

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPETIVA DECOLONIAL PLANETÁRIA: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS E PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

TEACHER TRAINING IN A DECOLONIAL PLANETARY PERSPECTIVE: ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRINCIPLES AND PARADIGMS IN THE MOZAMBIQUE CONTEXT

LA FORMACIÓN DOCENTE EN UNA PERSPECTIVA PLANETARIA DECOLONIAL: ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS Y PARADIGMAS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO MOZAMBIQUEÑO

Laurentino Américo Nhacuongue¹
Maria Verónica Mapatse²

RESUMO: Com este artigo, buscou-se discutir as premissas para a conceção de planos curriculares de formação de professores, numa perspetiva virada a decolonialidade planetária, no contexto moçambicano. Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa com orientação analítico-descritiva, mediante análise documental das orientações curriculares para a formação de professores. Constituiu resultado, o reconhecimento da relevância da compreensão das premissas que norteiam a formação de professores, na análise do tipo de educação que se espera, no real contexto da decolonialidade planetária. Continuam evidentes as marcas da colonialidade inspirada no paradigma tradicional em vários contextos de educação.

Palavras-Chave: Formação de professores. Paradigmas educacionais. Decolonialidade.

ABSTRACT: This article seeks to discuss the premises for designing curriculum plans for teacher training, in a perspective focused on planetary decoloniality, in the Mozambican context. For this purpose, a qualitative research with an analytical-descriptive orientation was carried out, through documental analysis of the curricular guidelines for teacher training. As result, the recognition of the relevance of understanding the assumptions that guide teacher training, in the analysis of the type of education that expected, in the real context of planetary decoloniality. The marks of coloniality inspired by the traditional paradigm remain evident in various education contexts.

Keywords: Teacher training. Educational paradigms. Decoloniality.

¹. Mestrando em Educação Currículo na Universidade Save-Gaza. Possui graduação em Ensino de Informática pela Universidade Católica de Moçambique-Beira (2019). ORCID: 0000-0003-3051-5761. Email: tinonovela@gmail.com

² Doutora em Educação/Currículo. Docente da área de Metodologias de Ensino de Geografia, Metodologia de Investigação Científica e Formação de Professores e Supervisão Pedagógica na Universidade Save-Moçambique. ORCID:0000-0002-4974-5754. Email: mariavmapatse@gmail.com

RESUMEN: Este artículo busca discutir las premisas para el diseño de planes curriculares para la formación docente, en una perspectiva centrada en la decolonialidad planetaria, en el contexto mozambiqueño. Para ello, se realizó una investigación cualitativa con orientación analítico-descriptiva, a través del análisis documental de los lineamientos curriculares para la formación docente. Como resultado, el reconocimiento de la pertinencia de comprender los supuestos que orientan la formación docente, en el análisis del tipo de educación que se espera, en el contexto real de la decolonialidad planetaria. Las marcas de la colonialidad inspiradas en el paradigma tradicional siguen siendo evidentes en diversos contextos educativos.

Palabras clave: Formación del profesorado. Paradigmas educativos. Decolonialidad.

Submetido 31/03/2023

Aceito 02/06/2023

Publicado 06/06/2023

Introdução

A formação de professores constitui um dos grandes desafios para os curriculistas devido às constantes modificações do ambiente escolar, e sobretudo com o advento da era digital. Nota-se alguma segregação e marginalização de saberes locais nas práticas pedagógicas, principalmente em países, em vias de desenvolvimento, cujas políticas públicas, pervagam, constantemente, por influência das organizações internacionais.

Este estudo sobre a formação de professores numa perspectiva decolonial planetária: análise dos princípios e paradigmas educacionais no contexto moçambicano busca analisar as premissas para a concepção de planos curriculares de formação de professores, num prisma decolonial planetária, olhando para os modelos e paradigmas educacionais adotados na educação moçambicana.

Com efeito, e a partir da pesquisa bibliográfica e documental a partir de autores que abordam de forma holística, as temáticas implicadas nos objetivos deste estudo, com destaque para Ribeiro e Gaia (2021), Bagetti Zeifert e Agnoletto (2019), Langa (2019), Fedel e Behrens, (2019), Mignolo (2003), Garcia (1999), procurou-se estabelecer relação entre os de relacionar os princípios da concepção do currículo de formação de professores e os respetivos paradigmas educacionais, por um lado, e, por outro, fez-se a análise das premissas para a concepção do plano curricular de formação de professores.

Os procedimentos acima referidos permitiram compreender sobre as possibilidades de uma prática docente, na perspectiva de uma pedagogia emancipatória, mais humanística e decolonial e também sobre o conceito da formação de professores, bem como a contextualização dos princípios da capacitação docente, na generalidade e no contexto moçambicano em particular.

Princípios para a Concepção de Planos Curricular da Formação de Professores

Neste espaço apresentam-se os princípios fundamentais e orientações precípuas para a concepção de planos curriculares de formação de professores, partindo do conceito de formação de professores, tanto inicial, como a continuada.

Num contexto de análise das premissas da construção de um roteiro metodológico, do processo de formação de professores, torna-se indispensável, a realização de uma análise conceitual do conteúdo da referida formação, assunto que, mesmo sendo de forma superficial, constitui matéria de debate nos próximos parágrafos.

Para Garcia (1999) a formação de professores representa “dimensão de ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar novas gerações.” (p.22). O termo formação de professores pode ser compreendido em duas dimensões, onde a primeira refere-se à formação básica ou inicial e a última, a considerada formação complementar ou continuada.

A formação inicial é assumida como fase de preparação formal, numa determinada instituição de formação de professores, onde o futuro docente adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino. (MARCELO, 1989 *apud* GARCIA, 1999). Assim, esta dimensão de formação é entendida como requisito primordial para que o profissional desta área esteja habilitado a lecionar.

Em Moçambique, esse processo corresponde à aprovação no curso de formação de professores 10+1, 10^a+3 e 12^a+3 anos, para lecionar o ensino primário. A formação pedagógica superior habilita os profissionais da educação a lecionar, desde o ensino primário, o secundário geral e educação profissional, cabendo para este último, outra formação específica num período mínimo de 6 meses. (LANGA, 2019)

De uma forma geral, os cursos de formação inicial, envolvem aulas teóricas, práticas e estágios, que deve ser supervisionado por professores experientes, coordenadores e diretores de escolas.

Por último, a formação continuada, corresponde ao conjunto de atividades planificadas pelas instituições ou pelos próprios docentes, a fim de proporcionar o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ofício. (GARCIA, 1999)

Tal como o próprio nome sugere, é a busca permanente por aperfeiçoamento profissional, que pode incluir seminários, workshops, cursos livres de curta duração na área de interesse, especialização, mestrado, doutorado e MBA (*Muster of Business Administration*).

Premissas Curriculares na Formação de Professores

Ultimamente, a formação de professores tem sido alvo de varias reformas à mercê das transformações curriculares que vem sendo implementadas pelo governo aos vários subsistemas de ensino. (ARAÚJO & BARROS, 2019). Este facto, levanta a pertinência de se refletir sobre o conhecimento recebido pelo professor em sua formação docente.

Assumindo que a pratica docente envolve constantes reelaborações dos saberes adquiridos, nas instituições onde este se forma e que, muitas das vezes, a situação concreta, com que se depara em salas de aulas, o submete a decisões pessoais e invulgares, faz-se necessário que, os princípios da conceção dos planos curriculares de sua formação, sejam matéria de tratamento meticoloso. Garcia (1999), chama atenção a uma série de princípios que os considera subjacentes e válidos, no contexto da conceção de currículos de formação de professores.

Este autor, inspirado por vários outros, como Marcelo (1989), Escudero (1990 e 1992), Schon (1983), Mialaret (1982), sugere 8 princípios para a formação de professores, designadamente:

- a) Conceber a formação de professores como um processo contínuo”; b) “Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”; c) “Ligar os professores de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola”; d) “Articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores”; e) “Integração teoria-prática”; f) “Procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”; g) “Individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. (GARCIA, 1999, p. 27-29)

É preciso compreender que, a questão de princípios de formação de professores, tal como acontece, por exemplo, com os curricula de ensino ou paradigmas educacionais, são suscetíveis de adaptações, ou mesmo de reformulações de acordo com as necessidades e os objetivos pretendidos pelo sistema de educação, de um determinado país ou regime governamental.

No que acima se refere, pode se buscar sustento, por exemplo, nos estudos de Demerchi e Rausch (2015), sobre os Princípios que Norteiam a Formação Inicial de Professores na Finlândia. Denota-se que, dá-se maior primazia à uma formação virada para a “pesquisa, a reflexividade, a autonomia, a cooperação e a relação teoria-prática” (pag.7), assumidos como princípios estruturantes de formação de professores.

Abordar princípios norteadores na concepção dos currículos de formação de professores, confunde-se, no entanto, com uma teia de diálogos inesgotáveis, ao que se faz necessário, convidar ao mar das discussões, outros elementos que influenciam na concepção de currículos de formação de professores, como é o caso de modelos curriculares, o que aliás, constitui a tônica de análise na secção seguinte.

No contexto moçambicano, as premissas da concepção de planos curriculares na formação de professores, não fogem das universais, ou seja, revelam uma estreita relação, senão uma homogeneidade, com os princípios sugeridos por Garcia (1999), olhando para os três adotados no plano curricular de formação de professores primários e educação de adultos, nomeadamente: *a) Contacto permanente com professores experientes; b) Articulação entre a formação científica e pedagógica orientada para a prática reflexiva e contextualizada e; c) Transferência de competências para a prática profissional futura.* (INDE, 2019)

Para tanto, torna-se difícil compreender, se a tal conexão entre a formação científica e pedagógica orientada para a prática reflexiva e contextualizada atenta os anseios da população ou de grupos minoritários, sobre tudo os marginalizados, sob ponto de vista étnico-linguístico, o que de certo modo, pode gerar dúvidas sobre o desencorajamento ou não da pedagogia eurocentrista ou o da decolonialidade nos programas de formação.

Como forma de buscar maior numero possíveis elementos que auxiliem na inferência da possibilidade de pratica ou não da decolonialidade, nos programas de formação de professores, a seguir tenta se analisar a predisposição dos paradigmas educacionais praticados na formação de professores.

Um Olhar para os Paradigmas e Modelos de Formação de Professores

Passa-se agora para a busca de pontos de convergência e de divergência entre os paradigmas educacionais no contexto de concepção de currículos da formação de professores e os modelos de formação de professores. *A priori*, parece estar-se a falar da mesma coisa, tornando-se praticamente difícil dialogar entre os tais elementos. Para colmatar qualquer simetria conceitual, entre paradigmas educativos e os modelos de formação de professores, a posterior, serão analisados de forma segregada, com vista permitir que depois sejam cruzados em busca de alcance aos objetivos desta calátide.

No que refere aos paradigmas educacionais, coexistem várias denominações que se assemelham uma das outras, de acordo com as concepções de alguns autores, como é o caso de Marques (2000, *apud* BAZANA, et al 2020), divide os paradigmas educacionais em três, nomeadamente, paradigma essencialista, paradigma da intencionalidade e paradigma da interlocução/reconstrução dos saberes.

Para os autores Behres e Oliari (2007, *apud* BAZANA, et al 2020), repartem os paradigmas educacionais em dois, designadamente, paradigma tradicional e paradigma da complexidade ou emergente, os quais serão objetos de análise neste subcapítulo por reunir consensos entre vários autores, relativamente a outros paradigmas.

A partir da análise do paradigma tradicional, é possível compreender que o processo de ensino é fragmentado e hiperespecializado nos saberes, enfatizando, sobretudo, o conhecimento de natureza objetiva, técnica e racional. Compreendendo o conhecimento como algo estático, pronto e a didática docente acaba desenvolvendo-se de forma mecânica e transmissiva pela pessoa do professor, entendido, neste caso, como o único detentor do saber. O conhecimento é dado como acabado e deve apenas ser acumulado passivamente pelo aluno. (FEDEL & BEHRENS, 2019).

A metodologia neste paradigma se baseia na aula expositiva, com demonstrações do professor, onde este trás o conteúdo pronto e o aluno limita-se a escutá-lo. E, a avaliação é visada na exatidão da reprodução do conteúdo, medindo se o aluno consegue pela quantidade e exatidão, reproduzir o conhecimento aprendido em sala de aula.

Este padrão encontra-se em desuso, nos atuais discursos, do campo da concepção dos currículos de formação de professores em Moçambique, olhando para a crescente tendência de correção a qualquer forma da prática da educação tradicional, em quase todas as áreas de formação do homem, no entanto, o mesmo, consubstanciava-se em principal ferramenta de propagação de uma pedagogia de intolerância e menos emancipatória à medida em que pregava a supremacia de saberes universais.

Quanto ao paradigma emergente, Fedel e Behrens (2019) consideram-no inovador, uma vez crerem na sua cedência à uma educação voltada à formação e ao reconhecimento das dimensões da vida e, ao mesmo tempo, busca matrizes e meios globais de fazer a educação e, supera as formas fragmentadas, específicas e técnicas dos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, o paradigma emergente, vocaciona-se na emancipação do conhecimento local e na estimulação da investigação e a reflexão, em prol de uma formação de qualidade, consistente e abrangente, que favoreça a autonomia dos sujeitos. Em suas premissas, pressupõe que só é possível entender as situações atuais e com elas lidar, quando se considera o complexo, o modo dimensional e a concepção global do contexto.

Apesar de se configurar em desafiador, este paradigma é o que mais se encaixa na perspectiva decolonial sobre a formação de professores, por valorizar a prática de uma educação mais humanística, que tome como ponto de partida as experiências e saberes locais.

A questão de modelos de formação de professores tem gerado diversificadas interpretações, tanto sob ponto de vista do número de modelos entendidos, assim como da questão das designações. No entanto, tanto uns como outros, apresentam a mesma essência, tendo apenas a questão denominação como principal diferencial. Por exemplo, Fontes (s.d), sugere uma lista de 3 modelos, onde o primeiro e o último, apresentam uma variação para cada, totalizando 5 modelos, designadamente: *a) Formação Integrada; a.i) Formação Sequencial; b) Formação Dual; c) Formação em Exercício e; c.i) Formação em Serviço.*

De acordo com o mesmo autor, a formação sequencial é uma variante da formação integrada e, a formação em serviço é variante da formação em exercício. Assim, entende-se que

os modelos integrado e dual, são referentes a formação inicial e os modelos de formação em exercício e em serviço, como continuada.

Para Lasley e Payne (1991, *apud* GARCIA, 1999), o currículo de formação de professores pode ser construído na base de três modelos, designadamente, a) *currículo integrado*; b) *currículo colaborativo* e; c) *currículo segmentado*.

De uma forma geral, os atuais modelos de formação de professores, apresentam planos curriculares construídos na base do paradigma emergente, ignorando na totalidade, todas metodologias previstas no paradigma tradicional. No entanto, a pergunta que não quer calar é: será que os africanos no geral e os moçambicanos em particular, exploram devidamente os níveis de autonomia e da pedagogia dialogada, oferecidos pelo atual paradigma educacional, numa perspectiva virada a decolonialidade?

Para tanto, torna-se importante compreender que a pós-independência Nacional, a formação de professores em Moçambique foi caracterizada pela existência de vários modelos. Segundo Langa (2019), situação que resultou da ausência de uma Política Nacional de Formação de Professores, que surgisse de experiências acumuladas, nos vários modelos adotados, o que de alguma forma, parece ser um dos argumentos que levou ao sistema educacional a continuar em alguns níveis de ensino, com programas que ostentam a colonialidade.

Para além da ausência da política anteriormente referida, Machili (2000, *apud* LANGA, 2019) apresenta a ausência de uma estratégia e modelo de formação de professores estáveis; desfasamento entre o currículo e a realidade cultural da maioria dos cidadãos, devido ao fenómeno de uniformização tida como suporte aparente de garantia da unidade nacional.

Tomando como base os instrumentos orientadores, sobre os planos curriculares de formação de professores e do Sistema Nacional da Educação, nota-se a ausência da referencia direta aos paradigmas educacionais e modelos de formação de professores, tal como se designa nas literaturas que abordam estes conceitos de forma universal.

Ora, os modelos de formação inicial de professores em Moçambique, olhando para os princípios orientadores anteriormente tratados, fica evidente a predominância do paradigma emergente ou de complexidade.

Relativamente à designação de modelos, como é o caso de 10+1 e 12+3 anos, são parte de modelos integrados, onde a formação científica e epagógica acontecem em simultâneo, no entanto, para a formação continuada, que geralmente decorre em Universidades ou Institutos Superiores, apresenta um modelo sequencial, onde apesar de haver uma inter-relação, as formações científicas realizam-se separadas das pedagógicas.

É importante compreender que as atuais reformas dos modelos de formação de professores em Moçambique, para além de aumentar o nível de ingresso e o número de anos de preparação do futuro docente, trazem propostas curriculares que desafiam os futuros profissionais da educação, a promoverem um ensino inclusivo, equitativo e que promova uma aprendizagem ao longo da vida para todos cidadãos. (INDE, 2019).

De acordo com INDE (2019, p.10) “*O novo paradigma de formação de professores [...] visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a acção reflexiva sobre/e na prática pedagógica*”. Naturalmente, o que se espera do senso crítico na ciência é o questionamento da superioridade de alguns saberes em detrimento de outros, o que pode significar larga possibilidade de se desenvolver uma pedagogia mais identitária ou seja, despida de preconceitos contra os saberes locais.

Possibilidades da Decolonialidade Planetária na Educação Moçambicana

Tal como se fez referência na introdução do presente estudo, o discurso da decolonialidade, surge nas abordagens de pesquisadores latino-americanos e vem ganhando notoriedade, nas atuais reflexões do campo educacional na Ásia e África.

A decolonialidade é compreendida como uma forma de refletir, criar e valorizar saberes que não correspondam à lógica da colonialidade, ao mesmo tempo que busca remover pressupostos e teorias eurocêntricas (BAGETTI ZEIFERT & AGNOLETTI, 2019). Estes autores vão ainda mais longe, ao afirmar que “[...] *o pensamento decolonial tem como intenção refletir criticamente sobre as relações de poder e de colonialidade no âmbito do conhecimento, por outro, também se preocupa com a construção de saberes que resgatem e empoderem os conhecimentos oprimidos e subalternizados*”

No entanto, a educação pós-colonial nos países Africanos e de Moçambique em particular, foi e ainda é desafiada, a resgatar a identidade cultural dos povos, pelo facto de estes terem experimentado, durante muitos anos, uma educação cujo currículo colocava a cultura europeia como dominante, oprimindo do mesmo modo, as culturas locais.

Ora, um dos princípios pedagógicos plasmado, no artigo 4 da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, herdado da primeira Lei do Sistema Nacional de Educação, invoca a ligação entre a escola e a comunidade, em que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta, a orientação necessária para a realização do ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país

Portanto, a procura por uma educação que promova efetivamente, os valores da moçambicanidade, continua um grande desafio para os educadores, diante a diversidade étnico-linguístico que caracteriza os moçambicanos, tal como Dias (2010) refere, na mesma sala encontram-se alunos de géneros diferentes que pertencem a grupos linguísticos, étnicos e religiosos também diferentes, com concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. Na opinião deste autor, a diversidade submete a uma reflexão sobre formas didáticas diferenciadas, justificando que, nem todos os alunos conseguem se adaptar aos padrões didáticos monoculturais e ou hegemónicos.

Moçambique é um país de alta diversidade cultural, e assim como maior parte dos Estados Africanos, não possui uma identidade específica, apresentando aspetos que o conectam a países com que partilha as fronteiras e mesmo, a outros continentes. (SANTIAGO, 2012)

Ao todo, o Estado moçambicano possui cerca de 43 idiomas, sendo os mais falados, macua, tsonga (changana), sena, *lomwe*, chuabo e nianja. No entanto, o tsonga, por exemplo, é falado pela etnia do mesmo nome, que se expande por quase todo Moçambique, África do Sul, Zimbabwe e Suazilândia. Já, a língua nianja, por sua vez, é falada pela etnia *chewa* e mais alguns povos próximos a eles, em Zâmbia, Zimbabué e Malawi, sendo que, neste último país, ela é oficial. (SANTIAGO, 2012).

Após tantos anos de luta pela independência nacional, contra o regime colonial, os líderes moçambicanos buscaram eliminar a língua e cultura do colonizador, mas isso, se tornou



impraticável ante a variedade de línguas presentes no país, que apesar de possuírem importância regional, não tinham um alcance nacional.

Para tanto, a partir da reforma curricular introduzida em 2004, no ensino primário em Moçambique, introduziu-se o Currículo Local-CL, nos programas do ensino, considerado como um dos principais objetivos, na perspectiva de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais, donde a escola se situa (INDE, 2003).

De acordo com o propósito do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Currículo Local surge com intuito de reduzir a vulnerabilidade, através de administração em alunos, de competências que lhe permitam solucionar problemas elementares de saúde, alimentação, habitação, da sua comunidade, de forma a melhorar o seu modo de vida e da sua família, reduzindo, daquele modo os níveis de pobreza.

Claro que estes e outros argumentos, podem ser entendidos como uma forma, menos arrogante, de justificar a implementação de políticas educacionais que combatam efetivamente a colonialidade nos currículos escolares, sem, no entanto, cuspir diretamente na mão de quem alimenta, metaforicamente.

Deste modo, reservou-se 20% do currículo centralmente definido, para a lecionação de conteúdos ou saberes de interesse local, sendo que os restantes 80%, para os demais conteúdos do currículo nacional. Portanto, são protagonistas do processo de definição dos tais saberes locais, os professores, alunos, líderes e autoridades locais, encarregados de educação, representantes das diferentes instituições afins, representantes das igrejas e organizações comunitárias. (INDE, 2003).

A componente Currículo Local, é apontada como uma das principais mudanças no currículo nacional, porém, não a única, tornando-se importante destacar, a inclusão das línguas moçambicanas no processo de ensino em alguns casos como meio e noutros como recurso. O INDE (2003), justifica a inclusão e uso de línguas moçambicanas no ensino, com fundamento de que são benéficos a nível psicopedagógico e cognitivo, acrescentando serem igualmente facilitadoras da interação em sala de aulas, possibilitando no seu entender, que o professor se torne mediador cultural, usando a língua para simplificar o processo de ensino e aprendizagem.

Olhando para as alterações feitas, na referida reforma curricular nota-se, de forma nítida, a pretensão de resgate e valorização das culturas moçambicanas e a consequente desmistificação do pensamento eurocêntrico nas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

O presente artigo buscou discutir sobre as premissas para a concepção dos currículos de formação de professores, cruzar os paradigmas educacionais com os modelos de formação docente bem como, refletir sobre a possibilidade de decolonialidade nas práticas pedagógicas em Moçambique.

O diálogo entre várias literaturas consultadas, possibilitou que se constatasse a relevância, do conhecimento de premissas e paradigmas educacionais que norteiam a formação de professores, no julgamento ou análise do tipo de educação que se espera ser decolonial.

Enfatiza-se que o conhecimento de princípios para concepção dos currículos de formação de professores bem como o dos paradigmas educacionais, possa de grande forma, influenciar na reflexão da possibilidade da decolonialidade planetária, na educação moçambicana, a fim de transformar e construir conhecimentos que sejam autênticos, das comunidades locais, resgatando culturas que durante varias gerações, foram subalternizadas ao mesmo tempo que se exaltava o pensamento eurocêntrico.

Entende-se que as transformações paradigmáticas são lentas. Exigem reconceituação, reavaliação de ideias, princípios e premissas assim como demanda a sobriedade, visto que os conflitos e as divergências são inevitáveis. Todavia, continuam evidentes as marcas da colonialidade inspirada no paradigma tradicional em vários contextos da educação moçambicana, motivadas pelo facto de maior parte dos implicados, na implementação do paradigma reflexivo, na conjuntura da decolonialidade, ter sido formada, como também forma, por meio da pedagogia dos oprimidos.

Referências

ARAÚJO, M. V. e BARROS, D. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio, 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2019/06/praticas-pedagogicas.pdf>,
consultado aos 16.10.2022

BAGETTI ZEIFERT, A. P., & AGNOLETTI, V. O Pensamento Descolonial e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, 9(26), 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077> , consultada aos 26 de Março de 2023;

BAZANA, J.R, BARTH, M. M, NONENMECHER, S.E.B, CHAVES, T.V, RAVÁSIO, M. H. Paradigmas Presentes na Formação Inicial de Professores de Química: reflexões a partir da observação de uma actividade experimental. **Revista Insignare Scientia**. Vol.3, n. 1. Jan./Abr. 2020. 132-147pp;

DEMARCHI, Thyara Antonielle & RAUSCH, Rita Buzzi. Princípios que Norteiam a Formação Inicial de Professores na Finlândia. **CAPEIS**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de Outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3584.pdf>, consultada aos 14 de Outubro de 2022

DIAS, H. N. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **V!RUS**, São Carlos, 2010, n.4. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 30 Maio de 2022;

FEDEL, T.R.B., BEHRENS, M.P. Princípios para a formação docente e para repensar o papel da educação atual à luz do paradigma da complexidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2019. v.17, n.4, p. 1808-1836 out./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1808-1836>. Acesso aos 04.Set.2022;

FONTES, C. Paradigmas e Modelos na Formação de Professores. **NAVEGANDO NA EDUCAÇÃO**. (s.d). Disponível em: <http://www.filorbis.pt/educar/modformacao.htm>, Consultado aos 17.Out.2022.

INDE/MINED-Moçambique, **PLANO CURRICULAR**: Curso de Formação de Professores Primários e Educação de Adultos, Maputo, 2019.

INDE-MINED, Moçambique. **Estratégias de implementação do novo currículo**. Maputo, 2003;

LANGA, E. M. **Desafios da formação dos Professores em Moçambique** In : COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas [en ligne]. Lisboa, 2019: Centro de Estudos Internacionais. p.347-358. Disponível em: <http://books.openedition.org/cei/1177>, consultado em 18.Out.2022;

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Editora UFMG. Paris. 2003. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/7e/Mignolo_Walter_D_Historias_locais_projetos_globais_2003.pdf, Consultado 25 de Março de 2023.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. Lei 18/2018. **Sistema Nacional de Educação**. Boletim da República, Maputo, n. 254 (série), 28 de Dezembro 2018. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

RIBEIRO, D.e GAIA, R. da S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27 (2021), pp. 1-16.

SANTIAGO, E. **Cultura Moçambicana**. InfoEscola. 2012. Disponível em <http://www.infoescola.com/cultura/cultura/-mocambicana/> Acesso em: 09 Jul.2022.

Referências legislativas