro, 2018. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/cibercultura-e-importante-para-a-formacao-de-professores-em-ambiente-digital/>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. Teresina: EDUFPI, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 35-46.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DE CONCEITOS A PRINCÍPIOS NORTEADORES

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO: O uso crescente das tecnologias digitais amplifica uma profunda mutação no processo de ensino e aprendizagem e por consequência, pensar a formação inicial em cursos de formação inicial requer um olhar aprofundado sobre os principais conceitos e princípios que a envolvem. Esse estudo apresenta uma proposta que objetiva discutir o conceito de formação inicial e suas transformações, assim como a relação entre essa concepção e princípios fundamentais para essa formação independente do contexto. Essa reflexão resulta de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, cujas análises são pautadas em vários autores de referência, como: Cunha (2015), Freire (1991, 1996), Ibernón (2011), Moran (2012), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (2005, 2012), Tardif (2014). Entre os resultados alcançados destaca-se: 1) Faz-se necessário entender com profundidade o conceito de formação; 2) A formação de professores para a cibercultura deve ocupar lugar de destaque nos currículos dos cursos; 3) A formação inicial docente para a cibercultura deve estar embasada em cinco princípios: a) Entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional; b) Domínio dos conhecimentos técnicos; c) Domínio dos conhecimentos pedagógicos; d) Domínio dos conhecimentos tecnológicos e, e) Compreensão dos valores éticos e estéticos. A análise dos dados confirma a suposição de que um curso de formação deve contribuir para o empoderamento dos docentes com relação à era digital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial docente; Cibercultura; Conhecimentos Pedagógicos; Conhecimentos técnicos; Conhecimentos tecnológicos.

1 DISCUSSÕES INICIAIS

Discutir formação inicial⁸ docente, o qual se associa ao contexto da Lusofonia, tem sido um tema bastante atual, afinal de contas, diante das mudanças da sociedade e de processos educativos, o que exige aprofundar investigações e reconfigurar conceitos. No âmbito desse cenário, este artigo objetiva discutir o conceito de formação inicial e suas transformações, assim como a relação entre essa concepção e princípios fundamentais para essa formação independente do contexto. Essa reflexão resulta de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo cujos resultados estão descritos abaixo.

1.1 Conceituando a formação inicial docente e suas influências na construção da identidade profissional do professor

⁸ Para esse estudo entender-se-á “inicial” como início, princípio, começo da formação docente no contexto do ensino superior. Ao destacar-se a expressão “formação inicial docente” trata-se, portanto, do início da formação básica para só exercício profissional como professor.

Refletir sobre o processo de formação inicial dentro de um curso de formação envolve considerar várias dimensões que nos levam a revisitar fatos históricos, princípios fundamentais e diferentes correntes de pensamento que influenciaram a educação nos países lusófonos, impactando diretamente o tema em discussão. Há tempos, a carreira docente tem se defrontado com desafios diversos que apontam a necessidade de avançar no sentido de compreender a gênese, a origem, o início da profissionalização e da constituição docente, bem como o entendimento das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, e que os currículos das universidades não têm acompanhado.

De acordo com Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento. De fato, é no século XIX, com a instituição dos sistemas de ensino, que a formação docente emerge como um problema. Contudo, as escolas existem desde o século XI. Nesse sentido, é imprescindível conhecer e compreender as principais nuances imbricadas nessa discussão para então, decifrar o construto do conceito de formação e suas entrelinhas, que na maioria das vezes passa por construções rasas que não dão conta de explicitar sua importância para a época presente.

Por mais que se tenham pesquisas diversas em andamento, parecem poucas ainda as conclusões e as ações que movimentam a reconfiguração do que é ser professor na sociedade do conhecimento e da informação e da formação inicial que lhe é devida. No mundo contemporâneo, portanto, a palavra formação não pode ser entendida como um conceito estático, mas considerada como um construto em permanente transformação, com foco nas implicações do conhecimento e dos saberes que legitimam a profissão docente.

Nesse horizonte, um conceito não é apenas um conceito, mas um elemento que ganha significado a partir daquilo que ele mostra. Partindo da definição de “formação”, buscamos algumas referências que, apesar de emblemáticas, são essenciais para discuti-la. O primeiro passo para compreensão de todo e qualquer conceito é recorrer ao dicionário. Etimologicamente com base no Houaiss (2001) o vocábulo formação nos remete ao latim *formatio*, sendo definido como “ato de dar forma”, “de forma”, “aspecto”, “aparência”, “padrão”. O dicionário Michaelis (1998) atesta que formação se refere ao “ato ou efeito de dar forma a algo; modelagem”, ainda destaca “ato ou modo de formar algo; constituição, criação, formatura”. Nessa linha, o destaque de Cunha (2015, p. 98-99) vai na direção de pensar que o ato ou efeito de formar “[...] não se aplica apenas a processos de simples aquisição de informação, mas abrange transformações mais globais e profundas do indivíduo”.

Ao compreender a palavra formação, é importante considerar que ela pode ser usada em vários contextos. No dicionário Infopédia encontramos a palavra formação discutida como “conjunto de cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica, etc.)”. Contudo, Nóvoa (1992) chama atenção que a formação não se constrói pela acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas sim pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re) construção permanente da identidade pessoal. Por isso, torna-se fundamental dar sentido à pessoa e oferecer um status de saber à experiência.

Seguindo a discussão, para além da etimologia da palavra formação, Vieira (2009, p. 68) nos faz ponderar sobre um conceito mais específico, quando expõe que “[...] formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans) formar-se”, assim, perseguimos que um projeto de formação necessita olhar, contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança, além da intelecção quanto ao fato de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas.

Por esta via, a formação percebida como preparação profissional para o exercício da profissão requer investimento em pressupostos teórico-práticos bastante complexos e completos que dão sustentação à constituição da profissionalidade. Nessa linha, segundo Nóvoa (1992), estar em formação demanda investimento pessoal, em trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção da identidade profissional. Assim, a partir do momento em que se almeja pensar a formação numa dinâmica integral é preciso perceber que há sempre envolvidas concepções diversas (de currículo, escola, ensino) e tempos históricos em que se constrói, constitui-se a referida prática formativa, e que envolve muito mais de apenas pensar formação enquanto informação e instrução, envolve uma essência ideológica.

Imbernón (2011, p. 12) destaca ainda que uma formação sólida necessita “[...] dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa”, ou seja, formar deve pautar-se em uma relação síncrona entre o saber e a realidade, por isso, jamais pode ser entendida fora do contexto em que ela ocorre. Forma-se na contemporaneidade e assume, portanto, o desenvolvimento das habilidades inerentes à sua prática, tendo presente que ninguém nasce professor, mas se constitui professor.

Diante disso, Cunha (2015, p. 99) dialoga com o tema e destaca que,

[...] a formação está a serviço dos indivíduos e das organizações, não podendo ser encarada como mera preparação para um posto de trabalho, mas fundamentalmente como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sociotécnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras da equipe.

Todavia, nessa mesma linha Nóvoa (1992) sinaliza que a formação de professores deveria ocupar um lugar central no debate, que só pode ser travado a partir de uma determinada visão da profissão docente. O mesmo autor acrescenta que é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais, sugerindo novas maneiras de pensar a referida problemática.

Compreendido o conceito, é essencial ressaltar que cada país possui uma base legislativa própria que orienta e determina a formação necessária para o exercício da docência. A maioria dos países lusófonos exige a conclusão de um curso de formação no ensino superior como pré-requisito para ser professor. Já, em Portugal, o exercício da docência exige a conclusão de um mestrado. Embora existam variações de nomenclatura com relação aos cursos em seus países, essas diferenças não serão abordadas aqui. Vale mencionar que cada país também enfrenta desafios específicos em relação à valorização e ao reconhecimento da profissão docente. No entanto, os objetivos expressos nas diretrizes educacionais dos países lusófonos convergem para um propósito comum: a qualidade na formação inicial de professores. Tomamos a legislação de Angola e Portugal para exemplificar,

Proporcionar a aquisição pelos futuros professores dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores exigidos pelas competências do desempenho docente, tendo em consideração os perfis de qualificação profissional docente, os currículos oficiais das disciplinas para o qual a docência os cursos qualificam e habilitam e as implicações no papel da escola e do professor das mudanças emergentes na cultura, na ciência, na tecnologia e nas condições socio econômicas da sociedade (ANGOLA, 2020).

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional (PORTUGAL, 2007).

Outro importante elemento que precisa ser destacado toma corpo no entendimento de que precisamos pensar um novo perfil docente necessário ao século XXI. Para construir esse perfil é salutar trazer reflexões acerca de para que formar professores? Ou ainda, como deve ser pensada essa formação? As questões a serem enfrentadas na formação inicial são históricas e perpassam pela valorização que se dá ao profissional que está sendo formado. Ganha

importância destacar que em uma palestra o professor Nóvoa pergunta ao público que participa do evento: quem de vocês aceitaria fazer uma cirurgia com um médico que não tem formação? Que não tem diploma? Podemos pensar que diploma não é tudo, e de fato não o é. Mas por certo indica, pela competência que se atribui às universidades, que seja um profissional que tenha uma formação capaz de lidar com a situação profissional demanda.

Nas universidades que oferecem formação inicial docente, observa-se, em grande parte, um distanciamento entre os cursos de formação e a prática profissional do professor. Zeichner (2010) destaca esse ponto, afirmando que um dos principais desafios na formação de professores é justamente a falta de conexão entre o ambiente universitário e o campo de atuação docente. Tardif (2014, p. 270) também critica o modelo universitário predominante, observando que "[...] os alunos passam vários anos assistindo a aulas baseadas em disciplinas compostas de conhecimentos teóricos. Em seguida, ou durante essas aulas, realizam estágios para 'aplicar' esses conhecimentos [...]". Esse descompasso parece ser uma das influências que impactam a construção da identidade docente em diversos países.

Nesse universo, há muito o que se pensar, discutir, criar, reconfigurar. Evidencia-se que uma formação docente precisa ser construída com base numa perspectiva crítico reflexiva, que para Nóvoa (1992, p. 25) deve fornecer "[...] aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada". Portanto, três processos ganham contorno de importância na formação docente: produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola.

Ao estudar a formação inicial também agrega importância às concepções assumidas até agora, as quais perpassam os currículos em seus tempos históricos. Ensinar, tem em cada país, um valor diferenciado que se materializa nas políticas públicas construídas, ações implementadas e na valorização do profissional que atua no magistério. Chérolet (2023) registrou no site Educa + Brasil informações de um estudo realizado em 2018, pela ONG Varkey Foundation, com apontamentos de que o Brasil é o país que menos valoriza seus profissionais da educação. Nos países da África, a profissão também não tem prestígio e é pouco procurada, como destaca Niane (2019), que afirma que "o magistério sofre com a desvalorização social e salarial, resultando em baixa atratividade para os jovens, o que compromete a qualidade e a renovação do corpo docente.

Os países lusófonos compartilham um desafio comum: a formação inicial de professores. No entanto, exemplos internacionais mostram possibilidades de avanço. Segundo o site ViaCarreira, na Alemanha, a formação básica dos professores dura entre seis e sete anos,

incluindo mestrado e experiência em sala de aula. Na Finlândia, a docência é uma profissão altamente respeitada, com uma formação rigorosa. Na Coreia do Sul, os professores ocupam posições de destaque social, enquanto na China, muitos pais incentivam seus filhos a seguirem a carreira docente.

Ademais, conforme Cunha (1999), três fatores principais contribuem para a desmotivação docente: 1) a desvalorização da carreira, especialmente em relação à remuneração; 2) a estrutura do sistema educacional, influenciada pelo modelo de escola imposto pela legislação atual; e 3) as condições de trabalho, como a precariedade dos espaços físicos e a falta de materiais didáticos adequados, que comprometem a qualidade do ensino. Vale ressaltar que a construção da identidade profissional docente não depende apenas dos currículos ou da formação acadêmica, mas também da compreensão do próprio papel do professor nesse processo.

Por fim, cabe enfatizar a importância da reelaboração do currículo das formações iniciais oferecidas pelas instituições de ensino superior enquanto proposta para a profissionalização do magistério. Esse é outro fator que influencia a construção da identidade docente. Mas quem escolhe o currículo? Com base em que esse currículo é construído? Como ele é construído? O que se faz necessário considerar para pensar essa elaboração? Por que a educação demora tanto para fazer acontecer as mudanças necessárias? A formação inicial é algo sério, responsabilidade do estado, contudo, o que várias pesquisas (Piconez, 1991; Leite, 1994; Pimenta, 2005) têm sustentado, é que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Com base nessa realidade, desprendem-se alguns elementos que como princípios orientadores da formação inicial docente precisam ser aperfeiçoados e qualificados alicerçados na ressignificação social e pedagógica da profissão docente, os quais são detalhados a seguir.

2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO INICIAL

Ao se referir à formação inicial, surge a necessidade de que ela seja estruturada com base em princípios que orientem o desenvolvimento e a construção da profissionalidade docente. A Resolução 02/2015 ressalta que, na última década, diversos movimentos foram

direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, abordando questões e propostas relacionadas à formação inicial. Dessa forma, estabelecer princípios que fundamentem essa área amplia as possibilidades e evidencia a necessidade urgente de implementar mudanças significativas nas estruturas rígidas, moldadas por ideologias dominantes.

Mais que isso, é prudente engendrar alterações substantivas no âmago dos currículos existentes para os atuais cursos de formação inicial. Estes princípios que envolvem o processo destacado refletem diretamente na futura atuação do professor e principalmente, na aprendizagem dos estudantes, como primeiro passo, ao buscarem o magistério como escolha de profissão para sua vida. A seguir, destacamos a existência de cinco princípios essenciais que entendemos serem de fundamental importância para abordá-los na sustentação de uma melhor compreensão da carreira escolhida e de sua formação inicial.

2.1 Entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional

O primeiro princípio destacado refere-se ao entendimento da docência enquanto profissão. Segundo Houaiss (apud Brito; Cunha, 2007, p. 195), “[...] o termo docência, vem do latim *docere* (ato de ser docente), que tem como sentidos ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Se ensinar é uma ação que o docente realiza na sua prática, a escolha agrega importância ao processo de formação inicial pois pauta-se no entendimento do que é tornar-se professor.

Todo e qualquer profissional, precisa antes de tudo compreender-se enquanto trabalhador especialista da área em que deseja atuar. A escolha pela profissão não acontece, como diz Freire (1991) numa certa terça-feira às quatro da tarde. Para o autor, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática, ou seja, constituir-se profissional da educação é identificar-se com o fazer laboral.

De acordo com Pimenta (2012, p. 20), “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Nesse caso, entender-se enquanto profissional da educação remete ao caráter dinâmico da profissão docente. Assim, um curso de formação inicial deve colaborar para a constituição da identidade desse profissional docente. É, portanto, essencial que ao estudar a docência possa se construir uma posição como profissional.

A profissão docente se baseia no conhecimento, contudo para ser professor não basta apenas conhecer, faz-se necessário saber ensinar. Na contemporaneidade o saber ensinar é um grande desafio essencialmente numa sociedade que convive com um volume assustador de informações diárias e a crescente intervenção da tecnologia no seu dia a dia. Ser professor ganha, portanto, contornos para além do simples fato de escolher a profissão, mas reconhece-se como a expressão do saber pedagógico, ou seja, o desenvolvimento profissional, que nas palavras de Nóvoa (1992) deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional.

Toda pessoa ao fazer a escolha pela docência identifica-se enquanto profissional daquela área. A dimensão pessoal envolve papel social a cumprir, querer ser professor, sentir-se parte daquele fazer, ter formação para desenvolvê-lo. É uma escolha, é um reconhecer-se docente. Essa não é uma etapa fácil, uma vez que, em nosso país, ser professor não é uma profissão reconhecida. A docência considerada como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização, o qual atinge uma dimensão social e não apenas individual (Imbernón, 2011).

Ao destacar a dimensão pessoal de quem opta pela docência, evidenciamos a importância de um projeto de vida. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 15), “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. É fundamental elencar que a docência vai além de um dom, e do exercício da função docente, mas ela se traduz em ser professor. O que significa isso? A profissão não acaba quando encerra o expediente. A escolha da profissão para muitos baseia-se em ter um dom, vocação, aptidão para ensinar. Entretanto, bem mais do que isso, de acordo com a resolução 02/2015, a docência é muito mais complexa. Ela deve ser compreendida como uma,

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Na mesma legislação ainda podemos encontrar registrado que no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para

ampliar a visão e a atuação desse profissional. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Segundo Azevedo (2013), o ingresso de profissionais sem formação específica tem implicações na sua atuação, na interação estabelecida com as crianças, na compreensão da importância de determinados momentos para o desenvolvimento da criança e da intencionalidade educativa presente em sua ação. Então, a formação inicial deve fazer com que os futuros profissionais reflitam, pensem sobre o seu fazer, sobre a prática de ensino, que para Garcia (1999, p. 103) “[...] representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem as diferentes dimensões [...]” vivenciadas e experienciadas no dia a dia de sua formação.

Compreendido o conceito da docência, o próximo passo é identificar as responsabilidades inerentes à profissão. Esse é um processo contínuo, complexo e inacabado, uma vez que os professores, ao longo de suas trajetórias, precisam consolidar saberes, rotinas e experiências que permitam o pleno exercício de sua atividade. Ao mesmo tempo, devem estar abertos às mudanças constantes na profissão, que exigem a atualização de práticas pedagógicas e a integração de novas metodologias e tecnologias no ambiente educacional.

Nesse horizonte, os professores de cada país deve participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Oxalá, a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, se fundamente em três elementos básicos mencionados pela lei de diretrizes e bases do Brasil, mas que serve para os demais também, quais são: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para finalizar essa discussão, sem, contudo, findar a análise da temática, tem-se evidências de sobra para entender que, na contemporaneidade, se faz urgente “[...] um novo perfil de professor que saiba atuar criticamente com tecnologias e compreenda as mudanças

que o uso delas imprime em sua prática pedagógica (Teruya, 2006; Brito; Purificação, 2008). Ressalta-se que a formação deve ser desenvolvida contemplando os diversos aspectos da docência.

2.2 Domínio dos conhecimentos técnicos

O segundo princípio que deve embasar a formação inicial docente se assenta no domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 39) salienta que o professor “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa [...]”. A preocupação com a formação intelectual do professor precisa estar presente e ser pensada dentro de todo o currículo de uma licenciatura. Não se consegue enxergar ou pensar um professor sem domínio dos conhecimentos de sua área de saber; ou seja, os saberes disciplinares específicos, entendidos aqui como aqueles que falam dos conceitos, dos conhecimentos, teorias, métodos, autores e tradições de uma determinada matéria que foi selecionada no seio da cultura para compor o universo escolar.

Para Tardif (2014, p. 38), os saberes disciplinares são aqueles saberes que “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. O docente deve, portanto, alinhar o conhecimento adquirido na sua formação com sua prática em sala de aula, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. As palavras de Shulman (*apud* Gaia, 2003, p. 43) salientam que,

[...] o bom ensino recai na capacidade do professor em conhecer profundamente o que está ensinando (conteúdo específico) e utilizar os conhecimentos pedagógicos gerais a fim de transformar o conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e de fácil adaptação às diversas realidades encontradas dentro de uma sala de aula, devido à diversidade de alunos e contextos. Influenciado tanto pelo conteúdo específico da disciplina quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento em si surge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento de conteúdo específico, tendo em vista os propósitos de ensino.

Se um profissional docente trabalha com o conteúdo de sua área de conhecimento, é mais do que fundamental que ele domine as relações possíveis de serem elaboradas e tecidas dentro desse campo do saber. Não há como imaginar um docente dando aula sem conhecer seu objeto de trabalho, sem dominar o conteúdo da unidade curricular a ser ensinada. Entretanto,

de nada adianta saber conceitos e mais conceitos se, no fim das contas, o futuro professor não consegue problematizar a realidade e promover o aprendizado de seus estudantes.

Por isso, nesse cenário, pensar na profissionalidade de qualquer docente demanda levar em conta a produção de conhecimento, trazendo reflexões que acrescentem respostas à pergunta: é possível alguém ensinar o que não sabe? Se a escola é o lócus de produção de conhecimentos, nos cabe problematizar a importância de o professor ser mediador na construção desse conhecimento. Contudo, o assunto requer cuidado para que os cursos de licenciatura não formem apenas professores especialistas em conteúdos, acentuando-se sempre a ênfase nos mesmos, deslocando-se a formação pedagógica para o final do curso, sem nenhuma relação direta com as demais unidades curriculares que o integram. Isso direciona um olhar positivista diante da formação, dissociando aspectos inseparáveis.

Tardif (2014, p. 41) pondera ainda que os saberes disciplinares e curriculares “[...] aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente.” Nessa mesma linha, destacamos a necessidade de que esse domínio não seja apenas sintático, mas também epistemológico, dada a importância da formação de profissionais e cidadãos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2.3 Domínio dos conhecimentos pedagógicos

O domínio dos conhecimentos pedagógicos é outro fundamento importante que deve ser abordado pela formação inicial em cursos de formação. Por conhecimentos pedagógicos entende-se serem aqueles necessários ao saber ensinar, ou seja, são conjuntos de aptidões que mobilizam valores, técnicas e conteúdos diversos referentes ao campo da educação. Aqueles referentes a toda a dinâmica que envolve a aproximação do futuro professor com a docência. É também importante destacar que esses conhecimentos são necessários nos currículos de formação de todos os países que fazem parte da lusofonia.

Para uma prática coerente, o professor precisa conhecer os saberes pedagógicos, no entanto, muitos são os momentos em que ouvimos dos estudantes que seus professores dominam o conteúdo de sua unidade curricular, mas não sabem ensinar. Nas palavras de Freire (1996), é encontrada a premissa de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A universidade foi defendida, pela intelectualidade do início do século XX, como o lócus de formação docente. No fim do século XX, o debate sobre o ambiente de funcionamento da formação docente voltou à tona, tendo em vista os distanciamentos entre a formação oferecida e a realidade do campo de exercício profissional. Quiçá possamos refletir de que ponto de vista têm sido pensados os saberes docentes na formação inicial oferecidos aos profissionais da educação? Quais as perspectivas de construção dos saberes que fazem referência à docência diante dos atuais direcionamentos para a formação desse profissional?

Tardif (2014, p. 16) coloca que os saberes dos professores estão dentro de uma “realidade social, materializada por meio de um processo formativo, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada que constituem o saber dele”. Se os saberes que formam o professor estão dentro destes espaços, eles permitiriam, na formação inicial, a introdução de dispositivos que oportunizassem a aproximação dos futuros professores com o exercício da profissão, ou seja, possibilitando oportunidades de relação com os saberes em seus diversos espaços de elevação.

O professor, através dos conhecimentos pedagógicos, precisa dominar metodologias, técnicas, concepções sobre a prática educativa para conduzir seu fazer profissional. O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular dos cursos de formação, é uma atividade específica que deve articular a prática e as demais atividades de trabalho acadêmico, munindo o futuro profissional, no decorrer de sua formação de competências necessárias à construção da identidade docente para esse século.

Cabe também destacar a importância de que os professores conversem entre si sobre a profissão e os conteúdos, troquem ideias sobre como estão conduzindo suas práticas profissionais e pedagógicas. Essa troca de experiências não apenas enriquece o conhecimento individual, mas também fomenta um ambiente colaborativo que é propício ao desenvolvimento intelectual. Assim, os docentes são estimulados a reconstruir e ressignificar os saberes adquiridos, promovendo uma prática reflexiva e inovadora que beneficia tanto o seu próprio crescimento quanto o aprendizado dos alunos.

2.3.1 Domínio metodológico e didático

Ainda hoje, tem-se ouvido sempiternamente, que as escolas são tradicionais, não evoluem, apresentam sempre a mesma forma de ensinar, retratam o professor como um transmissor, dentre muitos outros atributos que lhe são considerados. Contudo o que chama

ainda mais atenção é que, na educação, muito se fala, muito se discute, muito se reflete, mas pouco se muda, e a prática docente segue o seu curso, como um rio sem perspectiva de ousar sair dele.

Por mais que se tenha dado um salto quântico em termos de inovação, a essência continua a mesma. E, não há como querer resultados diferentes fazendo sempre tudo do mesmo jeito. Reconhecemos que a sociedade está em constante evolução, as tecnologias digitais estão aí. Em torno da escola tudo muda permanentemente, nada mais é como era antes. Por outro lado, a sala de aula contínua do mesmo jeito de 500 anos atrás, com raras modificações. É preciso iniciar as mudanças que passam pelas metodologias de ensino utilizadas nas práticas pedagógicas, reconfigurando a aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem.

Moran (2012, p. 23) nos mostra que “O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. [...] O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento”. Mas isso só se faz possível em uma sala de aula em que o estudante tenha papel ativo, protagonismo, sujeito, pois como afirma Moran (2012, p. 23) “A escola tem que se adaptar ao aluno e não o contrário”.

Então, é urgente compreender o que é a metodologia e qual a importância de destacá-la dentro de um currículo de formação inicial, bem como os fatores que a influenciam. Na perspectiva de Foresti (2008, p. 108),

[...] a metodologia de ensino não se reduz aos passos que devem ser dados pelo professor em sala de aula, nem aos meios ou ferramentas que é preciso utilizar para que o aluno se aproprie do conhecimento. É preciso apreendê-la como orientação global que permeia o trabalho pedagógico, dando-lhe coerência, sentido e perspectiva.

Pode-se dizer ainda, que o domínio metodológico traz subscrito que cada docente precisa vivenciar a escolha de métodos para que sua ação didática não se transforme em uma rotina pedagógica, até mesmo pela dimensão sociopolítica da educação. Acrescenta-se, que os métodos de ensino não esgotam a docência, mas precisam coadunar a organização curricular, o uso das tecnologias digitais, além de não permitir que a escola continue enfadonha e arcaica, essencialmente nos dias atuais.

Outro fator importante que o futuro docente precisa experimentar é a possibilidade de perceber se a metodologia escolhida/utilizada proporciona, de fato, a aprendizagem, pois eles

não podem apenas configurar-se como artefatos isolados do contexto cultural. O caráter interdisciplinar dos métodos é fator que merece destaque.

É claro que apenas escolher bons métodos, adequados à realidade vivenciada, não é suficiente para garantir uma boa prática de ensino. Contudo, esses métodos orientam, organizam e sistematizam o percurso do processo de ensino-aprendizagem, de modo que a relação entre conteúdo e metodologia tenha coerência. Quando pensada como prática social, essa relação pode gerar os melhores resultados para a vida dos estudantes. Além dessa escolha, é fundamental superar uma visão meramente instrumental da metodologia, garantindo que ela promova o processo de reflexão crítica sobre a realidade em que o estudante se encontra, levando-o a tomar consciência dela e a buscar transformá-la.

No século XXI, a frase “precisamos utilizar metodologias de ensino inovadoras” transformou-se em clichê, pois os docentes são desafiados a utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, mas por não terem tido formação para tal acabam por optar pela perspectiva com a qual está habituado e, nesse universo, corremos o risco de fazer mais do mesmo, mesmo sendo as metodologias de ensino inovadoras apresentadas como melhores opções. Utilizando um exemplo, por vezes, eu tenho um computador para cada aluno, eu tenho um notebook na minha mesa, eu tenho projetor multimídia, aperto o botão, desce o projetor multimídia e projeto a tabuada. Ou seja, eu utilizei todas as tecnologias, porém a metodologia continua sendo tradicional.

Mas porque isso tem acontecido? Talvez seja porque iniciamos o processo de mudança pela ponta errada. Ao longo dos séculos, acompanhamos que as metodologias de ensino vêm mudando muito, mas os currículos de formação não estão sendo atualizados na mesma intensidade e com a mesma celeridade. As concepções não podem mais ser as mesmas, porque nosso aluno não é mais o mesmo. O grande segredo é, através da escolha da metodologia, nos aproximar da realidade dos alunos, construída a partir de experiências pedagógicas vivas e particulares e das práticas sociais e científicas em geral.

Moran (2012, p. 22) afirma que,

A escola e a universidade precisam reaprender a aprender, a ser mais úteis, a prestar serviços mais relevantes à sociedade, a sair do casulo em que se encontram. A maioria das escolas e universidades se distanciam velozmente da sociedade, das demandas atuais. Sobrevivem, porque são espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado, mas, a maior parte do tempo, frequentamos as aulas porque somos obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento. As escolas conservadoras e deficientes atrasam o desenvolvimento da sociedade, retardam as mudanças.

Diante de todas essas reflexões e pela complexidade da docência, uma boa escolha metodológica deve fazer parte dos saberes essenciais do futuro professor, pois tão importante quanto ao “que” e “por que” se ensina é pensar sobre o “como” se ensina, uma vez que a inserção de novas formas e meios, exige dos futuros professores uma novos métodos de ensino.

Também, não podemos esquecer que um curso de formação inicial, assim como a profissão docente, compõe-se de uma abordagem multidimensional, e por isso, os métodos de ensino, apesar de serem expressões das ideias pedagógicas, não são os únicos constituidores da docência. Contudo, são eles a possibilidade de conexão e diálogo entre o tipo de aluno que se deseja formar e para qual tipo de sociedade. Parece que os países da lusofonia ainda têm grandes desafios pela frente.

2.3.2 Gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula é outro importante elemento que precisa permear um currículo de formação inicial, uma vez que esse também é um diferencial da profissão docente enquanto conhecimento pedagógico. Gerir uma sala de aula não é apenas estar dentro dela, mas, ampliar o debate no sentido de entender as relações de poder que acontecem nesse espaço, bem como suas possíveis motivações.

Nessa perspectiva, a gestão da sala de aula é uma responsabilidade intrínseca à docência, sendo o professor o autor e principal responsável por sua aula. Pode-se afirmar que a gestão da sala de aula é o momento em que se manifesta a autoridade do professor. Para Marcom (2020, p. 118), “[...] pensar sobre quem somos e de onde falamos é primordial e o ponto de partida para dar segurança às bases de uma proposta de formação”. Esse processo envolve o planejamento dos objetivos, conteúdos e métodos do processo educativo, pois é através da gestão pedagógica da sala de aula que se estabelecem os parâmetros para o ensino-aprendizagem adotados pela escola.

Mas o que se entende por gestão da sala de aula? Na maioria das vezes o conceito nos remete imediatamente a indisciplina, contudo, hoje as discussões processam-se em conceitos mais aprofundados que indicam, envolver a gestão de uma sala de aula, múltiplas dimensões as quais referem-se à qualidade do planejamento, da organização e execução das aulas, à maneira como o professor reage diante de situações encontradas no dia a dia da sala de aula, ou seja, gerir a sala de aula passa por um conjunto de escolhas pedagógicas capazes de garantir aprendizagens significativas.

Para o pedagogo, filósofo e pesquisador Vasconcellos (2011) esse complexo processo pressupõe o envolvimento de três importantes dimensões: as relações interpessoais, o trabalho com conhecimento e a organização da coletividade. Ele entende que normalmente o trabalho com o conhecimento é o mais enfatizado e de fato ele tem uma centralidade, é um ponto específico do trabalho da escola, porém se o professor não tem na sala de aula essa competência de desenvolver uma interação interpessoal todo trabalho de aprendizagem fica comprometido. Essa seria para ele a primeira importante dimensão da gestão de sala de aula.

A segunda dimensão do trabalho do professor em sala de aula é a organização da coletividade, é o que tem relação com o clima de trabalho ou a disciplina na sala de aula. Para Vasconcellos esse também é um aspecto decisivo porque se não há um clima de participação, de respeito, de comunicação em sala de aula torna-se mais difícil propiciar a apropriação do conhecimento e por consequência o enriquecimento da experiência pedagógica.

Criar esse clima na sala de aula inicia-se com o contrato didático. Mostrar aos estudantes os objetivos, o projeto político, as necessidades e as regras da instituição faz a diferença no ato de aprender. É preciso estabelecer o contrato didático e levá-lo a sério, pois a disciplina é um elemento de sobrevivência da construção do conhecimento, terceira dimensão da gestão da sala de aula, elencada por Vasconcellos (2011).

Trabalhar com o conhecimento, é tarefa básica da escola, contudo, na atualidade percebe-se que os alunos estão aprendendo pouco considerando todo o avanço da humanidade. Nas palavras do pesquisador em pauta, para que o aluno aprenda, ele tem que querer, agir e se expressar. Construir o conhecimento em sala de aula tendo como base a metodologia dialética demanda três dimensões. A primeira é a mobilização para a aprendizagem, ou seja, o professor tem de se preocupar com o querer do aluno, que não vem pronto de casa. A segunda, é o momento em que o aluno vai analisar o objeto buscando chegar a sua síntese. A terceira, é a elaboração da expressão da síntese do conhecimento.

Diversos os aspectos que não deveriam ocorrer na gestão da sala de aula são, no entanto, comuns em países como Guiné-Bissau, Brasil e Cabo Verde. Segundo Ferreira (2007, p. 22),

Se o professor “dá matéria” ditada, ou no quadro, o aluno pode ouvir mal ou deixar de anotar certo. Isto, fatalmente, vai provocar aprendizagem incorrecta. Além disso matéria ditada ou escrita no quadro quase sempre é tão resumida que é difícil de levar o aluno a compreender. Resta a ele decorar. Matéria decorada serve para a prova e não para a vida.

Com base nessas discussões denota-se a importância de o futuro profissional da educação vivenciar experiências de gestão da sala de aula. Essa gestão implica em estabelecer regras e procedimentos necessários para a atividade docente, implementando um processo educativo autônomo, onde o aluno seja protagonista, seja autônomo, fazer perguntas, emancipar-se e transformando a sala de aula em um ponto de encontro para aprender.

A profissão docente é a única que tem experiência no campo antes de estudar o campo. Quando o futuro professor vai estudar didática, por exemplo, no curso de Pedagogia ele já tem pelos menos 11 ou 12 anos de experiência no campo, do outro lado, como aluno, mas tem experiência. Porém, na maioria das vezes esse docente é apenas um transmissor de conhecimento, um instrucionista. Através de uma formação com foco na gestão da sala de aula ele precisa aprender a fazer a mediação do processo ensino-aprendizagem.

Gerenciar a sala de aula e os processos pedagógicos que contribuem para aprendizagens significativas é um objetivo audacioso e motivador. Exige do professor uma atitude de constante repensar, ampliar e/ou transformar suas visões de maneira crítica diante da nova e desafiadora sociedade, pois como muito bem afirma Freire (1991, p. 50) “[...] onde há vida, há inacabamento”.

2.3.3 Conhecimentos de teorias educacionais e processos cognitivos

Outro elemento importante relacionado aos conhecimentos pedagógicos, que é fundamental na formação inicial e relevante para o currículo de um curso de formação, é o entendimento das teorias educacionais e dos processos cognitivos. Para atuar como educador, o professor deve dominar essas diversas teorias, pois elas sustentam as concepções de educação aplicadas em sala de aula com os alunos. Isso envolve não apenas a leitura de diferentes autores e pensadores, mas também a compreensão das ideias que defendem, de suas obras e dos pontos que enfatizam no processo de ensino e aprendizagem.

O papel das teorias é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os diversos aspectos que influenciam os contextos históricos, sociais, culturais em que vivem os estudantes e neles intervir. Assim, conhecer as teorias educacionais contribui no direcionamento da atuação pedagógica propondo uma base teórica necessária ao futuro professor para desenvolver sua própria prática.

Para Pimenta (2005) a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada, e por isso, para a autora o saber docente deve ser nutrido pelas

teorias da educação. Nessa mesma linha, através do conhecimento das teorias educacionais concebem-se modelos que possibilitam perceber se estão alcançando os objetivos pensados para o processo de aprendizagem.

Como essas teorias não são estanques o cenário que se descortina determina a maneira como cada professor desempenha suas funções nas situações de ensino e aprendizagem e no exercício da profissão docente, por isso, amparados nas teorias de ensino, os docentes fazem com que suas aulas sejam mais atraentes e compreensíveis para os educandos.

Falar em processo ensino-aprendizagem outro elemento importante vem à tona é a necessidade de o futuro professor conhecer os processos cognitivos, ou seja, é prudente que o docente compreenda como o aluno aprende. Nas palavras de Libâneo (2012), é necessário que os professores dos cursos de Pedagogia dominem os aspectos gerais do processo de conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e as particularidades epistemológicas das ciências ensinadas.

Nesse contexto, ensinar e aprender constitui-se em experiência única que começa sempre pelo interesse do sujeito em relação ao objeto de estudo. No entanto, para que o sujeito possa elaborar o conhecimento é fundamental que ele faça sentido e tenha significado. Nessa linha, não há mais como um futuro professor assumir a docência sem compreender a relação entre o funcionamento do cérebro e a aprendizagem, bem como a relação do aprender com as emoções.

2.4 Conhecimentos tecnológicos

Mais um elemento fundante que deve fazer parte da formação docente inicial. São os conhecimentos tecnológicos. Vive-se em uma sociedade em que a informação circula em tempo recorde. Essa sociedade da informação nos remete a refletir sobre o sentido da escola na contemporaneidade. A era da informação tem causado, de acordo com Pérez Gómez (2015, p. 14) “[...] uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar”.

É, portanto, indispensável que a formação inicial valorize e oportunize momentos de vivência com relação aos conhecimentos tecnológicos. Que espaço tem hoje, diante da geração de alunos que recebemos nas escolas, um professor que não faz uso das tecnologias digitais? Ou que não entenda seu papel diante desses estudantes com relação a construção do conhecimento?

Nas escolas que conhecemos ainda se encontra muita resistência no uso das ferramentas tecnológicas, entretanto, quando os professores tiverem condições de interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia, a instituição escolar dará passos importantes na direção da conquista da ambiência tecnológica.

A própria BNCC, documento norteador que baliza a educação brasileira, demarca território ao envolver a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos no ensino de cada disciplina, destacando como uma das dez competências assentadas na cultura digital. No texto da BNCC (2017) a competência de nº 5, versa sobre a proposta de utilizar as tecnologias digitais na sala de aula, desenvolvendo a cultura digital. Se constata na descrição dessa competência que é preciso,

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Por meio do uso dos recursos tecnológicos e ênfase nos múltiplos letramentos, o contato com novas linguagens aproxima o conteúdo de ensino das novas gerações. O professor não precisa saber tudo sobre tecnologia, mas precisa se adaptar à realidade em que os alunos se encontram para obter os resultados desejados em sala de aula. Nas palavras de Moran (2012, p. 9) “Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena”, por isso, não basta apenas que os docentes ao utilizarem as tecnologias, digitarem e imprimirem textos, enviarem e receberem e-mails, pensem que acompanham a era digital. É fundamental notarem que seus alunos precisam mais do que isso.

Esses estudantes nasceram na era digital, aprendem de forma diferente se comparado ao modo como gerações anteriores, e os docentes precisam entender como esse processo de aprendizagem acontece com transformações em relação a tempos passados. Observações empíricas a estudantes do ensino médio, nascidos na era digital, já indicam alguns elementos importantes para pensar nessas transformações educativas. Nessas observações, referências à necessidade de atualização de metodologias nas escolas, exploração de ferramentas digitais, de temáticas que associam conhecimentos práticos aos teóricos são constantes. São perspectivas, portanto, que aludem a um movimento de inovação e criatividade nos processos de aprendizagem e ensino.

2.4.1 Criatividade e inovação

Desenvolver a criatividade é, pois, outro elemento que pode fazer a diferença na formação e profissionalização do futuro professor e que se vincula aos conhecimentos pedagógicos. Ela se traduz na capacidade de criar, produzir, perceber o mundo de maneira inovadora, reinventar. A partir do filme “Para além da sala de aula” aponta-se a criatividade como habilidade essencial para a docência. Na trama do filme a professora Stacey Bess na busca de seu primeiro emprego foi trabalhar com alunos sem teto. A docente deparou-se com uma sala de aula provisória, inadequada, suja, sem iluminação e sem materiais pedagógicos. Ela poderia ter se acomodado, e deixado tudo como estava, mas ao invés disso buscou maneiras criativas de transformar a escola, de inspirar seus alunos e despertar neles o desejo de aprender e sonhar com um futuro melhor.

Nesse contexto, Gil (2012, p. 94) reflete sobre a falta de criatividade com que muitos professores ainda planejam seus cursos “[...] simplesmente seguem os capítulos de um livro-texto, sem considerar o que é realmente necessário que os alunos aprendam”. Sempre que se fala da escola, da sala de aula, do processo ensino-aprendizagem fala-se de pessoas

Para Alencar e Fleith (2003), criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado. Nessa mesma linha, Gardner (1994), corrobora, destacando que criatividade é o que leva um indivíduo a resolver problemas. Mas como formar professores criativos? O professor aprende a ser criativo. Ele possui em sua formação modelos de professores que sejam criativos? O professor não ensina de forma criativa porque não foi adequadamente formado e, conseqüentemente, não consegue implementar a formação de futuros cidadãos criativos.

Hoje, a maioria das universidades tem se pautado na reprodução de conhecimentos, deixando de lado a adoção de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da criatividade. Para os autores Sternberg e Lubart (1996), a criatividade provém de seis fatores distintos que se interrelacionam e não podem ser vistos isoladamente: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Porém, muitos também são os obstáculos elencados pelas pessoas contra a criatividade, são elas: a acomodação, a miopia estratégica, o imediatismo, a insegurança, o pessimismo, a timidez, o desânimo e a dispersão, além de hábitos estereotipados construídos no exercício da profissão.

É importante que se diga que a criatividade dos professores é um incentivo à criatividade dos alunos, por isso, é fundamental que em cursos de formação a criatividade seja tratada como tópico essencial. Entretanto, para Antunes (2005, p. 51), a criatividade em nosso país “[...] é

trabalhada de maneira esporádica e surge nas atividades deste ou daquele professor ou então como um projeto ocasionalmente implantado, com duração limitada”.

Mas como desenvolver isso num curso de formação inicial? Há possibilidades de desenvolver essa habilidade? Qual a relação da criatividade docente com o currículo? As escolas prezam por vencer os gigantescos currículos, os intermináveis conceitos, e mais uma vez “viver o processo educativo” fica em segundo plano. Mas de quem depende a criatividade na escola? Existem diversas técnicas que possibilitam o desenvolvimento do potencial criativo e podem ser utilizadas pelos professores. Mas por que não o são? Porque a maioria desconhece as relações entre o tema e a docência. Parece que falar de encantamento dentro das escolas é ser utópico, mas de acordo com Betancourt Morejón (2006), educar na criatividade é formar pessoas ricas em originalidade, flexibilidade, iniciativa, confiança, amantes de desafios e que saibam afrontar os obstáculos e problemas da vida escolar e cotidiana. Freire e Nogueira (2005) também corrobora com a indispensabilidade da curiosidade do ser humano dentro da escola, por ser ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Olhando para o interior da educação percebemos que tudo o que se faz, na maioria das vezes está embebido de previsibilidade. O ser humano gosta de rituais, de saber o que vai acontecer, de prever as coisas. Aliás, Moran (2012, p. 30) transcreve que “A educação está cheia de rituais: de entrada, de permanência e de saída. Em nossa mente vive o conceito de semestralidade, o período de aulas, dos exames, de férias. Parece que sem eles não aprendemos de verdade”. Talvez seja esse um dos grandes empecilhos para a criatividade, uma vez que, mentes criativas estão sendo postas como aquelas capazes de resolver os mais diversos problemas com soluções ousadas e inovadoras que ainda ninguém pensou, deixando espaço para a vivência de novas experiências.

Portanto, é fundamental que o futuro professor, seja em Portugal, na Guiné-Bissau ou em Moçambique, receba em sua formação inicial e continuada os recursos que estimulem sua criatividade. É fundamental entender que, mais do que a quantidade de conhecimento, o que realmente importa é a qualidade desse conhecimento e as formas como os alunos são incentivados a acessá-lo. Segundo Torre (2008), a sociedade exige que, ao renovar as metas educativas, o desenvolvimento da criatividade seja estabelecido como um dos principais pilares e motor de novas abordagens metodológicas. Em outras palavras, a criatividade é reconhecida como um princípio fundamental da educação, ocupando um lugar de destaque nas intenções pedagógicas.

Retomando o filme “para além da sala de aula”, ficou evidente que os professores que desenvolvem a criatividade do estudante percebem ganhos substanciais na sala de aula e na vida de seus alunos. É imprescindível transformar os métodos de ensino em propostas criativas, novas, diferentes, desafiadoras. Como destaca Torre (2008), a criatividade deve ser o motor para novas orientações metodológicas, que não estão apenas nos conteúdos, mas na atitude diante deles. Assim, se quisermos que a criatividade faça parte da educação, da escola, das aulas e da vida, é fundamental pensar na formação dos futuros docentes como uma alternativa propulsora da criatividade."

2.4.2 Criação autoral e curadoria

Viveu-se uma pandemia de 2020-2021 com isolamento social em plena era da informação, o que incentivou a exploração de ferramentas digitais para construir novas formas de relacionamento, interação, comunicação, mas também para (re)criar novas formas de aprender e ensinar com mediação de tecnologias, especialmente as digitais. Nesse patamar, não é difícil perceber que estamos rodeados de conteúdos que chegam até nós através das mídias sociais e, que diante de tanto conteúdo a regra básica é saber fazer a melhor seleção do que já tem pronto nas redes e/ou criar novos e adequados materiais que priorizem o processo criativo tanto docente quanto discente.

Portanto, nesse contexto, a criação autoral emerge como um elemento indispensável vinculado aos conhecimentos tecnológicos necessários à profissão docente na educação 4.0. O professor, como peça-chave no processo de ensino-aprendizagem, deve, antes de tudo, aprender a selecionar as informações e metodologias disponíveis no ciberespaço, visando a que os alunos respondam de maneira criativa às propostas apresentadas.

Toda formação inicial demanda, portanto, ter como base um currículo cujas premissas dão sustentação para que o futuro professor seja criador de conhecimentos, autor ou curador dos materiais que podem ser utilizados em suas aulas. Que para além de pensar nos conteúdos que devem ser trabalhados se tenha em mente a construção colaborativa. Com este movimento, os futuros profissionais são beneficiados pela experiência de colegas de trabalho. Para Pretto (2012, p. 103) “Essa possibilidade de troca permanente, de copiar e remixar, recriar, portanto, é o que estamos preconizando como sendo um dos pilares que deveria sustentar os processos educacionais”.

Dentro das salas de aulas, são trazidos problemas concretos, diferentes e cada professor, através de sua aula, desenvolve com seus estudantes soluções possíveis. Assim, tendo como base o contexto, ganha significado o fato de partir de suas próprias ideias para elaborar sua aula, seu planejamento, podendo também contar com a troca entre os colegas de profissão.

Para Catapan (2001), a exploração da Tecnologia de Comunicação Digital no processo de trabalho pedagógico não é apenas uma questão de escolha; é uma questão de necessidade emergente na cibercultura. Por isso, também é papel dos cursos de formação inicial preparar o futuro docente para fazer uma boa curadoria. Esse processo é utilizado atualmente na educação como forma de aprimorar os modos de aquisição de conhecimento dos estudantes, encontrar bons objetos digitais de aprendizagem, materiais instrucionais e conteúdo.

Depreende-se como conceito de curadoria a identificação, a seleção e o compartilhamento de conteúdo e materiais sobre um tema específico que será estudado. Na educação, não é necessário sempre reinventar a roda, entretanto na chamada curadoria se faz fundamental que o docente tenha acesso às mais diferentes fontes e ao mesmo tempo desenvolva a capacidade de filtrar aquelas que atendem as necessidades e sejam fontes confiáveis. Esse é um processo que pode ser aprendido através da sua vivência no curso de formação inicial.

2.5 Valores éticos e estéticos

Na formação do docente, valores éticos e estéticos também precisam compor o mosaico da profissão, e este é o quinto elemento fundante da profissão. Esse contexto envolve, portanto, o caráter ético e estético da prática docente. Já dizia Freire (1996, p. 36) que somos como seres histórico-sociais, somos “[...] capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

É fundamental ressaltar que a questão dos valores éticos e estéticos se tornou uma bandeira internacional. Todos os países defendem a educação em valores, uma temática que se consolida teoricamente na academia, especialmente na formação de professores, e que representa um dos eixos centrais da prática pedagógica. A formação em valores é essencial, indo além dos conteúdos programáticos, pois proporciona a docentes e discentes oportunidades de convivência fundamentadas nos princípios da cidadania. Nesse contexto, a ética não é uma imposição externa aos professores e, por consequência, à humanidade, mas sim uma carga moral intrínseca que os acompanha constantemente.

Assim, é preciso pensar numa educação voltada para os valores éticos, para o compromisso com o social, de melhora da comunidade, de participação, formar cidadãos que experienciem e construam em suas personalidades morais, valores que propiciem essa responsabilidade coletiva (Novak, 2008, p. 23).

[...] estética é o espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização” (Redin, 2010, p. 165).

Segundo Perissé (2009), a estética é definida como a conexão possível entre o sentir e o pensar, ou seja, a maneira pela qual os sujeitos organizam e desenvolvem suas práticas. Nessa perspectiva, Freire e Shor (1986, p. 145) questionam e problematizam,

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: “Oi! Como vão vocês”, você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores.

No exercício da docência, o professor precisa contar diretrizes específicas do sistema educacional e com suas próprias orientações, sejam elas proporcionadas pela formação pessoal, a experiência profissional ou pelas normas proporcionadas pela cultura a que pertence. Por isso, o currículo da formação inicial não pode deixar de lado esses princípios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em sua complexidade, eleva a docência à necessidade de reflexões diversas no campo de sua constituição. Todo o profissional que escolhe fazer uma graduação precisa abrir-se para novas descobertas. Muitos são os desafios que precisam ser identificados e superados para uma formação docente alinhada ao que a cibercultura projeta para a atuação das pessoas em seus campos profissionais. Escolher a docência é aceitar um processo que acontece entre seres humanos, ensinando e aprendendo juntos com uma intencionalidade comum sem ignorar a realidade e as dificuldades que ela impõe ao processo educacional.

Essa complexa profissão tem como base diversos princípios fundamentais, mas, mais que isso, é importante pensar sobre alguns pontos de interrogação que ainda não tem respostas pois demandam a seriedade da discussão e de políticas públicas que queiram mais do que apenas seguir modelos ou lista de competências. Quais concepções de currículo são disseminadas, pensadas, para uma formação inicial? O que precisa realmente aprender um sujeito para ser

professor? Qual o sentido da docência para a sociedade contemporânea? Para que serve a escola? Como o curso de formação tem articulado esses princípios na formação de seus futuros profissionais?

Conclui-se, portanto, que um curso de formação inicial docente voltado para a cibercultura em qualquer país da lusofonia, foco desse estudo, deve sempre se fundamentar em cinco princípios essenciais, como apresentado neste artigo. São eles: a) entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional; b) domínio dos conhecimentos técnicos; c) domínio dos conhecimentos pedagógicos; d) domínio dos conhecimentos tecnológicos; e) compreensão dos valores éticos e estéticos.

Esses elementos são fundamentais para a formação de profissionais preparados para os desafios contemporâneos, uma vez que promovem a construção de uma identidade profissional sólida e dinâmica. Ao integrar essas competências, os futuros docentes estarão mais bem equipados para enfrentar as demandas da sala de aula, facilitando a aprendizagem dos alunos em um mundo cada vez mais digital e interconectado. Dessa forma, será possível não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar um ambiente educativo que valorize a ética, a criatividade e a colaboração, essenciais para formar cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, a formação de professores para a cibercultura deve ocupar um lugar de destaque nos currículos dos cursos que a oferecem. Para Marcom e Porto (2023, p. 256),

Isso significa reconhecer que os educadores do século XXI devem ser capazes de integrar habilidades tecnológicas com competências pedagógicas, tornando-se facilitadores do processo de aprendizagem, mediadores críticos da informação e promotores do pensamento criativo e colaborativo. Dessa forma, estarão preparados para enfrentar as transformações tecnológicas e oferecer aos discentes as habilidades necessárias para navegar no mundo digital de forma responsável, crítica e ética.

Essas reflexões nos fazem pensar, mas, mesmo sendo difícil um consenso de resposta, salienta-se que mudanças são inevitáveis para sua sobrevivência. E, como nos lembra Meira (2006), se quiser pôr a mão na massa e contribuir para a construção de uma educação melhor em todos os sentidos, faça como o Barão de Munchausen: puxe-se pelo próprio cabelo e se desenterre! Na educação, é, pois, preciso, como afirma Freire (1997, p. 10): “[...] ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional”. É preciso pensar nisso!

Dessa forma, as reflexões deste trabalho conduzem à seguinte tese: A formação inicial de professores refere-se ao conjunto de processos e experiências que capacitam indivíduos a atuar como docentes, abrangendo tanto a formação teórica quanto a prática. Para que ela se

sustente de forma qualificada para o exercício da docência no contexto atual, cinco eixos são essenciais: entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional, domínio dos conhecimentos técnicos, domínio dos conhecimentos pedagógicos, conhecimentos tecnológicos e valores éticos e estéticos. Esses eixos se inter-relacionam, formando a base necessária para que os professores possam não apenas compartilhar conhecimentos, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo em que a construção de novos sentidos e ideias perpassa pela mediação docente.

Contudo, entende-se que, para o alcance de uma formação como se defende neste estudo, há necessidade de reconhecer como os documentos legais de cada país interpretam o processo de formação inicial docente e como a estruturam, uma vez que eles são a base para a formulação dos cursos nas instituições de ensino superior que formam docentes. Dessa forma, a discussão deve contemplar esse viés, como proposto no próximo artigo desta tese.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

ANTUNES, Celso. **A criatividade na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 273/20**, de 21 de outubro - Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República I Série, n.º 168. Luanda, Angola: Imprensa Nacional, 2020.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

BETANCOURT MOREJÓN, Julian. Creatividad en la educación: educación para transformar. **Revista Psicología Científica.com**, n.º 2, 2000. Disponível em: <https://psicologiacientifica.com/creatividad-en-la-educacion>. Acesso em: 17, jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2024.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRITTO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria Oliveira. A cultura acadêmica e os saberes produzidos na docência universitária. *In*: FONSECA, Selma Guimarães. (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Alínea, p. 183-206, 2007.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM: O Novo Modo do Ser, do Saber e do Aprender Construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em Comunicação Digital**. 2001. 289f. Florianópolis: Tese (Doutorado). Engenharia de Produção. UFSC, 2001. Disponível em: http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27893/2217/com_identificacao/trabalho.pdf. Acesso em 5 dez. 2021.

CHÉROLET, Brenda. **Saiba quais são os países que respeitam e valorizam os professores**. Educa+Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/saiba-quais-sao-os-paises-que-respeitam-e-valorizam-os-professores>. Acesso em: 16 out. 2023.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1999. Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-04-21 10:20:47]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/referencia>. Acesso em: 16 out. 2024

FERREIRA, Sheila Margarida Moreno. **Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso da Escola Secundária Cónego Jacinto**. 2007, 69f. (Monografia), U. J. Piaget de Cabo-Verde, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682397.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

FORESTI, Miriam Celi Pimentel Porto. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. *In*: PINHO, Sheila Zambeão. **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, p. 103-16, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GAIA, Sílvia. **Os professores de inglês e sua formação contínua**. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, Howard. The creators' patterns. *In*: FELDMAN, David Henry; CSIKSZENTMIHALYI Mihaly; GARDNER, Howard (orgs). **Changing the world - a framework for the study of creativity**. Westport: Praeger Publishers, p. 69 - 84, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Campinas, 1994. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas Específicas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papyrus Editora, p. 59-88, 2012.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi. **A formação pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica: nos caminhos de uma Pedagogia Hermenêutica**. 2020. 149f. Dissertação de Mestrado em Educação. Unochapecó. Chapecó, 2020.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da inteligência artificial na educação com ênfase na formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 24, n. 3, p. 229-246, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.03.229-246>. Acesso em: 11, out. 2024.

MEIRA, Marli. **Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim**, em 19 de maio de 2006.

- MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index>. acesso: 21 abr. 2021.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, António. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.
- NOVAK, Fernanda Helena. **A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários**. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-131536/publico/DissertacaoFernandaHelmanNovak.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- NIANE, Boubacar. **Educação e o desafio da formação docente na África: uma análise das políticas públicas**. Dakar: Editora Universitária, 2019.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Ignacio. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. (org). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro**. Diário da República: 1ª Série, nº 38. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CFC56752370C8F/1139/DL432007.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- REDIN, Marita Martins. Estética. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 165, 2010.
- STERNBERG, Robert; LUBART, Todd. **Investing in creativity**. *American Psychologist*, Washington, n. 51, p. 677-688, 1996.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERUYA, Tereza Kazuco. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade Aplicada**: Recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 33-58, 2011.

VIEIRA, Ricardo. **Identidades pessoais**: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LUSOFONIA: perspectivas sob a ótica das legislações

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as legislações que regulamentam os cursos de formação inicial de professores nos países-alvo do estudo, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre esses contextos. A investigação busca compreender de que maneira esses elementos influenciam os cursos de formação inicial docente, além de destacar as perspectivas futuras relacionadas ao tema. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, fundamentada em levantamento documental. Entre os principais resultados, destacam-se: 1) todos os países abordados neste estudo possuem leis de bases para a educação (LDB), implementadas a menos de três décadas, que destacam a importância de melhorar a formação de professores como meio para elevar a qualidade da educação; 2) os documentos normativos apontam características comuns e diferenças entre os sistemas de formação de professores dos investigados; 3) a história da formação de professores nesses países está intimamente ligada aos processos coloniais e pós-coloniais; 4) as tecnologias digitais não estão incorporadas aos cursos de formação inicial de forma a atender às necessidades atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores; Tecnologias Digitais; Perspectivas; Lusofonia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação é a base para o progresso de qualquer sociedade e o desenvolvimento de uma nação. Na lusofonia, composta por nações com histórias, culturas e contextos sociais diversos, surgem múltiplos desafios e oportunidades únicas no campo educacional. Entre os principais desafios está a criação e a aplicação de legislações educacionais robustas e eficazes. Sabe-se que a formação inicial é o momento em que se constroem as bases teóricas e práticas que orientarão a prática pedagógica desses futuros professores. No entanto, como essa formação é estruturada nos diferentes países investigados? Será que existem convergências que sugerem uma identidade pedagógica comum ou predominam as particularidades nacionais, profundamente enraizadas nos contextos históricos e culturais? Como cada país tem legislado sobre esse tema?

Ademais, embora muitos países da lusofonia tenham implementado leis para orientar seus sistemas de ensino e a formação de professores, a realidade nem sempre corresponde ao que está previsto nos documentos normativos, especialmente em algumas nações africanas. Países como Moçambique e Guiné-Bissau enfrentam dificuldades significativas na implementação das diretrizes educacionais, muitas vezes devido à falta de infraestrutura, ao

financiamento inadequado e à instabilidade política. Essa discrepância entre as leis estabelecidas e sua efetiva aplicação resulta em uma lacuna considerável na formação de professores e na qualidade do ensino, o que reforça a necessidade de uma análise crítica e comparativa das legislações e práticas em todos os países lusófonos observados.

A formação inicial de professores é um processo complexo que envolve uma série de atividades educativas e programas de estudo voltados para preparar futuros profissionais a atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse processo não apenas desenvolve as competências científicas e pedagógicas necessárias, mas também promove o crescimento pessoal e social dos educadores em formação (Nóvoa, 2017). É essencial que as legislações reconheçam e atendam às diversas necessidades, assim como os contextos culturais e sociais que influenciam essa construção.

A atualização dos currículos de formação inicial de professores é essencial para garantir que os futuros docentes estejam preparados para os desafios de uma sociedade em constante transformação. As legislações que regem os sistemas de ensino nos países da lusofonia desempenham um papel primordial na construção desses currículos, mas a realidade é que muitos países ainda mantêm currículos descontextualizados, distantes das demandas contemporâneas. O currículo não apenas plasma a experiência educacional dos futuros educadores, mas também reflete os princípios e valores fundamentais que norteiam a prática docente e a educação como um todo.

Em Estados membros da lusofonia como São Tomé e Príncipe e Angola, por exemplo, os currículos de formação inicial de professores não refletem adequadamente as mudanças sociais e tecnológicas que impactam o campo educacional. A falta de recursos e de políticas públicas mais consistentes tem dificultado a modernização dos cursos, resultando em uma formação que não está alinhada às necessidades locais e globais. Da mesma forma, no Brasil, embora haja esforços para integrar as tecnologias digitais na educação, muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades em aplicar tais avanços de forma eficaz, deixando lacunas entre o que é prescrito na legislação e o que é praticado no dia a dia escolar.

Esses exemplos demonstram que a manutenção de um currículo descontextualizado perpetua a desconexão entre as políticas educacionais e as realidades socioeconômicas e culturais de cada país. A revisão curricular, baseada em legislações atualizadas, é urgente para que os professores sejam capazes de mediar o processo de ensino-aprendizagem em contextos cada vez mais complexos e dinâmicos. É preciso que essas mudanças ocorram de maneira

articulada com as demandas locais, ao mesmo tempo em que se considerem as tendências globais na formação docente.

De acordo com Cunha (2015, p. 15), “em tempos de mudança, é por vezes necessário olhar e sistematizar o já feito, o já pensado, o já escrito, para que a mudança se concretize efetivamente. Aí residem as fontes de inspiração do ‘Novo’.” Nesta linha de pensamento, compreende-se que o sistema educativo, e, por sua vez, a formação inicial de professores, vem sofrendo muitas mudanças, essencialmente com a inserção das tecnologias. Mas será que as legislações dos países estão acompanhando essas transformações cada vez mais rápidas? Quando suas leis foram atualizadas pela última vez? Quais inovações foram implementadas até agora por cada nação? Como é elaborado o currículo dos cursos de formação oferecidos pelas instituições de ensino de cada país pertencente à lusofonia?

Sob esta perspectiva, o objetivo desta investigação é analisar as legislações que regulamentam os cursos de formação inicial de professores nos países-alvo do estudo, com o intuito de identificar semelhanças e diferenças entre esses contextos. A pesquisa busca compreender como esses fatores influenciam a qualidade da educação e a preparação dos professores, além de destacar os desafios específicos enfrentados por cada país. A pesquisa propõe responder a seguinte questão: Quais são as principais características, diferenças e semelhanças encontradas na formação inicial de professores nos países da lusofonia?

No que se refere à metodologia, essa pesquisa traduz-se como um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado a partir de levantamento documental e comparativo, considerando os documentos normativos específicos, apresentados no quadro abaixo. Esses regulamentos apresentam as diretrizes instituídas para o sistema educativo e abordam também a formação de professores em cada país desta comunidade. Por meio deles, foi possível realizar uma comparação detalhada e contextualizada dos diferentes modelos e abordagens formativas. Com base nesses referenciais, os resultados foram categorizados utilizando a análise de conteúdo para discutir os dados encontrados.

Ao discutir os dispositivos legais que regulamentam a formação inicial de professores nos países lusófonos, é fundamental destacar as principais fontes normativas que sustentam este estudo. O quadro a seguir apresenta as referências documentais selecionadas, cuja escolha se baseia na lei de bases do sistema educativo de cada nação investigada. Essas leis foram selecionadas por definirem as diretrizes essenciais que orientam a elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, assegurando a conformidade com os princípios estabelecidos em cada contexto nacional.

Quadro 4 - Legislação utilizada para coleta dos dados

País	Legislação
Brasil	Lei nº 9394/96 e BNCC-Formação
Angola	Lei nº 17/16 com alteração de vários artigos pela Lei nº 32/20 e decreto presidencial nº 193/18.
Moçambique	Lei nº 18/2018 e Decreto nº 79/2019
Portugal	Lei n.º 46/86
Timor Leste	Lei nº 14/2008
Guiné-Bissau	Lei nº 4/2011
Cabo Verde	Lei nº 103/V/99.
São Tomé e Príncipe	Lei nº 02/2003

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações dos sistemas de ensino das nações observadas (2024).

Na esteira desse panorama, apresentamos os dados analisados que constituem o corpo do presente estudo. Inicialmente, o texto explora o contexto da formação inicial de professores nos países selecionados, examinando os fatos históricos e as legislações dos sistemas educativos que delineiam os processos de formação em cada país membro. Em seguida, a discussão se concentra no papel das tecnologias digitais nas legislações educacionais em vigor, analisando como essas tecnologias são integradas nas diretrizes e práticas formativas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que ressaltam as principais descobertas do estudo, evidenciam as semelhanças e diferenças nas abordagens dos países lusófonos e oferecem recomendações para aprimorar a formação inicial de professores, levando em conta a evolução tecnológica e as necessidades específicas de cada contexto educacional.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LUSOFONIA

A história da formação de professores na lusofonia está intimamente ligada aos processos coloniais e pós-coloniais. No Brasil, por exemplo, a formação de professores começou formalmente no século XIX, com a criação das primeiras escolas normais. Em Portugal, a formação docente também remonta ao século XIX, com a fundação de instituições dedicadas à preparação de professores primários. Nos países africanos, como Angola e Moçambique, a formação de professores foi fortemente influenciada pelas políticas coloniais portuguesas e só ganhou autonomia e reformulação significativa após as independências na década de 1970.

A partir desses marcos, os países evidenciados mostram que a construção de suas trajetórias formativas é marcada por transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas significativas na tentativa de superar a ordem vigente e implantar uma nova sociedade. Não há como formar professores para atuar nas mais diferentes realidades sem considerar a história vivida por cada um deles. Como muito bem afirma Gomes (2011, p. 122), “[...] não há atualidade que não seja processo histórico”. Quanto mais cedo se inicia o desenvolvimento dos países, mais cedo surgem as primeiras iniciativas de formação docente em cada país.

Esse terreno a ser explorado revela a multiplicidade de fatores que influenciaram tais iniciativas. Além da condição de colonialidade, o poder exercido pela Igreja Católica na educação das colônias reforçou a dominação cultural portuguesa. A história dos países analisados, especialmente Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, mostra que a independência de Portugal é recente e frequentemente marcada por conflitos e guerras civis. Por exemplo, Angola enfrentou uma guerra civil longa e devastadora, que durou de 1975 a 2002, assim como Moçambique, que também passou por um período de intenso conflito. Guiné-Bissau experimentou um golpe de Estado. Esses e outros fatos são responsáveis por atrasar o desenvolvimento desses países.

Outro fato bastante importante que justifica o atraso nos avanços, especialmente em países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor Leste, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, é a ideologia racista que permeou os discursos políticos e os círculos intelectuais da época. Essa ideologia marcou toda a política eurocêntrica portuguesa em relação às colônias africanas até a segunda metade do século XX. De acordo com os defensores dessa visão, cujo principal representante era José Pedro de Oliveira Martins (1845-1894), o homem branco português tinha a missão de "civilizar" os negros, considerados "seres biologicamente inferiores" com capacidades limitadas de aprendizagem. Pensar na educação dos negros era visto como um absurdo, pois, segundo essa ideologia, a história provava que só apenas pela força seria possível educar ‘povos bárbaros’.

Outro aspecto relevante é a presença de organismos internacionais em praticamente todos os países africanos, com destaque para corporações como UNESCO, OCDE, UNICEF e Banco Mundial, entre outras. Seria a contribuição dessas organizações essencial nos contextos nacionais? Qual o papel delas na educação e na formação inicial de professores? De acordo com Cox (1996), o papel das instituições internacionais fundamenta-se na promoção do desenvolvimento global, garantindo que as políticas públicas implementadas estejam alinhadas com os princípios de justiça social, equidade e inclusão, especialmente em regiões

historicamente marginalizadas. Dessa forma, é inegável que esses organismos desempenham uma função social significativa no campo educacional, determinando avanços e melhorias em todos os processos. Pode-se acrescentar que essa função social se amplia ao incluir a sugestão de políticas públicas, princípios orientadores e subsídios financeiros, como bolsas de estudo, propondo caminhos ideais para esses contextos.

No entanto, apesar de desempenharem esse papel social, há críticas substanciais quanto à sua atuação. Esses organismos frequentemente acabam por determinar os rumos que a educação e as políticas curriculares devem seguir, promovendo, muitas vezes, uma visão instrumental da educação. Além disso, eles reforçam uma falsa ideia de autonomia, ao impor modelos ocidentais que nem sempre dialogam com as especificidades locais. Como observa Altbach (2013), embora as intenções dessas instituições possam ser positivas, suas políticas educacionais tendem a gerar tensões internas, uma vez que parte da população e dos governos locais vê essas intervenções como um limite à soberania nacional nas decisões sobre a educação.

Cabe destacar que, no contexto da maioria desses países, é praticamente impossível descrever a trajetória histórica da formação de professores sem abordar a estrutura do ensino e as reformulações ocorridas ao longo do tempo. Essas mudanças resultam frequentemente de estratégias governamentais destinadas a responder a desafios específicos de cada período. Conforme afirmam Pereira e Peixoto (2009, p. 220), “[...] 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”.

O desafio é repensar os modelos de currículos para adaptá-los à realidade sociocultural e concreta dos sujeitos, visando fortalecer o diálogo de forma horizontal entre a comunidade e a escola. É também fundamental ressaltar que as escolhas para compor esse documento não são neutras e de acordo com Saviani (2013, p. 13) entender o trabalho educativo como o “ ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” faz toda a diferença. Dessa forma, os saberes locais e os saberes universais científicos podem se alinhar para o desenvolvimento de uma prática educativa emancipadora. Em relação aos principais eventos que marcaram a história da formação inicial em cada país da lusofonia, o quadro abaixo destaca os mais significativos.

2.1 Principais fatos históricos que marcaram a formação inicial de professores

Ao ressaltar os principais eventos que marcaram a história da formação de professores, busca-se evidenciar que os percursos adotados por cada país são diferentes. Observa-se que há variações significativas no estágio inicial das formações docentes institucionalizadas entre as nações. Além disso, ressalta-se que as leis específicas, com regulamentações mais claras, geralmente surgem após a independência, refletindo a relação intrínseca entre a história de cada país e seu processo de formação docente.

Quadro 5 - Principais marcos históricos da formação de professores

País	Principais marcos da história da formação de professores
Brasil	<p>Século XIX: Início da formação de professores com os cursos de normalistas.</p> <p>1930: Reforma Francisco Campos, que criou cursos de formação de professores em nível secundário.</p> <p>1961: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a necessidade de formação superior para professores do ensino secundário.</p> <p>1996: A nova LDB reforçou a necessidade de formação superior para professores de todos os níveis de ensino e incentivou a criação de cursos de Pedagogia e Licenciatura.</p> <p>2017: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada, estabelecendo diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.</p>
Angola	<p>1975: Independência de Portugal e início da reconstrução do sistema educacional.</p> <p>1980s: Criação de instituições de formação de professores para suprir a demanda no pós-guerra.</p> <p>2001: Adoção da Lei de Bases do Sistema de Educação, que inclui a formação de professores.</p> <p>2014: Lançamento do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), focando na qualificação de docentes.</p>
Moçambique	<p>1930 - Criada a primeira instituição dedicada à formação de professores, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor.</p> <p>1975: Independência e início da reconstrução do sistema educativo.</p> <p>1980: Implementação de programas de formação de professores para lidar com a escassez de docentes.</p> <p>2000: Adoção da Lei de Bases do Sistema Educativo, incluindo a formação de professores.</p> <p>2017: Implementação do Programa de Capacitação de Professores para melhorar a qualidade do ensino.</p>
Portugal	<p>1772: A Reforma Pombalina, realizada pelo Marquês de Pombal, foi uma das primeiras tentativas de modernizar a educação em Portugal, incluindo a formação de professores.</p> <p>1986: A Lei de Bases do Sistema Educativo destacou a necessidade de formação inicial e contínua de professores, estabelecendo a profissionalização docente como prioridade.</p> <p>2006: Implementação do Processo de Bolonha, que reformulou a formação inicial de professores, alinhando-a aos padrões europeus.</p>
Timor Leste	<p>2002: Independência e início da reconstrução do sistema educacional.</p> <p>2008: Criação da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) com foco na formação de professores.</p> <p>2010s: Implementação de programas de formação contínua para professores.</p> <p>2017: Lançamento do Plano Estratégico de Educação, incluindo a formação e capacitação de docentes.</p>
Guiné-Bissau	<p>1974: Independência e início da reconstrução do sistema educacional.</p>

	<p>1980: Criação de programas de formação de professores para atender a demanda crescente.</p> <p>2000: Implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, incluindo a formação de professores.</p> <p>2015: Lançamento de iniciativas para capacitação contínua de professores.</p>
Cabo Verde	<p>1975: Independência e início da reconstrução do sistema educacional.</p> <p>1980: Criação do Instituto Pedagógico para a formação de professores.</p> <p>2000: Reformulação do sistema de formação docente com a criação da Universidade de Cabo Verde.</p> <p>2017: Implementação de novos currículos para a formação de professores focando em competências pedagógicas.</p>
São Tomé e Príncipe	<p>1975: Independência e início da reconstrução do sistema educacional.</p> <p>1980: Criação de programas de formação de professores em resposta à escassez de docentes.</p> <p>2003: Adoção da Lei de Bases do Sistema Educativo, que inclui diretrizes para a formação de professores.</p> <p>2016: Implementação de programas de formação contínua para melhorar a qualidade do ensino.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em leituras sobre o assunto (2024).

Analisando o quadro acima, é prudente acrescentar que, durante a era colonial, praticamente todos os países, com exceção de Portugal, adotaram uma política educacional voltada para a promoção dos valores culturais da metrópole. Isso resultou em um ensino era ‘seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações’ (Pereira *apud* Varela, 2013, p. 19). Além disso, observa-se que a Igreja Católica exercia um domínio significativo sobre a educação, consolidando ainda mais essa lógica de ensino centralizado e excludente.

Depois da independência, a educação passou a ser vista como uma espécie de 'salvadora da pátria', um motor para o desenvolvimento. Os países almejavam se desenvolver por meio da formação de sua população. No entanto, essa política expansionista pela educação trouxe consigo um problema sério: a falta de professores nas nações lusófonas, foco do estudo. Em Angola, por exemplo, após a independência, muitos professores qualificados acabaram deixando o país. Da mesma forma, Moçambique também faz parte das estatísticas, já que a saída de muitos professores estrangeiros que atuavam no país antes da independência, assim como de alguns professores moçambicanos, agravou a situação. Muitos deles abandonaram a carreira docente, contribuindo para o declínio do quadro educacional no período pós-independência.

Se, por um lado, esses Estados colocaram seus cidadãos nas escolas para alcançar o objetivo de desenvolvimento, por outro, foi necessário recrutar profissionais sem formação adequada. Diante desse cenário, a educação oferecida não estava à altura dos desafios, pois

faltavam recursos financeiros, e o Banco Mundial, que nem sempre compartilhava os mesmos objetivos das nações, acabou financiando as iniciativas e projetos dos governos.

Outro dado relevante é que, após a independência, a maioria dos países, especialmente os Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, começou a elaborar suas próprias legislações para os sistemas educativos. Grande parte dessas legislações destacava a importância da formação de professores. Apenas em Portugal a formação de professores tem raízes nas reformas pombalinas do século XVIII, enquanto no Brasil, essa formação começou com os cursos de normalistas no século XIX.

O perfil daqueles que escolhem a docência nos países lusófonos é marcado por uma diversidade de motivações e contextos sociais. Em geral, muitos são jovens que veem na profissão uma oportunidade de ascensão social e estabilidade, especialmente em países como Brasil, Angola e Moçambique. A vocação para o ensino, assim como o desejo de contribuir para o desenvolvimento educacional e social, são fatores predominantes. Em países com desafios econômicos e estruturais significativos, como Guiné-Bissau e Timor-Leste, a escolha pela carreira docente é frequentemente impulsionada por um forte senso de missão e compromisso com a melhoria das condições locais.

Além disso, a docência atrai tanto recém-formados quanto profissionais em busca de uma segunda carreira. Em Portugal e Cabo Verde, por exemplo, observa-se uma tendência de indivíduos de várias faixas etárias, incluindo aqueles de outras áreas, optarem pela educação como uma nova trajetória profissional. A estabilidade oferecida pela profissão e a oportunidade de influenciar positivamente as futuras gerações são motivos que também atraem candidatos em São Tomé e Príncipe. Contudo, em todos esses contextos, a escolha pela docência geralmente não é percebida como uma profissão almejada; muitas vezes, é buscada por aqueles que têm menos condições de ingressar em outros cursos.

No Brasil, muitos jovens que optam pela carreira docente o fazem por ser essa a única alternativa ou a escolha mais acessível. A Pedagogia é frequentemente selecionada por ser uma opção disponível em instituições próximas de casa, amplamente ofertada em modalidades a distância e com custos relativamente baixos. Além disso, é comum que esses jovens tenham obtido desempenho abaixo da média nos exames de acesso ao ensino superior. Como resultado, os cursos de Pedagogia não apenas falham em selecionar alunos com melhor desempenho acadêmico, mas também enfrentam desafios significativos em apoiar aqueles que ingressam com deficiências substanciais na educação básica.

No que diz respeito àqueles que buscam a carreira docente, há diferenças significativas entre os países analisados. Em Moçambique, assim como na maioria dos demais países africanos destacados pelo estudo, as vagas oferecidas nos cursos de formação docente são preenchidas. Isso pode estar relacionado à falta de alternativas de trabalho para esses candidatos. Em contraste, a realidade brasileira mostra uma procura escassa pela carreira docente. Araújo, Brzezinski e Sá (2020) argumentam que as precárias condições de trabalho e a desvalorização da profissão têm contribuído para o afastamento dos jovens da carreira do magistério. Nesse mesmo viés, Gatti, Barretto e André (2011, p. 17) afirmam que “há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira”.

O relatório “*Education at a Glance 2018*” (OCDE, 2018) também corrobora essa tendência, afirmando que a média de idade da classe docente em Portugal aumentou significativamente ao longo da última década. O país agora possui uma das classes docentes mais envelhecidas entre os membros da OCDE, principalmente devido à redução nas contratações de novos professores. Além disso, Nunes *et al.* (2021) documenta que a falta de professores em Portugal mostra tendência de piora.

A nível mundial, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2024), intitulado *Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*, alerta para o problema da falta de professores e, diante do elevado número de profissionais que abandonam a carreira, destaca a necessidade de retê-los.

Normalmente, especialmente no Brasil, o que leva os estudantes a escolherem a docência também é a facilidade de inserção no mercado de trabalho que essa profissão oferece, já que dificilmente um professor fica desempregado por muito tempo. Nesse cenário, como destacado por Gatti *et al.* (2019, p. 151), “a opção [...] não necessariamente significa uma opção pelo magistério”. Em 2019, segundo dados do Censo da Educação Superior (levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 3,6 milhões de brasileiros ingressaram no ensino superior, sendo que 10,4% deles optaram por Pedagogia, o curso mais popular do país (BRASIL/Inep, 2020).

Neste contexto, estudos realizados por García e Weiss (2019) e Huat *et al.* (2020) destacam a falta de incentivos para atrair novos professores e sublinham a importância de melhorar as condições de trabalho, além de investir em iniciativas que incentivem os estudantes a escolherem a carreira docente. Essas recomendações são relevantes para todos os países foco do estudo, pois, embora esses profissionais sejam extremamente importantes e necessários, a

sociedade muitas vezes contribui para desencorajar a entrada na profissão. Um exemplo disso é quando os pais não desejam que seus filhos se tornem professores.

Geralmente, persiste um cenário de desvalorização da atividade docente, agravado por diversas dificuldades de acesso aos cursos impostas pelas próprias nações. Esse quadro deixa marcas profundas tanto nos profissionais da educação quanto na sociedade como um todo. Apesar da retórica oficial, é crucial que esses países também reflitam sobre a qualificação dos profissionais responsáveis por formar os futuros docentes. Em outras palavras, a formação continuada deve caminhar lado a lado com a formação inicial. Nesse sentido, Brancher (2006, p. 73) ressalta,

Olhar os processos formativos é uma nova forma de perceber as lacunas, instauradas na formação universitária e em outros processos formativos, formação essa que, embora construída individual e diariamente pelos sujeitos, também pode ser trabalhada, intensificada e construída na escola e na coletividade, sendo necessário, para tanto, entender as instituições enquanto espaços coletivos de formação.

À guisa dessas considerações, é importante também comparar a remuneração e as condições de trabalho dos professores dos estados-membros da lusofonia observados neste estudo. De certo modo, pode-se afirmar que há uma correlação predominantemente negativa entre o valor do salário dos docentes e os indicadores educacionais. Essa situação é atribuída à competição por recursos educacionais e à inadequação da estrutura de incentivos inerentes à política salarial da categoria.

Quadro 6 - Remuneração média dos professores em 2024

País	Remuneração média para 40h semanais de trabalho	Fonte da informação
Brasil	Piso salarial mínimo é de R\$ 4.580,57 para professores com graduação	Fonte: Ministério de Educação (MEC) https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/divulgado-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores
Angola	Um salário mensal para o nível de entrada de professores dos ensinos universitário e superior varia de 71.309 Kz a 479.473 Kz.	Fonte: Meusalario.org/Angola https://meusalario.org/angola/Carreira/trabalho-salario-professores-de-educacao-vocacional#:~:text=Qual%20%C3%A9%20o%20seu%20sal%C3%A1rio,Kz%20a%20339%20740%20Kz.

Moçambique	Um salário mensal para o nível de entrada de professores do ensino básico (1º ciclo) varia de 6.550 MTn a 25.120 MTn.	Fonte: Meusalario.org/Moçambique https://meusalario.org/mocambique/carreira-em-mocambique/trabalho-salario/professores-do-ensino-primario#:~:text=Um%20sal%C3%A1rio%20mensal%20para%20o,25%20769%20MTn%20por%20m%C3%AAAs.
Portugal	A maioria dos Professores dos ensinos básico (2º e 3º ciclos) e secundário ganha um salário entre 906 € e 2 881 €.	Fonte: Meusalario.org/pt https://meusalario.pt/emprego/portugal-emprego-e-salario/professores-do-ensino-secundario
Timor Leste	O salário-mínimo para o professor de ensino básico é \$115, com licenciatura \$272 e Mestrado \$525.	Fonte: Professor participante da entrevista desenvolvida pela investigação.
Guiné Bissau	O salário médio no sistema educacional na Guiné é de 43 € e até 98 €.	Fonte: BDEX https://bdcex.com/pt/guinea-bissau/
Cabo Verde	O salário de um professor com licenciatura é de 91 mil escudos.	Fonte: Expresso das Ilhas https://expressodasilhas.cv/pais/2024/05/14/governo-estipula-tabela-remuneratoria-da-classe-docente-com-licenciatura-em-91-mil-escudos/91451
São Tomé e Príncipe	4.500 dobras (cerca de 180 euros em 2024)	Fonte: Jornal de Angola https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/governo-sao-tomense-congela-aumento-de-salario-da-funcao-publica/

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisa nos sites dos países observados (2024).

A perspectiva teórica que fundamenta essa abordagem reside na prioridade dada aos investimentos na área da educação, essenciais para fortalecer a implementação de várias políticas educacionais de âmbito nacional. Em última análise, o valor destinado à remuneração dos docentes apresenta diferenças gritantes, que podem ser fruto da própria história colonial de exploração e dependência econômica de alguns países.

O quadro acima mostra que a maior remuneração é mantida pelo governo português. Em 2024, o maior salário de um professor em Portugal foi de 2.881 euros, o que equivale, em média, a 17 mil reais. Em contraste, o menor salário é pago pelo governo da Guiné-Bissau, aproximadamente 588 reais, seguido por Angola e Moçambique, onde os salários mensais estão um pouco acima de 2 mil reais. Em Timor-Leste, os salários chegam a cerca de 3 mil reais. No Brasil, o salário médio é de cerca de 4.500 reais, enquanto em Cabo Verde, o valor é de aproximadamente 91 mil escudos, o que equivale a 5.187 reais.

Diversos autores confirmam que, para reverter o quadro de baixa atratividade da docência, é fundamental oferecer uma remuneração adequada. Pinto (2009) afirma que o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário oferecido àqueles que a escolhem. Nesse sentido, os baixos salários atuam como um fator dissuasivo, afastando indivíduos mais qualificados, que acabam optando por outras carreiras. De forma complementar, é imprescindível considerar a criação de um plano de carreira sólido, que contribua para o crescimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria salarial ao longo do tempo.

Permanece em voga que as condições de trabalho refletem a valorização dos docentes em cada Estado e têm um impacto significativo tanto na baixa procura pela carreira quanto na qualidade da educação oferecida. No contexto angolano, semelhante ao de muitos outros países lusófonos, Vinte Segundo (2023) argumenta que as precárias condições de trabalho docente - incluindo deficiências infraestruturais, laboratoriais e outras condições materiais e imateriais essenciais para o funcionamento adequado de uma escola pública de qualidade - a falta de formação contínua para o magistério, a baixa valorização dos professores, os vícios no processo de ensino e aprendizagem e a má gestão nas instituições de ensino são fatores que têm tornado a qualidade da educação nesses países cada vez mais questionável.

Nessa conjuntura, a carreira docente na Guiné-Bissau encontra-se em condições ainda mais precárias. O país, que apresenta a remuneração mais baixa entre os oito destacados nesta pesquisa, enfrenta problemas como sucessivas greves, falta de professores, materiais escolares inadequados, infraestruturas em péssimas condições e um currículo escolar desatualizado. Essas dificuldades contribuem para um ambiente educacional extremamente desfavorável e comprometem seriamente a qualidade do ensino oferecido.

Por outro lado, embora Portugal se destaque como o país com os melhores salários para professores, as condições de trabalho na área ainda estão longe do ideal. O relatório anual da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2023), *Education at a Glance*, revela que, apesar de contar com um corpo docente experiente e qualificado, a maioria desses profissionais está envelhecendo. Estima-se que mais de 45% dos professores em Portugal tenham mais de 50 anos, o que aponta para uma possível escassez de docentes no futuro próximo (OCDE, 2023). Além disso, apenas 4% dos recém-formados no ensino superior optam por seguir uma carreira na Educação, o que agrava essa projeção (OCDE, 2023).

De igual modo, Portugal enfrenta uma das maiores disparidades entre os salários máximos e mínimos pagos aos seus professores. Uma pesquisa realizada pela Fenprof (2024) com docentes do 1º ciclo aponta a sobrecarga de tarefas como um dos principais problemas,

afetando a vida pessoal e familiar, a saúde mental, a planificação das atividades e a produção de recursos didáticos. Outros desafios incluem reuniões fora do horário de trabalho, turmas superlotadas e uma infraestrutura inadequada, com quase metade dos edifícios escolares necessitando de reformas e 70% deles carecendo de equipamentos adequados. A pesquisa também destaca deficiências na rede de internet, a falta de computadores e espaços desportivos insuficientes, prejudicando ainda mais o ambiente escolar.

É nesse terreno que se consegue ver objetivamente a diferença da carreira docente em países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos, revelando como desigualdades estruturais moldam o futuro da educação e a qualidade de vida dos professores. Nessa arquitetura, onde atuam esses docentes e em que condições? Quantos anos permanecem na profissão? As respostas a esses questionamentos trazem à tona alguns pontos interessantes.

No mundo ideal, os professores dos países da lusofonia atuam em uma variedade de contextos educacionais, desempenhando um papel importante na formação das novas gerações e no desenvolvimento de suas sociedades. Entretanto, na prática, a maioria desses profissionais enfrenta situações distintas. Alguns países, como Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e Timor-Leste, lidam com a realidade de exercer a docência em escolas com estruturas precárias e sem as mínimas condições de trabalho.

Além disso, outro problema significativo são as horas de trabalho docente que, muitas vezes, são invisíveis e não remuneradas, afetando todos os países. Para Dejours (2002, p. 28),

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha.

Os professores brasileiros têm oficialmente uma carga horária de 20 ou 40 horas semanais. No entanto, é fundamental destacar que o trabalho do docente vai muito além do tempo dedicado em sala de aula. Além das aulas, há uma série de atividades complementares, como planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, e preparação de materiais didáticos, entre outras tarefas pedagógicas. Muitas dessas atividades são realizadas fora do horário previsto em contrato e não são contabilizadas na carga horária remunerada, resultando em uma jornada de trabalho real muito superior à oficialmente estipulada. Essa situação gera uma sobrecarga que afeta tanto a qualidade de vida dos professores quanto a eficácia do processo educativo.

Ainda sobre as condições enfrentadas pelos professores, a situação em Angola serve como um exemplo notório. Muitos docentes precisam recorrer a múltiplos empregos para complementar sua renda, devido aos baixos salários oferecidos no setor educacional. Essa situação também resulta em uma carga de trabalho exaustiva, comprometendo a qualidade do ensino. Por precisarem se dividir entre várias escolas, os profissionais enfrentam dificuldades em planejar adequadamente suas aulas e em estabelecer uma relação sólida com os alunos e a comunidade escolar. Além disso, têm pouco tempo para se dedicar aos estudantes com problemas ou dificuldades de aprendizagem. Isso compromete a função básica do professor, que é garantir que os alunos aprendam.

Em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, os professores atuam tanto em escolas básicas quanto secundárias, mas enfrentam desafios relacionados à falta de recursos e problemas logísticos. Em contraste, os docentes em Portugal trabalham em uma rede de ensino mais consolidada, que abrange desde a educação pré-escolar até o ensino básico e secundário, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Outrossim, eles desempenham um papel significativo no ensino superior, especialmente em universidades e institutos politécnicos, com um foco acentuado em pesquisa e desenvolvimento acadêmico. Embora a carga horária oficial de um professor português seja, em média, de 35 horas semanais, na prática, muitos acabam trabalhando até 50 horas e 15 minutos por semana (Fenprof, 2024).

Embora se tenha ressaltado a importância da formação inicial de professores, é perceptível que os desafios enfrentados pelos países da lusofonia são numerosos para que a docência seja devidamente valorizada como profissão e, conseqüentemente, para garantir a qualidade da educação oferecida aos seus cidadãos. Apesar das dificuldades extremas relacionadas à falta de atratividade e à baixa procura pela carreira docente, ainda há, embora em menor número, profissionais que escolhem ser professores.

Um exemplo é Miguel Monsul, professor de Timor-Leste, que afirma: "Escolhi essa profissão por gostar mesmo de ensinar. Às vezes penso em desistir porque é natural. Somos humanos e, com todas as exigências, é normal pensar desse modo. Porém, o trabalho nesta área é uma paixão, e acabo sempre por afastar esses pensamentos e nunca desistir" (Ximenes, 2023). Lutar por esses ideais é fundamental, pois só assim será possível superar os desafios e transformar a educação na lusofonia.

2.2 Contexto de formação inicial a partir da legislação dos sistemas de ensino

A formação inicial de professores constitui uma das bases fundamentais para a construção da identidade docente. Compreender o contexto dos processos formativos a partir da legislação de países como Brasil, Angola, Moçambique, Portugal, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe revela-se como uma tarefa essencial para identificar os desafios e especificidades enfrentados por cada sistema educacional. Essa análise permite traçar um panorama dos fatores que influenciam a formação dos futuros docentes, oferecendo informações necessárias para o aprimoramento dos currículos e dos cursos de formação, bem como modelos adotados pelos países.

Nesse sentido, o contexto constitui-se como um espaço que abrange o ambiente e as condições em que futuros docentes são preparados para atuar na educação. Isso inclui aspectos fundamentais como instituições oferecem a formação, o tempo de duração, o domínio de qualificação, o currículo, as práticas pedagógicas, a capacitação contínua, a tecnologia e os recursos disponíveis, as políticas educacionais, o contexto sociocultural e pesquisa e inovação. O contexto formativo também envolve, mesmo que indiretamente, a estrutura do sistema de ensino, as leis que o regem e suas principais contribuições para a formação dos estudantes e profissionais que aspiram a se tornar professores. Assim, a análise desse contexto é essencial para entender os desafios e as oportunidades enfrentados pelos professores, promovendo a valorização da profissão e a melhoria das condições de trabalho e ensino.

Com base nos documentos normativos que regulamentam os sistemas educacionais dos países da lusofonia, apresentam-se a seguir as leis de cada país, suas respectivas contribuições e a estrutura do sistema de ensino conforme delineado por essas regulamentações.

Quadro 7 - Contexto da formação inicial conforme legislação de cada país

País	Legislação analisada	Contribuição	Divisão do sistema de ensino
Brasil	Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases.	Estabelece a obrigatoriedade de formação superior para docentes da educação básica, os fundamentos e valorização do magistério através de incentivos à formação continuada e desenvolvimento profissional, e promoção da construção de currículos flexíveis e diversificados, adaptados às realidades locais e regionais. Define diretrizes para os cursos de licenciatura e pedagogia.	I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - Educação superior.

	BNCC-Formação - CNE/CP n.º 2/19, é um documento para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares.	A Base complementa as políticas nacionais referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais.	
Angola	Lei n.º 17/16 - Aprova a Lei do Sistema de Educação e Ensino.	Estruturação do sistema educativo e estabelece diretrizes para a formação inicial e contínua dos professores.	O sistema de educação é composto 6 subsistemas: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Secundário Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos; Ensino Superior. E 4 níveis de ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior.
	Lei n.º 32/20 - Altera vários artigos da Lei n.º 17/16.	Enfatiza a gestão de carreiras e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.	
Moçambique	Lei n.º 18/2018 - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique.	Aprova um novo regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação e o novo quadro jurídico e abertura de Instituições de formação de professores.	O Sistema Nacional de Educação é constituído pelo: a) Subsistema de Educação Pré-Escolar; b) Subsistema de Educação Geral; c) Subsistema de Educação de Adultos; d) Subsistema de Educação Técnico-Profissional; e) Subsistema de Educação e Formação de Professores; f) Subsistema de Ensino Superior.
	Decreto n.º 79/2019 - 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+1 e 10 + 3 anos até 2021 e 2022 toda a formação de professores será realizada em nível médio nos IFP's.	
Portugal	Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.	Define os requisitos mínimos de qualificação para os docentes, segmentando os programas de formação conforme os níveis de ensino. Promoveu a profissionalização do magistério, incentivando a formação superior e contínua dos professores, e estabeleceu padrões de qualidade para assegurar que as instituições de ensino ofereçam programas que atendam às necessidades educativas do país.	O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. A educação extra-escolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação,
	Decreto-Lei n.º 79/2014 - aprova o regime jurídico da habilitação	Reformulação da formação inicial de professores, com novas diretrizes que definem a estrutura e os conteúdos dos cursos de formação	

	profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.	para educadores de infância, professores do ensino básico e do ensino secundário. Enfatizou a importância de uma formação académica sólida e prática, com foco nas competências necessárias para a realidade das escolas, e reforça a necessidade de qualificação específica para o exercício da profissão docente, garantindo uma preparação mais adequada e alinhada às demandas contemporâneas do ensino.	reconversão e aperfeiçoamento profissional. A Formação de Professores portuguesa envolve: a) licenciatura em Educação Básica (1º ciclo, com duração de 3 anos); b) mestrado em Ensino (2º ciclo, com duração de 2 anos); c) um período probatório, de indução profissional (2 a 3 anos de duração).
Timor Leste	Lei nº 14/2008 - A Lei de Bases da Educação.	Define os princípios, objetivos e normas para a formação de educadores, desde a educação infantil até o ensino superior. Promove a qualificação dos professores através de programas de formação inicial e contínua, assegurando as competências necessárias para uma prática pedagógica eficaz. Incentiva a criação de currículos que atendam às especificidades culturais e linguísticas, contribuindo para um sistema educativo inclusivo e adaptado às realidades locais.	Educação Pré-escolar; Ensino Básico; Ensino Secundário; Ensino Superior; Modalidades Especiais da Educação (educação especial, o ensino artístico especializado, o ensino recorrente e a educação à distância). A educação extra-escolar (objetiva complementar a educação formal); Formação Profissional.
Guiné-Bissau	Lei nº 4/2011 - Lei de Bases do Sistema Educativo guineense	Estabelece um quadro de referência geral para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento da política educativa nacional, definindo níveis e modalidades de ensino e estabelecendo requisitos mínimos de qualificação para os docentes. Promove a formação contínua dos professores, assegurando a atualização regular de seus conhecimentos e práticas pedagógicas, e define padrões de qualidade para a formação.	O sistema educativo é dividido em educação formal e educação não formal. A educação formal integra: pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior, e modalidades especiais e atividades para a ocupação dos tempos livres (a Formação Técnico Profissional, a Educação Especial, o Ensino Recorrente de Adultos, o Ensino à Distância e a Educação para as Comunidades guineenses no estrangeiro). A educação não formal: A alfabetização e educação de base de jovens e adultos; Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional; Educação para ocupação criativa dos tempos livres; Educação cívica.
Cabo Verde	Lei nº 103/V/99 - Lei de Bases de Cabo Verde.	Definiu os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo. No que diz	O sistema educativo é dividido em educação formal e educação não formal.

		respeito à formação de professores, esta lei enfatizou a necessidade de formação contínua e a criação de instituições especializadas para esse fim.	Educação formal é composta por: Educação pré-escolar; Ensino básico; Ensino secundário; (sequência do ensino básico); Ensino médio (profissionalizante); Ensino superior; Outras modalidades da educação escolar (formação técnico-profissional, educação especial, ensino recorrente de adultos, ensino à distância). Educação não formal (alfabetização e educação de bases de jovens e adultos, ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, educação dirigida para ocupação criativa e educação cívica).
São Tomé e Príncipe	Lei n.º 4/2018 - estabelece o quadro geral do Sistema Educativo.	Define a estrutura e os princípios orientadores para a formação de educadores de infância, professores do ensino básico e secundário, bem como para a educação de adultos. Promove a qualificação e a profissionalização dos docentes, incentivando a formação contínua e superior. Estabelece padrões de qualidade e requisitos mínimos para a formação de professores, garantindo que as instituições de ensino ofereçam programas adequados às necessidades do sistema educativo do país.	O Sistema Educativo compreende os subsistemas: Educação Pré-Escolar; Ensino Escolar (Ensino básico; Ensino secundário e Ensino superior); Educação extra-escolar (educação de adultos e a aprendizagem e as ações de formação profissional); Componente de formação técnico-profissional.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações dos países citados (2024).

De maneira geral, a partir dos dados apresentados, e considerando o que está evidenciado nos documentos normativos, pode-se observar que os oito países da lusofonia possuem sistemas educativos distintos, com datas de promulgação das leis que indicam atualizações recentes. Portugal conta com a lei mais antiga, a Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986, enquanto São Tomé e Príncipe possui a legislação mais recente, a Lei nº 4/2018. É importante destacar que todos os instrumentos legais analisados abordam, mesmo que indiretamente, a temática da formação inicial de professores.

A divisão dos sistemas educacionais dessas nações é bastante heterogênea, sem uma "base comum" que as unifique, embora existam algumas semelhanças entre Portugal e países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Cada nação

estabelece diretrizes locais específicas para a formação de professores, adaptando-se às suas realidades e necessidades. Contudo, de acordo com as legislações, todos esses países concordam que a formação em nível superior é um requisito mínimo para a qualificação docente, refletindo um esforço coletivo para elevar os padrões da educação e garantir uma preparação adequada dos professores. Com raras exceções, como em Angola, ainda é possível acessar a docência com a conclusão do ensino médio na área do magistério.

Nesse contexto, no sistema educativo de Angola e Moçambique, a formação de professores é designada como "Subsistema de Formação de Professores" e "Subsistema de Educação e Formação de Professores", respectivamente. Por outro lado, no Brasil, a formação de professores está integrada à etapa do ensino superior. Em outros países, como Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste, o documento apresenta um capítulo específico dedicado à carreira docente.

Nessa mesma linha, todos os atos normativos analisados enfatizam que a implementação do sistema educativo visa melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento educacional e social dos países. Isso ressalta a necessidade de aprimorar a formação inicial de professores. À luz dessas considerações, acrescenta-se que as leis, nas entrelinhas dos sistemas educativos, refletem as representações dos respectivos países no que diz respeito à concepção da docência e à valorização do professor, embora haja um distanciamento entre o que as leis estabelecem e a realidade implementada.

Outro aspecto relevante é a estruturação do sistema educativo. Com base na legislação analisada, os sistemas educativos podem ser categorizados em quatro grupos:

No Grupo 1, encontram-se Angola e Moçambique, que dividem seus sistemas de educação e ensino em seis subsistemas: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Secundário Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, e Ensino Superior. A principal diferença é que Angola inclui o subsistema "Ensino Secundário Técnico-Profissional", que não está presente na estrutura educacional de Moçambique.

No Grupo 2, está o Brasil, cuja divisão inclui a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além da educação superior.

No Grupo 3, encontra-se a Guiné-Bissau, onde o sistema educativo é dividido em educação formal e não formal.

No Grupo 4, estão Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Cabo Verde. Todos esses países abrangem a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar,

com algumas variações: Timor Leste adiciona a formação profissional, enquanto Cabo Verde inclui “atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração”.

Outro aspecto notável é a similaridade entre os sistemas de ensino de muitos países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe e o sistema de Portugal. Essa semelhança pode ser atribuída ao domínio colonial de Portugal sobre essas nações por muitos anos. A influência portuguesa deixou um legado duradouro, que serviu de modelo tanto para a organização do sistema de ensino quanto para as políticas educacionais. Muitos desses países ex-colônias preservaram elementos do sistema educativo português, ajustando-os às suas necessidades locais. Essa continuidade pode refletir um vínculo histórico e cultural que ainda se manifesta nas práticas educacionais contemporâneas.

A similaridade é evidente também nas questões curriculares, na nomenclatura dos cursos, nas instituições que oferecem a formação, na duração dos cursos e nas exigências para a docência. Por exemplo, muitos países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau adotam nomenclaturas de formação semelhantes às de Portugal. Ambos os sistemas seguem uma estrutura curricular comparável, dividida em etapas como ensino básico, ensino secundário e ensino superior. Além disso, é comum observar parcerias frequentes com instituições portuguesas, o que reforça essa conexão educacional.

Direcionando a discussão para compreender como ocorre a formação inicial de professores em cada país, e analisando novamente os dados encontrados nas legislações citadas, busca-se discutir o domínio da formação, sua duração, nível de formação exigida para a docência nos s definidos. A partir de uma leitura atenta e da análise dos dados coletados é possível inferir algumas considerações importantes.

Ao direcionar a discussão para compreender como ocorre a formação inicial de professores em cada país, e ao analisar novamente os dados encontrados nas legislações citadas, busca-se discutir o domínio da formação, sua duração, instituições que oferecem esses cursos e o nível de formação exigido para a docência nos diferentes contextos. A partir de uma leitura atenta e da análise dos dados coletados, é possível inferir algumas considerações importantes.

Numa primeira análise observa-se que a formação inicial de professores nos países lusófonos possui características distintas em cada nação, refletindo suas especificidades educacionais, culturais e sociais. Percebe-se diferença na carga horária, nas nomenclaturas, e nos níveis oferecidos. Mas há também semelhanças quanto à exigência do nível mínimo exigido para ser professor, uma vez que a maioria dos países exige nível superior para ser professor.

Detalhadamente, abaixo, são consideradas algumas especificidades do contexto formativo de cada nação.

No Brasil, a formação docente é oferecida em diferentes modalidades. No nível médio, o curso de Magistério habilita o profissional a atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, mas não corresponde a uma formação superior. Os cursos de licenciatura, por sua vez, são de nível superior e preparam professores para lecionar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses cursos formam profissionais licenciados em áreas como Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia.

A graduação em Pedagogia, além de formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), capacita profissionais para atuar na gestão escolar, embora seu foco principal seja a formação de professores. Os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. As universidades federais e estaduais, bem como instituições particulares, são responsáveis por essa formação, que pode durar de três a cinco anos, dependendo da modalidade e do curso escolhido.

A ênfase curricular abrange tanto o domínio dos conteúdos específicos quanto a formação pedagógica e prática de ensino. Assim, o Brasil apresenta uma oferta diversificada de modalidades para a formação inicial, alinhada às diferentes etapas e níveis do sistema educacional, com ênfase também a cursos oferecidos na modalidade da Educação à distância. Destaca-se também que no país quem oferece os cursos para formação de professores de nível médio são Escolas Normais, Institutos de Educação, enquanto a formação de nível superior é oferecida pelas Universidades. Ainda, no Brasil há o curso de complementação pedagógica oferecido aos bacharéis que desejam atuar na docência, como por exemplo, na educação profissional.

Para complementar, é importante destacar que o Brasil aprovou as resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Com base nesse documento, foram também homologadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, bem como a BNC-Formação. No entanto, esses documentos têm sido alvo de críticas por diversas razões.

Uma das críticas principais está relacionada à estrutura dos cursos de formação inicial docente, que, segundo especialistas, passam a ser moldados pelos ditames da Base. Cruz e Almeida (2022, p. 8) afirmam que “[...] o profissional passa a exercer as funções de tutor de materiais que já chegam prontos”. Tanto a ABdC quanto a ANPED (2015) também alertam que “A conversão do direito de aprender dos estudantes numa lista de objetivos contêudinais a serem aprendidos retira desse direito seu caráter social, democrático e humano”. Esse cenário evidencia que o contexto formativo brasileiro ainda enfrenta muitos desafios que precisam ser superados para aprimorar a formação de seus professores.

Em Angola, a Lei de Bases estabelece um Subsistema de Formação de Professores, responsável pela preparação e qualificação de docentes e outros profissionais da educação para todos os subsistemas de ensino do país. Esse subsistema é organizado em dois níveis: o Ensino Pedagógico Secundário e o Ensino Pedagógico Superior. Embora haja a possibilidade de formação no nível médio, a exigência predominante no país é por uma formação em nível superior, visando maior qualificação e especialização dos profissionais da educação.

O Ensino Pedagógico Secundário refere-se ao processo de formação para a atuação docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário (1ª a 6ª classes), no I Ciclo do Ensino Secundário Regular (7ª a 9ª classes), na Educação de Adultos e na Educação Especial. Além disso, mediante certos critérios, essa formação permite o acesso ao Ensino Pedagógico Superior. Esse nível de ensino pode ser iniciado após a conclusão da 9ª classe, tem uma duração de quatro anos e é realizado em Escolas do Magistério.

O Ensino Pedagógico Superior é realizado após a conclusão do II ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, sendo oferecido por Instituições de Ensino Superior dedicadas à formação de professores e outros profissionais da educação. Esse nível de formação prepara os profissionais para atuar como docentes ou em funções de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. A graduação pode conferir os títulos de bacharel ou licenciado, enquanto a pós-graduação pode outorgar os títulos de mestre, doutor ou diploma de especialização, no caso de pós-graduação profissional, por meio da agregação pedagógica.

A duração dos cursos varia conforme suas especificidades. Segundo a Lei de Bases nº 17/16 de Angola, os cursos de Bacharelado têm duração de três anos letivos, enquanto os cursos de Licenciatura duram entre quatro e seis anos letivos. O Mestrado tem duração de dois a três anos, e o Doutorado, entre quatro e cinco anos. Os cursos de formação de professores qualificam e habilitam os profissionais para o exercício da docência nas seguintes áreas: Educador de Infância (para ministrar aulas no pré-escolar e na classe de iniciação), Professor do Ensino

Primário (habilitado para a monodocência) e Professor do Ensino Secundário. Este último habilita o docente a lecionar: a) uma disciplina do plano de estudos do I ciclo do Ensino Secundário; b) uma disciplina dos planos de estudos do I e II ciclo do Ensino Secundário Geral, técnico-profissional e pedagógico; c) disciplinas de uma área temática dos planos de estudo do Ensino Secundário Técnico Profissional.

As nomenclaturas utilizadas nos cursos de formação de professores para o Ensino Secundário Pedagógico em Angola são as seguintes: a) Curso Secundário em Educação da Infância, Curso Secundário em Ensino Primário, Curso Secundário em Ensino de [inserir a disciplina] no I ciclo do Ensino Secundário, e Curso de Agregação Pedagógica em Ensino de [inserir a disciplina] no I ciclo do Ensino Secundário. Para o Ensino Superior Pedagógico, as nomenclaturas são: a) Licenciatura em Educação da Infância, Licenciatura em Ensino Primário, Licenciatura em Ensino de [inserir a disciplina] no Ensino Secundário, e Agregação Pedagógica Pós-graduada em Ensino de [inserir disciplina ou área temática] no Ensino Secundário.

Em Moçambique, a legislação estabelece na constituição do sistema de ensino a existência de um Subsistema de Educação e Formação de Professores, que, assim como em Angola, regula a formação de docentes para os diversos subsistemas. A formação inicial de professores é organizada de acordo com a legislação vigente sob a nomenclatura "Educação e Formação de Professores", abrangendo diferentes modalidades de formação conforme o nível de ensino e as especificidades do contexto educativo.

As modalidades incluem:

1. **Educação e Formação de Professores para o ensino pré-escolar**, que capacita profissionais para atuar em creches e jardins de infância;
2. **Educação e Formação de Professores para o ensino primário**, destinada à formação de docentes para o 1.º Ciclo (1.ª a 3.ª classes) e 2.º Ciclo (4.ª a 6.ª classes) do ensino primário;
3. **Formação de Professores para o ensino secundário**, que habilita os professores a atuarem no 1.º Ciclo (7.ª a 9.ª classes) e 2.º Ciclo (10.ª a 12.ª classes) do ensino secundário;
4. **Educação e Formação de Professores para o ensino técnico-profissional**, voltada para preparar professores para o ensino técnico-profissional, formação profissional extrainstitucional e em centros de formação técnica;
5. **Educação e Formação de Professores para a educação de adultos**, que visa formar profissionais para lecionar no ensino secundário.

A formação é oferecida por Escolas de Formação de Professores (EFPs), onde os cursos têm duração de três anos e são voltados para a educação primária. Além disso, e por universidades disponibilizam licenciaturas com duração de quatro anos, destinadas à preparação de profissionais para atuar no ensino secundário e técnico-profissional. A estrutura curricular desses cursos combina teoria e prática, visando atender às demandas educacionais locais e acompanhar as reformas no sistema educacional do país. Esse enfoque busca promover uma formação docente que responda efetivamente às necessidades do sistema educacional moçambicano.

O Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos de 12^a+3 anos teve início em agosto de 2019 e, visa melhorar a qualidade da formação de professores, permitindo-lhes: ensinar crianças e adultos; atender pessoas com NEE e ministrar o Ensino Monolíngue e o Bilingue.

A legislação portuguesa inclui um capítulo que descreve o contexto formativo do país. Nesse sentido, a formação de educadores e professores ocorre em nível superior, proporcionando aos docentes de todos os níveis acesso à informação, métodos e técnicas científicas e pedagógicas fundamentais, além de uma formação pessoal e social adequada ao exercício da função.

Na educação pré-escolar, a orientação e as atividades pedagógicas são asseguradas por educadores de infância. A docência em todos os níveis e ciclos de ensino é garantida por professores que possuem diplomas que atestam sua formação profissional específica, habilitando-os para o exercício da profissão. Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional por meio de cursos específicos, voltados para a formação adequada a cada nível de educação e ensino. Esses cursos são oferecidos em escolas superiores ou universidades que dispõem de unidades de formação especializadas para esse propósito.

Nesse contexto, defende-se que a formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico deve ocorrer em escolas superiores de educação ou universidades, que conferem diplomas equivalentes. A formação de professores para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário é realizada exclusivamente em universidades. Além disso, a formação de professores para disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística, tanto no ensino básico quanto no secundário, é obtida por meio de cursos profissionais adequados, oferecidos em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica.

Os licenciados que possuem as habilitações científicas necessárias para o acesso à profissionalização no ensino também podem adquirir qualificação profissional para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, desde que completem a formação pedagógica em um curso adequado. Os cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário são estruturados como cursos de licenciatura.

Os cursos de licenciatura para a formação dos professores do 2º ciclo do ensino básico, oferecidos nas escolas superiores, também podem organizar-se de forma que os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico ao formar um conjunto coerente com um curso de bacharelado precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciado.

O modelo de formação adotado por Portugal é sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Segundo a legislação, esses ciclos são licenciatura e mestrado. O primeiro ciclo, a licenciatura, tem duração de três anos e visa garantir a formação básica na área da docência. O segundo ciclo, o mestrado, com duração de dois anos, complementa essa formação, reforçando e aprofundando o conhecimento acadêmico. Esse ciclo também assegura a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área de docência, além de abordar aspectos culturais, sociais e éticos. Por fim, inclui a iniciação à prática profissional, culminando em uma prática supervisionada.

A Lei de Bases de Timor Leste não apresenta um subsistema e tão pouco um capítulo que trate da formação inicial de professores em sua legislação. Contudo, algumas informações encontram-se ligadas a subtítulos diferenciados. Nesse sentido, fazendo parte do sistema, o referido diploma trata em capítulo específico, do Ensino Superior. Posteriormente atribui em seção específica as funções do professor e destaca princípios sobre a formação de professores.

A formação de educadores e professores assenta-se nas seguintes modalidades principais: Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função e formação continuada. A lei ainda define a existência de alguns princípios organizativos, quais sejam, formação flexível, Formação integrada, Formação que estimule uma atitude crítica e formação participada, são alguns deles.

A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância e à docência em todos os níveis e ciclos de ensino é assegurada por professores, detentores, em ambos os casos, de diploma que certifique a formação específica que os habilita para a educação e o ensino, de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo à educação e a cada nível de ensino.

Os educadores de infância e os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em estabelecimentos do ensino universitário ou equivalente, cuja duração é de três anos.

A qualificação profissional dos professores do ensino secundário adquire-se através de cursos superiores, que conferem o grau de licenciatura, organizados em estabelecimentos do ensino universitário. Têm acesso ao curso de licenciatura, os indivíduos que tenham concluído, com aproveitamento, um curso de bacharelato.

A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode, ainda, adquirir-se através de cursos de licenciatura ministrados em estabelecimentos do ensino universitário, que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada, cuja duração é de um ano.

A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza vocacional ou artística, do ensino básico e do ensino secundário, pode adquirir-se, respectivamente, através de cursos de bacharelato e licenciatura, que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

Constitui habilitação científica para a docência no ensino superior o grau de doutor e o grau de mestre, no ensino superior universitário, e o grau de licenciado ou o equivalente, no ensino superior técnico, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas e coadjuvar na docência pessoas habilitadas com o grau de licenciado ou equivalente, no ensino superior universitário, ou ainda com o grau de bacharel, no ensino superior técnico.

O grau de mestre é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração de quatro semestres e integrando uma parte escolar com a duração de dois semestres. O grau de doutor é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração mínima de seis semestres.

O marco legal da Guiné-Bissau não contempla um subsistema específico para a formação de professores, nem dedica uma seção do regramento a esse tema. Há, no entanto, um capítulo intitulado ‘Recursos Humanos’, que faz referência à carreira dos profissionais da educação. Registra que a formação de professores se enquadra em dois princípios: formação inicial e formação continuada.

Na Guiné-Bissau, a formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário devem ser ministradas em instituições próprias de ensino, bem como em instituições de ensino superior dotadas de unidades de formação dirigidas para esse fim. Os

cursos de formação exigidos são de nível superior com duração de quatro anos. A lei não dá mais informações quanto a esse nível de ensino. Essa formação é oferecida por universidades, escolas universitárias e Institutos superiores ou técnicos.

O marco legal também define os requisitos para a docência no ensino superior e afirma que tem qualificação para exercer a docência no ensino superior quem esteja habilitado com o grau de mestre ou doutor. Também pode exercer a docência no ensino superior quem possui o grau de licenciado desde que haja prestado a prova de capacidade pedagógica-científica.

Em Cabo Verde, a legislação do sistema de bases não possui um subsistema mencionado para formação. O documento apresenta falando do pessoal da educação e em seguida do pessoal docente. A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação do docente e deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática. Essa formação é fomentada mediante criação de condições para a frequência de cursos que confirmam ou não graus académicos superiores, nos termos do presente diploma, devendo incluir, para além das componentes curriculares dos respectivos ciclos de estudos, conteúdos específicos das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e da investigação aplicada.

A formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico ocorre em instituições de ensino médio especializadas. Os cursos devem incluir componentes curriculares das ciências da educação, metodologias, prática pedagógica e investigação. Para esses profissionais, a formação é oferecida em programas de bacharelado, com duração de três anos. Essa formação visa capacitar os educadores para atuar com crianças em diferentes contextos educacionais, com foco no desenvolvimento integral dos alunos.

A formação inicial de professores do ensino secundário é realizada em instituições de ensino superior especializadas. Os cursos devem incluir componentes curriculares científicas ou técnicas da especialidade, além de ciências da educação, metodologias, prática pedagógica e investigação. Para aqueles que desejam lecionar no ensino secundário, a formação ocorre no nível de licenciatura, com duração de quatro anos, abrangendo tanto conteúdos pedagógicos quanto disciplinares, a fim de preparar os professores para o ambiente escolar.

A formação de professores do ensino secundário técnico e artístico, nas disciplinas de formação específica, é realizada em instituições de ensino superior especializadas. Essa formação ocorre por meio de cursos profissionais adequados, complementados por formação em ciências da educação, metodologias, prática pedagógica e investigação. O curso é de nível licenciatura e tem duração de quatro anos.

Os profissionais também podem optar por um mestrado de dois anos ou um doutorado de quatro anos, permitindo uma formação mais especializada e contribuindo para a qualificação contínua dos educadores. Essa diversidade na formação inicial reflete o compromisso de Cabo Verde em garantir uma educação de qualidade, que leva em conta as particularidades locais e a importância da formação contínua para a melhoria do ensino.

A legislação de São Tomé e Príncipe também não prevê um subsistema específico para a formação inicial de professores, mas apresenta um capítulo que trata dos "recursos humanos" e orienta a qualificação para a docência. A formação inicial ocorre em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, e proporciona aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário uma qualificação profissional que os capacita com conhecimentos, métodos e técnicas científicas e pedagógicas fundamentais, além de uma formação pessoal e social adequada ao exercício da função.

A orientação das atividades pedagógicas na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é assegurada por educadores de infância e professores, respectivamente, que possuem qualificação profissional para a docência. Considera-se qualificação profissional para a docência aquela obtida por meio de cursos de formação inicial, em nível de licenciatura, ministrados em escolas superiores ou universidades, organizados conforme os termos estabelecidos na presente lei, e que capacitam profissionalmente para o nível de ensino no qual foi realizado o estágio ou prática pedagógica.

Consideram-se, ainda, como detentores de qualificação profissional para a docência os titulares de bacharelado que, posteriormente, realizaram cursos de complemento de formação para professores, com equivalência ao grau de licenciado, adequados ao nível de ensino em que pretendem exercer a atividade.

São considerados detentores de habilitação própria para a docência os titulares de diploma de bacharelado ou licenciatura que incluam uma componente de formação científica, tecnológica, técnica ou artística, correspondente à(s) área(s) do currículo escolar.

São considerados detentores de habilitação suficiente para a docência os indivíduos que, não possuindo diploma de estudos superiores, estejam frequentando cursos superiores ou possuam outras certificações consideradas minimamente adequadas para o exercício da função pelas autoridades competentes.

A docência no ensino superior é assegurada por profissionais com graus de doutor ou mestre, além de licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Outras individualidades reconhecidamente qualificadas também podem exercer a

docência. Indivíduos com grau de licenciado ou equivalente, que ainda não tenham prestado provas de aptidão pedagógica, podem atuar como coadjuvantes na docência no ensino superior.

Para obter o grau de licenciado, os estudantes devem concluir um ciclo de estudos que varia entre 9 e 10 semestres, proporcionando uma formação abrangente, que inclui tanto aspectos teóricos quanto práticos. Essa preparação capacita os educadores a enfrentar os desafios do ensino no contexto local.

Além do grau de licenciatura, o sistema educacional de São Tomé e Príncipe oferece a possibilidade de formação avançada por meio de programas de mestrado e doutorado. O grau de mestre é conferido após a conclusão de um ciclo de estudos de quatro semestres, enquanto o grau de doutor é obtido após a conclusão de um ciclo de oito semestres. Essa estrutura formativa demonstra o compromisso do país em promover uma educação de qualidade, capacitando educadores com conhecimentos aprofundados e habilidades necessárias para contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento do sistema educacional.

De forma resumida, o quadro abaixo apresenta as principais diferenças e semelhanças nos modelos de formação inicial adotados pelos países, destacando os diversos enfoques na qualificação docente e na estrutura dos cursos oferecidos.

Quadro 8 - Resumindo semelhanças e diferenças dos modelos de formação

Semelhanças	Diferenças	Desafios
Todos os países da lusofonia possuem uma legislação para seus sistemas de ensino.	A nomenclatura adotada para a formação inicial dos países é diferente.	Fazer a integração pedagógica das tecnologias digitais nos cursos de formação docente.
Todas as legislações contemplam a formação inicial de professores.	A carga horária atribuída à formação inicial docente necessária é diferente.	Especificações com mais clareza de perfil, competências, habilidades do profissional e, relação da formação com TDs.
Todos os países da lusofonia exigem em suas legislações ensino superior para a docência.	A exigência do grau mínimo como formação para a docência.	Aplicação prática de todas as legislações, garantido que todos os professores tenham formação para atuação profissional.
Em todas as legislações encontra-se o termo “tecnologia”.	Há diferença no sentido atribuído para o termo “tecnologia” em cada legislação.	Definição de conceitual clara e metodologias claras e adequadas de inserção das tecnologias na formação docente.
Contemplam os conhecimentos científicos, metodológicos e pedagógicos na formação	A divisão dos sistemas de ensino é diferente.	Associação interdisciplinar, como foco teórico e prático, de conhecimentos científicos, metodológicos e pedagógicos na formação docente.

Defesa do direito à educação para todos os cidadãos.	Foco nos cursos de formação inicial.	Garantia efetiva do direito à educação para todos os cidadãos, com indicações precisas de como isso deve ocorrer.
O modelo sequencial é adotado por todos os países.	Algumas legislações abordam a necessidade de estágio (Brasil, Portugal, Moçambique, Angola) para a formação inicial docente e outras não (Guiné-Bissau, Timor Leste, Cabo Verde).	Definir algumas diretrizes curriculares comuns a todos os países lusófonos para melhorar a qualidade da formação de todos os futuros professores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos realizados (2024).

No contexto da formação inicial de professores, a comparação entre os países de língua oficial portuguesa revela tanto semelhanças quanto diferenças importantes. Em termos de semelhanças, muitos desses países compartilham uma ênfase significativa na formação pedagógica. Os cursos para futuros professores frequentemente incluem uma base sólida em teorias de ensino, metodologias e práticas educacionais, preparando os estudantes para a docência. Além disso, muitos desses países adotam um currículo nacional ou diretrizes gerais que definem as competências e habilidades esperadas dos professores, promovendo certa uniformidade na formação. Em suas legislações, todos eles estabelecem o nível superior como a formação mínima para a docência.

Apesar dessas semelhanças, existem também diferenças notáveis entre esses países. A estrutura e a duração dos cursos de formação inicial variam significativamente. No Brasil, por exemplo, os cursos de Pedagogia e licenciaturas têm uma duração de 4 anos, combinando disciplinas teóricas e práticas com estágios supervisionados. Em Portugal, a formação inicial para professores exige a conclusão de um Mestrado em Ensino, após um curso de licenciatura, totalizando cerca de 5 anos de formação. Nem todas as legislações abordam a necessidade de estágio nas suas legislações. Essas diferenças estruturais podem refletir variações nas necessidades e expectativas educacionais locais. A Guiné-Bissau, por sua vez, tem um ciclo de 4 anos para os estudos universitários, e a lei não cita mestrado e doutorado.

Nesse sentido, a duração mínima dos cursos de formação docente em nível superior nos países comparados equipou-se à de outras profissões, como engenharia, direito e ciências da saúde. Essa similaridade reflete um alinhamento aos padrões internacionais, a busca por qualidade e profissionalização, a necessidade de regulamentação conforme as legislações vigentes, e a complexidade inerente às formações. Essa sincronização evidencia o reconhecimento da importância da formação docente e sua integração com as exigências de outras áreas da formação superior.

As habilitações para a docência revelam distanciamentos significativos, refletindo as particularidades de cada nação. Em praticamente todos os países, a legislação exige a formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica, sendo a licenciatura ou bacharelado a qualificação mínima necessária para atuar como professor. Esse modelo é considerado uma forma de assegurar uma base sólida de conhecimento pedagógico e específico da área de ensino, preparando o docente para os desafios da sala de aula.

A licenciatura é considerada fundamental, pois garante que os futuros professores possuam não apenas o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas também as competências pedagógicas necessárias para facilitar o aprendizado dos alunos. No entanto, a extensão e a profundidade dos programas de licenciatura variam de acordo com as exigências legais de cada país. Em Cabo Verde, por exemplo, a licenciatura também é um requisito para a docência, mas a duração da formação e os conteúdos curriculares podem diferir entre os países, refletindo as necessidades e possibilidades locais.

Ainda é possível observar a crescente valorização das categorias de mestre e doutor na carreira docente, especialmente no ensino superior. Em países como Brasil e Portugal, a presença de professores com títulos de mestre e doutor é expressiva e se tornou um requisito para a maioria das posições acadêmicas nas universidades. Em contraste, em países como Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, o número de mestres e doutores atuando no ensino superior é mais limitado, refletindo as dificuldades de acesso a programas de pós-graduação e a necessidade de maior investimento na qualificação docente.

Essas diferenças no nível de formação dos docentes entre os países envolvidos no estudo são relevantes para a qualidade da educação oferecida. Dados sobre a quantidade de mestres e doutores atuando no ensino superior em cada país poderiam ilustrar ainda mais essas disparidades e destacar a importância de políticas públicas que incentivem a formação avançada de professores, promovendo, assim, uma educação superior de excelência em toda a lusofonia.

A seguir, apresenta-se uma tabela com estimativas aproximadas do número de mestres e doutores existentes nos países. Esses dados, baseados em informações disponíveis até 2023, são aproximados e podem sofrer variações.

Quadro 9 - Estimativa de mestres e doutores

País	Estimativa de mestres	Estimativa de doutores
Brasil	300.000	90.000

Angola	5.000	1.000
Moçambique	3.000	500
Portugal	40.000	15.000
Timor Leste	200	100
Guiné Bissau	500	50
Cabo Verde	1.000	200
São Tomé e Príncipe	200	30

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos países elencados (2024).

O Brasil e Portugal possuem sistemas de ensino superior mais desenvolvidos, refletindo números significativamente maiores de mestres e doutores. Angola e Moçambique têm feito progressos significativos, mas ainda enfrentam desafios na formação avançada de profissionais de ensino superior. Nos países menores, como Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, a quantidade de mestres e doutores é limitada, refletindo os desafios econômicos e educacionais já citados anteriormente.

Além das variações estruturais, esses países enfrentam desafios comuns, como a falta de recursos e a necessidade de atualizar os currículos para incorporar novas práticas pedagógicas. A formação contínua dos professores também é uma preocupação compartilhada. No entanto, as respostas a esses desafios podem diferir dependendo dos contextos locais e das políticas educacionais específicas de cada país, evidenciando a diversidade nas abordagens de formação inicial de professores dentro da Lusofonia.

2.3 Principais objetivos da formação inicial de professores

Em sintonia com a continuidade das discussões, apresenta-se os objetivos da formação inicial encontrados nas legislações, buscando relacioná-los com as práticas formativas que ocorrem em cada nação.

Quadro 10 - Objetivos da formação inicial de professores

País	Objetivos encontrados na legislação para a formação inicial
Brasil	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências

	gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.
Angola	<p>a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;</p> <p>b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;</p> <p>c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;</p> <p>d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;</p> <p>e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;</p> <p>f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.</p>
Moçambique	<p>Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade;</p> <p>Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;</p> <p>Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica;</p> <p>Proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante.</p>
Portugal	<p>Desenvolver a competência pedagógica dos futuros professores, capacitando-os para planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos do sistema educativo.</p> <p>Assegurar que os futuros professores possuam um sólido conhecimento nas disciplinas que irão lecionar, além de um bom domínio das metodologias de ensino e aprendizagem. Preparar os professores para contribuir para a educação integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento pessoal, social e cultural.</p> <p>Equipar os futuros docentes com a capacidade de adaptar-se às mudanças e inovações no campo da educação, incluindo o uso de novas tecnologias e metodologias de ensino.</p> <p>Formar professores conscientes de sua responsabilidade social e ética, comprometidos com a construção de uma escola democrática e inclusiva, onde todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.</p> <p>Incentivar uma atitude reflexiva e crítica em relação à prática educativa, promovendo a investigação e a formação contínua como meios de aperfeiçoamento profissional.</p>
Timor-Leste	Formar professores com habilidades didáticas que permitam o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educacionais que promovam a aprendizagem significativa dos estudantes.
Guiné-Bissau	Preparar futuros professores competentes, capazes de atuar de maneira eficaz nos diferentes níveis de ensino, contribuindo para o desenvolvimento educacional do país; Conferir qualificação profissional para a docência.
Cabo Verde	<p>a) Habilitar os docentes a orientar o processo de ensino-aprendizagem segundo parâmetros educacionais de excelência; b) Dotar os docentes de informações sobre os aspectos relevantes da política educativa e do desenvolvimento científico e pedagógico; c) Promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização das tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente; d) Desenvolver nos docentes, competências que lhes permitam participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar; e) Promover a capacitação dos docentes para a produção de meios didáticos e a sua introdução na prática escolar; f) Habilitar os docentes para, com a sua ação, promoverem a dinamização do meio profissional e sociocultural em que a escola se insere.</p>

São Tomé e Príncipe

Proporcionar aos futuros professores uma sólida formação pedagógica e didática, capacitando-os para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz e adaptada às realidades das escolas de São Tomé e Príncipe.

Garantir que os futuros docentes adquiram um profundo conhecimento nas disciplinas que irão ensinar, além de familiarizá-los com as melhores práticas metodológicas e pedagógicas.

Promover o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores, capacitando-os para exercer um papel ativo na formação integral dos alunos, englobando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações dos sistemas educativos dos países abordados (2024).

No que diz respeito aos objetivos da formação inicial de professores, apenas os documentos normativos de Cabo Verde, Moçambique e Angola delineiam claramente, na legislação, as expectativas para as suas carreiras docentes. Em síntese, esses países estabelecem como principal meta a habilitação dos futuros profissionais, promovendo o desenvolvimento de competências científicas, pedagógicas, metodológicas e éticas. Os demais países também abordam seus objetivos em outros documentos que fundamentam seus programas de formação inicial, reconhecendo que a profissão docente é uma atividade em constante transformação, adaptando-se ao cenário que se apresenta e priorizando a qualidade da formação.

Em última análise, destaca-se como pontos comuns a amplitude de abordagens, que incluem, em geral, conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos. Além disso, há o compromisso com a educação dos alunos e a necessidade de atualização profissional.

3. O ESPAÇO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ACORDO COM LEGISLAÇÕES

As Leis de Diretrizes e Bases dos países são o ponto de partida para abordar a importância de temas cruciais, como as tecnologias digitais, pois é a partir delas que se constroem parâmetros e o currículo de formação inicial de professores. Reconhecer a necessidade de capacitar os docentes para o uso dessas tecnologias e a urgência de transformar as práticas pedagógicas diante da cultura digital é essencial para garantir uma educação contemporânea e eficaz. Ceruti e Giraffa (2015, p. 11) corroboram essa visão ao destacarem que,

O fato de ser usuário de TDS não garante que o futuro (ou atual professor) faça a transposição didática por si mesmo. Isto é um mito, uma vez que ele/ela precisa ser ensinado e preparado para fazer isto. Logo, se deslumbra diante de nós o conjunto de possibilidades que temos à frente para reorganizar a formação dos professores diante

deste contexto pleno de possibilidades e desafios que nos propulsionam a criação de novas alternativas para se educar os professores a educarem a geração digital tão carente de formação efetiva.

A tecnologia na escola não é uma inovação exclusiva dos dias atuais, e a tecnologia de hoje já faz parte da história. Investigar essa questão sob uma perspectiva histórica certamente ajudará a entender o papel que ela desempenhou ao longo do tempo e a forma como foi utilizada, contribuindo para alcançarmos o verdadeiro significado de sua integração nesse contexto. Entretanto, será que as legislações dos países investigados já abordam adequadamente essa temática? O que elas revelam a esse respeito? O quadro abaixo oferece um raio-X da realidade dessas legislações, destacando tanto os aspectos atuais quanto as mudanças necessárias para uma integração mais potente das tecnologias digitais.

Quadro 11 - Espaço das Tecnologias digitais na lei dos sistemas educativos

País	O que se encontra na legislação
Brasil	<p>No artigo 62 da LDB encontra-se: § 2o A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Por outro lado, a BNCC-Formação traz as competências necessárias à formação inicial docente que evidenciam as tecnologias: 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. Além disso, o Brasil também aprovou a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 que institui a Política Nacional de Educação Digital que altera a lei nº 9.394/96 considerando: VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras.</p>
Angola	<p>Artigo 63.º (Objetivos Gerais do Subsistema de Ensino Superior) b) - Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do País e inserida nos processos de desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia; Artigo 69.º (Pós-graduação) O Doutorado, com duração de quatro a cinco anos, é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em Cursos de Licenciatura ou de Mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e relevante contributo para o desenvolvimento da Humanidade. Artigo 80.º (Responsabilidade Científica, Tecnológica e Cultural) Todas as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de contribuir para o fortalecimento da Ciência, da Técnica e da Tecnologia, participando na resolução dos</p>

	<p>diversos problemas e desafios da vida económica, social e cultural para a promoção do desenvolvimento sustentado do País, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.</p> <p>Artigo 92.º (Ensino Semi-Presencial)</p> <p>O Ensino Semi-Presencial é uma modalidade de ensino-aprendizagem em que a interação presencial e directa entre alunos, professores e demais actores ocorre de modo intermitente, com recurso à utilização de tecnologias de informação e outros meios de comunicação e diverso material bibliográfico de ensino.</p>
Moçambique	<p>Na secção III, artigo 5º estão os objectivos gerais do SNE:</p> <p>f) promover o uso de novas tecnologias de informação e comunicação;</p>
Portugal	<p>No Artigo 3.º que trata dos princípios organizativos encontra-se: i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>Nos objetivos do ensino superior:</p> <p>c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;</p> <p>No artigo 22.º sobre a formação profissional:</p> <p>1 - A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.</p>
Timor-Leste	<p>Na legislação de Timor-Leste, não há disposições específicas sobre tecnologias em geral. No entanto, o Artigo 32.º trata da educação a distância.</p> <p>4. O Estado incentiva e reconhece a educação ao longo da vida e as aprendizagens inovadoras baseadas nas novas tecnologias da informação e das comunicações.</p>
Guiné-Bissau	<p>A legislação da Guiné-Bissau não traz nenhuma consideração sobre as tecnologias na formação inicial de professores.</p>
Cabo Verde	<p>Na legislação, há um capítulo dedicado às Tecnologias de Informação e Comunicação e à Sociedade do Conhecimento, contendo os seguintes artigos:</p> <p>Artigo 60.º: Tecnologias de Informação e Comunicação</p> <p>Artigo 61.º: Conectividade gratuita</p> <p>Artigo 62.º: Rádio e televisão educativas</p> <p>No texto referente à formação de professores, na secção I - Formação de Docentes, encontra-se:</p> <p>Artigo 71.º: Princípios Orientadores</p> <p>d) A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas para adaptar os docentes às novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia.</p> <p>Artigo 72.º: Objetivos e Organização da Formação de Docentes</p> <p>c) Promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização das tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente.</p>
São Tomé e Príncipe	<p>Artigo 52.º Princípios gerais sobre a formação de Educadores e Professores</p> <p>5. A formação inicial, a formação contínua e a formação em exercício devem estar atualizadas, de modo a dotar os educadores e professores de novas técnicas e de os adaptar à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações dos sistemas educativos dos analisados (2024).

É notável que as tecnologias digitais são abordadas nos documentos legais da maioria dos países estudados, evidenciando uma crescente conscientização sobre a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Esses documentos frequentemente reconhecem o valor da formação contínua e incentivam a incorporação de

novas tecnologias para promover práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, sublinham a importância de desenvolver competências específicas para o uso qualificado das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Embora as diretrizes e os incentivos estejam presentes nas legislações, a implementação prática dessas recomendações ainda enfrenta desafios consideráveis. É fundamental que a formação inicial, contínua e em serviço seja constantemente atualizada, capacitando os educadores com metodologias modernas alinhadas à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia. Promover ações voltadas à capacitação docente em fundamentos de computação e tecnologias emergentes é primordial, assim como incentivar a pesquisa e a inovação no uso das TIC no ambiente educacional.

A discrepância entre as intenções dos documentos e a realidade prática indica que, embora o reconhecimento da importância das tecnologias digitais esteja consolidado, sua aplicação efetiva nas práticas de ensino ainda exige avanços substanciais. Para que as tecnologias digitais sejam devidamente incorporadas nas práticas pedagógicas, é necessário um compromisso contínuo com a atualização e o suporte adequados. Portanto, é imprescindível que cada país busque soluções específicas e contextualmente relevantes para superar as barreiras à implementação dessas diretrizes. Somente com uma abordagem crítica e direcionada será possível transformar as intenções legislativas em melhorias concretas e sustentáveis na educação.

Observa-se, contudo, que as tecnologias digitais são frequentemente tratadas de forma isolada nos currículos e nas práticas educacionais, sem a devida integração com outras disciplinas e abordagens pedagógicas. Essa visão fragmentada limita o potencial dessas ferramentas para enriquecer a experiência educacional de maneira abrangente e complementar. Para superar essa limitação, é essencial adotar uma perspectiva interdisciplinar, permitindo que as tecnologias se tornem instrumentos integrados ao processo de ensino-aprendizagem, conectando-as de maneira significativa aos conteúdos e práticas de diversas áreas. Isso exige uma revisão curricular que incorpore o uso das tecnologias como recurso capaz de potencializar e interagir com as competências e conhecimentos de diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem mais integrada e enriquecedora.

Em uma análise comparativa, um aspecto significativo é a forma como as tecnologias digitais são abordadas na formação inicial de docentes. Brasil, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, por meio de seus documentos normativos, evidenciam uma preocupação com a necessidade de integrar a tecnologia nos cursos de formação, com o objetivo de desenvolver

competências específicas para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Ambos os países ressaltam a importância de preparar os futuros educadores para incorporar essas ferramentas nos processos educativos, garantindo que a formação docente esteja alinhada às demandas contemporâneas. Embora os demais países também mencionem as TIC em seus documentos normativos, essa abordagem não se concentra diretamente na formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os países abordados pelo estudo possuem leis de bases para os sistemas educativos, implementadas há menos de três décadas, que destacam a importância de melhorar a formação de professores como um meio para elevar a qualidade da educação. No entanto, apesar do consenso sobre a necessidade de aprimoramento, a efetividade dessas melhorias na prática muitas vezes deixa a desejar. Há uma distância significativa entre o texto das leis e sua implementação real nas salas de aula. As melhorias propostas não se traduzem automaticamente em mudanças visíveis no cotidiano educacional.

No que se refere ao objetivo, ao fazer uma análise comparativa das legislações que regulamentam os cursos de formação inicial de professores nos países abordados, evidenciam-se convergências e particularidades entre os sistemas educacionais. Uma das principais diferenças identificadas ao cotejar as legislações educacionais dos países lusófonos está relacionada à heterogeneidade de seus sistemas de ensino, que não possuem uma base comum. Outras diferenças estão em aspectos como a nomenclatura dos cursos, as instituições responsáveis pela oferta das formações, a duração dos programas e os requisitos exigidos.

Observa-se, ainda, que Cabo Verde, Moçambique e Angola apresentam objetivos específicos e bem delineados em seus sistemas educacionais, refletindo particularidades contextuais e prioridades próprias de cada país. Além disso, tanto Cabo Verde quanto o Brasil demonstram preocupação em integrar as tecnologias digitais nos cursos de formação, com o intuito de promover o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas. Nos demais países, as legislações também mencionam as tecnologias, porém, elas não estão especificamente direcionadas à formação inicial de professores.

As semelhanças identificadas entre esses países dizem respeito às dificuldades relacionadas à valorização dos professores. Além disso, todos exigem o ensino superior como

requisito mínimo para o exercício da docência. De forma convergente, as legislações buscam aprimorar a qualidade educacional, refletindo, ainda que implicitamente, uma concepção de docência orientada por princípios de valorização profissional.

No que se refere ao espaço das tecnologias digitais nas legislações dos sistemas educativos, observa-se que, embora o termo "tecnologias" apareça em todas, o seu significado e a forma de inserção nos currículos variam entre os países. No Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, os documentos normativos salientam a necessidade de competências como base para a formação no uso das tecnologias, promovendo e facilitando o exercício da docência na atualidade, em função da evolução da sociedade. Na Lei de Bases do Sistema Educativo de Timor-Leste, o termo é utilizado com uma conotação de incentivo pelo Estado para aprendizagens inovadoras baseadas em novas tecnologias, mas sem relação direta com a formação inicial. O documento de Portugal menciona a evolução das tecnologias, assim como Moçambique.

Por fim, constata-se que, de maneira geral, ao se falar dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, as tecnologias digitais ainda não estão plenamente incorporadas para atender às exigências contemporâneas. Para que as mudanças prometidas sejam efetivadas, é fundamental revisar o currículo formativo, com ênfase no desenvolvimento de competências tecnológicas, na reestruturação das carreiras docentes e na melhoria das condições de trabalho. Tais transformações são indispensáveis para a valorização da profissão e para um impacto positivo na educação. Além disso, é imprescindível repensar a formação dos formadores, uma vez que a qualidade da formação inicial está diretamente relacionada à capacitação e competência desses profissionais.

Ainda, é importante que se aprofundem as pesquisas sobre esses temas para entender melhor as causas das lacunas entre a teoria e a prática. A necessidade de revisar currículos, melhorar as condições profissionais e implementar mudanças estruturais é amplamente reconhecida. No entanto, a persistência dessas questões no papel sugere que é necessário buscar respostas e soluções específicas dentro de cada contexto nacional. Somente através de uma análise crítica e da mobilização de esforços direcionados é que se poderá alcançar a efetividade desejada nas reformas educacionais.

Ao estabelecer uma síntese das reflexões deste estudo, defende-se a **tese** de que, em função de condicionamentos históricos, políticos e sociais, há significativas diferenças nas regulamentações sobre a formação docente, o que incide em modalidades distintas de formação, assim como exigências variadas para a profissão e atuação docente na lusofonia. Isso implica

uma necessidade de as legislações serem revistas - especialmente nos países Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste - para inclusão de perspectivas mais claras e atentas a demandas atuais da profissão docente. No que tange à inserção de TD nessas formações, Portugal aparece como expoente, Brasil em uma posição intermediária - definida como aquela que traz essa abordagem, mas precisa avançar - e os demais países ainda contemplam uma relação básica entre TD e formação docente.

Com base nas contribuições das legislações, o próximo artigo apresenta as percepções de professores-pesquisadores da área de formação inicial docente, com o objetivo de identificar fragilidades, desafios e potencialidades desse contexto dos países lusófonos, fundamentando-se nas realidades e experiências vividas por esses profissionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v29jan/dez.9912>. Acesso em: 13 out. 2024.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 193/18**, de 18 de junho de 2018. Diário da República, Luanda, 18 jun. 2018. Disponível em: <https://governo.gov.ao/ao/legislacao/decreto-presidencial-n-19318>. Acesso em: 13 out. 2024.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16**, de 7 de outubro de 2016. Aprova a Lei do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Luanda, 7 out. 2016. Disponível em: <https://governo.gov.ao/ao/noticias/sistema-de-educacao>. Acesso em: 13 out. 2024.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20**, de 12 de agosto de 2020. Altera vários artigos da Lei n.º 17/16. Diário da República, Luanda, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://governo.gov.ao/ao/legislacao/lei-3220-altera-artigos>. Acesso em: 13 out. 2024.

ABdC; ANPED. **Associação Brasileira de Currículo e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Exposição de Motivos Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ABNC e ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRANCHER, Vantuir Roberto. **Helena Ferreira Teixeira: Entre saberes e representações**. 2006. 146f. Dissertação de Mestrado. UFSM, Santa Maria, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O Censo da Educação Superior**. Publicado em 21/10/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144992-rces002-20&category_slug=abril-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2024.

CABO VERDE. **Lei n.º 103/V/99**, de 1 de julho. Lei de Bases de Cabo Verde. [S.l.], 1 jul. 1999. Disponível em: <https://www.gov.cv/>. Acesso em: 13 out. 2024.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Docência e cibercultura: mitos e possibilidades relacionados às tecnologias digitais. *In*: EDUCERE. **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Escola**. Curitiba (PR): Editora EUCÉ, p. 1885-1896, 2015. <https://hdl.handle.net/10923/8712> Acesso em: 13 out. 2024.

CUNHA, António Camilo. **Ser Professor**: Bases de uma Sistematização Teórica. Chapecó: Editora Argos, 2015.

CRUZ, Andreia Gomes da; ALMEIDA, Adriana de. A BNCC e BNC –Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20518>. Acesso em: 22 jul. 2024.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365132004000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2024.

FENPROF. Professores primários estão mais velhos, têm demasiado trabalho e alunos a mais. 2024. **Revista de Educação Portuguesa**, v. 8, n. 2, p. 45-62, 2024. Disponível em: <https://www.dn.pt/7716804135/professores-primarios-estao-mais-velhos-tem-demasiado-trabalho-e-alunos-a-mais/>. Acesso em: 12 out. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GARCÍA, Emma; WEISS, Elaine. A escassez de professores é real, grande e crescente, e pior do que pensávamos. **O primeiro relatório da série "A tempestade perfeita no mercado de trabalho de professores"**. Washington, DC: Instituto de Política Econômica, 2019. Disponível em:

<https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series>

Acesso em: 13 out. 2024.

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.

GUINÉ-BISSAU. **Lei n.º 4/2011**, de 23 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense. [S.l.], 23 ago. 2011. Disponível em: <https://www.governo.gov.gw/>. Acesso em: 13 out. 2024.

HUAT, Beng Lago.; MORRIS, Rebeca; GORARD, Stephen; EL SOUFI, Nada. O que funciona para atrair e reter professores em escolas e áreas desafiadoras? **Oxford Review of Education**, [s. l.], v. 46, n. 6, p. 678-697, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 79/2019**, de 12 de dezembro de 2019. Aprova o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. Diário da República, 12 dez. 2019. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz>. Acesso em: 13 out. 2024.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Diário da República, 28 dez. 2018. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz>. Acesso em: 13 out. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2017.

NUNES, Luís Catela; REIS, Ana Balcão; FREITAS, Pedro; NUNES, Miguel; GABRIEL, José Mesquita. **Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2021. Disponível em: <https://catalogobib.parlamento.pt:82/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=142454&img=30530&res=150>. Acesso em: 13 out. 2024.

OCDE. Portugal. **Education at a Glance: Um olhar sobre a Educação em 2023**, 2023. Disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/education-at-a-glance-um-olhar-sobre-a-2765089>. Acesso em: 12 out. 2024.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino**. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 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**, v. 9, n. 33e, p. 216-224, 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

PORTUGAL. **Lei nº 46/86**, de 14 de outubro. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: <https://dre.pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

UNESCO. **Addressing teacher shortages and transforming the profession**. 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383486>. Acesso em: 13 out. 2024.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **A evolução do ensino superior público em Cabo Verde**: da criação do curso de formação de professores do ensino secundário à instalação da Universidade Pública. Praia. Edições UNICV, 2013.

VINTE SEGUNDO, Isildo Orlando. **Contribuição sobre o trabalho docente, consciência de classe e sindicalismo**: um resumo sobre o SINPROF - Sindicato Nacional de Professores em Angola. 2023. Disponível em: file:///C:/Users/jacin/Downloads/Doutor_Isildo_Vinte_Segundo_DE_ARTIGO_SI.pdf. Acesso em: 13, out. 2024.

XIMENES, Germino. **Professores timorenses mostram-se apaixonados pela profissão, mas salários desmotivam**. 2023. Disponível em: <https://pt.timorpost.com/educacao/tp-26621/professores-timorenses-mostram-se-apaixonados-pela-profissao-mas-salarios-desmotivam/>. Acesso em: 13 out. 2024.

PERCEPÇÕES DE DOCENTES-PESQUISADORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LUSOFONIA

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões a partir do olhar de professores-pesquisadores dos países lusófonos com relação à formação inicial de professores e as tecnologias digitais nesse processo. O escrito tem como objetivo apresentar e analisar as percepções de professores-pesquisadores sobre a realidade da formação inicial docente nos países lusófonos, com o objetivo de identificar fragilidades, potencialidades e desafios. Na mesma linha persegue-se respostas às perguntas de pesquisa: Quais são as percepções de docentes-pesquisadores sobre a prática e os cursos de formação inicial de professores na lusofonia? Que lacunas elas revelam e como orientam melhorias nos currículos de formação? A fundamentação deste estudo seguiu uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, complementada por pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas. Os principais resultados apontados indicam: 1) Os docentes pesquisadores apontaram a existência de problemas comuns para a docência nos países-alvo: escassez de professores para os próximos anos, baixa qualidade da formação inicial, ausência de políticas públicas com relação a inserção das tecnologias e a necessidade de readequação dos cursos de formação; 2) Os principais elementos de uma formação inicial contemporânea são: a integração das tecnologias digitais, o desenvolvimento de competências tecnológicas, socioemocionais, a adaptação a metodologias inovadoras, a promoção de uma educação inclusiva, a colaboração e o incentivo à inteligência coletiva. Além disso, é essencial refletir sobre como esses recursos podem ser aplicados de forma pedagógica e significativa; 3) O espaço das tecnologias digitais nos currículos dos cursos de formação inicial nos países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste e Brasil ainda é bastante limitado; 4) Em Portugal, as tecnologias ocupam um papel central tanto no Plano de Transição Digital quanto no Plano de Educação Digital, contando já com um quadro de competências tecnológicas estabelecido, denominado *DigCompEdu*. Esse trabalho é desenvolvido com base nas necessidades identificadas pelos próprios profissionais da educação, visando a formação e o aprimoramento das práticas pedagógicas; 5) Os principais lacunas na formação inicial, segundo os entrevistados, incluem: a necessidade de capacitação tecnológica dos professores, a reestruturação e desburocratização do sistema de formação, o desenvolvimento de competências por meio dos currículos formativos, a revisão de todo o sistema educacional, a mudança de mentalidade e a promoção da autoformação como uma prática contínua ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de Professores; Tecnologias Digitais; Educação e Prática Docente; Lusofonia.

1 NOTAS INICIAIS

Vários autores dedicam-se a pesquisas sobre a formação inicial de professores, com foco no papel das tecnologias digitais no contexto educacional. Esses autores, que aparecem no estudo do estado do conhecimento desenvolvido pela autora, incluem Alcantara (2019), Meredyk (2019), Peixoto (2020), Guedes (2020), Yong (2021) e Bezerra (2022). Percebe-se um consenso sobre a necessidade de mudanças substanciais, debates e investimentos nas políticas públicas educacionais, nos currículos dos cursos de formação de professores, nas legislações e no contexto da política educacional dos países. Nos países lusófonos, que são o foco deste estudo, essas transformações são essenciais para que os cursos de formação de

professores atendam adequadamente às exigências impostas pelas mudanças nas últimas décadas, que se refletem na realidade das escolas do século XXI. Os países membros da lusofonia enfrentam, assim, um cenário contraditório, mas também similar, dependendo da questão em análise.

A língua portuguesa é uma ferramenta de união e solidariedade entre os povos, mas, percebe-se um contexto contraditório quanto à legislação educacional e as suas aplicações nos contextos diversificados de cada país. Cada nação apresenta problemas e dificuldades específicas em sua trajetória educacional, mas, por outro lado, também possui a capacidade de se transformar por meio da educação, superando esses desafios. Essa dualidade reflete a realidade de que, apesar das adversidades, é possível buscar soluções inovadoras e efetivas para promover mudanças significativas.

É fato que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social dos povos, essencialmente aqueles que sofrem com os resquícios da colonialidade. O que os une, [os países membros da lusofonia] pode-se afirmar que são suas preocupações com a qualidade da formação inicial dos seus professores, especialmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias digitais e a interação dos docentes e discentes com as tecnologias inovadoras que fazem parte do cotidiano das escolas. Quanto a isso, observa-se que existe uma lacuna significativa entre o que é previsto nos atos normativos da educação desses países, o que faz parte ou é ofertado na formação inicial dos professores, e o que de fato se concretiza na prática educacional dentro da sala de aula.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo apresentar e analisar as percepções dos docentes sobre a formação inicial de professores, a partir da expressão da realidade docente. Para isso, identifica-se: a) as fragilidades; b) as potencialidades; e c) os desafios existentes na formação inicial de professores nos diversos contextos dos países lusófonos. A pesquisa apresenta dados que abordam essa temática e visa responder às seguintes questões: quais são as percepções desses docentes-pesquisadores sobre a prática e os cursos de formação inicial de professores nos países de língua oficial portuguesa? Quais lacunas essas percepções revelam e como é possível propor melhorias nos currículos de formação?

Parte-se de uma pesquisa que se utiliza da técnica da entrevista. Tal escolha se deu porque compreende-se que pelo diálogo surgem as possibilidades de captar formalmente as percepções dos participantes sobre a realidade da docência que eles vivenciam. Os dados apresentam a trajetória acadêmica e prática dos docentes; a Formação e o Desenvolvimento Profissional existente no Currículo quanto à Inserção das Tecnologias na Educação; os

Pressupostos e Documentos Legais que demarcam os limites e possibilidades educacionais de cada país; e as Tendências Futuras quanto às inseguranças e possibilidades de um mundo em rápidas transformações. As entrevistas foram conduzidas através de plataformas digitais, como Google Meet e Zoom, e os dados foram coletados entre janeiro e fevereiro de 2024.

Obteve-se a partir do diálogo com docentes-pesquisadores dos países como do Brasil, Angola, Portugal, Moçambique, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe que, é mensurável a existência de discrepâncias entre o que é previsto nos dispositivos legais e institucionais e o que realmente é implementado nos cursos de formação inicial de professores e o que se ocorre nos ambientes das escolas. Como consequência, no cotidiano escolar existem desigualdade e lacunas que precisam ser atendidas, essencialmente quanto à inclusão e ao bom uso das tecnologias digitais em sala de aula. Tais divergências impactam não apenas os profissionais diretamente envolvidos, mas também os discentes e toda a comunidade escolar e acadêmica.

A partir das falas dos docentes, foi possível identificar que o contexto educacional dos países é diversificado, especialmente em relação à baixa qualidade das formações, às lacunas nas políticas voltadas para a inserção das tecnologias digitais e aos currículos desatualizados em relação às demandas do mundo moderno. Os entrevistados apontam mudanças essenciais para a melhoria da educação em seus países e na comunidade em geral, destacando a necessidade de: investimentos em infraestrutura, alterações na legislação, implementação de um quadro de competências pedagógicas e tecnológicas na formação docente, e promoção da colaboratividade e solidariedade nas pesquisas, especialmente aquelas voltadas para o avanço da ciência e das tecnologias. Além disso, enfatizam a importância do empenho dos governantes na valorização dos docentes como uma estratégia revolucionária para melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dos países.

O texto está estruturado em cinco seções: 1) Metodologia; 2) As percepções dos docentes-pesquisadores nos países da lusofonia: contexto formativo, perspectivas atuais e desafios; 3) Espaços das tecnologias na formação inicial de professores; 4) Outros desafios da formação inicial de professores; e 5) Considerações finais.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, conduzida por meio de pesquisa de campo. Tal abordagem permite

estabelecer relações entre as variáveis do objeto de estudo, revelando novas perspectivas sobre as concepções dos professores em relação ao seu próprio contexto formativo. Ao identificar as lacunas existentes, o estudo busca propor mudanças significativas para aprimorar esse cenário.

A pesquisa foi realizada em um cenário internacional que inclui oito países da lusofonia: Brasil, Angola, Portugal, Moçambique, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Esses países foram escolhidos por compartilharem uma história e uma língua comum, o que facilita a compreensão e a coleta de dados. A rica diversidade cultural, social e educacional de cada nação proporciona um panorama abrangente para o estudo, permitindo uma análise comparativa dos desafios e tendências na formação de professores e na incorporação das tecnologias digitais na educação.

Os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam em cursos de formação oferecidos por instituições de ensino superior nos países mencionados. Os participantes têm entre 30 e 60 anos, e todos possuem experiência significativa de atuação em sala de aula. Além disso, um quarto deles acumula vivências em outras áreas relacionadas ao ensino, como gestão, consultoria, direção e especialização em áreas específicas. Todos possuem formação em nível superior, com muitos deles também tendo realizado pós-graduação. Suas experiências são variadas e incluem tanto a educação básica quanto o ensino superior, oferecendo uma visão ampla e diversificada sobre os desafios e as necessidades da formação docente nos contextos estudados.

A amostra deste estudo é composta por 16 profissionais, com dois participantes de cada país, selecionados com base nos seguintes critérios: 1) responderem ao convite; 2) residirem em países membros da lusofonia; 3) terem disponibilidade para participar das entrevistas; 4) possuírem experiência profissional na área de formação de professores e tecnologias digitais; 5) apresentarem publicações relevantes em periódicos científicos; e 6) terem reconhecimento acadêmico na área. Todos os participantes tiveram seu anonimato assegurado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo atribuídos nomes fictícios para identificação.

A entrevista foi a principal técnica de coleta de dados, escolhida por sua capacidade de captar formalmente as percepções dos participantes sobre a realidade da docência que vivenciam. O roteiro foi composto por um questionário semiestruturado com 10 questões, divididas em blocos temáticos: Apresentação da trajetória do docente, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente nos países de língua oficial portuguesa, Currículo e Inserção das Tecnologias na Educação, Pressupostos e Documentos Legais, e Tendências

Futuras. Após o convite, os participantes foram contatados por e-mail para agendar as entrevistas, recebendo a declaração de consentimento informado e o protocolo de entrevista. As entrevistas foram conduzidas através de plataformas digitais, como Google Meet e Zoom, e os dados foram coletados entre janeiro e fevereiro de 2024.

Após a coleta dos dados para a investigação, foram realizadas a tabulação e a interpretação dos resultados utilizando a técnica de análise de conteúdo, que para Bardin (1995, p. 19) é “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” que se desdobra em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação.

O estudo seguiu rigorosamente todos os princípios éticos relacionados a pesquisas com seres humanos e recebeu aprovação da Comissão Científica em 2024, com o número de registro do Comitê de Ética da URI (CEP) 75979623.0.0000.5352. Vale destacar que uma das maiores dificuldades enfrentadas durante a pesquisa foi o contato com os professores, dado que envolvia oito países diferentes.

3 AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES-PESQUISADORES NA LUSOFONIA: CONTEXTO FORMATIVO, PERSPECTIVA ATUAL E DESAFIOS

Com base nas entrevistas realizadas e nos principais eixos temáticos que orientam esta investigação, esta seção apresenta e analisa os resultados obtidos, organizados em três categorias: a) O contexto formativo, que aborda as lacunas da formação inicial a partir das realidades vivenciadas por docentes-pesquisadores; b) A formação inicial na contemporaneidade, com destaque para questões conceituais, elementos necessários e perspectivas, bem como o espaço que elas possuem nos documentos; e c) Os desafios da formação inicial na lusofonia, que evidenciam os principais desafios enfrentados para o aprimoramento da formação inicial docente nos países lusófonos.

3.1. O contexto formativo: lacunas a partir da prática educativa

O contexto da formação inicial é intrinsecamente complexo, englobando uma multiplicidade de fatores e dimensões que interagem de maneira dinâmica. A partir da fala dos educadores entrevistados evidencia-se que a prática pedagógica emerge como um elemento

fundamental para a reconfiguração das legislações curriculares do processo formativo. A análise detalhada destes dados revela que as diretrizes estabelecidas pelas leis que sustentam os sistemas educativos estão distantes da realidade vivida pelos profissionais da educação. Afinal, quais são, então, as principais lacunas que impactam o dia a dia da docência e da formação?

Um dos principais pontos destacados pelos docentes entrevistados é a previsão de uma escassez iminente de profissionais da educação nos sistemas educativos, impactando todos os países da lusofonia. Essa carência é definida como uma situação em que o número de professores disponíveis no sistema é inferior à demanda. Os participantes da pesquisa atribuem esse problema a diversas causas específicas: "à baixa atratividade salarial da carreira" (JCGB, 2024), às péssimas condições de trabalho e ao salário recebido pelos professores (JSAO, 2024), ao envelhecimento da classe docente e à falta de novos ingressantes nos cursos de formação (JMPT, 2024), além do desgaste da imagem do professor e da desvalorização da profissão (NQSTP, 2024).

Ao pensar nessa imensa lacuna existente no universo da lusofonia cabe o questionamento da professora JMBR (2024) "Por que tantos jovens querem ser médicos e tão poucos querem ser professores? Porque o lugar que o médico ocupa na estrutura simbólica da sociedade é muito mais elevado. Porque os ganhos materiais de um médico são muito maiores do que os de um professor". Apesar dos inúmeros esforços da categoria para alertar os governos sobre a caótica situação que se instala, o problema parece persistir sem diretrizes e ações concretas, e continua a se agravar. Nessa perspectiva, concorda-se com Silva (2014, p. 4), que questionar "[...] quem desejaria abraçar uma carreira tão desprestigiada socialmente?"

Os pesquisados também reforçam que "a queda no prestígio da profissão está fortemente ligada à qualidade da formação dos professores, uma vez que profissionais não habilitados vão estar em sala de aula" (JCGB, 2024). Aqui, surgem duas questões muito graves: a primeira é a qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior, onde a formação inicial tem se tornado um negócio lucrativo, priorizando a quantidade de formandos em detrimento da qualidade, o que compromete a preparação dos futuros docentes.

A segunda questão, apontada pelos entrevistados e corroborada por Medeiros *et al.* (2018), é o fenômeno conhecido como "*out-of-field teaching*". Isso ocorre quando o docente ensina uma matéria na qual não possui especialização e/ou o certificado correspondente, como, por exemplo, um professor especializado em história que ministra aulas de ciências ou matemática, ou um que está licenciado para o ensino médio, mas dá aulas no ensino fundamental.

Outra lacuna significativa que se visualiza nos países da lusofonia é a concentração das escolas de formação nas grandes cidades, obrigando jovens a se deslocarem de suas aldeias, vilas e cidades menores para outras regiões do país, caso desejem continuar seus estudos. Isso pode excluir esses jovens do acesso à educação superior. Para agravar ainda mais a situação, a porcentagem de jovens que buscam cursos de formação de professores é extremamente baixa; muitos que ingressam acabam abandonando a profissão, seja por não encontrarem satisfação na carreira, seja pela atração de outras oportunidades de trabalho mais vantajosas.

O fato é que, a cada dia, temos menos professores disponíveis para atender às necessidades educacionais. Essa realidade reflete uma preocupante decadência da profissão docente, agravada pela falta de importância atribuída à educação como um todo. O que antes era considerado "um direito imutável e fundamental do ser humano e dever do Estado para com seu povo" transformou-se, nas palavras de Silva, Miranda e Borbas (2019, p. 10), em "um serviço que pode simplesmente ser terceirizado e regulado pelo mercado". Essa mudança de paradigma evidencia o desinteresse das autoridades em reverter o cenário, colocando em risco o futuro da educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento social.

O professor MRCV (2024) destaca a importância de uma formação docente que promova as competências necessárias para o exercício pleno da profissão, especialmente na era em que vivemos, marcada por rápidas transformações tecnológicas e sociais. Em suas palavras, "um instrutor é alguém que simplesmente ensina a usar ferramentas, de maneira técnica e restrita". No entanto, o papel do professor vai muito além disso: ele deve ensinar aos alunos não apenas como utilizar as ferramentas, mas também quando e por que usá-las. Para MRCV (2024), "o professor é responsável por trabalhar com seus alunos o poder do conhecimento", que deve ser empregado para o bem comum. Ele enfatiza que "o professor não pode se reduzir à ideia de ser um instrutor; o professor é um educador, e ser educador é muito mais amplo".

Nesta perspectiva, o professor NQSTP (2024) destaca um grave problema relacionado à formação docente, não apenas em São Tomé e Príncipe, mas em todos os países da lusofonia, que são o foco desse estudo. Ele observa que muitos professores responsáveis por formar novos educadores estão migrando ou abandonando a docência, frequentemente sem transmitir a valiosa experiência e conhecimento acumulado ao longo dos anos. Esse êxodo dos formadores não tem recebido a devida atenção por parte do Estado, que tem abdicado de sua responsabilidade de garantir uma educação pública de qualidade e de investir na continuidade da formação de novos docentes. NQSTP (2024) também ressalta que "não tem havido muito investimento na formação do docente para atender ao mundo digital, promover a dinâmica na

manipulação de ferramentas digitais, utilizando a Web”. A falta de preparação para o ambiente digital é uma falha que compromete o desenvolvimento de uma educação moderna e eficaz, revelando uma lacuna significativa na capacitação dos professores para as demandas contemporâneas da educação.

Além desse fator, outra lacuna importante, destacada nas entrevistas, é a ausência de políticas públicas adequadas para estruturar o ensino, o currículo dos cursos de formação de professores e a integração de tecnologias digitais. Segundo JCGB (2024), “a questão da formação curricular está diretamente relacionada à vontade do país em investir na área da educação”. Da mesma forma, MRCV (2024) observa que, em seu país, não existem políticas que orientem a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos pedagógicos dos cursos de formação de professores. O professor JSAO (2024) complementa que, em Angola,

Não há orçamento para a educação. Para se ter uma ideia quanto às prioridades “Os deputados, ministros têm dois ou três carros do estado para uso pessoal, para apoio à família. E são carros com valor acima de cem mil euros. Falamos de BMW, Land Rover, etc. É assim que o nosso governo gasta o dinheiro. O salário dos professores é baixíssimo, a carreira docente não é atrativa, as pessoas vão para a docência até arrumar outra coisa.

Todas essas situações apresentadas evidenciam a necessidade de maior seriedade por parte daqueles que assumem a governança de um país. Segundo Venco (2021), a função pública é entendida como a responsável por concretizar os direitos da população, dedicando seu trabalho ao interesse geral do país. Nesse sentido, políticas públicas vão além de questões de ordem legal; elas incluem as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder. As políticas educacionais são, portanto, as estratégias que os governos elaboram e aplicam na busca por determinados fins. Quando o objetivo é o bem comum, certamente se fortalece a cidadania.

Em Moçambique, não há acesso à internet; muitos alunos em cada turma, a infraestrutura essencialmente das escolas públicas tem estrutura precária. As escolas particulares estão muito bem equipadas, mas são poucos estudantes que conseguem chegar lá. Para a professora SBMZ (2024), “Todas as crianças deveriam ter oportunidade de estar em uma boa escola, acesso a uma boa escola, sentar numa boa cadeira, ter bons professores, ter meios para estudar”. Esse é um dever do país em relação aos seus cidadãos.

Na mesma linha, o professor NQSTP (2024) destaca que a nação onde reside não foge ao cenário descrito até agora. Ele acrescenta que o país enfrenta desafios adicionais, como condições laborais precárias e a fraca preparação dos estudantes com relação aos instrumentos básicos de aprendizagem. Além disso, aponta a insuficiente preparação dos alunos, a falta de apoio social para estudantes em situação de vulnerabilidade e as limitações econômicas e financeiras enfrentadas pelos professores, incluindo a carência de transporte para aqueles que residem em áreas remotas.

Diante dessa realidade que se apresenta, podemos perceber que há um distanciamento entre a teoria e a prática. Num cenário menos pessimista, é possível afirmar que os países da lusofonia possuem políticas voltadas para a formação inicial de professores, embora a qualidade e a implementação dessas políticas variem significativamente. Ao referir-se aos países africanos, pode-se constatar que as políticas destinadas à formação inicial de professores existem, mas enfrentam desafios significativos. Apesar dos esforços para estabelecer e estruturar programas de formação docente, a implementação dessas políticas é prejudicada por limitações de recursos e infraestrutura. A falta de materiais adequados e a necessidade de atualização contínua dos currículos são problemas persistentes.

Nessa mesma linha, Portugal tem investido em políticas para melhorar a formação inicial de professores, incluindo a criação de programas de formação contínua e a promoção de estágios pedagógicos obrigatórios. Apesar desses esforços, há desafios relacionados à integração de novas tecnologias e ao alinhamento entre a formação inicial e as necessidades das escolas. Da mesma forma, o Brasil possui um sistema relativamente estruturado para a formação inicial de professores, com diretrizes curriculares nacionais que definem as competências e habilidades necessárias para a atuação docente. No entanto, a implementação dessas diretrizes pode variar entre estados e municípios, e há uma necessidade constante de atualizar e adaptar os currículos para atender às demandas atuais do mercado e da sociedade.

No atual cenário educacional, o campo da formação inicial, conforme postulado por Gatti et al. (2019, p. 86), apresenta algumas mudanças; no entanto, “as diferenças entre discursos, normas e práticas se mantêm”. Na mesma linha, Figueiredo (2021) argumenta que, muitas vezes, as políticas são insuficientes ou mal implementadas, resultando em uma formação inicial deficiente. Santos (2023) critica a falta de uniformidade nas políticas e sugere que a cooperação entre países lusófonos poderia ajudar a melhorar a formação inicial de professores. Os tempos mudaram e os sujeitos das escolas também, assim, os dilemas teóricos e práticos no

campo da formação profissional docente precisam ser enfrentados adequadamente para fazer frente a tais mudanças.

Para aprofundar a discussão, é importante considerar outro fator relevante no contexto da docência na lusofonia: as questões estruturais no sistema de formação. De modo geral, as condições críticas associadas ao exercício da docência e à formação de professores são frequentemente destacadas pelos educadores dos países africanos. O professor JCGB (2024), com base em sua experiência direta, demonstra preocupação e ressalta que Guiné-Bissau, assim como outros países africanos, ainda enfrenta sérios problemas estruturais nas escolas. Além disso, a nação guineense enfrenta outro grave problema relacionado às greves escolares, que frequentemente resultam em anos letivos com apenas 60 dias de aulas efetivas, em vez dos 180 dias previstos. "Se a função primária, que é garantir o funcionamento pleno da escola, não está sendo cumprida, será difícil avançar para questões mais complexas da educação, como o acompanhamento da realidade educacional", conclui o docente.

A preocupação dos docentes entrevistados com o tipo de formação oferecida aos futuros profissionais é significativa, especialmente entre os professores dos países africanos. Eles enfatizam a necessidade de descolonização dos processos formativos vigentes. JCGB (2024) endossa uma questão crucial ao afirmar que "temos um sistema rudimentar porque é um prolongamento do sistema colonial". Segundo o docente, o legado do colonialismo do saber ainda persiste, e o sistema educacional do país continua a formar pessoas como se ainda vivessem em Portugal. "Não é uma educação crítica, capaz de refletir sobre a realidade e proporcionar ao aluno uma compreensão efetiva da vida em sociedade", conclui o pesquisador.

Observa-se que os países estudados, apesar de terem conquistado a independência, ainda mantêm vínculos com Portugal, revelando uma persistente influência colonial. Nesse contexto, a decolonialidade sugere "[...] considerar o nosso, independentemente da história local em que 'o nosso' se insira" (Mignolo, 2014, p. 67). Ao aplicar uma perspectiva decolonial aos cursos de formação de professores, percebemos que esses espaços devem funcionar como pontos de encontro para diferentes saberes. É fundamental estabelecer relações mais equilibradas entre os diversos participantes envolvidos, rompendo com as hierarquias e influências coloniais ainda presentes.

Nessa mesma seara, o professor JSAO (2024) destaca uma preocupação adicional em relação aos problemas estruturais na formação docente, derivados da influência descrita anteriormente. Ele enfatiza que o desafio fundamental é a base sobre a qual a formação se estabelece. De acordo com JSAO (2024), Angola, assim como outros países, enfrenta a

dificuldade de formar profissionais que estejam alinhados com as exigências da realidade local, fundamentando a formação na especificidade de cada país. Ele afirma que,

A formação não acompanha a realidade. É uma formação desajustada em relação às exigências do país, porque um professor que está estudando no ensino superior e, posteriormente, irá ensinar crianças, **dificilmente conseguirá ensinar de forma eficaz se não compreender a sua própria realidade.** [...] Portanto, esse é um desafio adicional [...] Nossa educação precisa de uma reformulação, na qual devemos definir as prioridades, **incluindo a formação dos professores e a educação tecnológica,** que não pode ser negligenciada. (grifos nossos).

Adicionalmente, outro fator que agrava as questões estruturais que afetam os cursos de formação inicial é a carência de infraestrutura adequada para a integração de tecnologias. A falta de uma estrutura apropriada compromete a incorporação de ferramentas tecnológicas essenciais para a modernização e eficácia da formação docente. Nesse contexto, a ausência de familiaridade e suporte para a adoção de tecnologias educacionais é evidente, uma vez que o currículo atual não aborda adequadamente a tecnologia nem define metodologias para seu uso, especialmente nos países africanos. Frequentemente, os professores precisam financiar a compra das tecnologias necessárias, o que leva muitos a desistirem, pois não conseguem arcar com os custos sozinhos.

Para o professor MRCV (2024) o acesso à internet, especialmente para os alunos, é um problema crítico. Segundo o professor, 'o cabo-verdiano é bastante adaptável às mudanças, mas a falta de acesso às tecnologias, especialmente à internet, tem impedido uma mudança mais assertiva. Mesmo que um professor se capacite para usar tecnologias, ao chegar ao contexto real da prática pedagógica, encontrará muitas barreiras, pois as escolas não possuem a infraestrutura necessária para implementar essas tecnologias de forma eficaz'.

Além do acesso às tecnologias, MRCV (2024) faz uma provocação: “como se pode esperar que o professor utilize as tecnologias se, em sua formação inicial, ele não teve contato com elas, não as trabalhou?”. Ele destaca que a maioria dos docentes continua a adotar métodos tradicionais justamente porque não possuem o conhecimento necessário para utilizar as tecnologias de maneira eficaz. Os cursos de formação não desenvolvem essas competências, tornando o uso dessas ferramentas um "trabalho extra para o professor". Segundo ele, ainda "a grande mudança de paradigma passa pela formação inicial. É essa etapa que deve ser conduzida com base no uso de tecnologias, de modo que o futuro professor compreenda que a tecnologia pode ser o caminho [...] que melhor favorece sua própria formação. E, se ele entender isso, certamente utilizará essas ferramentas quando estiver em sala de aula."

Por outro lado, Portugal tem avançado na incorporação de tecnologias nos cursos de formação de professores. No entanto, segundo o professor JMPT (2024), o desafio ainda reside em mudar a mentalidade e atualizar os currículos para integrar plenamente essas áreas na formação. Ele enfatiza que as tecnologias devem ser incorporadas de forma transversal e até "invisível", ou seja, integradas naturalmente ao processo pedagógico, em vez de serem tratadas como um elemento separado. Nessa mesma linha, Moçambique também tem avanços. Segundo a professora SBMZ (2024), os currículos dos cursos de formação são integrados e articulados, permitindo que os futuros docentes conheçam a escola e a prática pedagógica ao longo de sua formação.

O desafio de formar professores também envolve a educação a distância, cuja implementação varia significativamente entre os países analisados. Durante as entrevistas, muitos docentes associaram o uso de tecnologias a essa modalidade. Embora essa relação seja relevante, é importante destacar que o uso de tecnologias digitais na formação docente vai além desse formato educacional. A principal preocupação com relação a oferta no país brasileiro, reside na qualidade e a seriedade com que esses cursos são oferecidos. Para Malanchen (2015), a educação a distância é evidenciada como promotora de uma severa desintelectualização do professor, dado o aligeiramento da formação e a superficialidade com que o domínio do conhecimento científico é tratado, cujas consequências são nefastas à formação humana. Em Angola, a situação é ainda mais crítica devido à falta de investimento governamental. A limitação do acesso à educação a distância é exacerbada pela escassez de infraestrutura tecnológica, como a internet, novas tecnologias e bases de dados adequadas.

A formação de professores permite outra lacuna significativa apontada pelos entrevistados: a falta de reintegração dos profissionais que estudam no exterior ao retornarem ao país, bem como a integração de docentes estrangeiros que vêm para atuar na educação local. Segundo os participantes da pesquisa, 'não existe isso em nenhum país', o que compromete a qualidade dos cursos e da prática pedagógica. É crucial oferecer uma formação contextualizada e ajustar os professores para que estejam cientes das exigências curriculares e das mudanças nos sistemas de ensino nacionais, refletindo o compromisso de um país com a excelência educacional.

Esse ponto é relevante, pois muitos docentes, conforme destacam os profissionais entrevistados, são forçados a buscar cursos de mestrado e doutorado em outros países, já que seus próprios países não oferecem a qualificação necessária. A professora SBMZ (2024) observa que, embora existam alguns cursos voltados para a formação docente, a maioria é

oferecida por instituições portuguesas. Atualmente, algumas universidades moçambicanas têm iniciado a oferta de programas de mestrado e doutorado, mas, até recentemente, a formação de professores era majoritariamente realizada no exterior, em países como Alemanha, França, Portugal e Brasil.

É importante destacar que, em Portugal, a formação inicial do professor exige a conclusão de um mestrado. De acordo com ALPT (2024), “Em 2006, a partir do processo de Bolonha, o país português convencionou que, para ser professor, não bastava ter uma licenciatura; era necessário ter o mestrado”. Esse requisito fez com que as instituições de ensino se adequassem a novas exigências, o que é visto como um importante incentivo à qualificação da formação docente

Outro aspecto destacado durante as entrevistas, e que chamou nossa atenção, foi a desigualdade de gênero na docência. Enquanto no Brasil a profissão é predominantemente feminina, nos países africanos a presença masculina é significativamente maior. Esse fenômeno é refletido na composição dos profissionais que participaram das entrevistas: dos 16 entrevistados dos países africanos, 10 são homens e 6 são mulheres. Essa discrepância revela profundas concepções subjacentes sobre o papel das mulheres na educação e as dinâmicas de gênero no campo docente. Segundo Cramer, Neto e Silva (2002, p. 26), a maior presença feminina na educação brasileira reflete historicamente uma correlação entre o “ensinar” e o “ofício de ser mãe”.

Mas os problemas não param por aí. Outro desafio significativo para o sistema de formação é a inadequação dos currículos dos cursos, que frequentemente se revelam desatualizados e incapazes de atender às demandas atuais da educação. Os entrevistados concordam que, embora existam currículos definidos pelas legislações dos países, estes currículos tentam reconhecer as particularidades de cada contexto educacional e possibilitam adaptações curriculares.

Contudo, na prática, essas adaptações muitas vezes são insuficientes para refletir adequadamente a realidade local e as necessidades emergentes. JSAO (2024) concorda com essa avaliação, afirmando que os professores em Angola ainda são formados segundo o modelo tradicional, um resquício do sistema português. Ele acrescenta que, mesmo que os cursos de formação tentem modificar suas práticas, os documentos oficiais ainda exigem elementos como provas e trabalhos de conclusão de curso individuais.

Um último elemento relevante destacado é a importância da educação cultural para os países. De acordo com Marcom, Stalivieri e Porto (2024), "problematizar as diferentes visões

de mundo e abraçar a diversidade é a chave para o sucesso de qualquer instituição de ensino." Contudo, os entrevistados ressaltaram que muitos países enfrentam dificuldades para incorporar sua cultura nas escolas, o que é importante para garantir que as futuras gerações mantenham viva sua identidade cultural. Mesmo com inovações, a educação deve estar atenta à realidade cultural de cada povo, permitindo que seus descendentes preservem e vivenciem suas tradições.

3.2 Formação inicial: perspectivas e caminhos para a docência

Para compreender as nuances de uma formação inicial contemporânea iniciamos por conceituá-la.

3.2.1 Conceituando uma formação inicial para a contemporaneidade

Ao examinar as perspectivas dos docentes-pesquisadores, protagonistas deste estudo, emergem diversas reflexões sobre o desejo de alinhar a formação inicial de professores às demandas contemporâneas. Contudo, quais são as bases desse anseio? Faz sentido questionar quais seriam as características essenciais dessa formação e como ela pode ser conceituada no contexto atual. A conjuntura revela que a sociedade exige, cada vez mais, uma formação inicial que responda adequadamente às transformações em curso. A busca por uma formação que transcenda os aspectos tradicionais em favor de uma abordagem mais moderna reflete um desejo de adaptação e evolução frente às novas exigências educacionais.

Quando se fala em contemporaneidade, aceita-se a premissa do fim das certezas medievais e a existência da complexidade, evidenciada por novos tempos em transição. A contemporaneidade pode ser entendida como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, etc.

A formação inicial, neste cenário, é compreendida como o processo de preparação de futuros professores em resposta às demandas de uma sociedade em constante transformação, especialmente no que se refere às inovações tecnológicas. Castells (2023) aborda a contemporaneidade principalmente por meio do conceito de 'sociedade em rede' e suas implicações, destacando que a contemporaneidade é marcada pela transformação das relações sociais, econômicas e culturais em função do avanço tecnológico, especialmente das tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Uma formação para a contemporaneidade deve, necessariamente, alinhar-se às demandas e desafios específicos do século XXI. Mas o que exatamente compõe essas demandas? O século XXI, que abrange o período de 2001 a 2100, está sendo marcado por profundas transformações estruturais e emergentes, que influenciam diretamente o perfil dos profissionais, especialmente dos professores. Os discursos sobre educação refletem as tendências deste contexto histórico e, como aponta Ramos (2021), uma das principais funções da escola, por meio da atuação do professor, é preparar os alunos para o futuro.

3.2.2 Elementos necessários para orientar uma formação inicial

É fundamental destacar que, em um cenário como o atual, a formação inicial para a contemporaneidade não pode ser fruto do acaso; ela deve estar solidamente ancorada em diretrizes claras e bem definidas. Essa formação precisa responder à complexidade das demandas do tempo em que ocorre, reconhecendo o caráter dinâmico da realidade, ou seja, os múltiplos eventos, interações e retroações que moldam o mundo atual. Um aspecto primordial desse processo formativo é a integração das tecnologias, que, ao serem incorporadas ao ambiente escolar, introduzem novos desafios, especialmente para os países lusófonos.

A professora JMBR (2024) corrobora com o elemento em pauta ao afirmar que a pandemia nos confrontou com uma encruzilhada em relação à integração das tecnologias na prática educativa, uma realidade da qual não se pode escapar. No entanto, é essencial estabelecer critérios e contextualizar essa formação de professores no mundo atual, questionando: "Tecnologia para quê? Desenvolvimento digital para quê? A serviço de que tipo de sociedade? A serviço de que tipo de pessoa?" Essas reflexões são fundamentais para orientar o uso consciente, crítico e ético das tecnologias digitais na educação.

Além disso, é imprescindível considerar o contexto global interconectado, que exige a formação de professores capazes de abordar temas transversais, como mudanças climáticas, justiça social e cooperação internacional, preparando os alunos para se tornarem cidadãos globais. Essa formação também deve ser contínua e flexível, acompanhando as transformações tecnológicas, pedagógicas e sociais. Segundo ALPT (2024), "a docência exige quatro dimensões importantes: a área científica, a educacional geral, as didáticas e as práticas pedagógicas," que devem estar integradas para garantir uma formação completa do professor.

Outras características essenciais incluem o desenvolvimento de competências socioemocionais, a adaptação de metodologias inovadoras, e a promoção de uma educação

inclusiva e voltada para a diversidade cultural e social, elementos fundamentais para a atuação eficaz no século XXI.

Em meio a esse movimento, a professora EBCV (2024) corrobora e alerta que uma formação inicial contemporânea deve ser facilitada pelas tecnologias digitais, sobretudo no que diz respeito à organização, gestão e atualização de documentos, tanto pessoais quanto profissionais. A opção de partilha de documentos e a possibilidade de trabalhar colaborativamente, à distância, em qualquer lugar e a qualquer momento, é, sem dúvida, uma das grandes implicações atuais, reduzindo custos e economizando tempo ao longo da formação.

É importante destacar que a colaboratividade ocorre porque as pessoas interagem em rede, especialmente quando o conteúdo é construído de maneira coletiva. Esses conteúdos podem ser produzidos por meio de discussões em fóruns, colaboração em documentos online, desenvolvimento de projetos conjuntos e compartilhamento de conhecimento em plataformas digitais, permitindo que diferentes perspectivas e habilidades sejam integradas em um produto final mais rico e diversificado. Para Lévy (2015, p. 28), nessa perspectiva se constrói a chamada inteligência coletiva conceituada pelo pesquisador como "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências", um conceito chave na produção e circulação do conhecimento.

No entanto, detecta-se dois problemas: será que todos os alunos têm acesso à estrutura necessária para se conectar a essa rede? Como os professores estão sendo formados para conceber o ciberespaço como mais um meio de aprendizagem? Embora ainda estejamos distantes do cenário ideal de democratização do acesso à informação e às tecnologias digitais, é possível observar a manifestação da inteligência coletiva em nosso dia a dia. Compreendendo esse fenômeno como “trabalhar em comum acordo”, é também importante saber,

Quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de experiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados (Lévy, 2015, p. 25).

Ao reconhecer que a história, a economia, a política, a cultura, a educação, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão mediadas pelas tecnologias digitais, pode-se afirmar que as interações no meio digital têm contribuído para a construção compartilhada de

conhecimentos e para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem. Para Ferreira (2020), a formação inicial que valoriza a cooperação e a troca de experiências entre os futuros educadores resulta em profissionais mais propensos a buscar parcerias e colaborações dentro e fora da escola. Isso favorece para um ambiente escolar mais rico e estimulante, onde ideias são compartilhadas e práticas inovadoras são desenvolvidas em conjunto.

Esse trabalho envolve também a necessidade, segundo os protagonistas desta discussão, de desenvolver competências socioemocionais, adaptar-se a metodologias inovadoras e a promover uma educação inclusiva. O aluno deve ser percebido como um ser tanto intelectual quanto afetivo, pois reconhecer a afetividade na construção do conhecimento é entender a prática pedagógica sob outras perspectivas. As metodologias inovadoras geram debates sobre sua aplicação, assim como sobre o papel do professor e sua mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

É sempre importante ressaltar que não se trata de salvadorismo, mas de novos espaços construídos e atapetados de indagações, indo de encontro àquilo que o professor Dr. Rui Trindade, da Universidade do Porto (PT), chamou de "ilusão tecnológica" em sua conferência de abertura no Sincol. Segundo ele, é fundamental que o uso das tecnologias digitais não dispense o professor de refletir sobre o ato educativo como um processo político, contingente, humano e complexo. Esse desafio se torna ainda mais relevante no século XXI, pois, como afirma Moran (2012), o professor deve ser um facilitador da aprendizagem em rede, um mediador entre os alunos e a informação, um curador de conteúdos e um orientador no desenvolvimento das competências digitais dos alunos. Ou seja, ele deve abrir possibilidades para redesenhar as fronteiras de uma nova relação pedagógica.

Como se pode perceber, a opção de construir uma formação de professores para a contemporaneidade é mais do que apenas readequar o currículo para o curso dessa formação. De acordo com a professora ALPT (2024), se os professores não forem capazes de pensar como aquele recurso pode servir pedagogicamente ao que precisam ensinar, surgem questões cruciais. Perguntas como "Qual o efeito das tecnologias nas práticas pedagógicas?" não podem ser ignoradas. Para além de simplesmente inserir novas ferramentas, é fundamental que os futuros docentes desenvolvam uma compreensão crítica e contextualizada sobre a utilização desses recursos. Mas que perspectivas e caminhos se desenharam a partir das falas dos entrevistados para os países da lusofonia?

3.2.3 Perspectivas e caminhos para potencializar essa formação

Ao considerar as perspectivas e caminhos para a elaboração de uma proposta de formação de professores para a contemporaneidade, é possível traçar uma analogia com a construção de um edifício, na qual diversas similaridades se tornam evidentes. Primeiro, para iniciar a construção o engenheiro responsável deve elaborar um projeto minucioso, levando em consideração que, na contemporaneidade, a estrutura do edifício deve apresentar um design diferenciado. Nessa linha, um projeto de formação para a contemporaneidade deve iniciar pela discussão do projeto de país que queremos e o projeto de formação que se faz necessário para os profissionais da educação desse país.

Os projetos mais procurados, sem sombra de dúvidas, são aqueles em que a arquitetura é inovadora, apresente funcionalidade e incorpore soluções tecnológicas. Essa é outra perspectiva que deve ser reconhecida. Comparativamente, uma proposta de formação nessa perspectiva deve ter um modelo de formação ousado, moderno, inovador, avançado e eficiente. Contudo, nenhuma obra imponente ficará de pé se a edificação não se sustente sobre bases sólidas; a robustez dos fundamentos é essencial para garantir a durabilidade e a estabilidade da construção. Aqui entram as teorias pedagógicas que sustentam os projetos e os saberes necessários para construir uma base firme, um fundamento que impeça a construção de ruir. Mas o que dizem os docentes-pesquisadores sobre esses elementos?

A primeira perspectiva, que pode ser considerada o alicerce dessa formação, está ancorada nas reflexões de JMBR (2024). Ela destaca a importância de ter uma visão bem definida do projeto de país que se deseja construir. Somente com essa visão clara será possível promover as transformações necessárias nos currículos de formação de professores de maneira adequada e eficaz.

Se, como dizem, “para pensar o futuro é preciso revistar o passado”, analisar quais marcos desse passado ainda se fazem presentes no futuro é fundamental. Para JMBR (2024), “somos uma sociedade que não prioriza a educação. Nas campanhas eleitorais, todos falam da educação, mas, na prática, poucos têm de fato a educação como objetivo, como motor do seu trabalho.” A partir desse gargalo, percebe-se por que a formação inicial dos professores ainda não é prioridade em todos os países lusófonos, conforme mostrou o estudo, e porque ainda continua a reproduzir velhas práticas.

Ao complementar o projeto de país desejado, é igualmente oportuno refletir sobre o tipo de escola que se pretende oferecer à sociedade e, conseqüentemente, sobre o perfil de

profissional que se espera formar. A educação para todos, especialmente para os menos favorecidos, é um princípio fundamental. No entanto, a educação tem sido historicamente - e possivelmente continuará a ser - um instrumento de hegemonia. Com as transformações já em curso, torna-se essencial identificar os conhecimentos necessários para atuar de maneira eficaz em um cenário de constante mudança.

Nessa proposta, “é preciso pensar [e aqui evoco Edgar Morin]: que saberes são necessários para o século XXI?” acrescenta a doutora. Nesta esteira, JMBR (2024) refere-se ao livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, escrito pelo visionário autor Edgar Morin (2011). De maneira geral, apesar das críticas encontradas na literatura aos sete saberes - Cegueiras do Conhecimento; o Erro e a Ilusão; os Princípios do Conhecimento Pertinente; Ensinar a Condição Humana; Ensinar a Identidade Terrena; Enfrentar as Incertezas; Ensinar a Compreensão; e a Ética do Gênero Humano - eles continuam sendo fundamentais para repensar a educação contemporânea. Pois, ainda de acordo com JMBR (2024), “esses saberes têm a ver com a vida: com a vida das pessoas, com a vida do planeta, com a vida de cada um, com o cuidado de cada um consigo mesmo e o pleno desenvolvimento.

O segundo elemento trazido à baila é a necessidade da definição de um modelo de formação inicial de professores que integre as tecnologias digitais. Com relação a esse tema, em uma aula ministrada pela professora MEPT (2024) no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 5 de dezembro de 2023, para uma turma de acadêmicos do Mestrado em Educação, ela discutiu “Concepções e modelos de formação de professores”. Neste contexto, a professora MEPT (2024) sugeriu quatro paradigmas distintos que ilustram diferentes abordagens na formação docente, cada um com implicações particulares sobre como os professores devem ser preparados para atuar em contextos contemporâneos.

O primeiro paradigma, o artesanal, enfatiza a transmissão de conhecimento e a imitação de práticas docentes consolidadas, considerando os alunos homogêneos. Já o comportamentalista baseia-se em estímulos e respostas, com o professor atuando como técnico que induz comportamentos de aprendizado por meio de treinamentos específicos.

O personalista valoriza as relações interpessoais e a individualidade dos estudantes, enquanto o professor, seguro e maduro, motiva os alunos em seu desenvolvimento pessoal. Por fim, o paradigma orientado à investigação propõe que o professor seja um pesquisador, desenvolvendo suas práticas pedagógicas com base em investigações contínuas para promover o aprendizado de maneira mais reflexiva e adaptativa.

Para MEPT (2024) não haveria necessidade de criar novos modelos de formação porque os que existem dão conta de integrar as ferramentas ao fazer docentes. O que talvez precise é que se discuta mais profundamente “Como esses novos meios se inscrevem nos programas de formação”. A doutora argumenta ainda que o problema da integração das tecnologias nos cursos de formação não está relacionado aos modelos, mas sim à panóplia de conhecimentos e saberes que um futuro professor deve ter para desenvolver determinadas competências.

Nessa linha, cabe indagar quais conhecimentos seriam fundamentais? MEPT (2024) trazem presente os conhecimentos do famoso TPACK (Technological Pedagogical And Content Knowledge). Esse modelo, de acordo com Koehler e Mishra (2008), envolve três conhecimentos: pedagógico (PK), de conteúdo (CK) e tecnológico (TK).

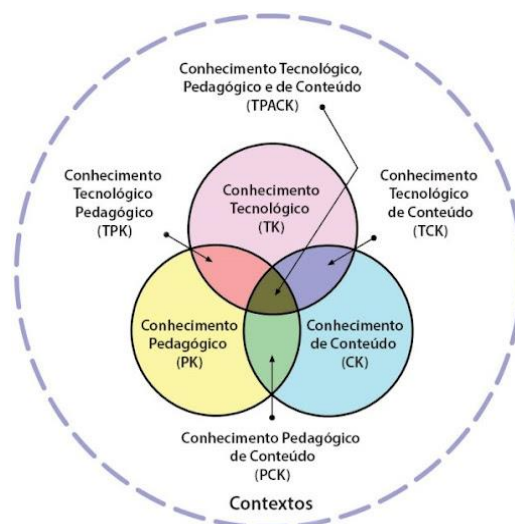
Buscando na literatura a base para esses conhecimentos encontra-se em que o modelo de TPACK desenvolvido por Koehler e Mishra (2008) utilizou como origem a concepção da Base de Conhecimento de Shulman (1987), especificamente do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, concepção na qual foi explicitamente integrado o componente de Conhecimento Tecnológico.

Para Koehler e Mishra (2008) o Conhecimento do Conteúdo é o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado ou aprendido; o conhecimento pedagógico é originado de diferentes campos como Pedagogia, Didática, Currículo e outros, que se aplica ao aprendizado do aluno, relacionado aos processos e às práticas de ensino que contemplam, entre outros fatores, as finalidades, estratégias, objetivos e valores educacionais; Conhecimento Tecnológico é o conhecimento sobre as tecnologias padrão, como livros, giz e quadro-negro, e tecnologias mais avançadas, como a Internet e vídeo digital.

Da interação e intersecção desses conhecimentos, emergem dois outros tipos. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK – Pedagogical Content Knowledge) refere-se à combinação entre pedagogia e conhecimento de conteúdo, ou seja, como o professor adapta e organiza os conteúdos de modo eficaz para o ensino. O Conhecimento Pedagógico da Tecnologia (TPK – Technological Pedagogical Knowledge) diz respeito à capacidade do professor de entender qual é a melhor maneira de utilizar as tecnologias disponíveis para otimizar os processos de ensino e aprendizagem.

Na figura abaixo os autores representam a significativa interação entre os diferentes tipos de conhecimentos e a intersecção entre eles.

Figura 2 - Modelo TPACK



Fonte: Imagem adaptada de <http://www.tpack.org/> (2024).

Para pesquisadores como Puentedura (2008), Rientes *et al.* (2013), Harris e Hofer (2009) esse modelo deve estar presente tanto na formação inicial quanto na continuada de professores, visando a utilização pedagógica eficaz dessas tecnologias. A compreensão da complexa interação entre as três áreas de conhecimento - conteúdo, pedagogia e tecnologia - permite que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem verdadeiramente significativa, ou seja, é preciso que o futuro professor saiba viver e se constituir profissional em mundo sempre em mudança.

O professor JSAO (2024) corrobora com a professora MEPT (2024) ao afirmar que uma formação contemporânea deve valorizar a pesquisa. O quarto modelo de formação traz esse objetivo em seu bojo, especialmente diante das novas matrizes teóricas, que ainda não apresentam a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de profundas e rápidas transformações. De acordo com o docente, “faz-se necessário apoio aos futuros professores para que se tornem investigadores.” Como é entendida hoje, nos cursos de formação docente, a investigação? As tecnologias criaram novos espaços de conhecimento e, conforme Moran (2012), nesse contexto, os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem como fazê-lo e não se sentem preparados para experimentar com segurança. Aqui entra a importância de o professor ser pesquisador, um investigador na sociedade das redes, onde não há mais um tempo nem um espaço definido para a sala de aula, e a conectividade é a principal característica.

Nessa trama, percebe-se que ser investigador é muito mais do que pesquisar. É ajudar a definir as questões-problema que precisam de respostas, de produzir conhecimento e de desenvolver a capacidade de pensar criticamente. Essa prática não deve ser restrita ao professor que ingressa em um mestrado ou doutorado, mas deve ser parte integrante da atuação de todo educador. Como bem afirmou Freire (1996, p. 32): “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Assim, um professor pesquisador se configura como um intelectual capaz de refletir sobre sua prática, visando sempre o aperfeiçoamento.

Por isso, é importante ressaltar que uma formação inicial voltada para a cibercultura deve incluir o desenvolvimento de competências investigativas desde os primeiros semestres do curso de formação. Isso permitirá que os futuros educadores não apenas se familiarizem com as tecnologias digitais, mas também entendam sua aplicação crítica e reflexiva no contexto educacional. Para Feldmann (2005, p. 11),

Formar professores no mundo contemporâneo é defrontar-se com a instabilidade e a provisoriedade do saber. Exigem-se hoje profissionais abertos à mudança, que possam refletir sobre a sua prática, no intuito de mobilizar conhecimentos para coordenar situações complexas no ato de ensinar e de aprender.

Estatuídos de que há necessidade de conectar-se à realidade, a doutora JMBR (2024) ainda advoga que ao longo do curso de formação inicial o acadêmico deve acompanhar o dia a dia da instituição educativa. É através desta aproximação que universidade e escolas podem construir uma parceria, estreitando laços e propondo caminhos cuja realidade seja considerada nos projetos de formação inicial dos professores. É importante que os futuros profissionais, através do conhecimento, possam vencer o paradoxo entre sua vida pessoal, hiperconectada e sua prática docente alheia às tecnologias. Não obstante, a inclusão dos grandes pensadores nos currículos da formação inicial de professores e os grandes fazedores da educação nacional, é outra sugestão que deixa a professora JMBR.

Kenski (2012) contribui com essa discussão ao afirmar que o uso crescente das tecnologias tem gerado novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo ensinado. As instituições educacionais e seus profissionais não podem mais ignorar o cenário tecnológico que se consolidou na sociedade deste tempo cronológico. No entanto, para que as tecnologias realmente impulsionem as transformações desejadas, é essencial que sejam “[...] compreendidas e incorporadas pedagogicamente” (Kenski, 2012, p.

46) no cotidiano formativo. É pertinente ressaltar, como apontam Clock, Pereira, Lucas e Mendes (2018), que o uso da tecnologia não é a única exigência do novo cenário educacional.

Mas de que forma pode-se dizer que as tecnologias devem ser incorporadas pedagogicamente? Marcom, Porto e Barros (2023, p. 18) evidenciam que na contemporaneidade “É urgente entender o que o professor precisa aprender com as tecnologias digitais e as inovações propostas (não apenas conhecer o uso do recurso), mas como usar esse recurso para ensinar o estudante do século XXI”. Parece que esse elemento é base e acrescenta também para pensar a formação de professores nos países da lusofonia. Na mesma linha as autoras acrescentam que para um curso de formação incluir pedagogicamente as tecnologias é necessário que:

- Invistam na inovação como um aporte importante para o processo educativo;
- Assumam posicionamento crítico em relação a essas inovações;
- Deixem de lado a ideia de controle unilateral da situação educativa;
- Façam o uso pedagógico dessas inovações, adaptando o uso de ferramentas digitais a diferentes situações;
- Dominem os fundamentos de cada inovação para perceber em que podem contribuir dentro dos conteúdos ensinados como metodologias;
- Busquem transformar as práticas e currículos escolares, inserindo as tecnologias no contexto educativo (Marcom; Porto; Barros, 2023, p. 18-19)

Abaixo, os docentes entrevistados compartilham considerações importantes com relação à investigação do espaço que encontram essas tecnologias digitais nos currículos dos cursos de formação oferecidos pelos estados membros da lusofonia.

3.2.4 Espaço das tecnologias no currículo a partir da experiência dos professores

Nesta categoria, os dados coletados abordam a questão da integração das tecnologias no currículo dos cursos de formação inicial docente. O avanço tecnológico em nossa sociedade demanda uma redefinição do papel do professor e, conseqüentemente, uma nova concepção de currículo para a formação. No entanto, esses aspectos ainda carecem de resolução adequada. Embora haja um consenso sobre a importância do conhecimento tecnológico, reconhecendo a necessidade de um espaço privilegiado nos documentos norteadores, a realidade mostra iniciativas tímidas ou inexistentes, falta de recursos, e uma compreensão limitada do conceito de tecnologia. Como afirma Lefebvre (2007, p. 22), a definição da tecnologia digital como uma “coisa boa” tornou-se uma ortodoxia dominante no pensamento educacional.

Ao serem questionados sobre a presença das tecnologias nas legislações e na prática docente em seus respectivos países, os professores-pesquisadores entrevistados revelaram respostas semelhantes, com poucas variações. Segundo EDBR (2024), "na lei, as tecnologias estão presentes, mas na prática, não". JCGB (2024) complementa que, "na África, estão nas legislações de forma muito tímida, contudo, na maioria das vezes, são implementadas por projetos de ONGs". NQSTP (2024) observa que "o Ministério da Educação reconhece a necessidade das tecnologias, mas ainda não há políticas claras, e a vontade dos dirigentes não se traduz em práticas efetivas". RQTL (2024) acrescenta que "a legislação contempla, mas as escolas não têm equipamentos, internet, o que significa que o aprendizado é teórico, pois a prática não existe".

Segundo Belloni e Gomes (2008, p. 726), "não é suficiente apenas investir em equipamentos e na formação de professores; é preciso, antes de tudo, reinventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que nos ajudem a entender como crianças, jovens e adultos aprendem hoje". No entanto, as escolas ainda parecem enfrentar dificuldades em "discutir as questões contemporâneas" (EDBR, 2024), um passo essencial para alinhar o currículo à realidade atual. Como observa JCGB (2024), "acredita-se que simplesmente inserir as tecnologias nos cursos não é suficiente para que elas realmente integrem o currículo escolar". É essencial que os governos iniciem um diálogo com os professores, pois são eles que possuem o conhecimento necessário para orientar as mudanças no currículo, incluindo a integração efetiva das tecnologias, e, assim, construir caminhos que realmente melhorem a formação docente através da inovação curricular.

Apesar de todo o contexto discutido, a inserção das tecnologias no currículo ainda ocorre predominantemente por meio de disciplinas específicas. Embora essa inserção represente uma conquista significativa em termos de espaço curricular, essa abordagem, por si só, é insuficiente e, na maioria das vezes, conforme afirma JCGB (2024), "é apenas uma componente teórica". Nessa linha, nas palavras de Moran (2012), tal limitação ressalta a importância de que o conhecimento só se concretiza verdadeiramente quando adquire sentido, é experimentado e pode ser aplicado em situações práticas. Nesse sentido, MPAO (2024) reforça a necessidade de que o currículo combine o binômio teoria x prática.

Nós até temos uma disciplina que trabalha as Tecnologias no currículo, mas de que adianta se não se tem a possibilidade de fazer os professores vivenciarem as atividades usando as ferramentas, pois não há um espaço equipado. É apenas um professor falando daquilo. Isso não é efetivo. O professor precisa conhecer a ferramenta, saber

como lidar com ela, pensar o uso pedagógico dela para que sua formação seja adequada (JCGB, 2024).

Nos cursos de agregação pedagógica [curso que forma os professores em Angola] até abordam-se as novas tecnologias em termos de didáticas, meios e técnicas no ensino, falamos sobre isso, mas é essencialmente no sentido de incentivar. Os cursos ainda oferecem a componente de informática, mas é muito limitado e não capacita de fato aos professores a essa nova modalidade. As competências [se referindo as tecnológicas] em si não são abordadas. O ensino ainda é muito tradicional. Há professores que têm dificuldades de lançar notas no sistema (JSAO, 2024).

Os professores-pesquisadores ainda destacam que as disciplinas o uso pedagógico das tecnologias. Mas é possível questionar se apenas uma ou duas unidades curriculares são suficientes para trabalhar a formação do professor? Mas o currículo deve interconectar o conhecimento da área da atuação, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos tecnológicos. A base da formação dada pelas demais disciplinas deve contribuir para o entendimento da didática (metodologia, processo ensino-aprendizagem, avaliação, etc) e “só é possível entender as tecnologias se há entendimento da didática. Caso contrário, teremos a introdução da tecnologia sem que a mesma tenha um verdadeiro propósito” salienta MRCV (2024).

Dentro dessa mesma perspectiva, um curso de formação inicial precisa oferecer condições mínimas para que os futuros profissionais possam acessar e dominar o conhecimento considerado essencial pelo próprio currículo. Para SBMZ (2024), incluir disciplinas sobre tecnologias no currículo é um requisito básico para a aprovação de um curso de formação em seu país. No entanto, ela também ressalta as dificuldades enfrentadas ao ministrar essas disciplinas, evidenciando a complexidade da integração teórica e prática nesse contexto.

Em contraste com a estrutura discutida anteriormente, Portugal apresenta avanços mais significativos em relação ao tema. O Professor JMPT (2024) destaca que as tecnologias ocupam um lugar central em um plano de transição digital e em um plano de educação digital, desenvolvidos pela Direção-Geral da Educação, com o objetivo de preparar os professores para incorporar as tecnologias digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo ele, em Portugal, existe um pilar educacional alinhado à transformação digital, tutelado pelo Ministério da Educação em articulação com os centros de formação de professores que lideram esses processos formativos.

Outra informação importante destacada pelo professor que apresenta esses significativos avanços é o fato de o currículo dos cursos terem como referência o *DigCompEdu* e o trabalho desenvolvido em cima das necessidades dos próprios profissionais da educação. Ou seja, foi realizado um autorretrato das competências de cada professor através de uma pesquisa realizada

no país e a partir desses dados desenvolvidas ações de formação coordenadas e orientadas pela direção geral da educação [referenciando o ministério da educação] e, “portanto, existe um plano nacional que ainda está em curso para que esta transformação digital aconteça sobretudo a nível da formação continuada. Na formação inicial estamos a assistir às mudanças nos currículos existentes para ajustá-los às transformações que a sociedade vem exigindo”, finaliza o especialista.

Em última análise, é possível aproveitar muito das tecnologias se bem trabalhadas em cursos de formação. É primordial que a temática tenha espaço no currículo. Para JMPT (2024) na Europa tem havido um investimento muito grande até do ponto de vista da própria união europeia, da qual Portugal faz parte. Nos últimos 3 ou 4 anos o plano de transição digital tem tido um impacto muito grande na transformação digital das próprias escolas porque elas foram convidadas a criarem seus planos de ação para o desenvolvimento digital das escolas.

Alinhado a isso, os centros de formação de Portugal aplicaram questionários aos professores para avaliar suas competências digitais para em função disso desenvolver ações de formação nas áreas que foram apontadas como mais frágeis no seu desenvolvimento pedagógico digital. Esse movimento vem sendo acompanhado pelas escolas, e pelo Ministério que tutela essa área da educação no sentido de acompanhar as transformações da própria sociedade.

O professor MPAO (2024) alerta que as novas gerações têm maior tendência e domínio das tecnologias, enquanto a nossa geração demonstra relutância e fobia em utilizá-las. Segundo ele, quanto mais jovem a pessoa, mais fácil é a aceitação de inovações tecnológicas. No entanto, destaca um déficit no uso pedagógico dessas tecnologias, enfatizando que, para aplicá-las efetivamente no ensino, é necessário primeiro compreendê-las. Manuel também ressalta uma inversão na lógica do uso das ferramentas tecnológicas: hoje, os alunos dominam essas ferramentas, enquanto os professores não, quando deveria ser o contrário. Ele concorda com outros profissionais ao afirmar que, mesmo no século XXI, muitos professores ainda adotam métodos de ensino tradicionais.

É importante destacar que os professores-pesquisadores entrevistados expressaram um sentimento de impotência ao perceberem que, embora a inserção das tecnologias seja uma necessidade, ela ainda não é tratada como prioridade. Como evidencia o professor MRCV (2024), "O Ministério da Educação reconhece a necessidade das tecnologias, mas ainda não tem políticas claras, e a vontade dos dirigentes não se traduz em práticas efetivas daquilo que são as TIC nos cursos de formação inicial." Complementando essa visão, NQSTP (2024)

destaca que as tecnologias trazem desafios adicionais para o governo na implementação de uma política de formação que integre as tecnologias digitais em todas as áreas disciplinares da formação inicial.

4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA LUSOFONIA

Depois de toda a discussão feita, cabe perceber quais são os maiores desafios que ainda se colocam à formação inicial na lusofonia. O primeiro grande desafio para os países ainda reside na educação tecnológica dos professores, destacando a necessidade urgente de as autoridades reverem suas prioridades.

Muitos de nós professores que estão aqui em Portugal e que saem das escolas de formação da Guiné não conseguem conectar o computador com aulas que o professor dá no ISCT, na Lusófona, ou no Castelo Branco, não conseguem porque não aprenderam na escola. Não conseguem fazer os seus trabalhos académicos porque não aprenderam minimamente como organizar um trabalho académico. [...] Não basta pensarmos, mas temos que também transformar esse pensamento em um elemento jurídico (JCGB, 2024).

Tal como advogado acima, Angola tem como desafio a harmonização curricular. Apesar de terem um decreto presidencial recente nº 193/18 que aprova as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior quando se trata do ensino superior, ainda falta definir o currículo básico, o que deve ser aprendido, as competências básicas. A lei definiu só o número de créditos.

Outro grande desafio é a reestruturação e desburocratização do sistema de formação trazendo a realidade para dentro dele. É importante considerar duas componentes: uma local e outra para atingir as outras dimensões do mundo. Se faz necessário responder à realidade e colocar os futuros profissionais em contato com a sua realidade e com o mundo. Além disso, dar autonomia às instituições de ensino. O Ministério da Educação dá competência, mas não dá autonomia. Há uma comunicação vertical, finaliza o mestre JCGB (2024).

Ainda que se tenha afiançado a necessidade e a importância da inserção das tecnologias e o desenvolvimento de competências pelos currículos de formação, um dos grandes desafios para a educação ainda é dar condições ao docente para a iniciação científica. Para o estudioso JSAO (2024) “Fazer investigação e construir o conhecimento é importantíssimo para os professores. Angola não tem isso”. E ligado a esse desafio conhecer a realidade onde se vive

também agrega. “Levamos muito para dentro de nossas salas de aula o conhecimento produzido pelos outros países”. Isso precisa ser repensado, finaliza Saveia.

Outro grande desafio registrado pelo professor MRCV (2024) é revisar todo o sistema de ensino. De certa forma, esse sistema deveria ter uma base tecnológica para o seu funcionamento, introduzindo as competências necessárias para a formação docente. Para ele, o problema reside na elaboração de uma proposta curricular que enfoque as tecnologias digitais na formação dos professores, sem desconsiderar a vertente pedagógica do trabalho.

O professor JMPT (2024) compartilha a visão expressa pelo docente anterior, concordando que a formação para o uso das tecnologias representa um dos maiores desafios enfrentados pelos países. De acordo com JMPT (2024) que é especialista e consultor do MEC em Portugal, é fundamental reconhecer a importância desse aspecto na formação docente,

[...] perceber como nos integramos as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de forma a enriquecer o próprio processo. Não apenas uma utilização muito técnica, mas sobretudo perceber como incorporamos as estratégias pedagógicas determinadas tecnologias e como é que a dimensão da rede e dos ambientes virtuais nos permitem equacionar o processo ensino aprendizagem de forma diferente. Porque hoje em dia o que é um grande desafio para as tecnologias mais emergentes é pensar por exemplo como é que eu pedagogicamente trabalho em ambientes metaversos em ambientes tridimensionais e como é que eu trabalho exatamente numa tecnologia cognitiva.

Ainda existem desafios significativos a serem enfrentados, como a necessidade de analisar o impacto social das mudanças educacionais. Segundo o professor JMPT (2024), o maior obstáculo já foi superado: a mudança de mentalidade, ou seja, perceber como eu utilizo uma pedagogia seja ela qual for num ambiente de metaverso. “O foco é pensar que muda o ambiente, mas as pedagogias podem e devem continuar a desenvolver-se só que em ambientes diferentes”, finaliza o participante.

Além disso, a sociedade está seguindo um caminho de hibridização, o que traz novos desafios para a formação docente. A professora SBMZ (2024) destaca que os professores precisam dominar as tecnologias para acompanhar a abundância de informações disponíveis e garantir que possam atender às demandas educacionais atuais. Ela enfatiza que, além das competências tecnológicas, é essencial que os professores recebam uma formação humanística e cidadã, promovendo a autoformação como uma prática contínua. A preparação dos professores deve, portanto, incluir não apenas habilidades técnicas, mas também uma base sólida em aspectos humanos e sociais para enfrentar os desafios contemporâneos.

Não se pode ignorar o desafio de superar o olhar colonizador ainda presente nas formações oferecidas na maioria dos países lusófonos. Embora haja uma necessidade de estabelecer pontos comuns dentro de uma perspectiva universalizante, internacionalizada e desterritorializada é fundamental incorporar um pensamento decolonial e certas habilidades que respeitem a identidade única de cada um desses países construindo um currículo que e um ambiente formativo que possibilite oportunidades educacionais capazes de evitar a marginalização eurocêntrica de grupos não dominantes. Preparar professores para atuar em uma sala de aula que hoje é um ambiente local-global onde a cibercultura esteja inclusa é com certeza um grande desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas falas dos professores entrevistados, foi possível identificar a existência de lacunas, potencialidades e desafios que permeiam a formação inicial de professores nos países membros da lusofonia, principalmente no que tange à integração das tecnologias digitais e à construção de um modelo de ensino que responda às demandas do século XXI. De maneira geral, destaca-se a existência de diferenças marcantes entre a legislação, o currículo e a realidade de cada país.

Nessa perspectiva, e considerando os problemas de pesquisa, destaca-se que esses elementos não apenas refletem a realidade vivida pelos docentes, mas também se configuram como pontos de referência para a formulação de propostas e políticas educativas que visem fortalecer a formação docente e promover uma educação mais inclusiva e conectada às necessidades contemporâneas. Assim, o estudo aponta que a consideração desses aspectos pode contribuir significativamente para a elaboração de diretrizes e estratégias mais robustas e adequadas às especificidades de cada país da lusofonia, oferecendo subsídios para repensar a formação inicial de professores de forma mais contextualizada e inovadora.

Observa-se que o contexto formativo expõe diversas lacunas que se fazem presentes em todos os países da lusofonia, dentre elas: uma tendência futura de escassez de professores causada pelas péssimas condições de trabalho, baixa atratividade salarial, envelhecimento da classe docente, baixa porcentagem de jovens que buscam cursos de formação de professores, e muitos que ingressam acabam abandonando a profissão, seja por não encontrarem satisfação na carreira, seja pela atração de outras oportunidades de trabalho mais vantajosas.

Uma segunda lacuna evidenciada pelo estudo refere-se a padrões de qualidade da formação inicial. Os futuros docentes, na maioria dos países foco do estudo, não são adequadamente preparados para atuar na educação contemporânea de seus respectivos Estados-membros. A falta de políticas públicas que amparem a formação tecnológica, a ausência de um conjunto de competências digitais definidas e a inadequação dos currículos, somadas a questões estruturais, são fatores que contribuem para essa deficiência formativa.

Outra grande lacuna são os currículos para formação inicial contemporânea. Se, como diz Masetto (2014, p. 406) o currículo deve ser visto “como prática social pedagógica [...]” eles não podem ser reduzidos a uma lista de unidades curriculares. No que se refere às tecnologias digitais, de acordo com os entrevistados, na maioria dos países, os currículos apresentam uma ou outra unidade curricular tratando dessa temática.

Ainda, faz tempo que as instituições de ensino superior não atualizam esses documentos de modo que, com exceção de Portugal, não atendem às exigências do século XXI. Nessa mesma linha, a formação oferecida é descontextualizada da realidade. É preciso entender que o currículo de qualquer curso deve contemplar as dimensões experienciais, afetivas, pedagógicas, institucionais, sociais e locais, na construção do conhecimento, à medida que sua expressão maior são os sujeitos históricos e sociais.

Ao discutir a inserção das tecnologias digitais nas legislações, políticas e práticas que sustentam os processos formativos dos países, os entrevistados destacam que essa integração ainda é bastante limitada ou praticamente inexistente. No Brasil, embora já existam algumas iniciativas que buscam avançar nessa temática, elas ainda estão em fase inicial. Nos países africanos, a situação é ainda mais desafiadora, pois há carência tanto de infraestrutura quanto de formação docente e políticas públicas robustas para o desenvolvimento tecnológico. Em contrapartida, Portugal apresenta um cenário mais avançado, em parte devido à sua participação na União Europeia, que estabelece um quadro de competências tecnológicas para os cursos oferecidos e conta com um plano de educação digital voltado para preparar os professores na incorporação das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

No que tange às potencialidades e orientações apontadas para o aprimoramento dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, destaca-se que a comunidade acadêmica está ciente da necessidade de formar profissionais aptos a atuar em um cenário global e interconectado. Esse cenário é marcado pela incorporação das mais diversas tendências resultantes da integração das tecnologias digitais, que não apenas enriquecem o processo formativo, mas também contribuem para a constituição de uma docência mais qualificada.

Ademais, essas potencialidades promovem a construção de práticas colaborativas, o desenvolvimento da inteligência coletiva, a integração de competências socioemocionais e a adaptação a metodologias inovadoras que favorecem uma educação inclusiva e transformadora. A reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias se configura, assim, como um elemento essencial para preparar os futuros professores para os desafios contemporâneos, impulsionando a formação inicial rumo a um processo educativo mais dinâmico e conectado às demandas sociais emergentes.

Por fim, os docentes-pesquisadores ressaltam desafios cruciais que ainda carecem de maior atenção por parte da sociedade nos países da lusofonia. Entre os principais pontos, destaca-se a necessidade de pensar e estruturar um projeto de educação tecnológica para os cursos de formação inicial de professores, talvez inspirando-se nos avanços já desenvolvidos por Portugal. Tal projeto deve estar em sintonia com as realidades locais e promover uma mudança de mentalidade que amplie o acesso e impulsiona o progresso em todos os países, permitindo que se aproximem dos objetivos definidos pelas agendas internacionais.

Mais do que isso, trata-se de um esforço para atender ao anseio dos cidadãos por uma educação de alta qualidade para todos, com professores capacitados, capazes de dominar as novas informações e de transformar a realidade educacional. Somente assim, será possível fortalecer a formação docente e preparar profissionais aptos a enfrentar os desafios educacionais do século XXI.

Em consonância a toda essa discussão postula-se a tese de que os desafios enfrentados pelos docentes em países da lusofonia na era digital não se limitam apenas à formação inicial para a era digital, mas abrangem também uma complexa rede de fatores que impactam a implementação efetiva de tecnologias na educação nos cursos de formação. A falta de infraestrutura adequada, recursos insuficientes e a falta de apoio institucional são barreiras críticas que limitam o potencial das tecnologias digitais no ensino.

Além disso, é importante reconhecer que a formação docente em países lusófonos é profundamente influenciada por contextos culturais, sociais e econômicos distintos. Essas diferenças se manifestam em abordagens variadas em relação ao uso de tecnologias na educação, refletindo tanto as oportunidades quanto os desafios únicos de cada nação.

Pode-se dizer mais, que é preciso adaptar, mas em níveis de apropriação distintos. Em Portugal, como mostram as pesquisas e entrevistas, já há um nível mais elevado de uso das tecnologias na formação inicial de professores. Enquanto o Brasil já iniciou esse processo, mas

ainda a passos lentos, os países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, ainda estão muito carentes nesse sentido.

Para futuras investigações, seria valioso explorar como diferentes países estão adaptando suas políticas e práticas curriculares para integrar as tecnologias de forma mais eficaz. Além disso, estudos sobre a eficácia das formações continuadas e a autoformação dos professores poderiam fornecer insights adicionais sobre como superar as barreiras existentes. A pesquisa também poderia examinar a implementação de programas de intercâmbio educacional que promovam a troca de experiências e conhecimentos entre países lusófonos, contribuindo para um enriquecimento mútuo e para a construção de práticas pedagógicas mais integradas e adaptadas às necessidades locais.

Se toda solução traz sempre uma nova questão, é importante que o próximo artigo registre algumas recomendações necessárias para essa proposta de formação inicial nos países de lusófonos, considerando elementos que foram discutidos neste estudo. Essas recomendações não fazem parte de um receituário pronto, tão pouco almejam concluir o assunto, mas fomentar o desejo de transformações urgentes em projetos e políticas públicas que valorizem a educação como fenômeno global e universal. Um contexto no qual a profissão de professor seja valorizada, qualificada e respeitada e quem sabe experiências e práticas de ensino vivenciadas no interior das escolas possam ser referência para lançar novos olhares sobre percursos formativos e reverberar o movimento de mudança com relação ao processo dinâmico e conectado com a vida de currículos que ainda se encontram engessados.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Sonia Maria Leite. **A formação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ambiente escolar da rede pública municipal de ensino de Timon-MA**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BEZERRA, Marcelo dos Santos. **Formação para o uso das TDIC em cursos de licenciatura da área das ciências da natureza da Universidade Federal de Sergipe**,

Campus Professor Alberto Carvalho. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.
CRAMER, Luciana; NETO, Alcielis de Paula; SILVA, Aurea Lucia. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. **Organizações & Sociedade**, v. 9, n. 24, p. 101-118, mai./ago. 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302002000200002. Acesso em: 19 ago. 2024.

CLOCK, Lizie Mendes; PEREIRA, Ana Lúcia; LUCAS, Lucken Bueno; MENDES, Thamiris Chrestine. Profissão Docente no Século XXI: Concepções do Professor sobre seu Papel na Sociedade Contemporânea. **Conjectura: Filos.** Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, 2018.

EDUCAÇÃO GLOBAL. Faltam 44 milhões de professores no mundo, alerta Unesco. **DW Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/faltam-44-milh%C3%B5es-de-professores-no-mundo-alerta-unesco/a-66989801>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FERREIRA, Lúcia Grácia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 410-431, out./dez., 2020.

FELDMANN, Maria Graziela. **Formação de professores na escola contemporânea.** São Paulo: Senac, 2009.

FIGUEIREDO, Lúcia. Políticas de formação de professores em países africanos lusófonos: necessidades e desafios. **Revista Lusófona de Educação**, v. 18, n. 1, p. 25-40, 2021. Disponível em: <https://www.exemplo.com/revista-lusofona-educacao>. Acesso em: 19 ago. 2024.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, UNESCO, 2019.

GUEDES, Giane Tais Cruz. **Uma investigação sobre a formação docente e a integração das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de licenciatura em Física dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul.** 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

HARRIS, Judi; HOFER, Mark. Tipos de atividades de planejamento instrucional como veículos para desenvolvimento de TPACK baseado em currículo. *In:* I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), **Anais do SITE 2009** - Conferência Internacional da Society for Information Technology & Teacher Education, 2009, p. 4087-4095. Charleston, SC, EUA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/31298/> Acesso em: 25, set. 2024.

INSTITUTO SEMESP. Risco de “apagão” de professores no Brasil. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOEHLER, Michigan J; MISHRA, Punya. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. *In: AACTE (Eds.), The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. p. 3-30. New York, NY: MacMillan. 2008.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia no ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

LEFEBVRE, Henri. Critique of everyday life: Volume three – From modernity to modernism. **Translated by G. Elliott**. Londres: Verso, 2007.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2015.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; STALLIVIERI, Luciane; PORTO, Ana Paula Teixeira. Internacionalização do Currículo: pilares fundamentais para a excelência curricular. *In: MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MARCELINO, Jocelia Martins (Orgs.). Internacionalização na Educação Básica e Superior: conexões necessárias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira; BARROS, Daniela Melaré Vieira. A formação docente na cibercultura: inovação e acessibilidade. *Dialogia*, São Paulo, n. 47, p. 1-23, e25578, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/47.2023.25578>

MEDEIROS, Maria Paz; GÓMEZ, Constanza; SÁNCHEZ, María Jesús; ORREGO, Vanessa. I idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. **Revista Calidad en la Educación**, n. 48, p. 50-95, 2018. DOI: 10.31619/caledu.n48.479.

MEREDYK, Fernanda. **A formação de professores de Matemática no contexto das tecnologias digitais: desenvolvendo aplicativos educacionais móveis utilizando o software de programação App Inventor 2**. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes. Tradução André Langer. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 05 dez. 2019.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino**. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PUENTEDURA, Rubén. TPACK and SAMR – Models for enhancing technology integration. *In: Maine Learning Technology Initiative*, 2008, Maine. **Palestra**. Disponível em: <http://deimos3.apple.com/WebObjects/Core.woa/FeedEnclosure/education-maine.gov-dz.4185841413.04185841415.4185841494/> Acesso em: 25 set. 2024.

RAMOS, Mozart Neves. **Professores deveriam preparar o aluno para o futuro, e não para o passado do professor**. 2021. Disponível em: <https://brasil.bettshow.com/bett-blog/professores-deveriam-preparar-o-aluno-para-o-futuro-e-nao-para-o-passado-professor>. Acesso em: 14 out. 2024.

RIENTES, Bart *et al.* Online training of TPACK skills of higher education scholars: a cross-institutional impact study. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 4, 2013, p. 480-495. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2013.801073#.VPtB4Hx7Irc>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTOS, Sérgio. Formação inicial de professores em contextos lusófonos: qualidade e equidade na formação. **Revista de Educação e Formação**, v. 15, n. 2, p. 45-67, 2023. Disponível em: <https://www.exemplo.com/revista-educacao-formacao>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da. **A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal-estar docente**. Guarujá, 2014. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoesanteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file#:~:text=Este%20mal%20Destar%20leva%20ao,que%20se%20denominou%20de%20burnout>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 39. novembro de 2019.

SHULMAN, Lee S. Knowledge an Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. v. 57, n.1, p. 1- 22, fev. 1987.

VENCO, Selma. “Estado-padrão”:rumo ao desaparecimento do emprego público? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, maio/ago. 2021.

YONG, Lesly Diana Pimentel. **Ensino de língua espanhola: a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira no Amazonas**. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2021.

RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DIGITAL NA LUSOFONIA

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO: O objetivo deste estudo é propor recomendações para a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais com o intuito de responder às demandas contemporâneas dos países lusófonos. Buscamos responder à seguinte questão: como essas recomendações podem contribuir para uma proposta de formação inicial docente que integre pedagogicamente as tecnologias digitais nos currículos, visando atender às demandas educacionais contemporâneas? A metodologia adotada é bibliográfica, de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, envolvendo a identificação, seleção, avaliação e síntese de evidências relevantes sobre o tema, além de observações e entrevistas com especialistas. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, categorizando as respostas dos entrevistados em temas pertinentes. Os principais resultados indicam que: 1) uma proposta de formação inicial de professores para a lusofonia requer um currículo e um modelo formativo contemporâneos, que respondam aos desafios atuais da educação; 2) é essencial que esse currículo integre tecnologias digitais, práticas pedagógicas inovadoras e uma abordagem interdisciplinar, promovendo uma formação docente alinhada às demandas sociais e culturais da região, valorizando as especificidades de cada contexto local e estimulando a colaboração internacional; 3) é urgente a criação de políticas públicas para a formação inicial e o desenvolvimento da carreira docente que evidenciem o desenvolvimento profissional, carreiras bem estruturadas, valorização salarial, formação continuada e articulação entre pesquisa, ensino e extensão, além da internacionalização e cooperação educacional; 4) a construção de uma base curricular comum internacional que integre tecnologias digitais representa um grande desafio para os países lusófonos; 5) é fundamental considerar a decolonialidade da formação inicial docente por meio de ações concretas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Tecnologias Digitais; Recomendações para a lusofonia.

1 PANORAMA INTRODUTÓRIO

É consenso que, em todas as nações destes estudos, a formação inicial de professores necessita de avanços significativos para responder adequadamente às demandas sociais e tecnológicas do século XXI. Em um cenário globalizado e internacionalizado, torna-se imprescindível alinhar o processo formativo às transformações contemporâneas, considerando a diversidade e as desigualdades educacionais presentes neste contexto. Assim, ganha sentido sugerir diretrizes que promovam uma formação inicial inovadora, capaz de incorporar práticas pedagógicas adaptadas às realidades locais e alinhadas ao contexto global.

Sabe-se que em alguns países, como Moçambique e Guiné-Bissau, a formação inicial ainda enfrenta limitações quanto à infraestrutura, à escassez de recursos e ao baixo número de programas de formação continuada. Em outros, como Portugal e Brasil, os programas apresentam maior estruturação, mas ainda precisam se alinhar às demandas do século XXI, como a integração de tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. A ausência de diretrizes comuns e a falta de políticas públicas que incentivem a formação docente adaptada

às realidades locais também contribuem para a manutenção dessas desigualdades e a dificuldade em garantir um padrão de qualidade uniforme na lusofonia.

Em Timor-Leste, a formação docente também enfrenta obstáculos como a falta de recursos pedagógicos, infraestrutura limitada e baixa qualificação profissional dos educadores. Em Angola, ainda há um descompasso entre a oferta de formação e as necessidades educacionais, com um número significativo de docentes sem qualificação formal. Em Cabo Verde, embora haja investimentos na formação continuada e em projetos para melhorar a qualidade do ensino, a formação inicial ainda carece de uma maior articulação com as demandas tecnológicas e pedagógicas contemporâneas, refletindo a necessidade de diretrizes mais consistentes e alinhadas à realidade local.

Os sistemas educativos nos países, foco da investigação, também enfrentam desafios relacionados à implementação de leis e políticas públicas que assegurem a formação e valorização da docência. Embora existam legislações que reconhecem a importância do professor, a aplicação efetiva dessas normas muitas vezes esbarra em condições precárias de trabalho, falta de investimento em infraestrutura e formação contínua. A estruturação dos currículos nos cursos de formação inicial carece de alinhamento com as demandas sociais e tecnológicas, resultando em uma formação que nem sempre atende às expectativas do contexto educacional contemporâneo.

Segundo dados do relatório da UNESCO (2020), em muitos países lusófonos, os índices de professores sem formação adequada são preocupantes. Por exemplo, em Timor-Leste, cerca de 40% dos professores do ensino básico não possuem formação específica na área. Em Angola, o cenário não é muito diferente, com aproximadamente 38% dos professores em áreas rurais sem formação inicial adequada, e em Cabo Verde, embora os índices sejam um pouco mais favoráveis, ainda existe uma preocupação com a formação continuada, visto que apenas 20% dos professores participaram de programas de desenvolvimento profissional nos últimos anos. Essas estatísticas ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas eficazes para a formação e valorização da docência na região. A formação de professores não é apenas uma questão de política educacional, mas uma questão de justiça social, pois professores bem formados impactam diretamente na qualidade da educação e no futuro das novas gerações.

Diante desse cenário, após realizado todo um estudo de tese sobre a temática em pauta o objetivo deste artigo é propor recomendações para a formação inicial de professores e a integração das tecnologias digitais com o intuito de responder às demandas contemporâneas dos países lusófonos. O problema central que norteia esta pesquisa é: De que maneira essas

recomendações podem ser efetivamente implementadas para desenvolver uma proposta formativa adequada aos países da lusofonia? Essa questão busca elucidar a necessidade de uma formação inicial docente que não apenas prepare os educadores para o uso de tecnologias, mas também para a inovação pedagógica, interculturalidade e a inclusão.

A metodologia utilizada neste estudo é bibliográfica, de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa que envolve identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis sobre um tópico específico, observações e entrevistas com especialistas acerca do tema. Essa abordagem é apropriada para este tipo de trabalho, pois permite uma compreensão profunda e contextualizada das práticas formativas em diferentes realidades da lusofonia. A partir dessa avaliação, é possível posicionar a contribuição que a pesquisa proposta pode oferecer para o conhecimento do objeto a ser pesquisado.

O texto se divide em quatro seções: 1) As transformações necessárias nos países pertencentes à lusofonia: diretrizes para uma formação inicial contemporânea, reforçando as falas dos professores-pesquisadores sobre a construção de uma base curricular internacional comum. Destacam-se a importância de um modelo de formação que integre as tecnologias digitais e a necessidade de políticas públicas educacionais que valorizem a formação e o desenvolvimento profissional docente; 2) Diretrizes para construção de uma base curricular internacional comum, com foco nas tecnologias digitais e na interculturalidade; 3) Um olhar da pedagogia decolonial para a formação inicial de professores que aborda a necessidade de políticas para descolonizar a formação inicial de professores; 4) Considerações finais, que sintetiza as reflexões e propostas emergentes da pesquisa, buscando contribuir para a construção de um futuro educacional mais equitativo e inovador.

2 AS TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS FORMATIVAS NA LUSOFONIA

A sociedade está em contínua transformação. Um exemplo disso é trazido por Alves (2017) quando afirma que a maneira como os alunos aprendem mudou, suas necessidades e circunstâncias não são as mesmas de dez anos atrás, e a organização da resposta educacional não será a mesma em vinte. Nessa linha sabe-se que o professor assume um papel de destaque e a sua formação também precisa acompanhar essas mudanças. Será que a formação dada a esses docentes nas universidades corresponde à realidade que os futuros professores encontrarão na sala de aula? Que tipo de formação tem sido planejada para os formadores?

Quais ferramentas são dadas para enfrentar a educação no século XXI? Quais transformações são necessárias para esse contexto? Essas indagações abrem espaço para muitas reflexões.

Portanto, este tópico explora as principais transformações necessárias para que a formação inicial de professores na lusofonia atenda às exigências do atual cenário educacional. Nessa linha, destaca a importância de aprofundar conceitos e cruzar perspectivas sobre os temas a seguir, buscando sugerir recomendações que possam contribuir para a efetividade da formação inicial docente e a integração das tecnologias neste contexto.

2.1 Uma base curricular internacional comum: O que dizem os pesquisadores-docentes?

Pensar uma base curricular internacional comum é significa definir diretrizes, conteúdos e competências que busca estabelecer um referencial educacional compartilhado entre diferentes países ou regiões. O objetivo dessa base é garantir que todos os acadêmicos dos cursos de formação de professores tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de seu contexto geográfico ou cultural, promovendo a equidade no aprendizado.

No contexto das nações examinadas pelo estudo, o currículo exerce um papel essencial na formação inicial de professores, impactando diretamente a qualidade educacional. Segundo Pacheco (2009), Sá-Chaves (2011) e Roldão (2014), o conceito de currículo é ambíguo, polissêmico e possui uma natureza complexa e social. No entanto, de forma resumida, pode-se afirmar que o currículo representa um caminho a ser trilhado. Nas palavras de Gaspar e Roldão (2007, p. 137) é a “construção contextualizada de um plano de ação”.

Para Sacristán (2017, p. 35), “[...] o currículo é mais do que um conjunto de conteúdos a serem ensinados; ele envolve um projeto educativo que orienta a formação dos professores e as práticas pedagógicas, definindo as competências que se espera desenvolver”. Assim, garantir uma formação inicial docente por meio de propostas formativas coerentes e atualizadas torna-se essencial para enfrentar as demandas e complexidades do cenário educacional contemporâneo.

Durante uma entrevista com pesquisadores e docentes, foi formulada a seguinte pergunta: “Qual sua opinião sobre a elaboração de uma base curricular comum internacional para a formação inicial de professores, focada na era digital e abrangendo os países da lusofonia? O que não poderia faltar nesse currículo?” Os participantes trouxeram diversos elementos que enriquecem o estudo. Dos 16 profissionais entrevistados, 15 afirmaram que essa

iniciativa é viável, mas destacaram a importância de adotar certos cuidados para garantir que essa base não se torne apenas um documento eurocentrado, pautado por uma ordem geral de superioridade da cultura europeia, que é incutida como referência para todas as nações.

O primeiro aspecto ressaltado no debate foi a necessidade de que um currículo comum considere as realidades internas de cada país envolvido. Segundo o Professor JCGB (2024), “os currículos podem até ser universais, mas há que se considerar os fatores e a realidade interna”. Essa afirmação evidencia a preocupação com a imposição de perspectivas externas, especialmente de parceiros que frequentemente tentam incorporar suas próprias visões e conceitos aos documentos dos países menos desenvolvidos. Tal prática, além de desconsiderar as especificidades locais, pode reforçar dinâmicas de subordinação e comprometer a eficácia das diretrizes propostas.

Outro elemento fundamental mencionado pela professora SBMZ (2024) é a necessidade de uma construção coletiva para a elaboração de uma base curricular internacional comum. Segundo a docente, “é essencial que esse currículo seja desenvolvido de forma colaborativa, para que todos se sintam representados”. SBMZ (2024) ressalta ainda a importância de diretrizes gerais que ofereçam orientações amplas, mas que permitam flexibilidade para que cada país adapte o currículo às suas particularidades e demandas locais. Essa abordagem inclusiva, segundo a especialista, fortalece a sensação de pertencimento dos diferentes contextos e evita a uniformização indesejada.

Ainda se acrescenta ao debate, conforme aponta o professor MRCV (2024), que a base curricular deve considerar o desenvolvimento integral de todos os países envolvidos. Ele ressalta ser fundamental que a educação seja representativa dos interesses e necessidades de cada nação. Nesse sentido, o docente enfatiza ainda que, “se a base curricular não for construída com esse direcionamento, os países com menor desenvolvimento educacional continuarão a ser marginalizados”. Essa reflexão converge com as ideias de Freire (1996), que defende que a educação deve ser uma prática emancipatória, contextualizada e voltada para a transformação social, respeitando as especificidades e potencialidades de cada realidade local.

A construção de uma base curricular internacional comum deve não apenas focar no desenvolvimento educacional, mas também incorporar temáticas atuais e relevantes para a formação docente. Dentre essas, destaca-se a necessidade de preparar professores para enfrentar os desafios futuros, especialmente no que se refere à integração pedagógica das ferramentas tecnológicas em sala de aula, conforme consensualmente apontado pelos entrevistados. No entanto, a inclusão de questões tecnológicas na base curricular requer que todos os países da

lusofonia garantam condições mínimas de acesso às tecnologias e à internet, o que exige uma articulação consistente de políticas públicas que promovam essa infraestrutura.

Ainda, torna-se imperativo que o currículo estabeleça competências mínimas em tecnologia que sejam reconhecidas e validadas por todos os países da comunidade, promovendo um padrão de formação que assegure equidade e qualidade no desenvolvimento profissional dos docentes. A implementação dessas diretrizes reforça a ideia de que a formação de professores deve ser alinhada aos contextos locais, mas com um olhar atento à realidade global, garantindo que as especificidades de cada nação sejam respeitadas sem perder de vista a coesão necessária para uma identidade educacional comum aos países da lusofonia.

O professor JSAO (2024) argumenta que o currículo de formação docente deve integrar a história e a cultura de cada país, assegurando a relevância local e contextual. Nesse mesmo sentido, MPAO (2024) complementa, afirmando que a construção de uma base curricular comum só se concretiza se houver respeito às políticas de Estado de cada nação participante. Ele acrescenta que um currículo compartilhado pode abrir portas para intercâmbios acadêmicos, desenvolvimento de projetos conjuntos, trocas de experiências, programas de formação continuada e outros espaços colaborativos. Esses elementos representam dimensões importantes para concretizar uma construção curricular mais qualificada.

Essa perspectiva reflete a necessidade de equilibrar diretrizes comuns com a valorização das especificidades locais, promovendo uma formação mais rica e integrada entre os países da lusofonia. Como aponta Santos (2007), a cooperação internacional na educação é uma oportunidade de criar redes de conhecimento que respeitem a autonomia dos países, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento educacional coletivo, ou seja, um trabalho coletivo deve ser articulado com os respectivos governos e parceiros internacionais, através de equipes multinacionais e técnicos especialistas dos diversos países, professores, comunidade acadêmica, dentre outros.

Um aspecto essencial que os professores pesquisadores destacaram para a construção e o sucesso de uma base curricular internacional comum é a necessidade de um debate permanente e da valorização do conhecimento produzido em todos os países. Como ressalta o educador e pesquisador Libâneo (2017), a troca de saberes e experiências entre nações não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove a construção de uma identidade comum que respeita as particularidades de cada contexto.

Essa interação contínua entre os sistemas educacionais possibilita a adaptação de práticas pedagógicas que refletem as realidades locais, assegurando que a base curricular seja

verdadeiramente representativa das diversidades culturais e sociais. Portanto, fomentar um ambiente de colaboração e reconhecimento mútuo é essencial para garantir que o documento não apenas atenda às exigências globais, mas também valorize o conhecimento específico de cada país, contribuindo assim para a equidade e a qualidade da educação de países da lusofonia.

Nos últimos anos, os países têm reconhecido que a educação é a base fundamental para qualquer transformação social. Nesse contexto, a construção de uma base curricular deve ser refletida no modelo de formação escolhido para os cursos que formam futuros docentes. Em um mundo cada vez mais interconectado, a integração das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem vai além do simples uso de dispositivos tecnológicos; ela envolve a adoção de metodologias inovadoras que fomentem o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas. A seguir, apresenta-se considerações sobre as bases necessárias para um modelo de formação voltado para o uso de tecnologias digitais e suas novas tendências.

2.2 Um modelo de formação para a integração das tecnologias digitais

Refletir sobre o modelo ideal de formação de professores implica analisar os referenciais teóricos e históricos que têm moldado o processo formativo e o perfil profissional docente nos países lusófonos. É relevante salientar que, de maneira geral e sem um aprofundamento mais detalhado, ainda se observa a predominância de modelos tradicionais de formação docente. Esses modelos costumam ser aplicados de forma desconectada do contexto escolar, distantes das práticas cotidianas e sustentados por teorias que, muitas vezes, não têm aplicabilidade concreta para os desafios enfrentados pelos educadores. Se considerarmos a afirmação comum de que "não se deve jogar o bebê fora com a água do banho", é possível perguntar: será que esses modelos conseguem responder às demandas da cibercultura e às novas exigências educativas do século XXI?

Contudo, não se nega a coexistência de diferentes modelos ao longo da história de cada nação. Mas a que se deve essa diversidade de abordagens? A resposta está nas sucessivas reformas e políticas educacionais implementadas em cada contexto nacional e nas alterações promovidas nas Leis de Bases dos Sistemas Educativos, que influenciam diretamente a estrutura e os objetivos dos cursos de formação inicial de professores.

Essas mudanças refletem, em grande medida, as particularidades culturais, sociais e econômicas de cada país, além de evidenciar a necessidade de adaptar a formação docente às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho, que exigem cada vez mais

competências digitais e metodologias inovadoras. Como argumenta Nóvoa (2009), é essencial que a formação de professores esteja alinhada às transformações sociais e tecnológicas, permitindo que os educadores estejam preparados para atuar de maneira crítica e reflexiva nos diversos contextos educacionais.

Ao ser questionada sobre o tipo de modelo de formação de professores necessário para integrar as tecnologias digitais, a professora MEPT (2024) destacou que não se trata de criar mais um modelo, mas sim de compreender a complexidade que envolve essa integração. A especialista enfatizou que não deve prevalecer um modelo único, pois este dificilmente atenderia à multiplicidade de desafios enfrentados pelos professores no contexto educacional atual. Sua fala revela a necessidade de adotar abordagens flexíveis e diversificadas, capazes de contemplar as distintas realidades e necessidades formativas dos educadores.

Nessa perspectiva, um modelo de formação de professores pode ser entendido como um conjunto articulado de estratégias pedagógicas, curriculares e metodológicas que visam preparar futuros educadores para atuar de maneira reflexiva, crítica e inovadora, alinhando-se às exigências sociais, culturais, tecnológicas e econômicas da contemporaneidade. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a formação docente deve ser um processo contínuo e sistematizado, que articule teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências que permitam ao professor não apenas utilizar as tecnologias no ensino, mas também questionar e reconfigurar suas práticas à luz das transformações digitais.

Nesse sentido, os modelos de formação no contexto da educação digital constituem estruturas teóricas e metodológicas essenciais para guiar o desenvolvimento de competências pedagógicas e digitais necessárias para que os educadores possam atuar de forma eficaz em ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, mas os modelos ainda têm como padrão, em praticamente todos os países lusófonos, salas de aulas tradicionais com carteiras enfileiradas, com o ritmo monótono e repetitivo e um professor condutor do conhecimento, sem esquecer que algumas escolas nem isso possuem. Nessa perspectiva, muitas são as mudanças necessárias para observar que o estudante contemporâneo se acha numa escola não condizente à sua realidade extra escola e à sua vida social. Para Fava (2014, p. XI),

Com tantas ferramentas disponíveis para aprender e partilhar, os jovens das novas gerações estão cada vez mais demandando e exigindo das escolas novas posturas e metodologias de ensino. Um Modelo de Ensino Tradicional – ou analógico – não dá conta de suprir as necessidades de um aluno cada vez mais digital.

A importância de preparar docentes para a utilização consciente das tecnologias torna-se ainda mais evidente ao se considerar que, no século XXI, a educação não está apenas imersa em ambientes digitais, mas é cada vez mais mediada por eles. A presença dessas ferramentas, seja em plataformas de ensino a distância ou na aplicação de recursos digitais no ensino presencial, exige que os educadores dominem esses recursos e compreendam seu papel na promoção de uma aprendizagem significativa. Portanto, um modelo de formação inicial para professores deve incluir tanto habilidades técnicas quanto a capacidade de refletir sobre as implicações pedagógicas do uso dessas tecnologias.

As palavras de Silva e Camargo (2015, p. 173) indicam que “[...] a relevância social da instituição escolar dependerá, em grande medida, da sua capacidade de se reinventar diante da mudança de era em que vivemos”; no entanto, é preciso ter o cuidado de não mudar apenas a embalagem.

Algumas escolas adotam salas de aulas bem equipadas e laboratórios. Mas as utilizam dentro de um marco relativamente tradicional, que foca mais um ensino, o professor, o conteúdo. As tecnologias dão um verniz moderno, chamam a atenção (marketing), mas no fundo, a escola continua a mesma de antes ou com poucas mudanças (Moran, 2007, p.127).

É fato que as novas tecnologias em sala de aula por si só não resolvem nenhuma deficiência no processo de ensino e aprendizagem, se o professor não reelaborar suas estratégias e metodologias. No auge de suas discussões políticas percebe-se, nos documentos legais, uma tendência de exploração à tecnologia, informação e comunicação, mais voltada para os aspectos técnicos e sociais, do que para a transformação. Um modelo de formação docente voltado para as tecnologias digitais se sustenta em alguns princípios fundamentais:

Quadro 12 – Fundamentos para um modelo de formação de professores

Fundamento Pedagógico	O uso das tecnologias na educação deve estar ancorado em teorias pedagógicas que valorizem a aprendizagem ativa, colaborativa e crítica. É importante que o modelo de formação inclua abordagens pedagógicas como o Construcionismo (Papert, 1991), o Conectivismo (Siemens, 2005) e a Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1968). Essas teorias enfatizam a construção de conhecimento a partir das experiências do aluno e a interatividade com os meios tecnológicos. Assim, a tecnologia não é vista como fim, mas como meio para mediar e ampliar os processos de ensino-aprendizagem.
------------------------------	---

Fundamento Tecnológico	É essencial que os futuros professores sejam familiarizados com as ferramentas digitais e entendam como integrá-las em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o modelo deve estar alicerçado no conceito de Competência Digital (Janssen et al., 2013), que inclui a capacidade de selecionar, utilizar e avaliar criticamente as tecnologias digitais. A formação deve proporcionar aos professores habilidades práticas, como o uso de plataformas educacionais, ferramentas de colaboração online, e recursos de multimídia, bem como a compreensão das implicações éticas e legais do uso dessas tecnologias.
Fundamento Metodológico Didático-	O modelo deve contemplar métodos e estratégias de ensino que integrem as tecnologias de maneira significativa. Isso envolve a implementação de metodologias ativas, como sala de aula invertida (Bergmann e Sams, 2018), aprendizagem baseada em projetos (Katz; Chard e Kogan, 2000) e aprendizagem híbrida (Horn e Staker, 2015). Essas metodologias permitem que o aluno seja protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, utilizando as tecnologias como suporte para a construção de conhecimento.
Fundamento Crítico-Reflexivo	Formar professores para o uso de tecnologias não deve se restringir ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também deve promover uma visão crítica sobre o papel da tecnologia na educação e na sociedade. Inspirado em autores como Freire (1996), o modelo deve incentivar a reflexão crítica sobre a influência das tecnologias no processo educacional e suas implicações para a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino.
Fundamento da Aprendizagem ao Longo da Vida	Com o avanço constante das tecnologias, é fundamental que o modelo de formação docente enfatize a importância da aprendizagem contínua e da educação permanente. O desenvolvimento profissional dos docentes deve ir além da formação inicial e incluir oportunidades de capacitação e atualização constante, possibilitando que eles acompanhem as mudanças tecnológicas e pedagógicas ao longo de toda a sua carreira.
Fundamento Contextual	É necessário que o modelo de formação considere as especificidades locais e regionais dos sistemas educacionais onde será implementado. Para os países lusófonos, por exemplo, é essencial que o modelo esteja alinhado às políticas públicas de cada nação, respeitando as diferenças culturais e sociais, e promovendo a valorização dos contextos locais no uso das tecnologias para a educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores mencionados (2024).

E, se esse modelo de educação, de natureza autoritária e conteudista, não atende às necessidades do contexto atual existe a urgência de repensá-lo no novo tempo do conhecimento, das práticas educativas, dos valores culturais e dos relacionamentos nos espaços de conhecimento.

É fundamental enfatizar que a definição de um modelo de formação docente adequado às necessidades dos professores requer um planejamento criterioso, que contemple um diagnóstico aprofundado da realidade educacional. Não basta realizar uma avaliação inicial; é necessário promover uma reflexão contínua em e com a escola. Se o modelo de ensino atual -

caracterizado por abordagens autoritárias e excessivamente conteudistas - não responde às demandas do contexto contemporâneo, é urgente repensá-lo à luz das novas exigências do conhecimento, das práticas pedagógicas, dos valores culturais e das relações estabelecidas nos espaços educativos.

Lima e Loureiro (2015, p. 396) enfatizam que “[...] nem sempre o professor sabe como trabalhar com os recursos digitais de forma integradora na docência. Em geral, o uso das TDIC na prática pedagógica é coerente com seus pensamentos pedagógicos”. Portanto, um modelo de formação adequado torna-se essencial para o desenvolvimento profissional, pois não só capacita os docentes a utilizarem as tecnologias digitais de maneira eficaz, como também os prepara para enfrentar os desafios e as demandas contemporâneas do ambiente educacional.

Talvez alguns se perguntem: como é possível repensar modelos de formação e adaptá-los à integração das tecnologias em países que ainda carecem de uma infraestrutura básica? Esse é, de fato, um desafio significativo, pois envolve contextos distintos e questões complexas. Repensar os modelos de formação requer, antes de tudo, o reconhecimento dessas disparidades e a construção de diretrizes flexíveis, que promovam um processo formativo gradual e inclusivo.

Concomitante a esse processo, é essencial que o próximo foco esteja na capacitação pedagógica dos professores para o uso das tecnologias, aproveitando os recursos disponíveis de forma criativa e contextualizada, enquanto se busca, ao mesmo tempo, fortalecer políticas públicas que expandam a infraestrutura tecnológica e garantam acesso equitativo a todos os profissionais da educação. Esse processo deve ser colaborativo, promovendo parcerias internacionais, o compartilhamento de experiências e um esforço conjunto de toda a comunidade para assegurar uma formação inclusiva e de qualidade para todos os docentes.

2.3 Criação de Políticas Públicas Educacionais

A maioria dos países analisados carece de políticas públicas específicas para a formação inicial de professores voltada à integração das tecnologias digitais. Essa constatação é sustentada por estudiosos como JSAO (2024), RQTL (2004), JMBR (2024) e JCGB (2024), além de outros entrevistados. No entanto, no Brasil, o tema é frequentemente abordado na mídia, nos discursos de governantes e políticos, bem como nos debates da sociedade civil, sendo provável que figure também nas discussões de outros países da comunidade. Para compreender

melhor o conceito de política pública, recorre-se à definição de Souza (2003, p. 13), que a descreve como,

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente).

Em outras palavras, as políticas públicas fazem parte constante de nossas vidas, e seu processo de formulação envolve a tradução dos objetivos governamentais em programas e ações para produzir as mudanças desejadas no mundo real. Esse processo é sempre guiado por decisões públicas, políticas e coletivas. Vale destacar que muitos países africanos conquistaram sua independência após longos períodos de colonialismo violento, marcado por uma alarmante negligência em relação à educação e uma situação de pobreza avassaladora.

Atualmente, esses países enfrentam desafios significativos na definição do papel do Estado em relação aos serviços públicos, na reconstrução de suas nações e na garantia de uma educação universal de qualidade para todos. Nesse contexto, as políticas públicas ainda estão longe de ser efetivamente construídas e implementadas. Como afirma Gentili (1995, p. 177), “[...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”. Essa reflexão destaca a urgência de desenvolver políticas inclusivas que assegurem o acesso equitativo à educação de qualidade para todas as camadas da população, sem distinções ou exclusões.

Refletir sobre políticas públicas educacionais dentro desses contextos implica considerar ações que os governos adotam ou omitem em relação à educação. Para desenvolver políticas eficazes e consistentes, é essencial fundamentar as decisões em dados sólidos. Uma vez identificado o problema, é necessário coletar estatísticas e informações pertinentes que sustentem a análise. Para facilitar a elaboração de propostas, o responsável pela formulação da política pública educacional deve envolver os atores locais no processo, solicitando suas sugestões sobre as melhores abordagens a serem adotadas. Pacheco (2005, p. 58) corrobora essa perspectiva, afirmando que,

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado.

Ao considerar a educação como um dever do Estado, as ações governamentais voltadas para sua organização e funcionamento integram as políticas públicas educacionais. Nesse

sentido, é relevante destacar algumas características essenciais que devem sustentar as políticas públicas para a lusofonia. Primeiramente, é fundamental que essas políticas estejam alinhadas ao contexto específico de cada país, sem, contudo, se restringirem às suas limitações. A formulação e a implementação devem ser vistas não como etapas separadas, mas como processos interligados e contínuos, que demandam decisões ajustadas às realidades locais e permitem adaptações conforme novas necessidades surgem.

Embora os países já tenham implementado algumas diretrizes para a educação, a formação inicial de professores permanece como um ponto crítico que carece de avanços significativos. Não se pode seguir desenvolvendo políticas que se limitem a capacitações superficiais ou à certificação por meio de cursos acelerados e sem profundidade. É imprescindível que a formação docente priorize conteúdos relevantes e práticas pedagógicas consistentes, alinhadas com as necessidades educacionais contemporâneas.

Uma segunda característica essencial é que a política pública deve ser desenvolvida com base em um problema real que demanda solução. Quando isso não ocorre, qualquer política pode se tornar inviável de implementar ou deixar de atender à necessidade para a qual foi originalmente criada, tornando-se apenas mais uma narrativa ou construção retórica de um ponto de vista sobre a sociedade. Para Ball e Mainardes (2011, p.13),

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Dessa forma, cada política implementada pelo Estado deve, antes de tudo, promover um espaço de articulação e organização, possibilitando a formulação de legislações consistentes e ações concretas que possam ser efetivamente aplicadas e desenvolvidas com base em uma fundamentação sólida. Nesse contexto, destaca-se uma terceira característica essencial: a viabilidade, que garante que a política pública seja realista e exequível, levando em conta os recursos e as condições locais disponíveis.

Os tradicionais poderes do Estado e a sociedade devem estar envolvidos em todas as etapas das políticas públicas - desde a formulação até a implementação e o controle. Nesse sentido, uma última característica essencial para a construção de uma política pública educacional é o acompanhamento e a avaliação contínua. É por meio desse processo que se

identificam os resultados alcançados, a eficácia da política e a necessidade de ajustes ou reformulações, garantindo que os objetivos estabelecidos sejam efetivamente atingidos.

As políticas públicas educacionais têm a intenção de provocar transformações significativas na realidade educativa. Diante disso, é importante destacar que a construção de diretrizes para a formação inicial de professores deve envolver a participação dos governos de todos os países, do Ministério da Educação e de outros órgãos responsáveis por essa formação. Além disso, é essencial incluir estudantes dos cursos de formação, professores em exercício e representantes da sociedade que estejam relacionados à temática.

A partir do estudo, é fundamental alinhar as políticas públicas em cada nação, de modo que todos consigam alcançar avanços significativos na construção de uma educação de qualidade para todos os cidadãos dos oito países.

3 RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LUSOFONIA

Elaborar e propor recomendações ao final de um estudo investigativo de tese é uma forma de contribuir, de maneira autoral, para a construção do conhecimento científico e disponibilizá-lo aos países foco da proposta, além de oferecer subsídios que possam aprimorar as práticas educacionais relacionadas ao tema investigado. Assim, esta seção busca apresentar sugestões que dialoguem com as necessidades identificadas ao longo da pesquisa e que sirvam como ponto de partida para realizar as mudanças necessárias. Não se tem a pretensão de deixar nenhuma receita pronta, tampouco resolver os problemas relacionados ao currículo da formação inicial de professores e às tecnologias digitais nos países lusófonos, mas de registrar alguns elementos fundamentais para que os países, em parceria, possam dar passos importantes.

3.1 Construção de uma base curricular internacional comum

Para construir uma base curricular internacional comum, que representa um grande desafio, faz-se necessário levar em conta diretrizes curriculares comuns, a integração das tecnologias digitais e a interculturalidade.

3.1.1 Um currículo comum

O currículo é outro importante pilar para uma boa formação de professores em todos os países lusófonos escolhidos para esta investigação, que, se bem pensado, pode ter diretrizes comuns. Essas diretrizes comuns podem auxiliar na criação de uma base pedagógica sólida, favorecendo o alinhamento das práticas formativas e promovendo a troca de boas práticas entre as nações. Além disso, elas podem fazer a diferença ao estabelecer padrões que garantam uma formação mais qualificada e adaptada aos desafios contemporâneos, contribuindo para a valorização profissional e o fortalecimento da identidade educacional na lusofonia.

Nestes termos, uma formação inicial de professores baseada num itinerário comum é uma iniciativa estratégica capaz de promover maior coesão e alinhamento das práticas educativas, além de fortalecer a cooperação internacional entre as nações. De acordo com Pacheco (2007), um currículo comum deve ser entendido como um conjunto de referências que orienta a formação acadêmica, sem impor homogeneidade e respeitando as identidades nacionais e regionais.

Pode-se afirmar que a construção de um currículo internacional e comum envolve um extenso processo que integra e relaciona intencionalidades, planos e métodos de ensino-aprendizagem, conteúdos, formas de avaliação, além das ações e reações dos diversos atores educativos, incorporando dimensões internacionais e interculturais. Nas palavras de Leask (2009, p. 209), a internacionalização de um currículo é um processo que,

[...] a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais ao conteúdo do currículo, bem como aos resultados da aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de suporte de um programa de estudo.

A implementação desse currículo comum é fundamental para harmonizar as políticas educacionais e facilitar a mobilidade de estudantes e profissionais pelos países lusófonos. Além disso, essa base permite o desenvolvimento de uma identidade educacional compartilhada, uma vez que pode promover o intercâmbio de boas práticas, a realização de eventos e projetos colaborativos, a elaboração de estudos de caso comuns, o uso de plataformas compartilhadas e a condução de pesquisas educacionais que atendam aos desafios contemporâneos, dentre outros. Esse processo é fundamental para promover a ampliação e o aprimoramento da formação integral de professores. Destaca-se que, hoje, é essencial preparar professores para atuar em

contextos além-fronteiras, ampliando as oportunidades de crescimento e desenvolvimento dos países envolvidos.

A construção de um currículo comum deve ser concebida como um documento orientador que apresente e articule diretrizes gerais e flexíveis. Esse documento deve integrar conteúdos específicos e práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, permitindo o diálogo entre diferentes saberes. É importante reconhecer que o currículo representa uma configuração política de poder e controle nas instituições de ensino. Portanto, é necessário ter cuidado em sua construção para evitar a homogeneização e o alinhamento com interesses de organismos que não estão envolvidos no processo.

De acordo com Pacheco (2005), um currículo eficaz deve atuar como um elemento integrador, em vez de se limitar a um conjunto de normas rígidas. Isso implica respeitar as diversidades e os saberes locais, valorizando o contexto em que está inserido. Nesse sentido, o foco deve estar na formação de competências transversais, como o pensamento crítico e as habilidades sociais, além das competências interculturais.

Um currículo comum deve ser elaborado de forma a contemplar as peculiaridades de cada país lusófono, respeitando os contextos culturais, históricos e sociais. Isso requer um processo participativo que envolva representantes de todos os países-membros, garantindo que o itinerário formativo atenda às necessidades específicas de cada sistema educacional. Além disso, é fundamental promover uma formação de professores que seja contextualizada e baseada na concepção sócio-histórica, mesmo que tensionada pela racionalidade técnica. As diferenças devem ser vistas como um recurso, e não como um obstáculo, para a construção de um currículo inclusivo e inovador.

Para que a base curricular comum tenha um caráter internacional e promova a integração dentro da lusofonia, é necessário adotar estratégias que incentivem a mobilidade acadêmica e o reconhecimento mútuo de competências e qualificações. A inclusão de conteúdos que abordem a interculturalidade e a cooperação internacional é essencial para preparar os futuros docentes a atuarem em contextos globais. Além disso, é importante desenvolver programas que permitam a troca de experiências e conhecimentos entre docentes e discentes de diferentes países, criando uma rede de formação e apoio internacional.

Para implementar uma base curricular internacional e respeitar o currículo comum no processo formativo dos docentes residentes nos países lusófonos, foco desta investigação algumas recomendações podem ser propostas:

Quadro 13 - Recomendações para construção de uma base curricular internacional comum

Recomendação	Descrição
Criação de diretrizes comuns para a formação inicial.	Estabelecer um grupo de trabalho com representantes de cada país para definir diretrizes curriculares comuns baseadas nas necessidades educacionais compartilhadas, respeitando as especificidades culturais e regionais dos países envolvidos.
Desenvolvimento de programas de formação bilíngue.	Incluir disciplinas e metodologias que promovam o bilinguismo e o ensino intercultural, permitindo que os professores atuem em diferentes contextos linguísticos e culturais da lusofonia.
Estabelecimento de certificação internacional.	Criar um certificado internacional de formação docente que assegure a qualidade e a equivalência do conhecimento adquirido em qualquer país lusófono, facilitando a mobilidade dos profissionais.
Organização de programas de formação continuada em rede.	Implementar cursos de formação continuada desenvolvidos por uma rede de instituições da lusofonia, com módulos focados em temas como tecnologias educacionais, inclusão digital, e metodologias ativas, promovendo o intercâmbio entre docentes dos países focos do estudo.
Apoio a projetos colaborativos de pesquisa.	Incentivar projetos de pesquisa colaborativos que investiguem práticas pedagógicas inovadoras, levando em consideração as realidades educacionais de cada país e promovendo a construção de um conhecimento pedagógico partilhado.
Criação de um portal educacional comum.	Desenvolver uma plataforma digital que centralize recursos, materiais didáticos e módulos formativos desenvolvidos em conjunto, além de proporcionar um espaço para trocas entre os profissionais.
Escolha de temas transversais comuns para fazer parte do currículo dos cursos de formação.	Definir, em conjunto, temáticas importantes para fazerem parte do currículo comum, tais como: Pluralidade cultural, Pensamento computacional, Literaturas e Direitos Humanos, Pensadores da Educação na lusofonia, etc.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos desenvolvidos (2024).

Em síntese, a construção de uma base curricular internacional comum para a lusofonia deve equilibrar diretrizes compartilhadas com a adaptação local, garantindo que os processos educacionais respeitem a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, promovam a internacionalização das práticas educacionais, fortalecendo as relações entre os países de língua portuguesa.

3.1.2 Integração das tecnologias digitais como um eixo norteador

Dada a relevância das tecnologias digitais no cotidiano, um currículo de formação docente precisa integrar esse componente de maneira estrutural e estratégica. O uso pedagógico

das tecnologias em sala de aula deve ser parte essencial da formação inicial e continuada dos professores, garantindo que estejam aptos a utilizá-las de forma crítica e efetiva. Dessa maneira, as instituições de formação devem assegurar que os futuros educadores desenvolvam as competências necessárias para a incorporação dessas ferramentas em suas práticas educativas.

Além disso, o crescimento exponencial das tecnologias digitais exige a adaptação constante do currículo para contemplar as novas literacias, entendidas como habilidades e conhecimentos indispensáveis para atuar em uma sociedade interconectada. Como destaca Passarelli *et al.* (2014, p. 6), “a capacidade de comunicar e interagir usando as TIC torna-se a base de uma sociedade em rede”. Entretanto, estudos apontam que muitos docentes ainda carecem de confiança ou habilidades suficientes para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas (Fernández e Díaz, 2016). Ademais, é fundamental que a formação inicial de professores inclua o desenvolvimento de habilidades que promovam o uso seguro, ético e pedagógico das tecnologias digitais, preparando os professores para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos com competência e criatividade.

Para a elaboração de um currículo que atenda às demandas educacionais contemporâneas dos países lusófonos, especialmente no que tange à integração das tecnologias digitais na formação inicial e continuada de professores, propõem-se as seguintes recomendações:

Quadro 14 - Recomendações para a integração das tecnologias digitais no currículo

Recomendação	Descrição
Inclusão de competências digitais nos currículos de formação inicial e continuada.	Incorporar competências digitais específicas que desenvolvam habilidades de uso crítico e ético das tecnologias. Isso pode envolver o uso de ferramentas digitais para o planejamento de aulas, gestão da sala de aula, avaliação e comunicação, promovendo a familiaridade com softwares educativos, plataformas de ensino online e metodologias de ensino híbrido.
Criação de módulos específicos para o uso pedagógico das tecnologias com parceria entre os países.	Desenvolver módulos obrigatórios nos programas de formação que abordem o uso das tecnologias digitais de forma pedagógica. Esses módulos devem enfatizar não apenas o uso técnico das ferramentas, mas como elas podem ser utilizadas para promover a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico entre os alunos.
Parcerias para Adaptação à realidade de cada país e região.	Considerar as particularidades socioeconômicas, culturais e tecnológicas de cada país da lusofonia ao desenvolver o currículo, garantindo que ele seja flexível o suficiente para se adaptar às diferentes realidades, mas ao mesmo tempo padronizado para estabelecer um mínimo de competências e diretrizes a serem seguidas.
Apoio a infraestrutura tecnológica e conectividade.	Assegurar que todas as escolas e instituições de formação tenham infraestrutura tecnológica adequada e conectividade para apoiar o uso pedagógico das tecnologias digitais. Essa recomendação envolve desde a disponibilização de equipamentos até a garantia de acesso à

	internet de qualidade.
Definição de políticas públicas que valorizem o uso das tecnologias na educação.	Os países da lusofonia devem estabelecer políticas públicas que incentivem o uso de tecnologias digitais na educação, não apenas como ferramentas complementares, mas como parte integral das estratégias de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos realizados (2024).

Essas recomendações visam auxiliar na construção de um currículo que atenda às demandas contemporâneas, promovendo uma formação docente capaz de preparar os educadores para enfrentar os desafios do século XXI e, assim, melhorar a qualidade do ensino nos países envolvidos neste estudo. Além disso, é essencial que a integração das tecnologias digitais seja considerada uma diretriz comum nesse currículo.

3.1.3 A interculturalidade no currículo

Outro fator bastante importante que influencia a formação inicial de professores é a interculturalidade. Na construção de uma base curricular comum de formação inicial de professores em nível internacional fica evidente que as especificidades locais devem ser valorizadas e levadas em conta. Hoje, os países não têm mais fronteiras espaciais e passaram a estudar, conversar, aprender, ensinar em um mundo global. Para Marcom, Stalivieri e Porto (2024, p. 91),

[...] um cidadão global denota ênfase não mais apenas àquilo que está em seu entorno, mas realinha experiências mais amplas, que rompem fronteiras e se internacionalizam, por meio da vivência de estudantes e professores no exterior e conseqüentemente o contato destes com indivíduos de diferentes nacionalidades.

A interculturalidade pode ser entendida como um processo dinâmico que visa promover o diálogo e a interação entre diferentes culturas, valorizando suas identidades e saberes. Segundo Walsh (2012), a interculturalidade deve ser compreendida como um projeto crítico e transformador, que não se limita ao convívio entre culturas, mas busca enfrentar as relações de poder e promover a equidade e o respeito às diferenças.

No contexto da formação inicial de professores, a interculturalidade assume um papel fundamental, pois capacita os futuros docentes a reconhecerem, respeitar e incorporar a diversidade cultural presente nas salas de aula. Ela é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às realidades locais, promovendo uma educação que valoriza as contribuições culturais dos estudantes e de suas comunidades.

Para pensar e implementar a interculturalidade nos currículos de formação docente, é necessário que ela não seja tratada como um conteúdo isolado ou periférico, mas sim como um eixo transversal que permeie todas as disciplinas e práticas educativas. É importante que o currículo incentive a formação crítica e reflexiva dos professores, para que eles possam questionar e desconstruir estereótipos, bem como reconhecer as contribuições culturais e linguísticas dos diferentes grupos.

Nessa perspectiva, é preciso considerar também a decolonialidade do currículo, um conceito que emerge como crítica às estruturas coloniais ainda presentes na educação. De acordo com Quijano (2005), a decolonialidade propõe a superação das narrativas e epistemologias eurocêntricas, promovendo um currículo que valorize os saberes locais e desestabilize a hegemonia ocidental. Um currículo decolonial, portanto, deve desafiar a lógica colonial de dominação e dar espaço para epistemologias do Sul, ou seja, os conhecimentos produzidos nos países periféricos e nas culturas marginalizadas.

Para construir um currículo decolonial, é necessário envolver as comunidades e os educadores na co-criação do currículo, garantindo que ele reflita suas experiências, línguas e formas de saber. Isso inclui a revisão dos materiais didáticos, a inclusão de autores e referências não ocidentais, e o incentivo ao uso de metodologias participativas que considerem as vozes e perspectivas dos alunos. O currículo deve ser flexível e sensível às particularidades culturais e históricas, possibilitando que cada país da lusofonia adapte suas diretrizes às necessidades e realidades locais, sem perder a perspectiva de uma base comum que promova a interculturalidade e a decolonialidade como princípios norteadores.

Considerando a construção de uma base curricular comum que promova a interculturalidade parte-se das palavras de Candau (2013, p. 129) “interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questionam uma visão essencializada de sua constituição” e a partir disso propõe-se algumas recomendações que observem essa perspectiva. Cada país da lusofonia é formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas e para participar da construção de um currículo intercultural precisa romper primeiro com o daltonismo cultural e a partir disso ser capaz de tencionar os encontros, as semelhanças e as diferenças. A seguir as recomendações:

Ao considerar a construção de uma base curricular comum que promova a interculturalidade crítica, destaca-se a necessidade de um itinerário formativo que fortaleça a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, além de questionar visões essencializadas de sua constituição. É essencial reconhecer que cada país da lusofonia é

composto por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias diversas. Nesse sentido, torna-se fundamental que esses Estados rompam com o "daltonismo cultural" presente em suas práticas, possibilitando uma construção que valorize os encontros, semelhanças e diferenças de suas populações. A partir dessa perspectiva, propõem-se algumas recomendações:

Quadro 15 - Recomendações para um currículo intercultural

Recomendações	Descrição
Construção de diretrizes curriculares que respeitem a interculturalidade.	Desenvolver um currículo comum que inclua conteúdos sobre a história, culturas e práticas sociais dos países membros da lusofonia, respeitando as diversidades étnicas e linguísticas, e estabelecer disciplinas ou módulos obrigatórios de interculturalidade e diversidade.
Capacitação de Professores para a Interculturalidade.	Implementar programas de formação docente que capacitem os professores para trabalharem com diversidade cultural, valorizando os saberes locais e a inclusão de grupos minoritários.
Projetos educacionais colaborativos sobre a temática.	Incentivar projetos escolares e universitários em rede entre os países da lusofonia, abordando temas como a história e a identidade cultural dos países, promovendo a troca de experiências e práticas interculturais.
Construir material didático intercultural de forma colaborativa.	Desenvolver materiais didáticos que promovam o conhecimento mútuo entre os países da lusofonia, abordando temas como a literatura, a música, e as tradições locais de cada país.
Educação para a cidadania global.	Criar programas que incentivem a educação para a cidadania global, integrando os princípios de interculturalidade e solidariedade internacional, fortalecendo o sentido de pertencimento a uma comunidade global.
Inserção no currículo de temas transversais e/ou disciplinas comuns que tenham como foco a interculturalidade.	<p>a) Decolonização da Formação de Professores: Incentivar o diálogo sobre epistemologias do Sul e valorizar os saberes locais, criando um espaço para a crítica às estruturas coloniais no ensino.</p> <p>b) Direitos Humanos: Introduzir uma disciplina focada em Direitos Humanos que contemple temas como igualdade, cidadania e respeito à diversidade.</p> <p>c) Letramento Artístico-Cultural: Estimular o letramento cultural e artístico, possibilitando o reconhecimento das expressões culturais de diferentes povos da lusofonia e promovendo a compreensão intercultural.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos realizados (2024).

Debates dessa natureza devem estar sempre presentes na educação. Conceber um currículo que incorpore a perspectiva intercultural crítica como princípio formador implica em considerar as diferenças culturais como componentes essenciais na construção desses processos. Essas recomendações contribuirão para consolidar a estrutura de um currículo voltado à formação intercultural, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e integrador entre os países da lusofonia.

3.2. Construção de políticas públicas educacionais para a valorização da profissão docente

Pensar políticas públicas educacionais em parceria com diversos países é mais um desafio que, longe de ser esgotado com uma solução imediata, precisa de vontade política para resolver as lacunas presentes na profissão docente. Se os países buscam desenvolvimento, é possível afirmar, sem sombra de dúvidas, que valorizar a profissão do professor é o passo inicial.

3.2.1 Política de Formação Inicial e continuada

A formação dos profissionais da educação tem sido um dos principais temas de estudo para pós-graduandos e pesquisadores preocupados com a precariedade dos cursos de formação inicial oferecidos pelas diversas instituições nos países da lusofonia. As lacunas identificadas nesse processo são muitas, dentre elas, a carência de recursos, a ausência de um currículo integrado e a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de programas de formação de qualidade e exigem soluções urgentes, especialmente diante das rápidas transformações promovidas pela sociedade em rede e pela volatilidade do conhecimento.

É importante destacar que, nos países onde há um investimento substancial na formação docente, os resultados são notavelmente positivos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional e a qualidade do ensino. Então, por que ainda não se investe o suficiente em formação de professores? Por que normalmente os governos entendem esses gastos como despesas e não como investimentos?

A formação de profissionais da educação tem sido um dos principais temas de estudo para pós-graduandos e pesquisadores preocupados com a precariedade dos cursos de formação inicial oferecidos pelas diversas instituições nos países da lusofonia. As lacunas identificadas nesse processo são muitas, incluindo a carência de recursos, a ausência de um currículo integrado e a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de programas de qualidade. Essas deficiências exigem soluções urgentes, especialmente diante das rápidas transformações promovidas pela sociedade em rede e pela volatilidade do conhecimento.

É notório que, nos países onde há um investimento significativo na formação docente, os resultados educacionais são expressivos, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento social. Diante disso, surge a indagação: por que ainda se investe tão pouco na formação de professores? E por que muitos governos continuam a ver

esses investimentos como meras despesas, em vez de enxergá-los como alicerces para o progresso educacional e social?

Em meio a esse esforço, procura-se compreender que a formação inicial de professores se apresenta como um processo estruturante e essencial para o desenvolvimento das competências pedagógicas e profissionais necessárias ao exercício da docência. Trata-se de uma etapa formal de preparação, realizada em instituições específicas de formação docente, que visa capacitar o futuro educador para enfrentar os desafios da sala de aula. Como ressalta Imbernón (2010), “um professor bem formado está mais apto a contribuir para a transformação social, desenvolver o pensamento crítico dos alunos e promover uma educação inclusiva e de qualidade”. Assim, a formação inicial não pode ser vista apenas como uma etapa de certificação, mas como um processo contínuo de capacitação e desenvolvimento profissional, considerando as necessidades e realidades específicas de cada país da lusofonia.

Em complemento à formação inicial, a formação continuada é definida como o processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, caracterizando-se por um contínuo aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial (Tardif, 2002). A formação continuada, ou “formação ao longo da vida”, como também é conhecida, é crucial para que os professores possam acompanhar as transformações no campo educacional, as mudanças nas demandas sociais e a evolução das tecnologias digitais.

Conforme defendido por Day (2001), a formação ao longo da vida é um processo de desenvolvimento profissional que deve ser integrado à prática cotidiana do docente, respeitando seu ritmo e contexto de atuação. Como afirma Freire (1996, p. 21): “[...] é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, o docente aproveita oportunidades de formação que atendam às suas necessidades.

Para que a formação inicial e continuada seja realmente eficiente, é indispensável levar em conta as realidades das escolas dos países investigados, considerando os recursos disponíveis, as condições de trabalho e as características culturais e sociais de cada contexto. Muitos países da lusofonia ainda enfrentam desafios, como a falta de infraestrutura, a baixa remuneração dos profissionais e a escassez de materiais didáticos e tecnológicos, o que limita as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Assim, é fundamental que os programas de formação inicial e continuada estejam alinhados com a prática escolar real e que preparem os docentes para lidar com essas adversidades, promovendo o desenvolvimento de habilidades de adaptação, criatividade e resolução de problemas.

Além disso, as políticas de formação de professores na lusofonia devem ser desenvolvidas com base em uma perspectiva colaborativa, promovendo o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os países membros. A formação inicial e continuada deve estar em sintonia com os objetivos educacionais comuns e as especificidades de cada nação, respeitando a diversidade e promovendo um ambiente de cooperação. Como aponta Teixeira (2015), “o desenvolvimento de diretrizes compartilhadas para a formação docente na lusofonia pode ser um caminho para fortalecer a cooperação entre os países e assegurar uma educação de qualidade para todos”.

Portanto, garantir a qualidade e a efetividade da formação inicial e continuada é essencial para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais equitativos e democráticos. É preciso que as políticas educacionais promovam programas formativos coerentes, com diretrizes bem definidas e que considerem as peculiaridades de cada contexto, de modo a capacitar os profissionais para responderem às necessidades educativas de suas comunidades e contribuírem para o avanço das sociedades dos países foco do estudo.

A profissão docente, como muitas outras, não pode ficar parada no tempo e no espaço correndo o risco de não conseguir se sustentar. O docente que valoriza sua carreira é aquele que permanece em constante aperfeiçoamento, buscando atualização contínua e refletindo criticamente sobre sua prática pedagógica. Contudo, não basta ofertar formação continuada; é essencial garantir tempo e condições para que o professor participe efetivamente. Uma formação que gera impacto positivo na trajetória profissional deve estar alinhada aos desafios e necessidades do contexto escolar, com objetivos claros e intencionalidade. Políticas públicas que assegurem esse direito, como já foi dito, são fundamentais.

No Brasil, há uma política direcionada aos Institutos Federais que permite aos docentes usufruírem de licenças de capacitação de três meses a cada cinco anos, além de oferecer espaços para formações durante o planejamento escolar. Essa iniciativa favorece o desenvolvimento profissional contínuo e qualificado. Como referência, ao se tratar de formação continuada, é fundamental considerar três aspectos: 1) que os cursos sejam baseados em experiências reais de ensino; 2) a conexão com a prática pedagógica; e 3) a promoção de uma postura crítica e reflexiva.

Para sugerir políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores nos países citados, é essencial levar em consideração a diversidade socioeconômica, cultural e educacional de cada país membro. As propostas devem estar alinhadas às realidades locais e,

ao mesmo tempo, buscar a coesão e colaboração entre as nações da lusofonia, a fim de criar um ambiente de troca de conhecimentos e boas práticas. Abaixo, algumas sugestões:

Quadro 16 - Recomendações para políticas de formação inicial e continuada

Recomendação	Descrição
Criação de centros de formação permanente para professores.	Estabelecer centros regionais de formação docente que promovam cursos e workshops baseados nas necessidades identificadas pelos próprios professores. Esses centros devem oferecer capacitações em metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais e desenvolvimento de competências socioemocionais.
Apoio financeiro e incentivos para participação em eventos acadêmicos.	Oferecer bolsas e auxílios para que os docentes participem de congressos, simpósios e eventos científicos, promovendo o intercâmbio de experiências e a atualização dos conhecimentos.
Desenvolvimento de programas de formação em tecnologias digitais.	Promover programas contínuos de formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, considerando as necessidades de atualização frente às novas ferramentas e práticas de ensino.
Criação de comunidades de prática e redes colaborativas.	Incentivar a formação de comunidades de prática, onde os professores possam compartilhar experiências, discutir desafios e construir soluções coletivas, promovendo o desenvolvimento profissional e a colaboração entre docentes.
Avaliação e monitoramento de programas de formação.	Instituir mecanismos de avaliação contínua dos programas de formação continuada, garantindo que eles sejam revisados e adaptados conforme as mudanças nas políticas educacionais e as demandas emergentes da educação básica e superior.
Construção de planos de formação continuada integrada ao contexto escolar.	Promover a articulação entre as formações oferecidas e a prática em sala de aula, incentivando projetos de formação que contemplem visitas técnicas, acompanhamento de especialistas e assessorias pedagógicas.
Implementação de programas de formação.	Criação de cursos intensivos para capacitar novos professores em áreas críticas de carência.
Adoção de políticas de incentivo.	Oferecimento de benefícios como bônus salariais, melhores condições de trabalho e oportunidades de crescimento profissional para atrair e reter educadores.
Reestruturação de currículos formativos.	Atualização das formações docentes para incluir competências digitais e metodologias ativas que atraiam novos profissionais.
Fortalecimento de parcerias internacionais.	Cooperação com universidades e instituições estrangeiras para intercâmbio de professores e desenvolvimento de competências globais.
Promoção de campanhas de valorização da carreira.	Desenvolvimento de campanhas que promovam a importância social do papel docente e incentivem a escolha pela carreira.
Investimento em tecnologias educacionais para os professores.	Expansão do uso de tecnologias para facilitar o ensino híbrido e remoto, cobrindo áreas geográficas com déficit de educadores.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos realizados (2024).

Essas propostas, se implementadas de forma colaborativa e respeitando as singularidades de cada nação lusófona, podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais sólida, inclusiva e capaz de preparar os futuros cidadãos para os desafios do século XXI, apostando, sobretudo, nas políticas de formação de professores.

3.2.2 Políticas de desenvolvimento e valorização da profissão

A degradação e as precárias condições laborais dos docentes têm gerado preocupações em diversos contextos. Contratos de trabalho instáveis, condições inadequadas de atuação, burocratização excessiva, sobrecarga de tarefas, planos de carreiras desatualizados, formações descontextualizadas, perda de autonomia, estagnação na carreira, baixos salários e o desprestígio são apenas alguns dos fatores que caracterizam essa precarização que vivem os professores em Brasil, em Angola, Moçambique, Portugal, Timor Leste, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Se, por um lado, os debates em torno dessas questões não têm preocupado os governantes, por outro, a atenção da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação buscam formas de garantir os direitos básicos de uma categoria que, de acordo com Cardoso (2013, p. 37), “[...] é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis”, e devido à magnitude da responsabilidade atribuída a esses profissionais, é essencial que eles recebam a devida valorização. Nesse sentido, para Grochoska (2015) valorizar a carreira docente envolve a implementação de políticas que abarquem também boas condições de trabalho, remuneração justa e qualidade de vida. Essas políticas de valorização destacam a importância de integrar as diferentes dimensões da profissão: formação inicial e continuada, condições de trabalho e plano de carreira, elementos fundamentais para a promoção da valorização docente.

Fazendo um retrospecto da carreira docente, é evidente que a desvalorização da categoria dos professores se manifesta de diversas formas. Segundo Ludke e Boing (2004), a precariedade nas condições de exercício da docência evidencia não apenas sua desvalorização política, mas também traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional. Portanto, no escopo deste trabalho, a valorização docente abrange, entre outros elementos, aspectos como vencimentos, jornada de trabalho, regime de contratação, formação, progressão e desenvolvimento profissional, que também se fazem pertinentes.

O exercício da docência, enquanto profissão, é regulamentado pelo Estado, que, nesse contexto, consolida o professor como um profissional especializado e garante seus direitos. Entretanto, as recentes reformas educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países da lusofonia, têm enfraquecido o trabalho docente ao atenderem prioritariamente aos interesses do capital. Isso resulta em uma crescente precarização que ameaça a autonomia, o

desenvolvimento e a valorização da carreira docente. Como é possível que profissionais tão fundamentais para a sociedade sejam submetidos a essas condições tão degradantes? A projeção de uma escassez significativa de professores no futuro parece não despertar a atenção necessária, evidenciando a urgência de ações concretas para enfrentar esse problema.

A remuneração adequada é um elemento essencial para a manutenção do sustento de qualquer profissional e de sua família, além de ser um indicativo fundamental de valorização da carreira. No caso dos professores, Gatti e Barreto (2009) argumentam que os salários, quando comparados a outras profissões de nível superior, são pouco atrativos. Essa realidade não é exclusiva do Brasil; no entanto, no contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 estabelece a valorização dos profissionais da educação básica. Na prática, contudo, faltam planos estruturados que proporcionem perspectivas promissoras e reconhecimento para esses profissionais.

A situação se agrava pela falta de um perfil profissional claramente definido, o que dificulta a elaboração de políticas que promovam o desenvolvimento efetivo da carreira docente. As condições salariais e de progressão não estão alinhadas às exigências de formação e às responsabilidades sociais atribuídas aos professores, evidenciando o impacto das decisões políticas na hierarquia salarial da profissão.

Conforme argumenta Gatti (2012), um plano de carreira é crucial para a valorização social dos professores, pois confere status de categoria profissional, cujos saberes e competências são essenciais para o exercício da docência e devem ser refletidos na remuneração. Nesse contexto, o plano de carreira se revela um mecanismo significativo para o reconhecimento social da profissão. É fundamental elaborar recomendações gerais que apoiem a criação de planos de carreira que incentivem o desenvolvimento profissional em prol da qualidade da educação. A seguir, apresentam-se algumas sugestões relacionadas à temática:

Quadro 17 - Recomendações para desenvolvimento e valorização da profissão

Recomendação	Descrição
Estabelecimento de planos de carreira justos e equitativos para a lusofonia.	Criação de planos de carreira que valorizem a progressão do professor com base em critérios como tempo de serviço, qualificação acadêmica, produção científica e atuação em projetos comunitários. Isso visa garantir que os docentes tenham previsibilidade de crescimento salarial e oportunidades de promoção.
Reajuste salarial anual atrelado ao custo de vida.	Implementação de políticas de reajuste salarial anual que considerem a inflação e o custo de vida. Dessa forma, o poder de compra dos professores será mantido, evitando a defasagem salarial.
Incentivos financeiros para áreas de difícil acesso.	Concessão de benefícios adicionais, como bônus ou gratificações, para docentes que atuam em áreas de difícil acesso, periferias e zonas

	rurais. Isso não apenas incentiva a permanência, mas também atrai profissionais qualificados para essas regiões.
Valorização do desempenho e produção acadêmica.	Implementação de políticas de valorização financeira com base no desempenho docente, levando em consideração a participação em formações continuadas, desenvolvimento de práticas inovadoras em sala de aula e contribuição em projetos de pesquisa e extensão.
Apoio para formação acadêmica e acesso a bolsas de pesquisa.	Criação de programas que ofereçam financiamento e bolsas para formação continuada (mestrado, doutorado e pós-doutorado) como forma de valorizar a qualificação profissional. A ampliação de parcerias com universidades para capacitação também pode ser implementada, com incentivo financeiro para a formação docente.
Estabelecimento de um piso base para a docência válido para os países lusófonos foco do estudo.	Implementar um piso salarial base para a docência nos países lusófonos, com necessidade de pesquisar as remunerações atuais e o custo de vida dos países. A proposta deve ser desenvolvida com a participação de educadores e sindicatos, seguida pela implementação de políticas públicas que garantam os recursos necessários e possibilitem ajustes conforme necessário.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos realizados (2024).

Tornar a carreira desses profissionais da educação atrativa e viável constitui um importante fator para garantir a educação como direito fundamental, universal e inalienável, superando o desafio de universalização do acesso e da garantia de permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

3.2.3 Articulação entre pesquisa, ensino e extensão para a Formação de Professores

Outro elemento fundamental que deve fazer parte de um currículo para os países da lusofonia é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O ensino, em conjunto com a pesquisa e a extensão, constitui um dos pilares essenciais da vida acadêmica, promovendo a construção de saberes e práticas dentro e fora da universidade. Nessa perspectiva, as entrevistas realizadas evidenciaram a necessidade de criar espaços para a formação do professor-pesquisador, ressaltando a importância de uma formação inicial que integre saberes científicos aos contextos socioculturais.

Dando sentido a essa tríade, Severino (2017) destaca que o ensino superior historicamente busca atingir três objetivos principais: (1) a formação profissional em diversas áreas e técnicas por meio do processo de ensino-aprendizagem; (2) a capacitação de cientistas, resultante do domínio metodológico e do aprofundamento em conteúdos especializados; e (3) o desenvolvimento de cidadãos conscientes de sua herança cultural, histórica e social.

Tomando o Brasil como exemplo, a relevância do tripé ensino-pesquisa-extensão foi fortalecida a partir de 2018 com a oficialização da “curricularização” da extensão. Esse

processo visa integrar as atividades extensionistas aos currículos dos cursos de graduação, reforçando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A Resolução nº 07 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes que reconhecem a extensão como uma prática pedagógica essencial, promovendo a interação entre o saber acadêmico e as demandas sociais, além de consolidar a formação dos estudantes por meio de experiências práticas e contextualizadas.

Para Lorenzet e Andreolla (2020), entender o ensino como práticas intencionais de aprendizagem, a pesquisa como criação de novos conhecimentos e a extensão como compartilhamento de saberes e retorno social torna evidente a indissociabilidade entre esses elementos. Segundo os autores, “ao pesquisar, alimento o ensino e a extensão; ao ensinar, posso estimular a pesquisa e a extensão; e ao praticar a extensão, posso instrumentalizar a pertinência do ensino e a relevância e o direcionamento da pesquisa” (Lorenzet; Andreolla, 2020, p. 12).

Reconhecendo a relevância dessa discussão, outra recomendação é que os países lusófonos considerem a elaboração de um currículo que priorize a articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Essa relação não apenas amplia o conhecimento científico, mas também desenvolve novas competências na academia, promovendo a consolidação de uma formação de qualidade para o exercício da profissão docente. A seguir, são apresentadas algumas recomendações que podem auxiliar para a temática em debate:

Quadro 18 - Recomendação para integração do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão

Recomendação	Descrição
Programa de Incentivo à Pesquisa e Inovação.	Criação de fundos específicos para apoiar projetos de pesquisa em universidades e instituições acadêmicas. Esses fundos podem ser destinados à formação de grupos de pesquisa, desenvolvimento de inovações tecnológicas e participação de docentes e discentes em eventos científicos.
Diretrizes Curriculares para Curricularização da Extensão.	Definição de um percentual mínimo de atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação, como foi implementado no Brasil com a Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A curricularização integra a prática acadêmica às demandas sociais.
Políticas de Formação e Capacitação de Docentes.	Programas de formação continuada e licenças para capacitação, como licenças sabáticas e bolsas para aperfeiçoamento, permitindo que os docentes aprimorem suas habilidades pedagógicas e realizem pesquisas que contribuam para a qualidade do ensino.
Editais de Fomento a Projetos de Extensão.	Criação de editais públicos que financiem projetos de extensão universitária focados em áreas como saúde, educação e meio ambiente, possibilitando a troca de saberes entre a comunidade acadêmica e a sociedade.
Programa de Bolsas de Iniciação	Concessão de bolsas para estudantes de graduação e pós-

Científica e Tecnológica.

graduação, incentivando a participação ativa em projetos de pesquisa e ampliando a interação entre ensino e investigação científica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos realizados (2024).

O tripé pesquisa, ensino e extensão precisa fazer parte e ser implementado nos cursos de formação inicial de professores. Professores que articulam essas três dimensões são capazes de desenvolver uma prática pedagógica mais integrada, crítica e reflexiva, conectando o conhecimento acadêmico às realidades escolares e comunitárias. Esse modelo fomenta a formação de educadores mais preparados para investigar e solucionar problemas do cotidiano escolar, produzir conhecimento relevante para o contexto educacional e contribuir para a transformação social, fortalecendo a relação entre a universidade e a sociedade.

3.2.4 Internacionalização na formação inicial de professores

Para Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização é uma tendência na formação inicial de professores e constitui a quarta missão da universidade, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão as outras três. Quem vivenciou um processo de internacionalização sabe que ainda há um longo caminho para que ele seja compreendido como um componente essencial e efetivo da formação acadêmica. Não se trata apenas de mobilidade acadêmica, mas de um processo que envolve diversas variáveis, como: articulação institucional, desenvolvimento de competências interculturais, integração curricular, reconhecimento mútuo de qualificações, colaboração em pesquisas transnacionais, e suporte financeiro adequado.

Assim, percebe-se que as concepções passam, ao longo do tempo, a ressaltar a importância do engajamento social dos atores e das IES envolvidas. Para isso, segundo Brandenburg *et al.* (2019), é necessário que os desenvolvedores e operacionalizadores das políticas de internacionalização compreendam a dimensão daquilo que se espera dessas tomadas de decisões. Nesta linha, De Wit *et al.* (2015) também corroboram e salientam que a internacionalização é entendida como,

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no objetivo, funções e fornecimento do ensino pós-secundário, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa de todos os estudantes e funcionários e fazer uma contribuição significativa para a sociedade.

Segundo a Unesco (2017), a internacionalização deve ser integrada aos currículos dos programas de formação. Deve também promover uma relação de troca que contribua

efetivamente para a formação dos futuros docentes e permitindo que, por sua vez, eles também acrescentem valor agregado às instituições ou países de destino. A internacionalização “favorece a formação de cidadãos e profissionais, respeitosos da diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura de paz e com capacidade para conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial” (IESALC, 2018, p. 07).

Nesse sentido, sugere-se que a internacionalização na formação de professores seja considerada um fator determinante para a mudança educacional e entendida como uma política pública. Deve ser integrada ao currículo de formação, capaz de acompanhar e apoiar todas as etapas do desenvolvimento acadêmico, garantindo um processo formativo contínuo e enriquecedor tanto para o acadêmico quanto para o contexto em que estará inserido.

Propiciar aos futuros professores a oportunidade de se envolver no processo de internacionalização vai além de meramente apresentá-los a conteúdos e contextos internacionais. Essa iniciativa exige uma integração profunda de perspectivas globais e interculturais no currículo, facilitada por meio de parcerias e protocolos internacionais. A internacionalização efetiva prepara os acadêmicos para se tornarem cidadãos globais, aptos a compreender e atuar em um mundo interconectado, respeitando e valorizando diversas cultural e os diferentes pontos de vista. Conforme Barros (2023, p. 24),

Uma das grandes preocupações do tema da internacionalização pedagógica é exatamente como realizar e quais estratégias utilizar para que a internacionalização contribua de forma mais direta e efetiva aos estudantes de ensino superior, a partir de iniciativas direcionadas para estes estudantes, mas também ações para os docentes, principalmente na forma como transferem o conhecimento adquirido na aplicação pedagógica. É ainda essencial destacar que não existem, de forma sustentável, ações institucionalizadas para a internacionalização, são somente diretrizes gerais que cada instituição de ensino superior adapta de acordo com os seus próprios interesses.

Nesse sentido, a internacionalização assume contornos variados, com aspectos positivos, mas também desafios relevantes a serem considerados no contexto dos países lusófonos. Entre as vantagens, a internacionalização oferece oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo independência, ampliando experiências interculturais e criando um ambiente plural de vivências.

De acordo com Barros (2023), a internacionalização se manifesta por meio de ações como viagens de estudo, projetos de investigação, diálogos entre pares, colaborações docentes, palestras e conferências realizadas entre instituições de diferentes contextos e culturas. No entanto, há também desvantagens, como os custos elevados, as barreiras linguísticas e as

possíveis dificuldades de adaptação a culturas distintas, que podem limitar o acesso de alguns estudantes e instituições a esses programas.

Investir em resultados melhores na formação de professores exige, sem dúvida, um enfoque na internacionalização. Conforme Stallivieri (2004), a cooperação entre instituições de diferentes países tornou-se um objetivo comum das sociedades científicas em todo o mundo, pois, por meio da internacionalização, assegura-se a qualidade e a eficácia na renovação e na socialização do conhecimento produzido.

No entanto, é igualmente importante refletir sobre a nossa própria identidade antes de nos lançarmos ao exterior. Conhecer as especificidades culturais, sociais e educacionais de nosso contexto é fundamental para que possamos construir uma internacionalização que realmente atenda às necessidades de nossa formação docente. Dessa forma, ao integrar esses conhecimentos com as experiências internacionais, estaremos mais bem preparados para contribuir de maneira significativa para o avanço educacional, não apenas em nosso país, mas também no cenário global.

Para contribuir com o assunto em pauta, propõem-se algumas recomendações essenciais para que a internacionalização na lusofonia ocorra de maneira mais eficaz. Essas sugestões visam fortalecer os laços entre os países membros e assegurar que essa cooperação alcance os objetivos estabelecidos pela literatura acadêmica, além dos apontados pelos estudos já realizados. Os professores, como atores principais desse processo, desempenham um papel fundamental na implementação e no sucesso dessas iniciativas.

Quadro 19 - Recomendações para a internacionalização da formação docente

Recomendação	Descrição
Organização de parcerias para programas de mobilidade acadêmica internacional.	Criação de bolsas e convênios que facilitem o intercâmbio de estudantes e professores entre os países-alvo desse estudo, promovendo a troca de saberes e práticas educativas.
Criação de programa de reconhecimento mútuo de diplomas e créditos.	Implementação de políticas que garantam a equivalência de diplomas e créditos entre as instituições de ensino dos países membros, facilitando a mobilidade e o acesso a oportunidades acadêmicas.
Parcerias para pesquisa conjunta e inovação.	Desenvolvimento de programas de pesquisa conjunta entre universidades da lusofonia com financiamento compartilhado, focando em temas como desenvolvimento sustentável, tecnologia educacional e inovação social.
Criação de centros de referência para formação docente.	Criação de centros de excelência em formação de professores, que unam recursos e conhecimentos dos países membros para a formação de educadores com foco na internacionalização do ensino.
Integração digital e criação de plataformas virtuais.	Desenvolvimento de plataformas digitais de colaboração acadêmica que facilitem a comunicação, a realização de eventos e a oferta de cursos online em rede, promovendo o intercâmbio virtual e o acesso

	ao conhecimento.
Elaboração de um protocolo de acompanhamento para estudantes em mobilidade acadêmica.	Criar um protocolo que permita monitorar os estudantes durante suas atividades internacionais, garantindo que possam acompanhar as atividades docentes no país anfitrião e contribuir com a comunidade local durante o intercâmbio.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos realizados (2024).

Os desafios da internacionalização nos países da lusofonia ainda são significativos e devem ser priorizados. As instituições de ensino superior (IES) e os órgãos de educação precisam reavaliar seus perfis institucionais para selecionar parceiros estratégicos. Isso visa unir esforços na elaboração de políticas de fomento que possibilitem a inserção acadêmica em espaços globais de intercâmbio multicultural.

4 UM OLHAR DA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE INICIAL DE PROFESSORES

Após todas as considerações anteriores, surge um aspecto desafiador e essencial: analisar as entrelinhas da colonialidade na formação de professores, pois nem sempre esse viés aparece claramente nos estudos sobre o tema. A formação inicial docente ocupa um lugar central nas discussões sobre educação contemporânea, especialmente quando o objetivo é indicar caminhos promissores para o que se quer na qualificação da profissão docente, do seu fazer e de suas competências e habilidades. No entanto, isso perpassa por uma necessária desconstrução de narrativas hegemônicas que prevalecem no campo educativo, as quais pontuam uma visão muito arraigada a princípios de uma elite científica, a uma base tradicional colonial, a uma perspectiva eurocêntrica de formação.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial emerge como uma abordagem crítica e transformadora, que valoriza diferentes saberes e práticas e desafia a lógica colonizadora que historicamente marginalizou vozes e culturas não ocidentais. Isso atravessa o contexto das formações docentes na África e na América do Sul quando se atenta para a formação de professores, sua profissionalização, seus campos de atuação, sua valorização. Para que seja possível a transformação desse contexto, um primeiro passo para construir um currículo decolonial, é possível sugerir a necessidade de decolonizar o próprio olhar de quem está envolvido na elaboração desses documentos que norteiam as práticas formativas para docentes. Para Mota Neto (2016, p. 318),

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Investigar como a pedagogia decolonial pode enriquecer um currículo comum para a formação inicial de professores, investindo na pluralidade cultural e valorizando a diversidade epistemológica é um grande desafio. Nessa linha, as instituições de formação poderiam, por exemplo, incluir conteúdos que reflitam a realidade cultural dos alunos e da comunidade, promover discussões sobre histórias e perspectivas locais, e adotar metodologias de ensino colaborativas que incentivem o pensamento crítico sobre temas sociais e históricos.

É essencial reconhecer que o conhecimento ocidental não é universal. Currículos tradicionais, muitas vezes, acabam promovendo essa ideia ao priorizarem certos conteúdos e disciplinas como mais importantes para todos os estudantes, sem considerar as dificuldades de aprendizado ou a diversidade de contextos culturais. Quando o foco é cumprir uma lista rígida de conteúdos, o currículo revela a presença da colonialidade. Cada povo possui conhecimentos, modos de ser e viver que são únicos; por isso, valorizar essa diversidade e incluir autores locais na bibliografia e nas orientações curriculares reforça as raízes culturais e epistemológicas próprias de cada contexto, contribuindo para uma formação mais enraizada e autêntica.

A pedagogia decolonial exige repensar as bases da formação docente, considerando as relações de poder que moldam os currículos e as práticas pedagógicas. Essa abordagem enfatiza a importância de ouvir e valorizar as experiências e os conhecimentos de grupos historicamente excluídos, reconhecendo que a educação não é neutra, mas sim um espaço de disputa por significados e identidades. Integrar essa perspectiva na formação inicial de professores incentiva futuros educadores a desenvolverem uma consciência crítica sobre suas práticas, refletindo sobre como suas escolhas pedagógicas podem perpetuar ou desafiar desigualdades sociais.

A formação inicial docente também deve promover um diálogo entre epistemologias diversas, respeitando e valorizando tradições locais e regionais. Essa prática não apenas enriquece o processo educativo, mas também empodera os educadores como agentes de transformação social em suas comunidades. Incorporar saberes tradicionais e referências de autores locais ao currículo é fundamental para a construção de uma identidade profissional que reconheça a complexidade do contexto em que os professores atuarão.

Por outro lado, muitas instituições formativas tendem a estar distantes da realidade das escolas, o que transforma a formação em um processo de mera execução de currículos definidos por especialistas alheios ao cotidiano da sala de aula, refletindo, assim, ideologias tecnocráticas e instrumentais. Nesse contexto, Gomes (2012) observa que descolonizar os currículos implica questionar a rigidez das matrizes curriculares e o empobrecimento do caráter conteudista. Essa descolonização requer um diálogo constante entre escola, currículo e realidade social, promovendo a formação de professores e professoras que valorizem culturas historicamente silenciadas nos currículos.

Outro aspecto essencial da pedagogia decolonial é promover uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, formando professores críticos, reflexivos e capazes de dialogar com as realidades locais, que valorizem os saberes globais, utilizar práticas pedagógicas desenvolvendo habilidades para enfrentar os desafios contemporâneos. Isso exige um repensar das metodologias de ensino e avaliação, com o objetivo de valorizar o protagonismo dos alunos e o aprendizado colaborativo.

Assim, um olhar decolonial para a formação inicial de professores é uma proposta que visa não apenas a transformar o currículo e as práticas pedagógicas, mas também construir uma educação mais justa, equitativa e inclusiva que possa melhor integrar a formação docente na lusofonia. Isso também se justifica porque a formação de educadores deve ser um espaço de resistência a opressões históricas e um catalisador para a construção de novas narrativas que celebrem a diversidade e a pluralidade de saberes. A pedagogia decolonial não é apenas uma teoria, mas uma prática comprometida com a emancipação e a construção de um futuro educacional que respeite e valorize todas as vozes – isso inclui necessariamente um maior destaque ao que produzem os contextos da América do Sul e da África de língua portuguesa.

Além disso, no contexto das recomendações para a formação docente na lusofonia, indicam-se algumas orientações que podem ajudar a superar uma formação de professores num viés colonialista na lusofonia, promovendo uma abordagem de formação fundamentada na pedagogia decolonial:

Quadro 20 - Recomendações para superar uma formação colonial

Recomendação	Descrição
Reavaliação curricular crítica	Propor o repensar e a reavaliação dos currículos de formação de professores, com o objetivo de incluir disciplinas e conteúdos que reflitam e valorizem os saberes e os conhecimentos comunitários e locais, os espaços, a realidades e as culturas de cada povo. Tais mudanças devem partir de um projeto maior, político, social e

	epistêmico e cujas práticas pedagógicas abordem a história, cultura e epistemologias africanas, indígenas e locais, proporcionando um espaço para a valorização das identidades e saberes diversificados.
Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas	Promover metodologias de ensino que sejam inclusivas e que atendam à diversidade de contextos e culturas presentes nos países da lusofonia, adaptando a formação às realidades dos estudantes.
Parcerias com comunidades locais	Estabelecer parcerias com comunidades locais para que os professores em formação possam vivenciar e aprender a partir das práticas culturais e educativas do local.
Capacitação em diversidade cultural	Oferecer capacitações regulares sobre diversidade cultural e pedagogia decolonial, preparando os educadores para lidar com as especificidades e as diferenças nos contextos educativos.
Avaliação crítica das políticas educacionais	Analisar criticamente as políticas educacionais existentes, buscando identificar elementos que perpetuam a colonialidade e propondo alternativas que promovam a decolonização da educação.
Estímulo ao diálogo intercultural	Criar espaços de diálogo entre diferentes culturas, promovendo a troca de experiências e saberes entre professores de diversas origens e formações.
Uso de tecnologias digitais de forma crítica	Integrar as tecnologias digitais de maneira crítica na formação, capacitando os educadores a usarem-nas como ferramentas de promoção da diversidade e inclusão, e não como um mero prolongamento de práticas pedagógicas tradicionais.
Fomento à pesquisa participativa	Incentivar a realização de pesquisas participativas que envolvam comunidades locais, permitindo que as vozes e as necessidades dessas comunidades sejam incorporadas nas práticas de formação de professores.
Inserção de autores africanos e brasileiros nos currículos da formação inicial docente.	Inserir de autores africanos e brasileiros nos currículos, valorizando saberes e epistemologias que refletem a realidade e a diversidade cultural africana e brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos realizados (2024).

Essas recomendações visam a romper com lógicas colonialistas e construir um sistema de formação de professores que seja mais equitativo, inclusivo e que respeite as diversidades culturais e contextuais dos países da lusofonia, sem pôr em destaque uma perspectiva exclusivamente eurocêntrica.

Em linhas gerais, ao concluir esta análise e propostas, surge uma questão essencial que merece ser elucidada: de que forma a autora pretende implementar as recomendações apresentadas? Como abordado em seções anteriores, o objetivo não é fornecer um modelo rígido e aplicável a todos os países, mas sim oferecer diretrizes que possam ser adaptadas às particularidades de cada contexto.

Dessa forma, o intuito é encaminhar as recomendações desenvolvidas ao longo do estudo aos professores que participaram das entrevistas, permitindo que eles, caso considerem relevante, compartilhem essas ideias com seus colegas nas universidades em que atuam, promovendo um diálogo sobre tais sugestões. Além disso, propõe-se a redação de uma carta direcionada à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com o propósito de

fortalecer o compromisso com o desenvolvimento educacional regional e destacar como estudos dessa natureza podem contribuir para transformações significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir estas reflexões, é possível afirmar que elaborar recomendações para a formação inicial de professores, centradas na construção de um currículo comum que integre as tecnologias digitais e seja sustentado por políticas públicas orientativas, a fim de atender às demandas educacionais contemporâneas dos países investigados, não é uma tarefa simples. O tema envolve a inter-relação de três elementos essenciais: a construção de um currículo comum, o desenvolvimento de um modelo de formação que incorpore as tecnologias digitais e a implementação de políticas públicas eficazes.

Os países da lusofonia precisam avançar no desenvolvimento e na valorização da formação necessária para o século XXI. Percebe-se que, nos tempos modernos, a educação, mesmo ao tentar incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos currículos e modelos de formação, ainda se concentra numa tecnoausência de diretrizes. Embora se viva em uma era dinâmica, onde a conectividade é parte integrante do cotidiano das escolas, processo formativo ainda se apropria pouco dos avanços das tecnologias digitais e faz escasso ou nenhum uso de metodologias inovadoras - elementos essenciais para inovar a educação. Portanto, é fundamental que as políticas públicas estabeleçam a infraestrutura necessária, definam prioritariamente um quadro de competências digitais e desenvolvam um modelo de formação adequado para a incorporação das tecnologias digitais. Essas diretrizes são necessárias para os avanços que estão sendo discutidos nas agendas internacionais.

Quanto à valorização da carreira docente, as recomendações indicam que as nações lusófonas devem implementar políticas públicas que garantam um currículo de formação inicial e continuada robusto, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores por meio de planos de carreira atrativos, salários competitivos e condições de trabalho adequadas. Tais políticas devem articular ensino, pesquisa e extensão, pilares essenciais para a atuação docente, além de promover a internacionalização, abrindo portas para que esses profissionais compartilhem experiências e vivenciem contextos que assegurem uma verdadeira colaboração multilateral e multicultural.

Por fim, as recomendações também abordaram a perspectiva da pedagogia decolonial, ressaltando a importância de incorporar esse pressuposto na formação de professores. Para

tanto, sugere-se: (1) revisar o currículo para incluir o pensamento decolonial; (2) estabelecer parcerias com a comunidade, promovendo pesquisas de campo e experiências in loco; (3) realizar avaliação e acompanhamento contínuos das políticas educacionais; e (4) integrar e fomentar o uso das tecnologias como estratégias para promover avanços nesse processo.

Desta forma a tese proposta neste estudo pode ser resumida da seguinte forma: Políticas públicas claras para a formação inicial docente na lusofonia devem ser pautadas em elementos comuns que viabilizem uma formação qualificada para os professores, oportunizando o trânsito deste em todos os países dessa comunidade e permitindo os necessários avanços pedagógicos e de investimento em tecnologias uniformes em todos os contextos. Isso torna-se possível por meio da exploração dos seguintes elementos: interculturalidade, tecnologias digitais, ensino, pesquisa e extensão e decolonialidade. Subjaz na incorporação desses elementos a relevância de uma perspectiva decolonial, pois ela pode permitir relações mais equitativas na construção de conhecimentos docentes e profissionalização da profissão professores no contexto da lusofonia.

REFERENCIAS

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Ann. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. Internacionalização pedagógica em contextos digitais no ensino superior. *In*: BARROS, Daniela Melaré Vieira (Org.). **Estilos pedagógicos de internacionalização no digital: da alfabetização ao ensino superior**. Lisboa: Universidade Aberta; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34627/uab.ead.19>.

BITTENCOURT, Andréa S. **Formação de Professores: um caminho para a construção de práticas reflexivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRANDENBURG, Uwe et al. Defining internationalisation in HE for society. **University World News**, [s.l.], 29 jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Hy2a2w>. Acesso em: 16 out. 2024.

CANDAU, Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 out. 2024.

CARDOSO, Jorge Rio. **O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação.** Lisboa: Clube do Livro, 2013.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Editora Porto, 2001.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLACK, Eva. The internationalisation of higher education, Brussels, European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015.

FAVA, Ruy. **Educação 3.0.** São Paulo: Saraiva, 2014.

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

FERNÁNDEZ, Francisco José; DÍAZ, María José Fernandez. **Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales.** Huelva: Comunicar, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GASPAR, Idalina; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do desenvolvimento curricular.** Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeu. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução de Vânia Paganini Thurler. *In*: GENTILI, Pablo Antonio Amadeu; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. p. 111-178.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product of praxis.** Londres: The Falmer Press, 1987.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas Educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR.** 2015. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2015.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KATZ, Lilian G.; CHARD, Sylvia C; KOGAN, Yvonne. **Envolvendo as mentes das crianças: a abordagem de projeto.** 2. ed. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. Declaração. *In: Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe*, 3., Córdoba, Argentina: Iesalc, 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES-2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

JANSSEN, José; STOYANOV, Slavi; FERRARI, Anusca; PUNIE, Yves; PANNEKEET, Kees; SLOEP, Peter. Visões de especialistas sobre competência digital: semelhanças e diferenças. *Computers & Education*, v. 68, p. 473-481, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>

LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortes, 2017.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. A integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Formação de Licenciandos. *In: Anais do XXI Workshop de Informática na Escola*. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16538/16379>. Acesso em: 16 out. 2024.

LEASK, Betty. **Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students.** *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, p. 205-221, Summer, 2009.

LOURENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. Formação de educadores para a Educação Profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. v.1, n. 18, 2020. Disponível em: [http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136/pdf] Acesso em: 13 jun. 2022.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 159-180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; STALLIVIERI, Luciane; PORTO, Ana Paula Teixeira. Internacionalização do Currículo: pilares fundamentais para a excelência curricular. *In: MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MARCELINO, Jocelia Martins (Orgs.). Internacionalização na Educação Básica e Superior: conexões necessárias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 12 set. 2024.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. **Digital natives in Brazil and their behavior in front of the screens**. Matrizes, v. 8, n. 1, p. 159-178, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i1p159-178>. Acesso em: 6 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Garças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores – A triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 91-104.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

SANTOS, Lucilia Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 291-306, jun. 2007.

SANTOS, Fernando Santos; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: Coimbra University Press, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In*: BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia da Educação**. São Paulo: Penso, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUTO, R. T. **Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 - 1933): um estudo das tecnologias de Estado**. 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Informe GEM 2020: 40% dos países não apoiam estudantes em situação de risco na crise**. 2020. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/informe-gem-2020-40-dos-paises-nao-apoiam-estudantes-em-situacao-de-risco-na-crise>. Acesso em: 15 out. 2024.

ZHAO, Yong. **An education crisis is a terrible thing to waste: how radical changes can spark student excitement and success**. New York: Teachers College Press, 2019.

À GUIA DOS PRÓXIMOS PASSOS

Concluir a exigente jornada do estudo intitulado “Formação Inicial de Professores e as Tecnologias Digitais na lusofonia” é um processo gratificante, pois evidenciou-se a relevância científica e social do tema abordado. As discussões e reflexões desenvolvidas ao longo da tese revelam que a formação de professores na era da cibercultura ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no contexto do estudo, que congrega nações com realidades socioculturais e educacionais diversas, mas também apresenta possibilidades capazes de provocar as mudanças necessárias. A análise da produção científica disponível nos repositórios, dos documentos legislativos dos sistemas educativos e das entrevistas realizadas com professores dos países em foco permite alguns apontamentos importantes.

Primeiramente, é importante ressaltar que, diante das complexas transformações impostas pela cibercultura à sociedade, não é possível retroceder ou ignorar essas mudanças. Assim, a literacia digital deve estar presente nas legislações, nos currículos e nas práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial docente. Contudo, é fundamental reconhecer que essa formação inicial, muitas vezes, representa um dos principais entraves ao uso eficaz das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, pois não oferece as condições adequadas para superar os desafios existentes. Portanto, é urgente adotar uma nova perspectiva, ampliando a visão sobre o processo formativo e reconhecendo que não basta apenas documentar mudanças no papel; é necessário que essas mudanças sejam efetivamente implementadas na prática. Essa abordagem envolve não apenas a reestruturação dos espaços e tempos da escola e do trabalho docente, mas também mudanças conceituais profundas, como repensar a concepção de currículo e compreender de forma mais abrangente o que realmente significa aprender e ensinar por meio das TIC.

Diante disso, é fundamental enfatizar que a qualificação do processo de formação inicial dos futuros professores deve necessariamente integrar as tecnologias digitais, sendo essa uma preocupação compartilhada por todos os países que almejam melhorar a qualidade da educação. Além disso, é importante ressaltar que o termo “integrar” vai além do simples uso instrumental da tecnologia, envolvendo uma abordagem mais abrangente e significativa. Conforme afirmam Nóvoa e Alvim (2021, p. 12), é necessário “reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, agir e pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de integrá-los como referências fundamentais no reposicionamento dos professores”, ou seja, diante desse panorama, aprender a ensinar com a inserção das tecnologias digitais abre possibilidades para

inovar metodologias de ensino, permitindo que os estudantes experimentem diversas estratégias de aprendizagem. Essas tecnologias podem auxiliar a fomentar a autonomia dos alunos, capacitando-os a assumir um papel mais ativo e responsável em seu próprio processo de aprendizado, em um ambiente interativo, participativo e dinâmico.

A formação de professores, tradicionalmente, priorizava o desenvolvimento de profissionais com profundo domínio dos conteúdos a serem ensinados. No entanto, o maior desafio observado nos países estudados é a dificuldade em oferecer cursos de formação inicial que integrem as tecnologias digitais, seja por falta de infraestrutura, ausência de políticas públicas, ou escassez de formadores capacitados para trabalhar com essas ferramentas. Nesse contexto, abordar essa temática no âmbito da lusofonia significa tratar de um elemento essencial para o desenvolvimento de qualquer nação. A profissão docente é uma das mais importantes, pois é responsável pela formação e qualificação de todos os outros profissionais em suas respectivas áreas. Assim, quanto mais bem preparado estiver o professor mais bem conduzirá sua atividade.

Dando sequência, o primeiro artigo atendeu ao seu objetivo, e a pesquisa sobre o estado do conhecimento revelou que, apesar da produção acadêmica substancial sobre a formação inicial de professores e o uso de tecnologias digitais no Brasil e em Portugal, existe uma carência significativa de estudos sobre essa temática nos demais países participantes estudo. Essa realidade pode ser atribuída a fatores históricos, culturais, políticos e econômicos específicos de cada nação, que impactam diretamente o desenvolvimento científico na área. Além disso, argumenta-se que os estudos comparativos entre os países observados não apenas permitem identificar lacunas e desigualdades, mas também proporcionam um espaço colaborativo para a construção de soluções compartilhadas para desafios comuns.

Os resultados desta análise reforçam não apenas a urgência de repensar e reestruturar a formação inicial de professores, mas também a necessidade de investigar de forma mais aprofundada as implicações e os desafios inerentes ao uso das tecnologias digitais nos processos educativos. O estudo evidencia que as demandas da cibercultura exigem uma revisão crítica dos currículos e práticas pedagógicas, com vistas à formação de profissionais capazes de atuar com competência em um contexto educacional cada vez mais mediado por tecnologias digitais. Essas conclusões fornecem uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções destinadas a promover uma educação de qualidade e relevante para as demandas do século XXI.

O segundo artigo, trouxe à baila reflexões acerca das principais implicações da cibercultura na formação inicial de professores, buscando responder questões centrais como:

Quais são as implicações mais relevantes da cibercultura na formação docente? Como preparar professores para que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com as competências exigidas pela cibercultura? A investigação mostrou que, primeiro, é preciso avançar no entendimento sobre como a cibercultura pode transformar a prática docente, indo além da simples incorporação de tecnologias digitais, mas buscando uma real imersão no ambiente digital que modifique não só as ferramentas, mas também a metodologia, a interação e o papel dos professores e alunos.

Nesta mesma linha, é importante acrescentar as principais implicações da cibercultura na formação inicial de professores, tem relação com um novo perfil de estudante que passa a exigir um novo perfil de professor, que por sua vez requer uma nova formação que envolva as competências para o século XXI. Essas implicações demandam uma atualização curricular que contemple habilidades como fluência digital, inovação nas práticas pedagógicas, planejamento didático e mediação pedagógica, de modo a preparar docentes para atuar num ambiente educacional cada vez mais permeado pelas tecnologias digitais. De acordo com Moran (2012) o domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado, pois não basta apenas ter acesso a elas. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos.

As conclusões indicadas no terceiro artigo, destacam que ser professor na cibercultura não envolve só ter tecnologias em sua formação, mas também exige elencar princípios fundamentais que vão embasá-las. Formar professores refere-se ao conjunto de processos e experiências que capacitam indivíduos a atuar como docentes, abrangendo tanto a formação teórica quanto a prática. Para que ela se sustente de forma qualificada são necessários cinco eixos com princípios fundamentais: entender a docência e a necessidade do desenvolvimento profissional, domínio dos conhecimentos técnicos, domínio dos conhecimentos pedagógicos, conhecimentos tecnológicos e valores éticos e estéticos. Esses eixos se inter-relacionam, formando a base necessária para que os professores possam não apenas transmitir conhecimentos, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo.

O quarto artigo desta tese, ao analisar comparativamente as legislações que regem os cursos de formação inicial docente nos países lusófonos, objetivando identificar convergências e especificidades nos sistemas educacionais, incluindo o uso das tecnologias digitais na formação de professores, estatui alguns elementos ricos para a discussão. Os países investigados possuem leis de base para seus sistemas de ensino, que enfatizam a importância de aprimorar a formação de professores como um meio de elevar a qualidade da educação. No entanto, essas legislações carecem de diretrizes mais claras e alinhadas às demandas contemporâneas da

profissão docente. É fundamental ressaltar que a história da formação docente está intrinsecamente ligada aos contextos coloniais e pós-coloniais. Comparativamente, as normas revelam que as tecnologias digitais não estão adequadamente incorporadas aos cursos de formação inicial nos países da lusofonia, tanto como recursos pedagógicos quanto como ferramentas de ensino. Os países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste, têm diversas limitações com relação ao tema, necessitando com urgência a inclusão de perspectivas mais claras e atentas a demandas atuais da profissão docente. No que tange à inserção das tecnologias digitais, enquanto Portugal já avança com quadro de competências definidas e um plano de transição digital e o país brasileiro encontra-se numa posição intermediária uma vez que apresenta alguns avanços, mas ainda não são suficientes para considerar que a formação inicial seja adequada.

Para complementar, este artigo defende como principais semelhanças, a partir da análise das legislações, a exigência da formação superior para ser professor e a presença do termo "tecnologias" em todas as leis dos sistemas educativos. Além disso, destaca-se a ênfase na necessidade de formação contínua, reconhecendo que a atualização constante dos educadores é vital para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Outro ponto comum é a valorização do papel do professor como agente de transformação social, embora as legislações ainda careçam de estratégias concretas para implementar essa visão na prática. Por fim, é importante ressaltar que, apesar das semelhanças, existem especificidades regionais que refletem as realidades culturais, sociais e econômicas de cada país, o que requer uma abordagem contextualizada para a formação de professores e o uso eficaz das tecnologias digitais.

Há também diversas diferenças apontadas, que, de modo geral, se materializam em aspectos como a carga horária exigida para a formação, os nomes dados aos cursos, e a divisão dos sistemas de ensino entre os países. Outra diferença significativa refere-se ao significado do termo "tecnologias" conforme aparece nas normas, que varia consideravelmente entre as legislações. Ademais, os objetivos da formação inicial também diferem entre os países, com raras exceções, refletindo as prioridades educativas e os contextos específicos de cada nação. Essas disparidades destacam a necessidade de um diálogo mais profundo entre esses países, a fim de compartilhar experiências e práticas que possam enriquecer a formação de professores e o uso das tecnologias digitais na educação, que ainda tem pouco espaço no processo formativo dos países da lusofonia.

O quinto artigo também apresenta diversas conclusões relevantes. Este estudo destaca as percepções de professores-pesquisadores na área de formação inicial, identificando

fragilidades, desafios e potencialidades desse contexto. Entre as principais lacunas na formação inicial, conforme apontado pelos entrevistados, destacam-se: a necessidade de capacitação tecnológica dos docentes para compreender e aplicar pedagogicamente as tecnologias, a falta de políticas públicas que valorizem a docência como uma profissão, a importância de desenvolver um quadro de competências através da readequação dos currículos dos cursos de formação, a revisão de todo o sistema educacional, a necessidade de uma mudança de mentalidade, e a promoção da autoformação como prática contínua ao longo da vida. É fundamental reconhecer que não se pode esperar que os professores utilizem as tecnologias de maneira eficaz se não tiverem acesso a elas durante sua formação inicial. Portanto, é imprescindível integrar essas experiências na formação docente para garantir que os futuros educadores se sintam preparados e capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

E, por último, em resposta à necessidade de adequar a formação inicial de professores, ficam algumas recomendações importantes para que o cenário da formação realmente mude e assuma seu papel de formar docentes competentes para a era contemporânea. Nesse sentido, as principais recomendações incluem a construção de uma base curricular comum internacional e o desenvolvimento de um modelo de formação inicial e continuada que integre as tecnologias digitais. Além disso, é fundamental construir políticas públicas educacionais, como a criação de centros de formação permanente para professores, incentivando a participação em eventos e valorizando a profissão com planos de carreira e bons salários. Também é necessário promover a articulação entre pesquisa, ensino e extensão para a formação de professores na lusofonia, por meio de editais de fomento e programas de bolsas de iniciação científica e tecnológica. A internacionalização na formação inicial deve incluir programas de mobilidade acadêmica internacional e a criação de plataformas digitais, além da elaboração de um protocolo de acompanhamento para estudantes em mobilidade acadêmica. Por fim, é essencial incorporar uma perspectiva de pedagogia decolonial à formação inicial de professores, o que também ganha importância nesse contexto.

Para que as transformações prometidas se concretizem, é essencial abordar questões fundamentais como a revisão do currículo de formação inicial, a reestruturação das carreiras docentes e a melhoria das condições de trabalho. Tais mudanças são indispensáveis para que a profissão de professor seja valorizada e tenha um impacto positivo na educação. Além disso, é fundamental repensar a formação dos formadores de professores, pois a qualidade da formação inicial está diretamente ligada à competência daqueles que ensinam futuros educadores.

Ainda, é importante que se aprofundem as pesquisas sobre esses temas para entender melhor as causas das lacunas entre a teoria e a prática. A necessidade de revisar currículos, melhorar as condições profissionais e implementar mudanças estruturais é amplamente reconhecida. No entanto, a persistência dessas questões no papel sugere que é necessário buscar respostas e soluções específicas dentro de cada contexto nacional. Somente através de uma análise crítica e da mobilização de esforços direcionados é que se poderá alcançar a efetividade desejada nas reformas educacionais.

Outro fato que a expressão formação inicial é utilizada para referência a uma profissão que vai se construindo com o passar do tempo e como explica Marcelo (2009) a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Essa tese trouxe à baila muitos elementos importantes que descrevem e comparam o que se tem na lei, o que se tem na prática nas universidades que formam professores e o que se almeja para o futuro com relação à temática. É importante destacar que, ao discutir o espaço da formação inicial de professores e as tecnologias na lusofonia, devemos considerar as especificidades culturais e contextuais de cada país.

Para concluir esta fase de pesquisa, defende-se então a tese final que abarca todas as reflexões de cada artigo, respondendo ao problema de pesquisa e ao objetivo geral da investigação. Define-se, assim, como tese da tese: A formação inicial de professores na lusofonia contempla perspectivas distintas do campo teórico ao prático, incluindo questões relativas à inserção das tecnologias digitais e especificidades de legislações que abarcam como deve ser essa formação e a profissionalização docente. Isso aponta para a necessidade de uma atualização de proposições, buscando maior diálogo entre o contexto atual e o que se oferta nas formações docentes, bem como um olhar decolonial para concepções e práticas formativas. No âmbito de uma proposta que reúna um viés equitativo, entende-se que é importante ainda que se pense uma proposta de alinhamento curricular internacional, com um currículo comum e um modelo de formação inovador para o desenvolvimento de competências para a cibercultura, além de imersão na interculturalidade e nos intercâmbios durante a formação inicial. Dessa forma, para garantia de uma nova proposta de formação inicial docente, são necessárias políticas públicas voltadas a uma efetiva valorização da docência e ao financiamento de infraestrutura para que todos os contextos potencializem a uma qualificada formação docente, preparando os professores para os desafios que a sociedade contemporânea apresenta.

REFERÊNCIAS⁹

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2015.

BALL, Stephen James; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2018. cap. 3. p. 78-99.

BASTOS, Neusa Maria; BRITO, Regina Pires de. Estudos lusófonos: dimensão cultural. *In: CONEGLIAN CARRILHO DE VASCONCELOS, Silvia Ines; SOUZA, Fábio Marques de (org.). Lusofonias em debate*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, José Ribeiro. **O professor do futuro**. Lisboa: Guerra e Paz, 2013.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br); NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios, ano 2021**. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

COSTA, Fábio; FRADÃO, Carla. Formação de professores e a integração das tecnologias digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012. v. 38, n. 3, p. 613-628.

COSTA, Fábio Almeida. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. *In: ALMEIDA, Maria Elvira; DIAS, Paulo; SILVA, Bruna. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 47-72.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DIVIESO, Luiz Henrique Inignes. **Formação em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para utilização de tecnologias digitais no ensino da matemática**. 2017. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2017. Acesso em: 04 out. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150775>.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA, Adauto Gomes. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade**. *Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 124-138, maio-ago. 2008.

⁹ As referências supracitadas dizem respeito aos textos utilizados para a composição da apresentação da pesquisa e nesta seção final da tese.

FERNANDINO, Gabriel. Na ponta da língua: o que é lusofonia? O Tempo, 24/09/2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniao/artigos/na-ponta-da-lingua-o-que-e-lusofonia-1.2389243#:~:text=Trata%2Dse%20de%20justaposi%C3%A7%C3%A3o%20das,lus%C3%ADadas%E2%80%9D%2C%20lusos%20ou%20portugueses>. Acesso em: 27, out. 2024.

Fórum da Governança da Internet – Guiné-Bissau. 2024. Disponível em: https://www.intgovforum.org/en/filedepot_download/21/28065. Acesso em: 13 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas Educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de avaliação das tecnologias da informação e comunicação na educação: principais resultados**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. 8. ed., Campinas: Papirus, 2013

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Luciana; LOUREIRO, Robson. A integração entre docência e tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de licenciandos. In: **XXI Workshop de Informática na Escola**. v. 1, p. 395. Maceió, 2015.

LIMA, Carlos Augusto Gomes; SILVA, Maria Fernanda Alves. A uniformização de certas orientações educacionais permite o fortalecimento de uma identidade educativa para esses países, ao mesmo tempo que respeita as especificidades locais. In: **Educação e Diversidade Cultural: Desafios para os Países de Língua Portuguesa**. Lisboa: Editora Acadêmica, 2018. p. 102-115.

LOURENÇO, Eduardo. **A nau de Ícaro**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

MARTINS, Moisés de Lemos. Lusofonia e lusotropicalismo. Equívocos e possibilidades. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa**: reflexões lusófonas. São Paulo: EDUC, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Vol. 2. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-253.

NASSI-CALÒ, Livia. A produção do conhecimento acadêmico em forma de artigos: implicações para a formação de doutores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 61, 2016, p. 143-160.

NÓVOA, António. Nada será como antes. **Revista Pátio**, n. 72, 2014. Porto Alegre: Grupo A. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>. Acesso em: 10 out. 2024.

OCDE. **Repensar a Educação**: Rumo a um Bem Comum Global? 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/repensar-a-educacao-2021.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phppapp01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SILVA, João Pedro. Estudo do impacto das tecnologias na formação inicial de professores: desafios e perspectivas para os países africanos. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 12, n. 3, 2019, p. 45-62.

SILVA, João da. **Formação de professores nos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa:** desafios e perspectivas. Lisboa: Editora Educação Global, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. Addressing teacher shortages and transforming the profession. 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383486>. Acesso em: 13 out. 2024.