

## **EPISTEMOLOGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS AFRICANOS - ANGOLA E MOÇAMBIQUE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

### **EPISTEMOLOGIES OF TEACHER EDUCATION IN AFRICAN CONTEXTS - ANGOLA AND MOZAMBIQUE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

Elton Júlio Valentim<sup>1</sup>  
Tomé Simão Kissanga Marcelo<sup>2</sup>  
Valmir Flores Pinto<sup>3</sup>  
Marlene Schüssler D'Aroz<sup>4</sup>

#### **RESUMO**

Este artigo analisa os fundamentos epistemológicos que orientam a formação de professores em Moçambique e Angola, a partir da exploração de produções acadêmicas publicadas entre 2015 e 2024. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza documental integrativa, baseia-se na epistemologia de Gaston Bachelard, com ênfase nos conceitos de obstáculo epistemológico, ruptura e mudança de cultura experimental. Foram analisadas 28 produções acadêmicas, selecionadas em bases como Google Scholar, SciELO e Periódicos CAPES, a partir de categorias analíticas como modelos formativos vigentes, natureza da formação, obstáculos epistemológicos e tensões ou ressignificações. Os resultados evidenciam a predominância de modelos técnico-instrumentais e abordagens transmissivas, que limitam a construção de uma formação crítica, situada e transformadora. No entanto, em contrapartida, emergem práticas e discursos que articulam saberes locais, reflexão crítica e valorização do professor como sujeito epistêmico, apontando possibilidades reais de ressignificação. Conclui-se que superar tais entraves requer mais do que reformas formais: exige enfrentar concepções cristalizadas e ampliar a epistemologia como projeto formativo orientado à emancipação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Epistemologia; Moçambique; Angola; Cultura experimental.

#### **ABSTRACT**

This article analyzes the epistemological foundations that guide teacher education in Mozambique and Angola, focusing on academic publications produced between 2015 and 2025. The research adopts a qualitative, integrative documentary approach and is grounded in Gaston Bachelard's epistemology, with emphasis on the concepts of epistemological obstacle, rupture, and change in experimental culture. A total of 28 academic publications were analyzed, selected from databases such as Google Scholar, SciELO, and CAPES Journals, based on analytical categories such as prevailing training models, the nature of teacher education, epistemological obstacles, and tensions or reinterpretations. The results highlight the predominance of technical-instrumental models and transmissive approaches, which limit the construction of a critical, contextualized, and transformative teacher education. However, in contrast, there are practices and discourses that incorporate local knowledge, critical reflection, and the recognition of teachers as epistemic

<sup>1</sup> Mestrando do PPG Ensino de Ciências e Humanidades da UFAM – Campus Humaitá, AM – Estudante Projeto GCUB – Moçambique.

<sup>2</sup> Mestrando do PPG Ensino de Ciências e Humanidades da UFAM – Campus Humaitá, AM – Estudante Projeto GCUB – Angola.

<sup>3</sup> Prof. Dr. área de Filosofia atuando na graduação e no PPGECH UFAM – Campus Humaitá, AM

<sup>4</sup> Profa. Dra. Área de Educação atuando na graduação e no PPGECH UFAM, campus de Humaitá, AM

subjects, pointing to real possibilities for reconfiguration. It is concluded that overcoming these barriers requires more than formal reforms: it demands confronting entrenched conceptions and expanding epistemology as an emancipatory educational project.

**Palavras clave:** Teacher Education; Epistemology; Mozambique; Angola; Gaston Bachelard.

## INTRODUÇÃO

Em Moçambique e Angola, contextos historicamente marcados pela colonialidade europeia e por sucessivos conflitos, a formação de professores se estrutura sobre heranças contraditórias que ainda hoje impactam currículos, políticas e práticas pedagógicas.

Em Moçambique, além dos Institutos de Formação de Professores (IFPs), responsáveis pela formação de docentes para o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, as universidades públicas e privadas oferecem cursos de licenciatura em ensino, voltados à preparação de professores para o segundo ciclo do ensino secundário e para o ensino técnico. O ingresso nesses cursos de nível superior ocorre mediante exames nacionais ou processos seletivos institucionais, conforme previsto no *Manual de Procedimentos de Seleção e Admissão dos Estudantes* do Instituto Superior Politécnico e Universitário de Moçambique – ISUPEC (INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO E UNIVERSITÁRIO DE MOÇAMBIQUE, 2024).

Em Angola, a formação inicial de professores ocorre em dois níveis distintos: o Ensino Médio Pedagógico e o Ensino Superior Pedagógico. No nível médio, essa formação é assegurada pelas Escolas de Magistério, conforme previsto no artigo 47º da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. Já no nível superior, a formação é oferecida pelas Escolas Superiores Pedagógicas e pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), instituições vocacionadas para preparar educadores de infância, professores do ensino primário e do ensino secundário. O acesso a essas instituições está condicionado à conclusão do ensino secundário e à aprovação em exames de ingresso específicos, conforme estabelecido no Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020 (Angola, 2020).

Sobre os avanços observados nas últimas décadas, os sistemas de formação de professores, em ambos os países, enfrentam importantes dilemas epistemológicos. Esses dilemas se evidenciam no vaivém das políticas educacionais, que oscilam entre tentativas

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

de ruptura com paradigmas herdados do período colonial e a persistente reprodução de epistemologias técnico-instrumentais e descontextualizadas. Os percursos históricos da formação docente — desde o colonialismo até o contexto das reformas pós-conflito — constituem, portanto, um ponto de partida fundamental para a análise crítica dos desafios atuais.

A história da formação de professores em Moçambique e Angola é marcada por quatro períodos estruturantes, cujas características ajudam a compreender os desafios enfrentados na atualidade. Durante o período colonial (até 1975), a educação foi instrumentalizada pelos interesses da administração portuguesa, sendo caracterizada pela atuação predominante das missões religiosas, pela desvalorização dos saberes locais e pela imposição de uma pedagogia assimilaçãoista e elitista. No pós-independência, Moçambique (1975–1992) e Angola (1975–2002) experimentaram um cenário de ruptura institucional, com o êxodo de técnicos qualificados e a necessidade de criar mecanismos emergenciais de formação docente — como as Escolas de Formação de Professores em Moçambique e os apoios internacionais em Angola, sobretudo vindos de Cuba. Durante os prolongados conflitos armados que se seguiram, a formação de professores foi severamente afetada por instabilidades políticas e retração de recursos, comprometendo tanto a qualidade quanto a continuidade dos programas formativos. A partir do período pós-conflito — em Moçambique, desde 1992, e em Angola, embora com maior intensidade a partir de 2002, mas com iniciativas já presentes desde os primeiros anos após a independência — foram iniciadas reformas com foco na reorganização dos centros de formação, na revisão curricular e na tentativa de articulação entre teoria e prática pedagógica.

Nesse contexto recente de reformas, torna-se pertinente observar também as ações institucionais em curso. Em Angola, por exemplo, a criação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Professores (Angola, 2020), que organiza a formação docente nos níveis médio e superior, representa uma ação institucional de reorganização do sistema, sinalizando uma tentativa de superação de modelos anteriores (Brás; Scaff, 2023). No caso moçambicano, embora também se observe um discurso reformista voltado à reestruturação do sistema educacional, há evidências de que muitas dessas propostas não superam o plano discursivo, conforme advertem Marra e Vieira (2012, p. 8), ao destacarem que “uma reestruturação profunda da educação escolar moçambicana

implicará uma revisão alargada [...] do sobejamente conhecido slogan relativo ao ensino centrado no aluno, que muitas vezes não passa do plano retórico”, o que indica a permanência de contradições entre intenção política e prática formativa concreta.

Esse cenário híbrido e ambivalente convida às reflexões e análises do estágio atual desses processos: qual a situação da formação de professores em Moçambique e Angola? Em que medida os discursos acadêmicos mais recentes evidenciam rupturas, permanências ou ressignificações dos modelos formativos predominantes? Como os fundamentos epistemológicos vigentes se expressam nas práticas e políticas de formação de professores em curso?

Questionamentos como esses fundamentam as inquietações centrais desse texto. Assim, temos por objetivo analisar os fundamentos epistemológicos que orientam a formação de professores em Moçambique e Angola, a partir da exploração de produções acadêmicas publicadas entre 2015 e 2024. Propomos, em primeiro lugar, identificar as principais tendências epistemológicas presentes nos discursos acadêmicos recentes sobre a formação de professores nos contextos moçambicano e angolano; e em segundo lugar, refletir criticamente sobre os limites e as possibilidades de reconfiguração das práticas formativas à luz dos referenciais epistemológicos que vêm sendo mobilizados. O processo de análise e reflexão está, principalmente, ancorado aos pressupostos bachelardianos sobre os obstáculos epistemológicos. Tais pressupostos oferecem subsídios para uma leitura crítica das práticas e discursos que permeiam os processos formativos.

### **Epistemologia: sentidos na teoria do conhecimento e contextualização histórica ocidental**

Compreender os fundamentos epistemológicos que sustentam modelos de formação de professores, implica, antes de tudo, estabelecer uma conceituação filosófica rigorosa do conceito de epistemologia, entendida aqui à luz das contribuições de Hessen (2000), cuja obra cremos que oferece uma das exposições consistentes sobre a teoria do conhecimento.

Para Hessen, a epistemologia — termo que significa estudo ou teoria do conhecimento — não se limita a descrever manifestações do pensamento humano, mas se constitui como “uma interpretação e uma explicação filosóficas do conhecimento” (Hessen, 2000, p. 17). Essa perspectiva se afasta da psicologia, voltada aos processos

mentais concretos, enquanto a epistemologia, por meio do método fenomenológico, busca apreender a esséncia do fenômeno “enquanto a psicologia investiga os processos mentais concretos em seu curso regular [...], a epistemologia [...] procura apreender a esséncia geral no fenômeno concreto” (Hessen, 2000, p. 17).

Nesse sentido, compreender o conhecimento não significa, apenas, descrever suas manifestações empíricas, mas também, apreender em sua profundidade aquilo que o constitui essencialmente. Tal tarefa exige não apenas descrição, mas sobretudo uma postura reflexiva voltada ao fenômeno do conhecer em sua totalidade. Implica uma investigação das condições, da validade e dos limites do conhecimento. Ou seja, em que contextos (históricos, sociais e subjetivos) o conhecimento se torna possível e o que torna o sujeito capaz de conhecer? Se somos capazes de conhecer, como podemos justificar esse conhecimento e distinguir entre o que apenas parece verdadeiro e o que de facto possui fundamento? Se podemos justificar o conhecimento, até que ponto podemos conhecer sem ultrapassar os contornos da linguagem, da percepção ou da consciência? Estes são questionamentos que entendemos que evocam os dilemas fundamentais da epistemologia, como o dogmatismo, o ceticismo, o subjetivismo e o relativismo.

Os dilemas anteriormente referidos, não emergem isoladamente. Eles expressam, em sua esséncia, conflitos e tensões que atravessam a própria história do pensamento ocidental. As formas pelas quais o conhecimento foi concebido, legitimado e limitado, em diferentes épocas, refletem o entrelaçamento entre fundamentos filosóficos e contextos socioculturais específicos. Nesse sentido, percebemos também que compreender a epistemologia exige também um olhar atento à historicidade das ideias, às rupturas e permanências nos modos de conceber a verdade, a razão e a autoridade do saber.

Durante a Idade Média, no ocidente, por exemplo, o conhecimento era profundamente condicionado pelo teocentrismo, que colocava Deus como o centro do universo e tornava inquestionável a autoridade da fé e da Igreja. Nesse paradigma, os fenômenos naturais, culturais e econômicos eram explicados a partir dos dogmas religiosos, e o processo de conhecer estava subordinado à revelação divina. A relação entre fé e razão era, nesse período, marcada por uma hierarquia – a razão humana, imperfeita e limitada, devia submeter-se à autoridade da fé, conforme ensina São Tomás de Aquino, ao buscar uma síntese entre o aristotelismo e a tradição cristã agostiniana (Lima; Monteiro, 2018).



Essa supremacia da fé seria tensionada com a transição para a Idade Moderna, quando a autoridade eclesiástica passa a ser gradualmente questionada. Com o advento do Renascimento e do Iluminismo, o antropocentrismo substitui o teocentrismo, e o ser humano passa a ser concebido como sujeito racional e a dúvida — antes considerada uma ameaça à fé — transforma-se em método: o ceticismo filosófico não mais representa apenas uma atitude de suspensão, mas torna-se um impulso fundante, um meio, para a edificação de um saber certo e autônomo. O que está em jogo aqui é uma redefinição da relação entre sujeito e objeto: o conhecimento passa a exigir um fundamento indubitável, e a razão emerge como instrumento legítimo e soberano da investigação científica. A verdade, portanto, já não é algo dada por uma autoridade exterior, mas algo que deve ser reconstruído a partir da atividade reflexiva do sujeito pensante. Lima e Monteiro (2018) apontam que a emergência do Renascimento e o florescimento de novas práticas sociais e técnicas — impulsionadas pelo comércio, pela economia monetária e pelo desenvolvimento científico — fomentaram essa nova valorização da razão e da experiência empírica como caminhos legítimos para alcançar a verdade.

No coração do Iluminismo, essa valorização da razão atinge seu auge. O comodismo de se permanecer tutelado pela fé é denunciado e a maioridade intelectual convocada, isto é, à coragem de pensar por si mesmo. A razão, uma marca fundante do pensamento moderno nesse novo horizonte, torna-se una, universal e autônoma, aplicável a todo tempo, lugar e cultura, conforme advoga Cassirer: “sua unidade e consistência são justamente a expressão da essência da própria razão” (Cassirer, 1992, p. 23).

Nas epistemologias contemporâneas, conforme Hessen (2000), especialmente a partir da segunda metade do século XX, as certezas modernas são novamente colocadas sob suspeita. O projeto iluminista de uma racionalidade universalista, eurocêntrica, objetiva e abstrata é desestabilizado por uma multiplicidade de vozes, perspectivas e experiências que recusam a pretensão de uma verdade única e objetiva. Nesse novo cenário, emerge uma postura relativista e subjetivista, que considera que todo conhecimento é situado, condicionado por fatores históricos, sociais, culturais e linguísticos. Tal movimento não se dá à revelia das crises anteriores. É, na verdade, uma resposta crítica à insuficiênciadas verdades absolutas, tanto dogmáticas quanto racionalistas. O relativismo contemporâneo, portanto, pode ser lido como um prolongamento radical do ceticismo

moderno, mas agora voltado não apenas para a dúvida metodológica, e sim para a multiplicação dos sentidos possíveis da verdade.

Assim, nos ancoramos ao pensamento de que ao longo desse percurso, as epistemologias não surgem isoladas, mas como respostas às insuficiências e tensões das anteriores. O dogmatismo, ao absolutizar a autoridade externa, gerou o impulso cético; este, ao radicalizar a dúvida, exigiu a construção de um sujeito autônomo; e a própria centralidade desse sujeito, por sua vez, foi posta em questão pelos discursos que reivindicam a pluralidade e a incompletude do conhecimento. As epistemologias contemporâneas, ao recusarem qualquer forma de totalidade, não rompem completamente com as anteriores, mas as ressignificam, abrindo espaço para novas formas de compreender o mundo e a experiência humana.

Além disso, avançamos com a concepção de epistemologia que, quando vista no campo da educação, não se trata apenas de uma disciplina abstrata, mas de um instrumento de crítica e análise dos saberes que estruturam práticas e políticas de concepção e formação de professores. Uma percepção que nos estimula a questionar: que concepção de conhecimento está implícita nos currículos formativos? Que relação entre sujeito e objeto é privilegiada? Em que medida os discursos formativos reproduzem visões dogmáticas, céticas ou pragmáticas do conhecimento?

### **A contribuição da epistemologia de Gaston Bachelard**

Nesse horizonte, evocamos Gaston Bachelard (1884 - 1962), cuja contribuição à epistemologia nos oferece ferramentas teóricas indispensáveis para pensar criticamente a formação docente e as práticas de ensino. Embora, de acordo com Santos e Nagashima (2015), sua obra não trate diretamente da formação de professores, seus escritos delineiam uma epistemologia preocupada com os processos de aprendizagem, com a construção do conhecimento e, sobretudo, com os entraves que bloqueiam o saber. Esses aportes ganham relevância quando compreendemos a formação docente não apenas como um processo técnico, mas como um campo de disputas epistemológicas, atravessado por concepções cristalizadas, resistências cognitivas e possibilidades de ruptura e reinvenção.

Como destacam Santos e Nagashima (2015, p. 45), é possível inferir da epistemologia bachelardiana “uma ênfase na construção do novo, na inventividade, na criação” — elementos centrais a qualquer projeto formativo que se proponha crítico e

**RECH- Revista Ensino de Ciéncias e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

emancipador –. Isso nos leva a repensar os currículos e as práticas formativas vigentes: estariam estruturados para formar professores capazes de transformar a realidade educacional ou apenas reproduzir modelos herdados?

Bachelard (1996), propõe que o conhecimento científico não avança por simples acumulação, mas por rupturas com o saber anterior, marcado por aquilo que denominou de “obstáculos epistemológicos”. Em suas palavras: “quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciéncia, logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (Bachelard, 1996, p. 17). Transposta para o campo da formação docente, essa proposição nos leva a reconhecer que a prática pedagógica também se cristaliza em hábitos, rotinas e crenças que se tornam barreiras ao pensamento reflexivo. A formação, nesse caso, corre o risco de se reduzir à simples transmissão de conteúdo, impedindo o professor de atuar como agente de transformação.

Bachelard (1983) aprofunda essa crítica à fossilização do saber ao evidenciar que o estudante — e o professor em formação — chega ao processo educativo já imbuído de uma “cultura experimental” baseada no senso comum e nas vivências cotidianas. Essa cultura atua como obstáculo à construção de um conhecimento científico e crítico. “Trata-se então, não de adquirir uma cultura experimental, mas de mudar de cultura experimental, de inverter os obstáculos já antepostos pela vida cotidiana” (Bachelard, 1983, p. 150). Isso implica não apenas acrescentar novos saberes, mas ressignificar os antigos, deslocando concepções e métodos profundamente enraizados.

Nesse processo, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de sujeito epistêmico, capaz de provocar deslocamentos, promover rupturas cognitivas e reinterpretar sua própria prática. A formação docente, assim, não se dá sem tensões: ela é marcada por conflitos entre modelos tradicionais e novas exigências, entre prescrições curriculares e realidades vividas. Tais tensões, quando reconhecidas e enfrentadas criticamente, podem se tornar o ponto de partida para processos de ressignificação teórica, metodológica e institucional. Essas formulações teóricas permitem identificar, no campo da formação de professores, a presença de diferentes concepções de formação que coexistem em tensão: de um lado, os modelos técnico-instrumentais e transmissivos – que privilegiam a reprodução técnica de saberes e práticas, e voltada à repetição e controle; de outro, propostas de modelos crítico-reflexivos e transformadores –

**RECH- Revista Ensino de Ciéncias e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

que buscam promover uma formação crítica, voltada à emancipação do sujeito professor, e orientados à ruptura e reinvenção.

Desse modo, é a partir desse arcabouço epistemológico — entendido como um campo de problematização das formas e condições do saber — que se analisa a formação docente neste estudo. As ideias de uma formação técnico-instrumental transmissiva e de uma formação crítico-reflexiva transformadora — que a conceitualização de obstáculo epistemológico nos permite identificar no campo da formação docente —, bem como os conceitos de tensão, ruptura e ressignificação a ele associados, são mobilizados, aqui, como chaves de leitura para a análise dos textos. É com base nesse referencial que buscamos, não apenas compreender, mas atualizarmo-nos sobre os sentidos e os impasses da formação de professores em contextos africanos contemporâneos. Assim, a epistemologia se constitui, neste estudo, tanto como ferramenta de análise quanto como horizonte crítico para pensar a formação como um processo de superação, criação e emancipação.

## **Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa documental integrativa, centrada na análise interpretativa de produções acadêmicas sobre a formação de professores em Moçambique e Angola, publicadas entre 2015 e 2024. Os textos analisados foram tratados como fontes primárias (Lakatos; Marconi, 2003), e a abordagem qualitativa possibilitou interpretar significados e fundamentos epistemológicos presentes nos discursos (Creswell, 2014).

Para compor o corpus, foram realizadas buscas no *Google Scholar*, *SciELO* e *Periódicos CAPES*, escolhidas por sua ampla cobertura de publicações revisadas por pares e de livre acesso. O protocolo de busca, comum aos dois países, combinou as palavras-chave “Formação de Professores” com o nome do país, filtrando o período de interesse e priorizando resultados por relevância (número de citações e ordem de exibição). Após triagem e leitura exploratória de resumos e textos completos, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: publicações de 2015–2025; pertinência temática (formação docente, políticas curriculares, fundamentos epistemológicos); revisão por pares; e foco específico em Moçambique ou Angola.

A análise foi orientada por indicadores que possibilitaram identificar recorrências significativas relacionadas às concepções de formação de professores. Os dados foram

organizados em categorias analíticas coerentes com os objetivos do estudo e fundamentadas no referencial teórico adotado. O Quadro 1 apresenta a sistematização dessas categorias, suas respectivas subcategorias e os principais indicadores.

**Quadro 1 - Esquema analítico**

| Categoría                           | Subcategoria         | Indicadores   |
|-------------------------------------|----------------------|---|
| <i>Modelos de Formação Vigentes</i> | Técnico-instrumental | Professor como executor de políticas; foco em conteúdos disciplinares.  |
|                                     | Crítico-reflexivo    | Articulação entre teoria e prática; professor como agente de transformação.   |
| <i>Natureza da Formação</i>         | Transmissiva         | Centralidade no formador; ensino baseado na memorização.  |
|                                     | Transformadora       | Formação voltada à emancipação; valorização dos saberes locais.   |
| <i>Obstáculos Epistemológicos</i>   | –                    | Fragmentação entre teoria e prática; imposição de modelos descontextualizados.  |
| <i>Tensões e Ressignificações</i>   | –                    | Tensão: Conflito entre modelo prescrito e prática docente real. Ressignificação: Inserção de práticas interculturais na formação. |

Fonte - Elaborado pelos pesquisadores

O esquema orientou a análise dos dados, permitindo descrever modelos formativos vigentes, natureza da formação, obstáculos epistemológicos e tensões ou ressignificações nos discursos sobre a formação de professores em Angola e Moçambique.

## Resultados

No caso de Moçambique, dos 37.400 resultados iniciais identificados no *Google Scholar*, após filtros restaram 16.200, destes, 10 artigos foram selecionados. Na *SciELO*, 5 resultados e 1 selecionado; no portal CAPES, de 82 resultados, 44 elegíveis e 3 incorporados (já identificados anteriormente). Para Angola, foram 48.500 resultados iniciais no *Google Scholar*, reduzidos a 16.300; destes, 10 selecionados. Na *SciELO*, nenhum dos 4 resultados atendeu aos critérios; no portal CAPES, dos 80 encontrados, 33 elegíveis e 4 incluídos (também sobrepostos).

## Apresentação e identificação básica dos documentos

A análise contemplou 28 textos, sendo 14 sobre Moçambique e 14 sobre Angola, destacando autoria, diversidade institucional e redes de colaboração. O Quadro 2 resume a distribuição das produções e instituições mais recorrentes.

**Quadro 2 - Distribuição das produções por país**

| País | Nº de Textos | Instituições |
|------|--------------|--------------|
|      |              |              |



|            |    |   |
|------------|----|---|
| Moçambique | 14 | Universidade Pedagógica de Moçambique; Universidade Rovuma ( <i>Moçambique</i> ); Universidade Eduardo Mondlane ( <i>Moçambique</i> ); Universidade Católica de Moçambique; Universidade do Estado do Rio de Janeiro ( <i>Brasil</i> ); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ( <i>Brasil</i> ); Universidade do Porto ( <i>Portugal</i> ); Universidade Federal do Paraná ( <i>Brasil</i> ) |
| Angola     | 14 | Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED ( <i>Angola</i> ); Instituto Superior Politécnico Sol Nascente ( <i>Angola</i> ); Instituto Superior Politécnico Metropolitano ( <i>Angola</i> ); Universidade do Porto ( <i>Portugal</i> ), Universidade Federal do Paraná ( <i>Brasil</i> ); Universidade Federal do Pará ( <i>Brasil</i> ).   |

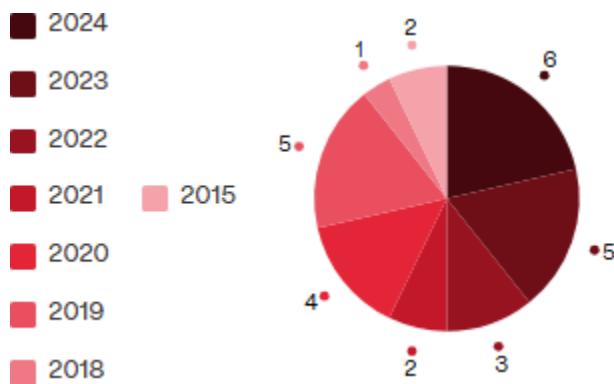
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

No quadro acima, observa-se forte presença de universidades nacionais em ambos os países, como a Universidade Pedagógica de Moçambique, ISCED, entre outras, além de parcerias frequentes com instituições brasileiras e portuguesas, o que evidencia redes acadêmicas transnacionais na pesquisa sobre formação docente nos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

#### Ano de publicação e distribuição temporal

A distribuição dos anos de publicação dos textos contempla o período de 2015 a 2024:

**Gráfico 1 - Distribuição Temporal das Publicações**



Maior parte os textos foram publicados em 2024, com uma concentração de 6 textos, seguida por 2019 e 2023, ambos com 5 textos cada. O período entre 2015 e 2018 apresenta uma produção mais esparsa, com apenas 3 textos publicados nesse intervalo.



## Estudos: Diversidade temática e ênfases analíticas

No conjunto moçambicano, observa-se predominância de textos que discutem modelos formativos, políticas públicas e desafios da formação inicial de professores, além de reflexões curriculares, epistemológicas e sobre diversidade cultural. Em Angola, destacam-se estudos sobre reformas educacionais, cooperação internacional, regulação supranacional, avaliação da formação docente e análise de componentes curriculares específicos. Essa diversidade temática encontra-se evidenciada no Quadro 3.

**Quadro 3 - Títulos das Publicações**

| MOÇAMBIQUE   | ANGOLA   |
|--|--|
| Que formação, para que currículo? Uma ponte entre o currículo do ensino básico e formação de professores em Moçambique (Assane, 2024)  | Políticas de Formação de Professores em Angola: Trajetória e Desafios (Brás; Scaff, 2023)  |
| Estudos sobre Formação Inicial de Professores em Moçambique e sua Relação com as Políticas de Formação de Professores (2012–2017) (Julião, et al., 2019)                               | Um olhar sobre a formação de professores em Angola (Silva, R.; Silva, A. C., 2015)   |
| A Contribuição Da Prática Na Formação Inicial De Professores – Uma Análise A Partir Da Formação De Professores Primários Em Moçambique (Nigavara, 2020)                                | Regulação supranacional em educação na África: estudo a partir da política de formação de professores de Angola (Borbot, et al., 2022)   |
| Educação em Moçambique: tendências de formação de professores de ciências naturais e matemática (Chalenga, et al., 2024)   | Influências da Globalização e da Cooperação na Educação e na Formação de Professores em Angola (Poças; Dos Santos, 2020)   |
| Formação De Professores Para Docência Universitária Nas Instituições De Ensino Superior Em Moçambique: Entre as Orientações Legais e as Práticas Cotidianas (Assane, et al., 2022)     | A Formação Inicial de Professores em Angola: percepções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo (Canhice, et al., 2019)   |
| Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores (Raposo, 2018) | Avaliação, Currículo e Formação de Professores em Angola: pistas de reflexão a partir da perspectiva da teoria crítica do currículo (Onde, et al., 2021)   |
| A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar? (Nicaquela; Assane, 2021)   | A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela / Escola de Formação de Professores (Chimuco; Pacheco, 2023) |
| A Formação de Professores de Geografia em Moçambique (Langa, 2019)   | A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo (Lussinga; Leite, 2015)   |
| Matar a tribo para fazer nascer a nação: a (in)visibilização da diferença na formação de   | Formação de Professores, Ensino Primário e Qualidade Educativa em Angola: Vazios e Pontes na Relação (Julião, 2020)  |



|   |  |
|---|--|
| professores moçambicanos (Nhantumbo, 2020)  | Formação de professores e projetos de cooperação internacional em Angola: reflexões a partir de três casos de estudo (Poças, et al., 2019)   |
| Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique (Beca, 2023)   | Fundamentos pedagógicos do modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em implementação em Moçambique (Mataruca, 2021)  |
| Educação Física em Moçambique: dilemas históricos da formação e atuação profissional (Pessula; Bive, 2019)  | Formação de Professores para o Ensino Primário em Angola: as lacunas da monodocência no Ensino da Geografia (Quimuanga, et al., 2024)  |
| O professor do ensino superior: concepções à volta dos critérios de formação e de recrutamento de professores para o ensino superior em Moçambique (Choe, et al., 2024) | Reflexões acerca do Ensino de História nos Programas Curriculares de Formação de Professores de História em Angola entre 2001 e 2012 (André, 2015)   |
| Formação de professores e desenvolvimento intelectual e profissional em Moçambique: contribuições da pedagogia histórico-crítica (Matias, et al., 2023)                 | Política de Formação Inicial de Professores em Nível Médio em Angola 2010-2022: CONTEXTO, ATORES E IMPLICAÇÕES (Brás, 2024)  |
|   | O trabalho de fim de curso como contributo para a formação inicial de professores: uma análise focada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, Angola (Canhici, 2017) |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Os achados descritos no quadro acima revelam o amadurecimento das pesquisas sobre formação docente nos dois países e indica articulações entre dimensões pedagógicas, políticas, históricas, epistemológicas e culturais.

### **Tipo de publicação**

**Gráfico 2 - Tipo de Publicações**



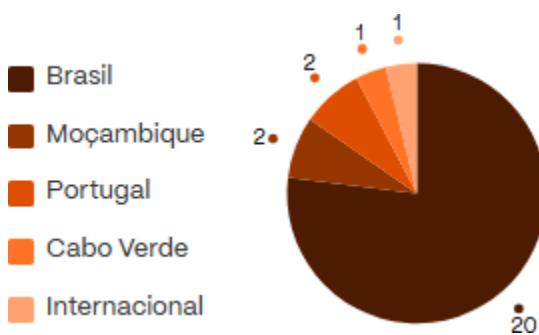
Dos 28 textos analisados, 15 são artigos científicos. Os demais se dividem entre 7 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado e 2 capítulos de livros.

### **Local de publicação: diversidade editorial**

Os textos também revelam uma diversidade significativa de periódicos e espaços

editoriais que acolheram. No total, os 28 textos estão distribuídos entre 26 diferentes locais de publicação, já que dois deles foram publicados na mesma revista: a *Revista Internacional de Formação de Professores*, sediada em Itapetininga, Brasil. O gráfico 3 apresenta os países de origem dos locais onde os textos foram publicados:

**Gráfico 3 - Distribuição dos textos por país de origem dos locais de publicação**



A maioria dos textos analisados foi publicada em revistas brasileiras, a exemplo da Revista Educativa, Revista Práxis Educacional, REH – Revista Educação e Humanidades, Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Revista FAED – UNEMAT, entre outras. Apenas alguns textos foram veiculados em revistas ou eventos sediados em outros países, incluindo Portugal (NTQR – Revista Novas Tecnologias na Qualificação dos Recursos), Cabo Verde (Colóquio CEDU 2015) e Moçambique, como no caso da UDZIWI – Revista de Educação da Universidade Pedagógica, que aparece duas vezes na amostra, em edições distintas.

### **Análises de resultados: concepções de formação de professores**

A análise das concepções de formação de professores identificadas nos dois países permitiu mapear dois aspectos fundamentais: o modelo de formação docente vigente nos contextos analisados e a natureza dessa formação. Esses elementos são abordados criticamente nos textos, muitas vezes em contraste entre o que é praticado e o que é defendido como ideal pelos autores. A seguir, esses dois aspectos são desenvolvidos em tópicos específicos, com base nos dados sistematizados e nos argumentos presentes nas produções analisadas.

#### **Modelos vigentes de formação de professores**

No quadro 4 apresentamos uma síntese da distribuição dos modelos de formação e da natureza da formação, conforme identificados nos textos referentes a Angola e Moçambique, seguidas de breve análise e discussão.

**Quadro 4 - Distribuição das concepções de formação nos contextos analisados**

| <b>ASPECTO</b>                     | <b>ANGOLA (N=14)</b>                        | <b>MOÇAMBIQUE (N=14)</b>                | <b>TOTAL (N=28)</b> |
|------------------------------------|---|---|---------------------|
| <b>Modelo técnico-instrumental</b> | 11 textos com predominância ou crítica      | 6 textos com predominância ou crítica   | 17 textos           |
| <b>Modelo crítico/reflexivo</b>    | 6 textos com defesa ou valorização          | 5 textos com defesa ou valorização      | 11 textos           |
| <b>Modelo misto/transição</b>      | 2 textos explicitam coexistência de modelos | 3 textos evidenciam ambivalência        | 5 textos            |
| <b>Formação como transmissão</b>   | 11 textos descrevem como prática vigente    | 9 textos descrevem como prática vigente | 20 textos           |
| <b>Formação como transformação</b> | 8 textos defendem ou propõem                | 7 textos defendem ou propõem            | 15 textos           |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Nota-se uma prevalência significativa de modelos técnico-instrumentais como prática dominante, tanto no contexto angolano quanto no moçambicano. Em pelo menos 17 dos 28 textos analisados, o modelo técnico-instrumental aparece como o predominante ou como objeto de crítica, frequentemente associado à lógica da certificação, à centralidade nos conteúdos e à visão do professor como mero executor de políticas. Isso é observado, por exemplo, na crítica à persistência de uma formação “centrada na transmissão de saberes, seja por meio de programas rigidamente estruturados, ênfase em conteúdos normativos ou preparação voltada à eficiência e desempenho” (Bortot; Brás; Scuff, 2022).

Por outro lado, modelos críticos-reflexivos ou prático-reflexivos são amplamente valorizados e defendidos pelos autores, ainda que nem sempre implementados na prática. Em aproximadamente 11 textos, é possível identificar propostas ou defesas explícitas de formações ancoradas na reflexão crítica, na articulação entre teoria e prática e no papel transformador da docência. No contexto moçambicano, por exemplo, argumenta-se que a formação deve integrar a componente prática e reflexiva, preparando o professor para tomar iniciativas inovadoras nos contextos locais (Nivagara, 2020). De forma semelhante, outros autores destacam que a formação docente deve ser integrada, reflexiva e crítica, articulando teoria e prática com vistas ao desenvolvimento profissional e humano (Mugime et al., 2019).

Além disso, algumas análises apontam para modelos mistos ou em transição, nos quais coexistem elementos técnico-instrumentais e traços reflexivos. Esse hibridismo aparece como uma tentativa de responder à complexidade dos processos formativos. Chalenga et al. (2024) descrevem que, após a independência, a formação de professores em Moçambique passou a conviver com diferentes modelos na tentativa de atender às demandas sociais e educacionais emergentes. Tal coexistência revela também os desafios de mudança, como evidenciado por Beca (2023), ao mencionar que “a formação dos professores está sendo muito lacunosa, dado que os formadores são forçados a ter 100% de aproveitamento pedagógico”, o que limita espaços para reflexão crítica.

### **Natureza da formação: transmissão ou transformação?**

Quanto à natureza da formação, os dados revelam uma forte tensão entre modelos transmissivos, predominantes na prática, e modelos transformadores, geralmente defendidos nos discursos críticos. Em cerca de 20 textos, a formação vigente é descrita como centrada na lógica da transmissão, o que se manifesta em programas de formação alicerçados na reprodução de saberes descontextualizados. Como evidenciam Matias, Ussene e Francisco (2023), as concepções pedagógicas que dominam os processos formativos estão vinculadas às teorias do aprender a aprender, traduzidas em modelos de formação por competências e do professor reflexivo, os quais, quando desvinculados de uma perspectiva crítica, podem atender aos interesses utilitaristas do sistema capitalista.

Contudo, em mais de 15 textos, ainda que nem sempre como realidade concreta, identifica-se a valorização de uma formação transformadora, entendida como processo que articula teoria e prática, desenvolve consciência crítica e promove a construção de saberes situados. Essa perspectiva aparece, por exemplo, em Silva e Silva (2015), ao defenderem que durante a formação, os futuros professores sejam iniciados aos valores que caracterizam a identidade profissional e façam crescer em si uma forte paixão educativa. Da mesma forma, Nivagara (2020) sublinha a importância de a formação permitir que o formando seja observador e ator do processo, mobilizando conhecimentos já existentes ou efetuando pesquisas teóricas pertinentes em relação às questões em análise.

Em Angola, essa tensão também é perceptível na coexistência de políticas de padronização com discursos voltados ao desenvolvimento integral. O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores (Angola, 2020), por exemplo, estrutura-se

em torno de diretrizes normativas e metas de desempenho, ao mesmo tempo em que se articula com objetivos internacionais de transformação educativa (Bortot; Brás; Scuff, 2022). No entanto, como destacam Poças e Santos (2020), a metodologia adotada pelo Estado angolano — centrada na Abordagem por Competências (APC) — ainda enfrenta controvérsias, sobretudo por sua origem no mundo do trabalho, o que levanta questionamentos sobre seu potencial emancipador.

Além dos aspectos relativos aos modelos de formação e à natureza da prática formativa, as produções analisadas também evidenciam a presença de obstáculos epistemológicos que atravessam os discursos e as práticas educativas em ambos os contextos. Esses obstáculos, abordados na seção seguinte, revelam tensões profundas relacionadas à forma como o conhecimento pedagógico é concebido, organizado e transmitido nos processos de formação docente.

### **Obstáculos epistemológicos nos contextos analisados**

A presença de obstáculos epistemológicos é uma constante nos textos analisados, tanto no contexto moçambicano quanto no angolano. De modo geral, os textos revelam que os processos de formação de professores em ambos os países enfrentam entraves históricos, estruturais, políticos e conceituais que dificultam a construção de uma base sólida, crítica e transformadora para o desenvolvimento profissional docente. Tais entraves não se restringem à ordem material ou organizacional, mas incidem profundamente sobre os modos de pensar, produzir e transmitir o conhecimento pedagógico, configurando-se, assim, como obstáculos de natureza epistemológica.

Em Moçambique, a totalidade dos textos analisados identifica de maneira explícita diferentes tipos de obstáculos. Destacam-se, por exemplo, a fragmentação entre teoria e prática, a valorização de títulos em detrimento da formação didática, reprodução de práticas descontextualizadas, entre outras que podem ser observadas no quadro 5. Esses elementos não são apenas limitações técnicas ou operacionais: eles expressam formas cristalizadas de pensamento que se reproduzem sem crítica, impedindo o surgimento de novas possibilidades formativas.

**Quadro 5 - Obstáculos Epistemológicos**

| <b>Contexto</b>   | <b>Obstáculos Epistemológicos Identificados</b>   |
|-------------------|---|
| <b>Moçambique</b> | Fragmentação curricular e incoerência entre políticas e currículos;<br>Herança colonial e reprodução de práticas descontextualizadas; |



|               |  |
|---------------|--|
|               | Valorização de títulos em detrimento da formação didática;<br>Institucionalização da certificação em detrimento da qualidade;<br>Crescimento da rede escolar sem preparação adequada.  |
| <b>Angola</b> | Ausência de políticas estáveis;<br>Reprodução de políticas descontextualizadas;<br>Falta de avaliação do Plano Mestre de Formação de Professores;<br>Formação por especialidades desarticulada;<br>Concentração da formação superior nas capitais.   |
| <b>Ambos</b>  | Limitações estruturais e pedagógicas (recursos, infraestrutura, logística);<br>Desatualização dos currículos e distanciamento entre teoria e prática;<br>Desalinhamento entre o perfil docente exigido e as condições reais de trabalho;<br>Deficiências institucionais na formação (foco em conteúdo, pouca prática); |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Como advertiu Bachelard (1996, p. 17), “quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado”. Transpostos para o campo da formação docente, esses obstáculos epistemológicos se manifestam como hábitos institucionais e intelectuais que naturalizam práticas fragmentadas, descontextualizadas e excludentes.

Um dos exemplos mais recorrentes diz respeito ao descompasso entre reformas no ensino básico e os programas de formação docente. Assane e Nascimento (2022) afirmam que as transformações ocorridas no ensino básico não foram acompanhadas pelo processo de formação de professores num aparente descompasso de cumplicidade entre a reforma curricular e o subsistema de formação de professores. Esse descompasso evidencia um obstáculo de natureza institucional e paradigmática, que impede a atualização crítica das práticas formativas.

Também se destaca a crítica à fragmentação do modelo formativo. Nivagara (2020) observa que a formação do professor não se pode reduzir à sua dimensão académica, ou seja, à aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática, social e reflexiva. É fundamental que os programas formativos promovam experiências pedagógicas socioculturalmente contextualizadas, como estágios supervisionados articulados com seminários reflexivos, projetos de intervenção em comunidades escolares e práticas colaborativas entre formadores, futuros docentes, alunos e membros da comunidade. Essas estratégias favorecem a articulação entre teoria e prática, contribuindo para superar o obstáculo epistemológico que ainda dificulta a integração entre

**RECH- Revista Ensino de Ciéncias e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

saberes e fazeres docentes. Ao envolver os alunos e a sociedade nesse processo, a formação docente se torna mais dialógica, sensível às realidades locais e comprometida com a transformação social, permitindo que os futuros professores desenvolvam competências para atuar de forma crítica, ética e contextualizada.

A imposição da língua portuguesa como única língua legítima e a repressão às línguas e culturas locais, mencionadas em alguns dos textos moçambicanos, exemplificam o que se pode chamar de epistemocídio cultural — ou seja, a negação de formas alternativas de conhecimento em favor de uma racionalidade hegemônica. Bachelard (1983, p. 150) já alertava que o verdadeiro desafio formativo não está em adquirir uma nova cultura, mas em “mudar de cultura experimental”, invertendo os obstáculos impostos pela experiência cotidiana e pelas práticas cristalizadas. Quando as políticas de formação ignoram ou silenciam os saberes locais, reforçam-se justamente os preconceitos e automatismos que, segundo o autor, bloqueiam o avanço do pensamento reflexivo e criador.

Em Angola, o cenário também é marcado pela recorrência de obstáculos epistemológicos, ainda que com ênfases ligeiramente distintas. Os textos angolanos apontam frequentemente para a dependência de políticas e financiamentos externos, a fragilidade institucional e a ausência de políticas próprias e estáveis de formação docente. Nesses casos, o conhecimento pedagógico tende a ser moldado por diretrizes externas e por modelos não problematizados, impedindo a produção de saberes enraizados nas realidades locais. Como afirma Bachelard, “o ensino corre o risco de sufocar a descoberta ao se reduzir à reprodução de verdades estabelecidas” (Bachelard, 1996, p. 303). Essa repetição inercial, pautada por prescrições alheias às condições concretas de ensino, atua como um obstáculo à construção de uma epistemologia crítica e situada da formação docente.

Nesse sentido, Matias, Ussene e Francisco (2023) alertam para o predomínio de concepções tecnicistas no processo formativo, afirmando que as concepções pedagógicas que dominam os processos formativos estão vinculadas às teorias pós-modernas traduzidas em modelos de formação por competências. A incorporação acrítica desses modelos externos traduz um obstáculo de ordem ideológica, que esvazia o sentido político e cultural da formação docente ao reduzi-la à mera funcionalidade técnica.

Outros obstáculos relatados, como a desarticulação entre subsistemas de ensino e instituições formadoras, a concentração das oportunidades formativas nas capitais, a ausência de mecanismos avaliativos consistentes e o distanciamento entre o prescrito e o

real, refletem aquilo que Bachelard (1996) descreve como indolênciia intelectual: uma forma de acomodação do pensamento que, ao invés de promover rupturas, tende a manter o já estabelecido. Essa indolênciia aparece, por exemplo, no diagnóstico feito por Beca (2023), ao afirmar que a formação dos professores está sendo muito lacunosa, dado que os formadores são forçados a ter 100% de aproveitamento pedagógico, apontando para a manutenção de práticas artificiais que encobrem as limitações reais do processo formativo.

É justamente contra essa “indolênciia” que o autor propõe o cultivo de um espírito científico aberto ao erro, à dúvida e à reconstrução contínua do saber — o que implica, no campo da formação docente, a necessidade de práticas reflexivas, autônomas e críticas. A identificação dos obstáculos epistemológicos não apenas denuncia as estruturas fossilizadas que travam o pensamento pedagógico, mas também prepara o terreno para a análise dos conflitos e deslocamentos que surgem em resposta a tais entraves. É justamente nesse campo de forças que emergem as tensões e as ressignificações, como expressões de resistência, criatividade e ruptura frente ao já instituído.

### Tensões e ressignificações

O Quadro 6 apresenta uma organização dos dados por tipo de ocorrência e por contexto nacional, evidenciando os principais desafios e tentativas de deslocamento epistêmico no campo da formação de professores:

**Quadro 6 - Tensões e Expectativas**

| <b>Eixo Analítico</b> | <b>Tensões</b>  | <b>Ressignificações e Deslocamentos</b>  |
|-----------------------|---|--|
| <b>Moçambique</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descompasso entre reformas discursivas e práticas formativas reais;</li> <li>✓ Oposição entre formalismo institucional e exigência de reflexão crítica.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propostas aceites de formação intercultural;</li> <li>✓ Reconhecimento da diversidade cultural e linguística;</li> <li>✓ Questionamento de paradigmas coloniais;</li> <li>✓ Abertura à construção de novas identidades docentes.</li> </ul> |
| <b>Angola</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conflitos entre currículo e exigências práticas</li> <li>✓ Formação por especialidades desconectada da prática</li> <li>✓ Improvisação e necessidade de sistematização.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Críticas contundentes ao modelo atual e à lógica da improvisação;</li> <li>✓ Chamado à reorganização epistemológica do trabalho docente;</li> <li>✓ Reconhecimento da necessidade de transformação cultural na formação</li> </ul>          |

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Nos textos moçambicanos, destaca-se a crítica à incongruência entre discursos reformistas e práticas formativas. No estudo de Nicaquela e Assane (2021), por exemplo, questiona-se a perda de intencionalidade crítica da formação contínua, que, embora desenhada para o espaço escolar, assume um caráter formalizado e esvaziado. Tais observações evidenciam o tensionamento entre propostas inovadoras e resistências institucionais à mudança, o que impõe desafios à emergência de novas práticas de formação.

Entre os textos angolanos, observa-se igualmente a recorrência de diagnósticos que denunciam a dissonância entre currículo e prática docente. Em um dos estudos, chama-se a atenção para o preparo monológico por especialidades, em contraste com a exigência de atuação polivalente nas escolas. Mais do que limitações estruturais, essas situações apontam para a necessidade de reorganizações epistemológicas capazes de articular formação e realidade educativa de forma situada e crítica.

Apesar dos limites, alguns textos — em ambos os contextos — sinalizam movimentos de ressignificação. Em Moçambique, identificam-se iniciativas que propõem uma abordagem intercultural e pós-colonial da formação docente, reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos formandos. Tais propostas desafiam diretamente os paradigmas herdados de homogeneização indenitária e indicam deslocamentos importantes no modo de conceber a docência: a formação de professores envolve o descarte de uma perspectiva da identidade; criou-se a percepção de que o discurso de tentativa de invisibilizar a diferença cultural foi bem-sucedido. Essas formulações, ao confrontarem saberes estabilizados, aproximam-se da proposta bachelardiana de ruptura como condição para a construção do novo. Como assinalam Santos e Nagashima (2015, p. 45), “uma ênfase na construção do novo, na inventividade, na criação” é essencial para que a formação docente se torne um processo de emancipação, e não de reprodução.

Em Angola, as propostas de ressignificação esbarram com mais frequência em limites estruturais, mas ainda assim emergem. Um exemplo significativo é a crítica à precariedade da profissionalização no ensino primário, que aponta para o colapso entre princípios normativos e realidade concreta da docência. Ainda que marcado por adversidades, esse diagnóstico evidencia a urgência de deslocamentos mais profundos, capazes de instaurar não apenas mudanças de conteúdo, mas transformações na própria

cultura de formação. Como destaca Bachelard (1983), trata-se de inverter os obstáculos impostos pela experiência cotidiana, promovendo uma mudança de cultura experimental.

A análise permite afirmar que as ressignificações, mesmo quando incipientes, configuram movimentos ativos de superação dos entraves que bloqueiam o pensamento pedagógico criador. Nesses processos, o professor emerge não como mero executor de prescrições, mas como agente epistêmico capaz de promover deslocamentos, instaurar rupturas cognitivas e reconfigurar os sentidos da formação. Esse é, em última instância, o convite bachelardiano à educação: transformar a formação docente em um espaço de invenção, e não de repetição.

### **Considerações finais**

Com o objetivo de analisar as publicações acadêmicas produzidas entre 2015 e 2024 que abordam a formação de professores em Moçambique e Angola, este estudo buscou compreender os fundamentos epistemológicos que orientam tais processos formativos, à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. A partir da sistematização de 28 textos, foi possível identificar tendências, tensões e possibilidades de ressignificação nos modelos de formação docente presentes nos dois contextos.

Quanto aos modelos de formação vigentes, observou-se a predominância de abordagens técnico-instrumentais, fortemente marcadas pela lógica da certificação e da centralidade nos conteúdos. Apesar dessa hegemonia, há uma valorização expressiva dos modelos críticos e reflexivos em parte das produções analisadas, sinalizando uma tensão entre a prática corrente e os ideais formativos defendidos pelos autores. Modelos mistos, que indicam coexistências ou transições entre essas abordagens, também foram identificados, refletindo os desafios da mudança no campo educativo.

No que diz respeito à natureza da formação docente, os dados revelaram uma prevalência da lógica transmissiva nos processos formativos vigentes, especialmente evidenciada na reprodução de saberes descontextualizados. Entretanto, também se destacou a presença de discursos que defendem uma formação transformadora, articulada à reflexão crítica, à práxis situada e à valorização do professor como sujeito ativo do processo educativo.

A análise dos obstáculos epistemológicos mostrou que tanto Moçambique quanto Angola enfrentam entraves históricos, estruturais e conceituais que limitam a emergência

de uma formação crítica e emancipadora. Esses obstáculos vão desde a fragmentação curricular, desarticulação entre teoria e prática, até políticas descontextualizadas e centralização das formações. Em ambos os países, a persistência de modelos cristalizados configura-se como um desafio à construção de saberes pedagógicos inovadores e contextualizados.

As tensões e ressignificações revelam que, mesmo diante dos limites estruturais e epistemológicos, emergem movimentos de resistência e transformação. Em Moçambique, iniciativas de valorização da diversidade cultural e linguística apontam para uma formação intercultural e pós-colonial. Em Angola, a crítica à improvisação e à desarticulação entre teoria e prática reforça a urgência de reorganizações epistemológicas mais profundas.

Assim, a superação dos entraves identificados exige mais do que reformas estruturais: requer uma ruptura com concepções formativas arraigadas e o reconhecimento do professor como agente epistêmico, capaz de promover mudanças substantivas no campo da formação docente. Tal perspectiva só se consolida com o enfrentamento dos obstáculos epistemológicos que naturalizam o velho e bloqueiam o novo — o que implica um trabalho sistemático de desconstrução das certezas e das formas cristalizadas de pensar a docência.

Ao colocar a epistemologia no centro da análise, este estudo reafirma que pensar a formação docente é também pensar as condições que possibilitam ou impedem o surgimento do pensamento crítico. Pensar criticamente é, antes de tudo, abrir espaço para o inédito, e a formação de professores, se quiser ser transformadora, precisa estar aberta à aventura do conhecimento — aquela que, como nos lembra Bachelard, só se realiza quando temos a coragem de romper.

Nesse sentido, torna-se pertinente sugerir que futuras pesquisas aprofundem a análise das práticas formativas em contextos específicos, considerando as vozes dos próprios professores em formação e em exercício. Estudos que articulem epistemologia e etnografia podem revelar nuances ainda não captadas pelas abordagens documentais, permitindo compreender como os sujeitos constroem saberes pedagógicos em meio às tensões entre tradição e inovação. Além disso, investigações comparativas entre diferentes regiões de Moçambique e Angola, ou mesmo entre países africanos lusófonos, podem contribuir para ampliar o debate sobre os desafios e possibilidades de uma formação docente crítica, situada e intercultural. Em jeito de encerramento importa acrescentar, também, que explorar o papel das políticas públicas e das instituições formadoras na

superação dos obstáculos epistemológicos identificados pode oferecer subsídios concretos para a construção de modelos formativos mais coerentes com os contextos socioculturais locais.

### Agradecimentos

Nós, acadêmicos do mestrado, Elton e Tomé, agradecemos ao PPGECH/UFAM pela acolhida e acompanhamento e à CAPES pelo apoio financeiro por meio de bolsa, assim como o GCUB pela divulgação e o processo seletivo.

### Referências

- ANDRÉ, R. H. Reflexões acerca do ensino de História nos programas curriculares de formação de professores de História em Angola entre 2001 e 2012. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 19–40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.174>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/174>. Acesso em: 05 maio 2025.
- ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 7 de outubro**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I<sup>a</sup> Série, n.º 170, de 7 out. 2016. Disponível em: <https://www.lex.ao/pt/docs/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro>. Acesso em: 5 set. 2025.
- ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto**. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I<sup>a</sup> Série, n.º 123, de 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www.lex.ao/pt/docs/lei-n-o-32-20-de-12-de-agosto>. Acesso em: 5 set. 2025.
- ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro**. Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República, I<sup>a</sup> Série, n.º 168, de 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.lex.ao/pt/docs/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro>. Acesso em: 5 set. 2025.
- ARENA, D. B.; COVANE, L. A. As concepções de linguagem e a formação de professores do ensino bilingue em Moçambique. **Ensino em Re-Vista**, [s. l.], v. 26, n. esp., p. 1034–1054, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26nEa2019-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52064>. Acesso em: 4 maio 2025.
- ASSANE, A. I; NASCIMENTO, M. I. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ENTRE AS ORIENTAÇÕES LEGAIS E AS PRÁTICAS COTIDIANAS. **Práx. Educ.**, Vitoria da Conquista , v. 18, n. 49, e10598, 2022. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-2679202200100300&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-2679202200100300&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 02 maio 2025. Epub 04-Jul-2023. <https://doi.org/10.22481/praxedu.v18i49.10598>.
- Bachelard, G. (1996). **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bachelard, G. (1983). **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

BATISTA, S. R.; MUANDULA, S. A formação de professores em Moçambique: tensões e perspectivas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, p. 1–20, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID2802. Disponível em: <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2802>. Acesso em: 4 maio 2025.

BECA, S. A. A. Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, e101563, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236101563. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YyrN5hjh3pZHjjF7S9Sc9Pj>. Acesso em: 4 maio 2025.

BECA, S. A. A. Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique. **Njinga e Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 3, n. 2, p. 286–301, 2023. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/njinga/article/view/270715/255509>. Acesso em: 2 maio 2025.

BORTOT, C. M.; BRÁS, A. C.; SCAFF, E. A. S. Regulação supranacional na educação em África: um estudo na perspectiva da política de formação de professores em Angola. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 90, n. 1, p. 151–167, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie9015357>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/5357>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRÁS, Chocolate Adão. **Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010–2022: contexto, atores e implicações**. 2024. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/385039919\\_POLITICA\\_DE\\_FORMACAO\\_INICIAL\\_DE\\_PROFESSORES\\_EM\\_NIVEL\\_MEDIO\\_EM\\_ANGOLA\\_2010-2022\\_CONTEXTO\\_ATORES\\_E\\_IMPLICACOES](https://www.researchgate.net/publication/385039919_POLITICA_DE_FORMACAO_INICIAL_DE_PROFESSORES_EM_NIVEL_MEDIO_EM_ANGOLA_2010-2022_CONTEXTO_ATORES_E_IMPLICACOES). Acesso em: 5 set. 2025.

BRÁS, C. A.; SCAFF, E. A. S. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023053, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8671233>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922023000100114&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922023000100114&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 maio 2025.

CABRITA, I. Formação de professores e prática pedagógica em Moçambique. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 1–18, 2018. DOI: 10.5935/2238-1279.20180021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3726>. Acesso em: 4 maio 2025.

CANHICI, H.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O trabalho de fim de curso como contributo para a formação inicial de professores: uma análise focada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, Angola. **Roteiro**, v. 42, n. 3, p. 427–448, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v42i3.14119>. Acesso em: 5 set. 2025.

CANHICI, H.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Angola: percepções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 37–68, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212>.



CARRASCO, I. F. A formação de professores em Moçambique: políticas e práticas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 46, p. 260–284, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i46.7963. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7963>. Acesso em: 4 maio 2025.

CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas: UNICAMP, 1992.

CHALENGA, D. R. M.; GUIRAGUIRA, E. M. J.; NAPAPACHA, V. M. L.; NUNES, C. P. Educação em Moçambique: tendências de formação de professores de ciências naturais e matemática. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. e024009, 2024. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1694>. Acesso em: 2 maio 2025.

CHAVES, V. L. J.; CHIMBINDE, A. Formação inicial de professores em Moçambique: tensões entre políticas e práticas pedagógicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1–24, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24370. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24370>. Acesso em: 4 maio 2025.

CHIBOLECA, C. A. C. Políticas e práticas de formação de professores em Moçambique: desafios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 503–520, 2019. DOI: 10.22409/1982-9548.v13i25.a46648. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46648>. Acesso em: 4 maio 2025.

CHIMUCO, S. M. N.; PACHECO, J. A. A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela/Escola de Formação de Professores. 2023. Disponível em: <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/40-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PROFESSORES-EM-ANGOLA-NO-CONTEXTO-DA-REFORMA-EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 04 maio 2025.

CHITAUDE, S. M.; MANGUE, S. C. Formação docente em Moçambique: limites e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250053, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250053. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6bNhzRZTJwK4mCsmzWfZ6RN>. Acesso em: 4 maio 2025.

CHOE, Osvaldo Francisco de Carvalho; CHAMO, Bobone Dualia; CHOÉ, João Francisco de Carvalho. O professor do ensino superior: concepções a volta dos critérios de formação e de recrutamento de professores para o ensino superior em Moçambique. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 40, p. e402412, 2024. DOI: [10.30681/faed.v40i.12612](https://doi.org/10.30681/faed.v40i.12612). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/12612>. Acesso em: 4 maio. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

DOMINGOS, A. J. Formação inicial de professores em Angola: entre políticas e práticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 276–293, 2021.

DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-6. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistadodebate/article/view/58279>. Acesso em: 4 maio 2025.

FELISBERTO, G. M. A formação de professores em Angola: elementos para uma compreensão histórica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, p. 1–20, 2020. DOI: 10.1590/2236-3459/90811. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hedu/a/9tFvZDby6g6TGWnnTVRJXfP>. Acesso em: 4 maio 2025

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO E UNIVERSITÁRIO DE MOÇAMBIQUE. **Manual de procedimentos de seleção e admissão dos estudantes**. Tete: ISUPEC, 2024. Disponível em:

<https://isupec.ac.mz/assets/docs/manuais/Manual%20de%20Procedimentos%20Administrativos%20do%20ISUPEC%2027.01.2024.pdf>. Acesso em: 2 maio. 2025.

JULIÃO, A. L. Formação de professores, ensino primário e qualidade educativa em Angola: vazios e pontes na relação. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. e020002, 2020. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/24>. Acesso em: 04 maio 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, K. O.; MONTEIRO, G. V. Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais. **Ponto-e-Vírgula**, n. 22, p. 5–19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p5-19>. Acesso em: 5 set. 2025.

LUSSINGA, A.; LEITE, C. A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo. **Revista Lumen**, Recife, v. 24, n. 1, p. 11–31, 2015. Disponível em:

<https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/640>. Acesso em: 4 maio 2025.

LANGA, F. L. S. A formação de professores de Geografia em Moçambique. **ensinar geografia**, pag: 53. 2019. Disponivel em: [https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Oliveira-Costa/publication/333786566\\_Paisagens\\_Naturais\\_e\\_suas\\_Transicoes\\_Proposta\\_Metodologica\\_de\\_Classificacao\\_para\\_o\\_Ensino\\_da\\_Geografia/links/5d03e5b0a6fdcc39f11b5939/Paisagens-Naturais-e-suas-Transicoes-Proposta-Metodologica-de-Classificacao-para-o-Esino-da-Geografia.pdf#page=55](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Oliveira-Costa/publication/333786566_Paisagens_Naturais_e_suas_Transicoes_Proposta_Metodologica_de_Classificacao_para_o_Ensino_da_Geografia/links/5d03e5b0a6fdcc39f11b5939/Paisagens-Naturais-e-suas-Transicoes-Proposta-Metodologica-de-Classificacao-para-o-Esino-da-Geografia.pdf#page=55). Acesso em 02 maio 2025.

MARRA, J.; VIEIRA, F. A formação de professores em Moçambique – um estudo de caso na Universidade Eduardo Mondlane. **Academia.edu**, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/33513434/A\\_FORMA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_PROFESSORES\\_EM\\_MO%C3%87AMBIQUE UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE\\_EDUARDO\\_MONDLANE](https://www.academia.edu/33513434/A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_EM_MO%C3%87AMBIQUE UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE_EDUARDO_MONDLANE). Acesso em: 2 maio 2025.

MATIAS, F.; USSENE, F. R. A.; FRANCISCO, J. A. Formação de professores e desenvolvimento intelectual e profissional em Moçambique: contribuições da pedagogia

**RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, v. 20, n. 1, p. e234648, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h553>. Acesso em: 4 maio 2025.

MATARUCA, Isabel Vasco Mamude. Fundamentos pedagógicos do modelo de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos em implementação em Moçambique. **NTQR**, Oliveira de Azeméis , v. 7, p. 10-19, jun. 2021. Disponível em [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2184-77702021000200010&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-77702021000200010&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 03 maio 2025. Epub 10-Nov-2021. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.10-19>.

MUGIME, S. M. J.; MAHALAMBE, F. M.; COSSA, J.; LEITE, C. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 149, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epxя.27.4250>. Acesso em: 5 set. 2025.

NHANTUMBO, H. E. Matar a tribo para fazer nascer a nação: A (in) visibilização da diferença na formação de professores moçambicanos. **Revista Formação em Movimento**, 2(4), 597-619. 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/105019515/908.pdf>. Acesso em 02 maio 2025.

NICAQUELA, W. P.; ASSANE, A. I. A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar? **Argumentos – Departamento de Ciências Sociais, Unimontes-MG**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/363/3631952011/3631952011.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

NIVAGARA, D. D. A contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. **REH – Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 1, p. 371–420, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7554>. Acesso em: 2 maio 2025.

ONDE, D. N. A.; BRÁS, C. A.; DIVOVO, M. D. Avaliação, currículo e formação de professores em Angola: pistas de reflexão a partir da perspectiva da teoria crítica do currículo. **Udziwi – Revista de Educação**, ano XII, n. 36, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Chocolate-Bras/publication/362326388>. Acesso em: 04 maio 2025.

PESSULA, P. A.; BIVE, M. T. Educação Física em Moçambique: dilemas históricos da formação e atuação profissional. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 17–29, 2019. DOI: 10.29181/2594-6463-2019-v3-n1-p17-29. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2019-v3-n1-p17-29>. Acesso em: 4 maio. 2025.

POÇAS, S; LOPES, A; MEDINA, T; SANTOS, José Guilherme dos. Formação de professores e projetos de cooperação internacional em Angola: reflexões a partir de três casos de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 55, p. 149–169, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.43>. Acesso em: 4 mai. 2025.

POÇAS, S.; DOS SANTOS, J. G. Influências da globalização e da cooperação na educação e na formação de professores em Angola. **Cadernos de Estudos Africanos**, n.

**RECH- Revista Ensino de Ciéncias e Humanidades.**

**ISSN 2594-8806**

39, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cea/4797>. Acesso em: 4 maio 2025.

QUIMUANGA, Z. C. A.; SILVA, F. C. da; GONÇALVES, T. O. Formação de professores para o ensino primário em Angola: as lacunas da monodocência no ensino da geometria. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. e779, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e779>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e779>. Acesso em: 05 maio 2025.

RAPOSO, O. Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores. **UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica**, n. 29, pag. 118. 2018. ISSN: 2518-2242. Disponivel em: [https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/revista\\_udziwi\\_29\\_especial.pdf#page=118](https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/revista_udziwi_29_especial.pdf#page=118). Acesso em 02 maio 2025

SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. La epistemología de Gaston Bachelard y sus contribuciones a la enseñanza de la química. **Revista Paradigma**, v. 36, n. 2, p. 37–48, dez. 2015.

SILVA, R.; SILVA, A. C. Um olhar sobre a formação de professores em Angola. In: FERREIRA, A. C. P. (org.). **II Colóquio Cabo-Verdiano de Educação – CEDU 2015: políticas e práxis da educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais**. Praia: Edições Uni-Cv, 2015. p. 241–251. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/50958>. Acesso em: 4 maio 2025.