



INFINITUM
ISSN: 2595-9549

Vol. 9, n. 19, 2026, 1 - 34

DOI: <https://doi.org/10.18764/2595-9549v9n19e27126>

**Formação de professores em Angola:
elementos teóricos e metodológicos de uma pesquisa-intervenção
interdisciplinar**

Ramon Alves dos Santos

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: ramonalvesfernandes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1862-831X>

Benedito Gonçalves Eugênio

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

Ferdinand Martins da Silva

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: Ferdinand.silva@uesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9403-6087>

Pedro Cardoso da Silva

Instituição: Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED/Sumbe, Cuanza do Sul - Angola

E-mail: pedriscasilva@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3675-5299>

Bernardo Sipiali Sacanene

Instituição: Escola Superior Pedagógica do Bengo



*Infinitum Revista Multidisciplinar, v. 9, n. 19, 2026, p. 1–34.
Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Dinâmicas Sociais,
Conexões Artísticas e Saberes Locais*

E-mail: bernardo.sacanene@espbengo.edu.ao
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0291-9649>

Rayanne Kelly de Oliveira Alves

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: rayannealvesgbi@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada sob a modalidade sanduíche, na qual discutimos a construção de um processo formativo direcionado aos estudantes de licenciatura e aos egressos da Escola Superior Pedagógica do Bengo, situada no município do Dande, comuna de Caxito, na província do Bengo, em Angola. O estudo teve como objetivo discutir os elementos relacionados à Formação de Professores e como este campo é entendido nos contextos angolano e brasileiro. Para isso, recorremos aos pressupostos da abordagem qualitativa e da pesquisa-intervenção, tendo em vista o caráter multidimensional relacionado aos saberes e conhecimentos do professor. O processo formativo ocorreu ao longo de quatro encontros e, em cada um deles, apresentamos aspectos complementares entre si que abordam o exercício docente. Nesse sentido, o questionário e a carta pedagógica foram empregados como instrumentos para a produção de dados. Após uma análise minuciosa dos escritos, os resultados apontam que as ações desenvolvidas contribuíram, em certa medida, para o desenvolvimento profissional dos participantes ao firmar a construção de elementos que caracterizam e especificam a docência. Nas considerações finais, reforçamos a importância das ações realizadas, as quais possibilitaram a escrita deste texto, além de destacarmos as contribuições da internacionalização para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, tendo como eixo central a Formação Docente.

Palavras-Chave: construção da identidade profissional docente; formação docente; formação inicial e continuada de professores; práticas pedagógicas

Teacher training in Angola:

theoretical and methodological elements of an interdisciplinary intervention-research

Abstract: This article presents the results of a master's degree research project conducted in the sandwich modality, in which we discussed the construction of a training process aimed at undergraduate students and graduates of the Escola Superior Pedagógica do Bengo, located in the municipality of Caxito, in the province of Bengo, Angola. The study aimed to discuss the elements related to Teacher Training and how this field is understood in the Angolan and Brazilian contexts. To this end, we used the assumptions of the qualitative approach and intervention research, considering the multidimensional nature related to the knowledge and expertise of the teacher. The training process took place over four meetings and, in each of them, we presented complementary aspects that address



the teaching practice. In this sense, the questionnaire and the pedagogical letter were used as instruments for data production. After a detailed analysis of the writings, the results indicate that the actions developed contributed, to a certain extent, to the professional development of the participants by establishing the construction of elements that characterize and specify teaching. In the final considerations, we reinforce the importance of the actions carried out, which made it possible to write this text, in addition to highlighting the contributions of internationalization to the development of academic research, with Teacher Training as its central axis.

Keywords: construction of professional teacher identity; teacher training; initial and continuing teacher training; pedagogical practices.

Formación docente en Angola:
elementos teóricos y metodológicos de una intervención-investigación
interdisciplinar

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación de maestría, realizado en la modalidad sándwich, en el cual discutimos la construcción de un proceso de formación dirigido a estudiantes de pregrado y graduados de la Escuela Superior de Educación de Bengo, ubicada en el municipio de Dande, comuna de Caxito, en la provincia de Bengo, Angola. El estudio tuvo como objetivo discutir los elementos relacionados con la Formación del Profesorado y cómo este campo es comprendido en los contextos angoleño y brasileño. Para ello, utilizamos los presupuestos del enfoque cualitativo y la investigación de intervención, considerando la naturaleza multidimensional relacionada con el conocimiento y la experiencia del profesor. El proceso de formación se desarrolló en cuatro encuentros y, en cada uno de ellos, presentamos aspectos complementarios que abordan la práctica docente. En este sentido, el cuestionario y la carta pedagógica se utilizaron como instrumentos para la producción de datos. Después de un análisis detallado de los escritos, los resultados indican que las acciones desarrolladas contribuyeron, en cierta medida, al desarrollo profesional de los participantes al establecer la construcción de elementos que caracterizan y especifican la docencia. En las consideraciones finales, reforzamos la importancia de las acciones realizadas, que posibilitaron la redacción de este texto, además de destacar los aportes de la internacionalización al desarrollo de la investigación académica, con la Formación Docente como eje central.

Palabras clave: construcción de la identidad profesional docente; formación docente; formación inicial y continua docente; prácticas pedagógicas.



INTRODUÇÃO

A Formação de Professores tem sido uma constante nas pesquisas acadêmicas e, nesse contexto, estão vinculadas à construção da identidade profissional e ao aprimoramento da sua prática pedagógica (Pimenta, 1996; André, 2010; Roldão, 2010; Tardif, 2012). Enquanto há, de um lado, uma crescente na leva de publicações que buscam situar e caracterizar a Formação Docente no âmbito da Educação e do Ensino, há, por outro, a identificação dos vários percalços e desafios que se encontram no bojo de suas atribuições profissionais. De um modo ou de outro, esses debates têm suscitado diferentes perspectivas e interpretações sobre a natureza socioprática da docência, além de apresentar implicações para a reflexão dos elementos empíricos e teóricos que a compõem.

Em ambas as direções, a literatura especializada faz uma alusão direta a todas essas questões com base em diversos autores, a exemplo de Tardif (2013), Pimenta (2018) e Gauthier *et al.* (2013), no que se refere aos saberes advindos da prática, ao passo que outros estudiosos dão ênfase aos aspectos didáticos e instrucionais para a construção de um *corpus* teórico, dentre os quais destacamos Apple (2006), Bernstein (1996) e Vergnaud (1990). Desses esclarecimentos, o processo formativo relacionado à docência possui facetas e nuances que diferenciam essa profissão das demais, ao mesmo tempo que todos os ciclos da carreira docente se integram em um *continuum*, dada a complexidade e a dinamicidade inerente ao ato de ensinar (Nóvoa, 2000; Roldão, 2003; Romanowski; Rufato; Pagnoncelli, 2021).

Desse modo, autores como Garcia (1999) e Huberman (2000) apontam o quanto importante são as etapas que compõem o desenvolvimento do indivíduo que está em entrada de carreira, pois, nas fases transversais à Formação Inicial, as motivações e as



inquietações pedagógicas espriam-se ao exercício docente. Nesse caso, ainda que os termos “ensino” e “formação” possuam caráter polissêmico, é necessário que estabeleçamos uma diferenciação entre ambos. Na concepção de Rodrigues (1999), a palavra “formação” implica em interioridade, no sentido de um processo pessoal e coletivo para a busca de novos conhecimentos inerentes à sua profissão, ao passo que o vocábulo “ensino” reserva exterioridade na relação entre docente, estudante e o objeto epistemológico.

Para além disso, a Formação de Professores, seja ela Inicial ou Continuada, está circunscrita na seara acadêmica e adquire novos contornos à medida que é compreendida como uma das etapas que perpassam pela produção de novos conhecimentos (Romanowski; Martins; Vosgerou, 2018; Paniano *et al.*, 2022; Oliveri; Jardilino, 2024). Dito isso, órgãos como o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e o Ministério da Educação (MED) de Angola têm desenvolvido ações direcionadas aos cursos de licenciatura e aos programas que visam fortalecer a formação teórico-prática dos estudantes e dos professores, além de contribuir com a construção da sua identidade profissional.

Quanto às motivações que levaram ao planejamento, à estruturação e ao cumprimento das etapas que compõem esta pesquisa, destacamos a necessidade de compreender como se dá a constituição da Formação Docente enquanto área de investigação em Angola, sobretudo no que se refere às suas facetas e nuances. Devido à pluralidade de contextos históricos, políticos, econômicos e culturais, a Formação de Professores é heterogênea, vinculada, em alguns países, à pesquisa e à profissionalização, enquanto em outros é influenciada, do ponto de vista institucional, pela consolidação de diferentes modelos e políticas públicas (Gatti; Barreto; André, 2011). Há de se considerar também a multiplicidade de pressupostos teóricos,



condições materiais e finalidades educativas que atravessam o campo supracitado (Pimenta; Ghedin, 2002).

Diante do exposto, este artigo apresenta a construção de uma pesquisa-intervenção direcionada aos egressos e aos estudantes dos diversos cursos de licenciatura da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESP-Bengo), localizada no município do Dande, comuna de Caxito, em Angola. Nesta pesquisa, buscamos discutir os elementos característicos à profissão docente, no que se refere à Formação de Professores como área de investigação, vinculando-a às concepções sobre o currículo escolar. Além disso, situamos e contextualizamos elementos pertinentes aos conhecimentos e saberes docentes, de modo a diferenciá-los. O estudo compõe uma das etapas de um mestrado com período sanduíche e recebeu o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do edital Abdias Nascimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS¹

Métodos empregados na pesquisa

A pesquisa aqui apresentada possui abordagem qualitativa e, quanto à sua natureza, se configura como uma pesquisa-intervenção. Quanto à primeira, justificamos sua escolha com base nos pressupostos de Macedo (2009) sobre o referido tipo de estudo, influenciada pelos seguintes componentes: a) o interesse dos pesquisadores pela Formação Docente, tendo em vista que esta se constitui como área investigativa; b) o contato reiterado com a literatura especializada desse campo; c) as

¹ Antes de dar início à escrita deste artigo, submetemos um plano de trabalho junto ao Centro de Investigação da ESP-Bengo para que o referido departamento da instituição pudesse verificar as diretrizes éticas e orgânicas que regem esta pesquisa. Feito isso, nos disponibilizaram um documento (análogo ao parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa no Brasil) que comprova o cumprimento dessas atribuições.



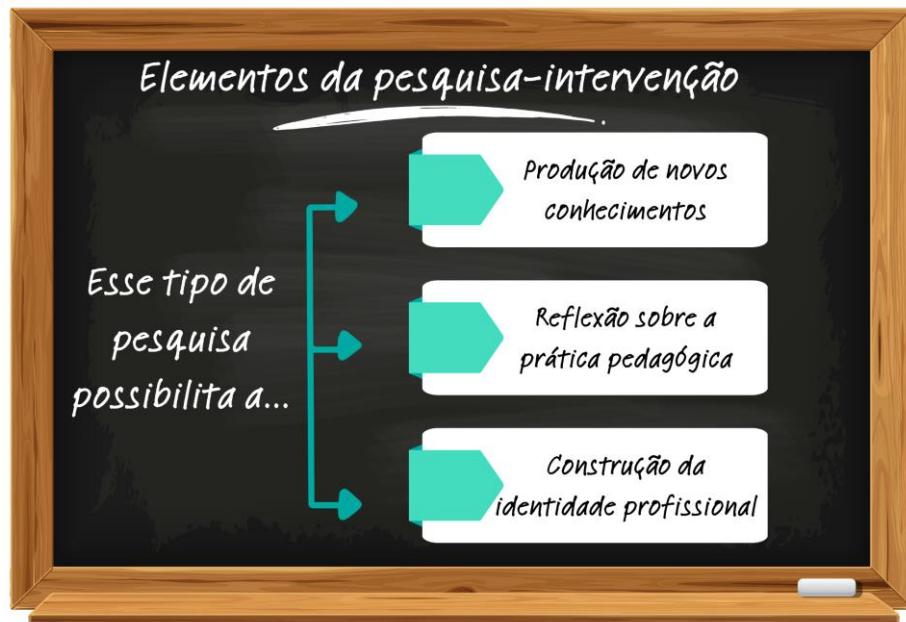
discussões esboçadas nos diferentes grupos de pesquisa dos quais participamos; d) as dificuldades relacionadas à integração entre teoria e prática, conforme aponta a bibliografia referente à Formação de Professores.

Nos amparamos, igualmente, nas disposições apresentadas por Joso (2004; 2010) e Macedo (2021) para fundamentar a pesquisa-intervenção, ainda que ambos discutam pressupostos referentes à pesquisa-formação.² Justificamos tal escolha com base no fato de que esses autores compartilham definições semelhantes acerca da primeira tipologia mencionada. Para ambos, existe uma relação simbiótica entre os elementos práticos e teóricos no âmbito da docência, pois, por meio desta, os indivíduos refletem acerca de suas ações pessoais e sobre como se dá a estruturação da identidade profissional. Há, nesse caso, a construção de um inventário experiencial a partir da mobilização e articulação entre os conhecimentos empíricos e conceituais em um diálogo permanente, cujo objetivo é transformar a realidade social dos pares a partir da análise crítica da sua própria experiência.

² Optamos pela pesquisa-intervenção devido ao pouco tempo que tivemos para realizar as ações propostas durante o planejamento. Para que este estudo fosse, de fato, caracterizado como uma pesquisa-formação, sua duração temporal deveria ser mais longa, obrigatoriamente. Ainda que ambos os tipos de pesquisa sejam semelhantes, também existem elementos que as diferenciam, conforme discutem Joso (2004; 2010) e Macedo (2021).



Figura 1 – Representação esquemática dos elementos que compõem a pesquisa-intervenção



Fonte: Adaptado de Josso, 2010.

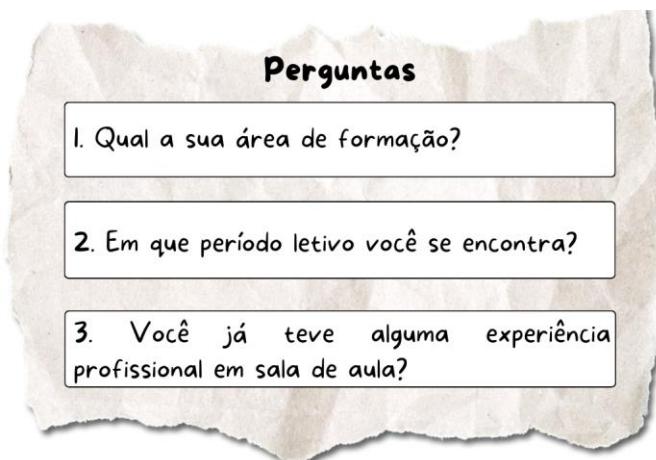
Como fecho desta seção, ressaltamos que, por mais que a pesquisa-intervenção seja um processo coletivo que não se limita à produção de novos conhecimentos, os aspectos epistemológicos a ela relacionados são de fundamental importância para o engajamento científico, pois eles mantêm uma correlação com a prática pedagógica e com a construção da identidade profissional (Josso; 2006; 2010; Macedo, 2021). Na seara das investigações em ensino, o itinerário da referida tipologia de investigação implica no desenvolvimento espontâneo dos saberes, mas também se sustenta na interação multidimensional atrelada às representações conceituais, às teorias de caráter educacional e ao entendimento do currículo.

Construção do processo formativo

A pesquisa teve como *lócus* a ESPE-Bengo, localizada no município do Dande, na Comuna de Caxito, na província do Bengo, em Angola. Houve a participação de 10

pessoas, dentre elas estudantes e egressos da referida instituição. Desse modo, antes de iniciarmos o percurso formativo com as pessoas que se dispuseram a participar, nos apresentamos e reforçamos o objetivo da atividade a ser realizada e de que maneira ela poderia contribuir com a formação de cada um(a) deles(as). Feito isso, solicitamos que os mesmos respondessem a um questionário composto por 3 perguntas, a fim de que pudéssemos identificar as características do público e, dessa forma, adequar as pautas a serem discutidas àquela realidade. Nesse sentido, utilizamos o questionário para realizar o levantamento de informações gerais que contemplaram os seguintes aspectos: a) os cursos aos quais os discentes pertencem, para identificar os(as) participantes que estão em formação inicial, bem como os egressos); b) o período letivo em que se encontram; e c) a experiência profissional em sala de aula, como é possível verificar na figura 2.

Figura 2 – Questionário utilizado na pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A partir dessas questões, o planejamento deste processo formativo seguiu rigorosos procedimentos de organização e sistematização para uma maior dinâmica e condução da pesquisa, de modo que cada bloco apresentado no quadro 1 comunica as



diferentes facetas relacionadas à Formação de Professores. O diálogo sobre tais elementos foi realizado de maneira coletiva, tendo em vista os pressupostos da pesquisa-intervenção discutidos por Joso (2004; 2010) e por Macedo (2021), com vistas a estabelecer uma troca de experiência entre os pares.

Quadro 1 – Etapas de construção do processo formativo

Organização do processo formativo			
Organização	Temática	Objetivo	Duração
Bloco 1	A Formação de Professores como área de investigação	Analizar os elementos que compõem esse campo	3h
Bloco 2	Conhecimentos e saberes docentes	Discussir suas dimensões teóricas e empíricas	3h
Bloco 3	Elementos do currículo	Investigar suas diferentes concepções	3h
Bloco 4	Carta pedagógica - instrumento de reflexão	Construir reflexões sobre o processo formativo	3h

Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2024.

Diante disso, introduzimos, no bloco 1, o contexto no qual a Formação Docente passou a ser vista como área de pesquisa. Para isso, nos amparamos em materiais disponíveis na literatura especializada, dentre os quais destacamos as publicações de André (2010), Diniz-Pereira (2013) e Mesquita e Roldão (2017), uma vez que essas obras apresentam aspectos introdutórios relacionados a esse campo. Essas referências foram tomadas como base para construir um diálogo coletivo acerca dos elementos que orientam a atividade profissional docente e os diferentes conceitos que existem na bibliografia consultada sobre Formação de Professores. Buscamos, ainda neste bloco, diferenciar os processos de “Formação Inicial” e “Formação Continuada”



e de que maneira eles contribuem para as diferentes fases que atravessam a docência, conforme discute Huberman (2000).

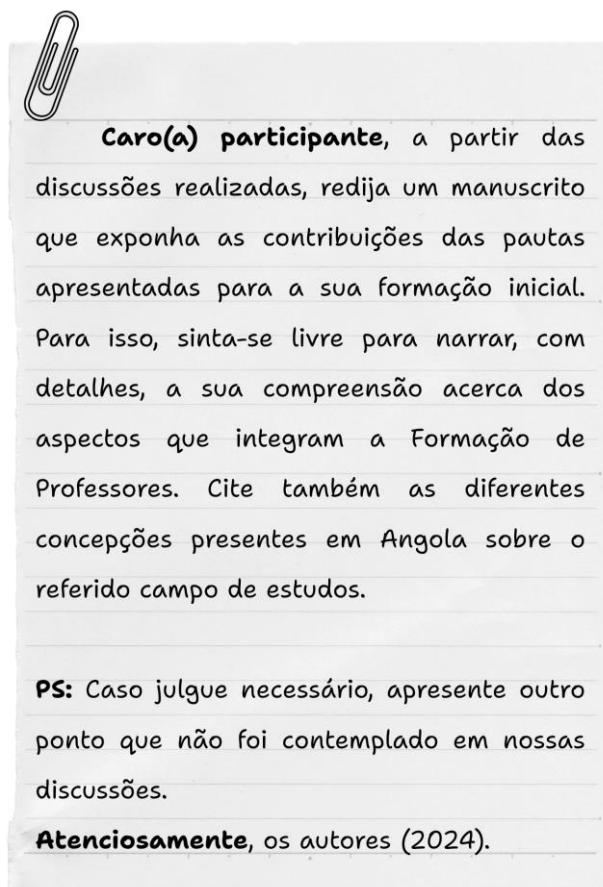
Na sequência, discutimos, ao longo do bloco 2, os saberes e conhecimentos relacionados à função docente a partir da perspectiva de estudiosos como Shulman (1986), Pimenta (1996), Tardif (2000) e Nóvoa (2017), além de diferenciarmos as abordagens apresentadas por cada um deles. Em termos epistemológicos, apresentamos aos estudantes o amálgama que há entre os múltiplos *corpus* teóricos que conduzem a prática pedagógica e a natureza socioprática de tal exercício, a qual, por sua vez, implica na articulação e mobilização de valências que devem constar no repertório docente. Através do diálogo estabelecido com os(as) participantes, diferenciamos os termos “conhecimento” e “saber”, tendo em vista que o primeiro, na perspectiva de Tardif (2000), designa as relações espontâneas construídas por meio da experiência, enquanto o segundo refere-se, na concepção de Shulman (1986), à aquisição de elementos sistematizados obtidos por meio de leituras, da integração ao ambiente acadêmico e das trocas com os pares.

Finalmente, no bloco 3, apresentamos as concepções que existem na literatura sobre o conceito de currículo e, para isso, recorremos aos pressupostos de autores como Apple (2006), Sacristán (2000) e Macedo (2012). Nessa perspectiva, dialogamos com os participantes deste estudo sobre a definição de currículo, a qual está para além daquelas que o conceituam como um dispositivo instrucional que prioriza certos conteúdos em detrimento de outros, mas que, ao mesmo tempo, possui um caráter político, ideológico e de transformação social. Além disso, também pontuamos que formação e currículo são componentes que se atravessam e mantêm uma relação simbiótica entre si. Dessa maneira, o professor consegue estabelecer uma relação de mediação entre as prescrições curriculares e os aspectos não-formais relacionados à Educação.



Após todas essas etapas, utilizamos a carta pedagógica – conforme as ideias discutidas por Fernandes *et al.* (2021) – como instrumento para a produção de dados no bloco 4. Dessa forma, propusemos que os estudantes refletissem e respondessem, por meio de um texto redigido individualmente, em que medida as discussões apresentadas contribuíram para a sua Formação Inicial. Ademais, também destacamos que a identificação dos elementos que compõem a Formação Docente é de fundamental importância, seja para a sua compreensão como área de pesquisa, seja como subsídio para o desenvolvimento profissional dos(as) participantes. Por fim, reiteramos a necessidade da construção sobre as múltiplas concepções acerca desses processos formativos no contexto de Angola, bem como outros pontos que não foram contemplados ao longo das discussões, conforme ilustra a figura 2.

Figura 3 – Carta pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio do Canva, 2024.

Feito isso, nos debruçamos sobre o material produzido e, dentre as 10 cartas redigidas, analisamos apenas 8 devido ao fato de que as outras 2 cartas apresentarem pautas que destoam daquelas discutidas ao longo do processo formativo. As cartas foram analisadas de modo interpretativo, à luz da literatura sobre Formação Docente e de seus elementos fundantes, de modo a estabelecer um diálogo entre as narrativas dos participantes e os referenciais conceituais mobilizados. Nessa direção, tomamos como base autores(as) que discutem o referido campo a partir de diferentes contextos, dentre os quais destacamos as produções angolanas, brasileiras, estadunidenses, espanholas e portuguesas.

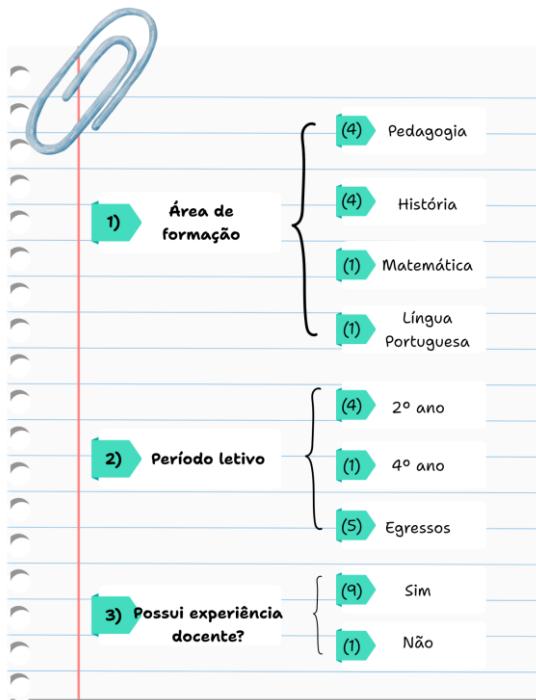
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

Após apresentarmos o objetivo e as ideias a serem discutidas neste processo formativo, solicitamos que os participantes respondessem um questionário com o objetivo de realizar um levantamento sobre: a) as suas respectivas áreas de atuação; b) ao período letivo em que os indivíduos se encontram (para aqueles que ainda estão na graduação); e c) ao seu tempo de experiência profissional em sala de aula. Diante disso, constatamos que todos os 10 participantes se envolveram nas atividades propostas. O quadro 2 apresenta as informações acerca das pautas expressas nos itens a), b) e c), conforme consta abaixo.

Figura 3 – Respostas obtidas por meio do questionário





Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2024.

É possível observar que a maioria dos participantes atuam nas áreas de Pedagogia e História e que metade deles são egressos da ESPE-BE, enquanto a outra parcela ainda está em processo de Formação Inicial em períodos distintos da graduação. Além disso, a maioria deles possui experiência profissional em sala de aula e exercem a docência no município do Dante. Durante a formação os(as) participantes relataram que em Angola ainda existe o curso de magistério, o qual é vinculado às instituições de nível médio, em que os estudantes podem escolher uma determinada área do conhecimento para se aprofundar e, findada a sua formação básica, estão aptos para ministrar estes mesmos componentes curriculares em diferentes modalidades de ensino.

Análise das cartas pedagógicas

Ao utilizarmos a carta pedagógica como instrumento para a produção de dados, com sua posterior organização e sistematização, optamos por selecionar apenas certos trechos dos materiais escritos pelos estudantes. Esses fragmentos enfatizam múltiplos elementos e perspectivas relacionadas à Formação Docente, além das contribuições pessoais e profissionais para os discentes que participaram deste processo formativo. Quando necessário, nos amparamos nos pressupostos de autores da literatura especializada que buscam situar a Formação de Professores para dar sustentação às discussões apresentadas. Sobre tais considerações, o estudante José Luandino³ afirma que:

Este processo contribuiu para a minha formação inicial de uma forma grandiosa. As discussões levantadas aqui ampliaram a minha visão sobre aquilo que é a ciência natural e humana e como elas estão relacionadas [...]

[...] abordou de uma forma muita clara sobre as pesquisas científicas e inúmeras metodologias para se elaborar uma pesquisa, especialmente voltada para a pesquisa em educação [...] (Formação, 2024).

Do recorte acima, nota-se uma grande influência das discussões realizadas ao longo do bloco 1, cuja pauta centrou-se em torno da Formação de Professores, compreendida como área de investigação, e a relação de interface que ela mantém com as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. Diante disso, o estudante relata seu entendimento acerca dos diferentes tipos de pesquisa, sobretudo àquelas que possuem caráter formacional, com o objetivo de refletir sobre as pesquisas em Educação. Além disso, o trecho põe em relevo o fato de que pesquisas dessa natureza possuirem cunho científico, no sentido de construir soluções para as problemáticas empíricas que se fazem presentes nas instituições públicas de ensino. Esses argumentos vão ao encontro

³ Ao longo deste artigo serão adotados nomes de intelectuais angolanos (homens e mulheres) para se referir às pessoas que participaram do processo formativo. Optamos por proceder dessa maneira a fim de manter o anonimato dos participantes e ressaltar a importância desses estudiosos para a cultura do país.



das ideias apresentadas por estudiosos que investigam a Formação Docente como campo de pesquisa, dentre os quais destacamos Mesquita e Roldão (2017), Domingos (2020) e Oliveri e Jardilino (2024).

Na sequência, o estudante Pepetela expõe a seguinte fala:

Cogito que a formação foi muito interessante, embora que já não esteja em processo de formação inicial, assim a ser, foi mais como um aditivo à minha formação contínua. Algo bem interessante que aprendi foi a necessidade de se adotar um referencial teórico para sustentar a formação de professores, e, subsequentemente, a prática docente em sala de aula (Formação, 2024).

Pepetela afirma que os diálogos construídos durante os encontros contribuíram para a sua Formação Continuada, que é entendida como um processo que visa a otimização da prática pedagógica, na medida em que o docente articula e mobiliza um conjunto de saberes e conhecimentos específicos de modo contínuo, conforme discutem Imbernón (2010), André (2018) e Munsanga (2018), ao mesmo tempo em que edifica a sua identidade profissional e se (re)constrói como indivíduo. Por outro lado, o fragmento anterior também enfoca a necessidade de o professor se amparar em um *corpus* teórico para dar sustentação à natureza socioprática ao ato de lecionar, pois, na concepção de Macedo (2021), a teoria acadêmica é uma das fontes que compõem os saberes advindos da experiência. Há, nesse caso, um amálgama entre os elementos práticos e conceituais, uma vez que ambos se mesclam em um transcurso bilateral e se influenciam mutuamente.

À luz da discussão apresentada por Pepetela, a Formação Continuada tem assumido diferentes contornos na literatura especializada, tida como um elemento constante que se estende por todo o ciclo de vida profissional, seja por meio de processos formativos de curta duração, a fim de apontar caminhos para a aquisição de novos conhecimentos, seja pela participação em programas extensos, cujo objetivo é a projeção da carreira docente, ou mesmo aspectos de outra natureza (Nóvoa, 2022;



Príncipe; André, 2019; Ferreira, 2019; Roldão, 2021). A escrita de Pepetela remete ao fato de que mesmo o professor que está em atuação deve buscar elementos que possibilitem o aprimoramento da sua prática pedagógica, visto que ela é um componente fundante para todas as etapas da sua carreira e também contribui, de maneira mais alargada, para a constituição da sua identidade docente.

Ainda sobre a utilização das teorias educacionais, outro participante, nomeado como José Eduardo, afirma que: “[...] Gostei bastante das visões dos teóricos Chevallard e Shulman [...] eu achei mais interessante e mais produtivo as visões de Chevallard sobre transposição didática, visto que ele tende a simplificar o conteúdo ou o conhecimento [...].” Essa afirmação remete às discussões abordadas durante o bloco 2, de modo que o estudante pontua, ao longo da carta pedagógica escrita por ele, as representações que lhe causaram um maior impacto. Nessa perspectiva, é necessário diferenciarmos os conceitos propostos pelos teóricos citados no trecho acima. Ainda que as ideias elaboradas por eles estejam relacionadas ao conhecimento docente e aos processos de ensino e aprendizagem, Shulman (1986) se concentra na relação que há entre o professor, seus alunos e as múltiplas bases de conhecimento que conduzem a sua prática pedagógica, ao passo que Chevallard (2013) desvela as facetas e nuances da transposição didática, compreendida como um mecanismo de transformação do conhecimento científico para o conteúdo a ser ensinado.

Por outra via, o participante João Melo considera que: “[...] o ensino é algo sistematizado [...] aprendi que se deve ensinar diferentes métodos de ensino para se chegar num objectivo específico que é a aprendizagem [...].” Nesses termos, também podemos relacionar essa afirmação com as ideias que estão no cerne do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK na sigla em inglês), visto que, para Shulman (1986, p. 9), o PCK é “[...] aquele conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino”. Nota-se que essas



ideias possuem uma relação simbiótica entre si, na medida em que o professor, ao mobilizar e articular as bases de conhecimento que integram o referido *corpus teórico*, mantém o rigor conceitual que atravessa os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre as ideias que compõem o PCK, José Luís considera que: “Ter contacto, embora bem breve, com a teoria de Shulman, fez-me recordar que a formação de professores vai além do conhecimento das disciplinas a ministrar, mas também do conhecimento pedagógico do conteúdo [...].” Essa passagem se ampara no fato de que o PCK, tal como se apresenta, envolve não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também outros elementos pedagógicos, tendo em vista que o professor recorre a um conjunto de conhecimentos específicos, os quais, por sua vez, são encadeados de maneira lógica durante o seu exercício profissional, de modo a caracterizar a atividade docente. Por outro lado, autores como Silva e Martins (2018; 2019) e Lima, Darsie e Mello (2020) sinalizam que essa estrutura conceitual possui uma natureza amorfa, ao considerarem as dificuldades que podem surgir na sua utilização. Com base nessa assertiva, estudiosos da área, a exemplo de Magnusson *et al.* (1999) e Veal e MaKinster (1999), afirmam que não há um consenso entre os pesquisadores sobre como avaliar o PCK de um professor.

O trecho escrito por José Luís também faz referência à valorização da atividade profissional docente. No âmbito da Formação de Professores, há uma diferença manifesta entre conhecimento e saber, pois enquanto este último tem um caráter empírico, no sentido de ser construído a partir das experiências e situações práticas lidas pelo docente ao longo das etapas que compõem a sua carreira (Huberman, 2000; Tardif, 2000), aquele remete à reflexão, à especialização e à sistematização do saber (Shulman, 1986; 1987). À guisa de discussão, as ideias que estão no cerne do PCK põem em voga a natureza socioprática dos conhecimentos e



habilidades que são característicos do professor, de modo a considerá-los equivalentes às produções desenvolvidas pela vanguarda acadêmica.

Nessas circunstâncias, Yara Monteiro reitera que:

Tive o privilégio [de participar] nos [...] dias de formação e [...] foi muito proveitosa toda a gama de instrução que recebemos.

Achei muito interessante os temas que foram abordados porque são temas actuais e que estão directamente relacionados com a minha área de formação.

Ao longo da formação, aprendi muitas coisas novas que me vão ajudar a tornar-se uma profissional melhor [...]

Curriculum: que é um documento político elaborado em função da realidade de cada país. Com isso, foi bom lembrar que, como professores, não temos competência para elaborarmos o nosso próprio *curriculum*, mas podemos adaptar em função da realidade dos nossos alunos (Formação, 2024).

O trecho escrito pela participante supracitada faz uma alusão direta às discussões esboçadas ao longo do bloco 3, no qual buscamos pôr em relevo algumas características do currículo e as potenciais dificuldades em operacionalizá-lo. Para Yara Monteiro, o currículo é um documento que busca prescrever um conjunto de tópicos a serem discutidos no ambiente educacional, além de orientar a prática docente na medida em que atribui um aspecto identitário às instituições que estão situadas em contextos diferentes. Por outro lado, autores como Macedo (2006) e Malanchen (2022) atribuem uma compreensão mais ampla acerca desse elemento, ao pensá-lo como um instrumento cultural que integra tanto os saberes empíricos quanto os conhecimentos acadêmicos e científicos. Tais características, atribuídas ao conceito de currículo, vão de encontro àquela apresentada no recorte discutido.

Sobre a Formação de Professores em Angola, Kalaf Epalanga afirma que:

Para o nosso caso angolano, a nossa formação começa do [ensino] médio, fazendo cursos de especialidades e no superior pode trocar fazendo outro curso. Lembrando que a nossa formação está mais para dar aulas no ensino de base, médio [...] (Formação, 2024).



Em Angola, a Formação de Professores tem início nas instituições públicas que ofertam o curso de magistério, assim como acontecia no Brasil até a década de 1990. Dessa forma, os estudantes angolanos são capazes de escolher uma determinada área de estudos para aprofundar os seus conhecimentos, com ênfase nos elementos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos, com o objetivo de obter qualificação profissional (Brás; Scuff, 2023; Chissole, 2017). No centro dessas preocupações, a Formação Docente é compreendida como “o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino” (Angola, 2016). Há, nesse caso, uma articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior no contexto angolano, visto que a formação recebe continuidade por meio dos cursos de licenciatura ofertados por diversas agremiações educacionais, dentre as quais destacamos a ESPE-BE e o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED).

Por outro lado, Djaimilia Pereira redige a seguinte assertiva:

A experiência de discutir assuntos ligados à formação de professores através desse programa que inclui Angola e Brasil foi desafiadora pelo fato de que os dois países têm realidades diferentes em aspectos formativos, até mesmo do ponto de vista curricular. A formação de professores é uma área vasta [...] porque o indivíduo [...] tem a responsabilidade de dominar diversas facetas [...] (Formação, 2024).

O argumento apresentado reforça o fato de que a profissão docente tem como pano de fundo um conjunto de conhecimentos que lhes são característicos, conforme discutimos ao longo da formação. Em vista disso, o professor, durante seu exercício profissional, lança mão de valências direcionadas à mobilização e à articulação desses elementos, os quais estão envoltos em sua prática pedagógica. Em contrapartida, a estudante também destaca as diferenças curriculares existentes entre ambos os países, visto que, em Angola, o currículo é entendido como um dos



elementos relacionados à Formação de Professores em seu sentido mais amplo, cuja finalidade é orientar a prática pedagógica em sala de aula, mas também possui a atribuição de estabelecer uma relação simbiótica entre os aspectos formais e não-formais no âmbito da Educação (Oliveira; Nardi, 2020), pois os saberes tradicionais e as práticas culturais são características sociais marcantes do povo angolano.

Por fim, Adriano Botelho considera que:

Sou professor de Matemática e Física no ensino geral público e afirmo que esta experiência foi muito agregadora [...] Serviu para exercitar os pensamentos e atitudes do professor em sala de aula, já que actuo com cadeiras/disciplinas (de) ligadas às ciências.

No meu pensar, a educação em Angola não tem ou não recebe o devido tratamento sendo um país em subdesenvolvimento. Seria a Educação o baluarte para o caminho do desenvolvimento. O que não se registra.

Esta deficiência é sentida ou transbordada até o nível da formação de professores, infelizmente.

A formação docente é a preparação de indivíduos para atuar em sala de aula como sendo o executor das políticas do estado ou governo no que tange à formação dos indivíduos para os diversos fins da e na sociedade.

Esta formação em muitos casos e naquilo que consigo observar não está atrelada à realidade social, pois a escola de formação está [inserida] numa comunidade e, sem dúvidas, devem caminhar de mãos dadas (Formação, 2024).

Nota-se, no trecho acima, que as afirmações de Adriano Botelho vão ao encontro daquelas feitas por Kalaf Epalanga, no sentido de refletir sobre a atuação do professor na Educação Básica. Nesse veio, é possível observar que as fragilidades relacionadas à Formação Docente em Angola estão sujeitas a fatores de caráter estrutural e à ausência de políticas públicas que deem sustentação e continuidade a tal processo. Essa situação não é diferente das problemáticas evidenciadas no Brasil ao longo dos últimos anos, sobretudo devido à consolidação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de



Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Assim como os demais participantes, Adriano Botelho enxerga a Educação como um fenômeno capaz de transformar e melhorar a realidade social, além de perceber a Formação de Professores como um campo de investigação capaz de agregar conhecimentos e saberes à sociedade.

Dificuldades do percurso formativo

Há de se considerar que as mobilizações realizadas por nós contribuíram, cada uma a seu modo, para os processos que atravessam a Formação Inicial e Continuada de Professores, conforme se verifica na segunda seção das discussões. Num primeiro momento, consideramos o fato de que somente os estudantes de licenciatura iriam tomar partido das ações desenvolvidas – mesmo que, à época, a formação fosse aberta à comunidade e à qualquer pessoa interessada. Após um breve diálogo com nosso público, identificamos que metade dos(as) participantes já estão inseridos(as) no exercício da docência, enquanto a outra metade ainda está com a licenciatura em curso, como é possível identificar na primeira seção das discussões. Desse modo, julgamos por bem adaptar alguns elementos do processo formativo, de modo que este atendesse às necessidades dos licenciandos e das licenciandas, bem como às demandas dos profissionais que estão em atuação.

Ainda que a construção do percurso formativo tenha sido fragmentada em diferentes temáticas, essa escolha se deu de maneira intencional, pois facilitou as discussões realizadas em cada bloco. As pautas que guiaram o itinerário metodológico são complementares entre si – conforme ilustra o quadro 1 – e captam os elementos que sustentam os pressupostos adjacentes à Formação de Professores. Quanto às teorias apresentadas, justificamos tal escolha com base em sua argumentação lógica para os processos pedagógicos. Além disso, elas diferem dos referenciais clássicos, a



exemplo do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget (2008), do Sociointeracionismo de Vygotsky (2007) e da Aprendizagem Significa de Ausubel (1982).

No que se refere à Formação Inicial, a integração dos diálogos traçados nos diferentes blocos possibilitou que pudéssemos, mesmo que de modo implícito, nos amparar no conceito de “indução docente”. Nessa direção, autores como García (1999) e Huberman (2000) a definem como um processo de acompanhamento junto aos(as) professores(as) iniciantes, de modo a oferecer apoio e orientação sistemática para a sua permanência na carreira. Essa mobilização deve ser feita por meio de palestras, programas e cursos que promovam o aprimoramento profissional. A justaposição das pautas relativas à Formação Docente como campo de pesquisa, aos conhecimentos e saberes inerentes aos professores e aos elementos que compõem o currículo tiveram como objetivo fundamentar essa perspectiva, na medida em que construímos um processo empírico mediante a estruturação e organização de elementos teóricos, de modo a aproximar ambos.

Buscamos, conforme pontua Zeichner (1998), estabelecer uma interface entre teoria e prática. É possível identificar, em linha gerais, que os escritos dos(as) participantes tecem argumentos subjacentes à epistemologia que fundamenta a Formação de Professores com base na perspectiva do referido autor. Mediante a análise da seção anterior, observamos que esse campo não é atravessado apenas pela utilização de uma teoria para guiar a prática pedagógica, tampouco pelos tópicos que constam no currículo e que devem, virtualmente, serem discutidos em sala. As colocações das cartas revelam que a Formação Docente deve ser firmada com base em processos emancipatórios e reflexivos, os quais são atravessados pela construção de políticas públicas e estão envoltos pelo currículo – compreendido como um conjunto de práticas, saberes e experiências, organizados intencionalmente em um dado contexto educacional –, pela ética profissional e pela cidadania.



Embora tenhamos constatado que as ações desenvolvidas tenham se mostrado efetivas, certas dificuldades se fizeram presentes ao longo da formação. Dentre essas, a primeira diz respeito ao pouco tempo que tivemos para desenvolver as ações relatadas neste artigo. Tal dificuldade ocorreu devido ao fato de o processo formativo coincidir com os exames finais do período letivo da ESPE-BE. Nosso planejamento inicial previa uma carga horária de 20h, distribuídas em 4h para cada dia da semana. Quanto à segunda, pontuamos a omissão de temáticas tão pertinentes quanto as que foram relatadas no artigo em questão. Justificamos esse caráter seletivo em razão do tempo para dar andamento às discussões, como já afirmado. Finalmente, a terceira dificuldade carrega consigo a concepção de currículo. Os argumentos construídos pela participante Yara Monteiro retratam essa afirmação, pois, para ela, o termo “currículo” é considerado um documento que orienta a prática pedagógica e essa perspectiva se sobressai com relação aos diálogos esboçados, os quais tiveram como base as principais ideias de Apple (2006), Sacristán (2000) e Macedo (2012), ilustradas na figura 4.

Figura 4 – Características do currículo apresentadas na formação



Características do currículo

	<i>(a) Elemento político e ideológico</i>
	<i>(b) Estabelece disputas e relações de poder</i>
	<i>(c) Forma identidades e subjetividades</i>
	<i>(d) Legitimização de saberes hegemônicos ou alternativos</i>

Fonte: Elaborado pelos autores com o auxílio do Canva, 2024.

Ainda que tenhamos afirmado que a concepção de “currículo” está muito além de um documento normativo que prevê os conteúdos a serem ensinados, relatamos que esse vocábulo carrega consigo dispositivos políticos, ideológicos, sociais e culturais, tecidos nas relações de poder que estruturam a sociedade. Reiteramos durante vários momentos da formação que a intencionalidade desse componente expressa a seleção dos saberes, práticas e conhecimentos de um determinado grupo, tendo em vista seus interesses. Enquanto há, de um lado, o favorecimento de certas pautas, existe, de outro, a exclusão de temáticas relevantes que visam, dentre outras finalidades, estimular o pensamento crítico. Atribuímos essa terceira dificuldade às duas primeiras, citadas no parágrafo anterior. Caso a formação tivesse sido realizada dentro do nosso planejamento, seria possível discutir com maior profundidade às acepções de currículo elaboradas por Apple (2006), Sacristán (2000) e Macedo (2012).



de maneira individualizada para, ao final, estabelecermos suas diferenças e similaridades.

Como fecho desta discussão, a integração de todos os blocos teve como objetivo romper com a fragmentação entre o currículo e a Formação de Professores por meio do diálogo acerca das temáticas que os compuseram. Os elementos citados neste parágrafo não podem ser concebidos de modo dissociado, pois a compreensão crítica de ambos é necessária, uma vez que o(a) docente não aplica o currículo, mas o interpreta e o (re)significa a partir de um determinado contexto social (Macedo, 2021; Rosário, 2021). Sustentamos, ainda, que a fragmentação curricular é um fato impeditivo para que o professor esteja imerso na produção de conhecimentos no âmbito escolar. Desse modo, nos amparamos nos argumentos de Nóvoa (1992) para, ao final da formação, desconstruir a perspectiva instrumental e utilitarista decorrente da cisão entre currículo e Formação Docente. De forma mais alargada, as discussões referentes ao enfrentamento das tensões curriculares teriam como finalidade, em um primeiro momento, articular as reflexões teóricas às práticas e às experiências pedagógicas. Contudo, pelos motivos já destacados, não obtivemos êxito nessas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, discutimos a importância do processo formativo para as diferentes fases da carreira docente, além de discorrermos sobre as contribuições desse campo para as múltiplas áreas do conhecimento. Nessa direção, reiteramos o fato de que a Formação de Professores é um campo de pesquisa e, como tal, deve ser discutida não apenas em momentos pontuais e por meio de ações isoladas, mas sim como um processo composto por várias etapas, as quais têm início ainda nos cursos de



magistério e de licenciatura e deve ter continuidade após a inserção efetiva desse profissional na Educação Básica.

Também é possível destacar que o percurso formativo contribuiu, em alguma medida, para a Formação Inicial e Continuada de cada participante, ainda que cada um deles atue em áreas distintas e em diferentes modalidades de ensino. Se, por um lado, existe uma diferença epistemológica no que se refere à influência e internalização das ideias discutidas sobre a sua prática pedagógica, houve, por outro, a possibilidade de se construir uma abordagem que dialoga e partilha de elementos comuns às problemáticas interdisciplinares, cuja solução requeira a articulação de um conjunto de habilidades que são inerentes à docência e são responsáveis por diferenciar a carreira docente das demais profissões.

Durante as etapas que compuseram o presente estudo, os resultados nos mostram, em uma perspectiva geral, que a interpretação dada pelos participantes ao conceito de formação está para além de uma didática instrumental que leva em consideração somente dimensões de caráter objetivo. É importante que esses indivíduos, enquanto formadores, se amparem em alguma teoria educacional – dentre as várias discutidas na literatura – para dar sustentação e solidez à sua prática pedagógica. Dentre as problemáticas abordadas neste trabalho, destacamos que a Formação Docente, em sua completude, também está relacionada às ações que ultrapassam as barreiras do ambiente escolar e adentram, pouco a pouco, às outras dimensões do âmbito educacional.

À guisa de conclusão, reforçamos a importância da internacionalização no que tange às investigações acadêmicas, tendo em vista o desenvolvimento de ações coletivas e continuadas para o aperfeiçoamento do público docente. Ademais, buscamos construir um entendimento acerca da Formação de Professores no contexto de Angola, ao traçarmos um paralelo com as discussões que se fazem presentes na



literatura especializada. Por fim, reiteramos, mais uma vez, a relevância das parcerias construídas entre os órgãos e as instituições brasileiras e angolanas, ao firmarem um compromisso para o desenvolvimento dessa seara, seja por meio de políticas públicas e curriculares, seja pela cooperação internacional em nível de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010*. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 04 out. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Diário da República, I Série, n.º 170. Luanda, Angola: Imprensa Nacional, 2016
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.
- AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). 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*: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BRÁS, C. A.; SCAFF, E. A. da S. Políticas de Formação de Professores em Angola: trajetórias e desafios. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 25, p. 1-18, 2023.



Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/374725423> POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA TRAJETÓRIA E DESAFIOS>. Acesso em: 22 dez. 2024.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recl/article/view/2338>>. Acesso em: 3 dez. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. M. A construção do campo de pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

DOMINGOS, Paulino. **Didática e formação de professores em Angola**. Luanda: Edições Kilombelombe, 2020.

FERREIRA, Amélia Cândido. **Educação, saberes e formação de professores em Angola**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2019.

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

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.



JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, S. S.; DARSIE, M. M. P.; MELLO, G. J. Análise comparativa dos modelos usados como ferramenta metodológica nas pesquisas sobre o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) de professores de Física no Brasil. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 79–104, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2020v37n1p79>>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o princípio provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 67-74, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24252>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-formação, formação-pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas: Autores Associados, 2022.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. do C. N. **Formação Inicial de Professores: A Supervisão Pedagógica no Âmbito do Processo de Bolonha**. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

MUNSANDA, Maria de Fátima. **Práticas de ensino e formação de professores no ensino primário em Angola**. Benguela: INE Mar e Terra, 2018.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 dez. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>>. Acesso em: 15 nov. 2024.



NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQOpjvnWcRrHkTQ/?lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVERI, A. M. R.; JADILINO, J. R. L. (Orgs.). **Pesquisa e Formação: fios, tramas e saberes de uma comunidade acadêmica**. Seattle: Amazon & Independently published, 2024.

PANIAGO, R. N. *et al.* Estágio com pesquisa em cursos de formação inicial de professores em um Instituto Federal de Educação. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 35-47, 2022. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/588>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Curriculum sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2024.

RODRIGUES, A. **Metodologia de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores**. 1999. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.



ROLDÃO, Maria do Céu N. **Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de Professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3638>>. Acesso em: 05 dez. 2024.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 79-90, 2021. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/545>>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; VOSGERAU, D. Pesquisa em formação de professores do Grupo Práxis Educativa Dimensões e Processos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 53-66, 2018. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/178>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; RUFATO, J. A.; PAGNONCELLI, V. Protagonismo docente em tempo de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Y9vSywR8xcrsVgzNT4cZfpd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ROSÁRIO, Tomás do. **Curriculum, docência e formação: reflexões a partir de Angola**. Luanda: Kussanguluka/Universidade Agostinho Neto, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Curriculum: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, B. V. da C.; MARTINS, A. F. P. O conhecimento pedagógico do conteúdo referente ao tema Natureza da Ciência na formação inicial de professores de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 735-768, 2019. Disponível



em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n3p735>>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SILVA, B. V. da C.; MARTINS, A. F. P. Uma proposta para avaliação do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores de Física acerca da temática Natureza da Ciência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 389–413, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n2p389>>. Acesso em: 3 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Acesso em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>>. Disponível em: 11 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petropólis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

VEAL, W. R.; MAKINSTER, J. G. Taxonomias pedagógicas do conhecimento do conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação em Ciências**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 1-17, 1999.

VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.



Recebido: 03 de julho de 2025

Aceito: 25 de novembro de 2025

Publicado: 21 de janeiro de 2026

