

Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino

Luísa Natéssia Marufo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6300>

Adérito Barbosa **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6300>

Felipe André Angst ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6300>

Resumo: O presente estudo visa reflectir em torno da temática da formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e da qualidade de ensino, no campo da educação, tendo em conta a conjuntura social, económica e política em que nos encontramos causada pela globalização e constantes transformações tecnológicas, o papel do docente tem sido em grande medida associado à qualidade de ensino. Partindo deste pressuposto, o presente estudo tem como objectivo compreender em que medida a aposta na formação psicopedagógica dos professores do ensino superior tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Para a recolha de dados, privilegiou-se a pesquisa bibliográfica. A capacitação contínua dos professores permite que estes tomem consciência da sua prática pedagógica, através de uma atitude reflexiva e investigativa, pois estão em constante construção e reconstrução de competências, conhecimentos, incessante desenvolvimento de novas habilidades e busca de recursos, de forma a tornarem-se profissionais da mudança no presente, com a responsabilidade de formar gerações para um futuro incerto, cumprindo em grande medida o seu papel de educador. Nesta senda, espera-se que os professores formem recursos humanos que contemplem agentes transformadores, interventivos e solucionadores de problemas sociais, em prol do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, para a preservação e afirmação da identidade nacional.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Formação psicopedagógica; Qualidade de Ensino

* Doutoranda em Inovação Educativa, na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, Nampula; Directora Adjunta Pedagógica da Extensão de Xai-Xai da Universidade Católica de Moçambique; Membro da Comissão da Qualidade da Universidade Católica de Moçambique; Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Formação de Adultos, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: Lmarufo@ucm.ac.mz

** PhD em Ciências da Educação pelo Instituto da Educação da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa; PhD em Teologia Pastoral pelo Instituto de Pastoral de Madrid da Universidade Pontifícia de Salamanca; Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa; Mestre em Teologia Pastoral, especialidade em Pastoral Juvenil, pelo Instituto de Pastoral Juvenil da Universidade Pontifícia Salesiana, em Roma; Licenciado em Teologia pela Faculdade de Teologia Universidade Católica Portuguesa – Lisboa; Professor, Coordenador de Curso de Doutoramento em Inovação Educativa e Coordenador do Departamento de Investigação e Desenvolvimento Comunitário da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique; Membro da Comissão Científica da Reitoria da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: aaderitus@ucm.ac.mz

*** PhD em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, no Porto; Mestre em Gestão e Administração Educacional pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique; Pós-Graduação Lato Sensu, especialidade em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração pela Faculdade internacional de Curitiba – Brasil (FACINTER); Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) Canoas – Brasil; Director da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique; Professor da Universidade Católica de Moçambique; Membro da Comissão da Qualidade da Universidade Católica de Moçambique; fangst@ucm.ac.mz

Kupakwa na kubairwa nzero kuli anyakupfundzisa mabukho makulu-makulu na kusasanyira upfundzi wadidi.

Pyancigwagwa: Mapfundzisiro awa, asapangisa mwacidikho-dikho Kupakwa na kubairwa ndzeru kuli anyakupfundzisa mabukho makulu-makulu na kusasanyira upfundzi wadidi, pa mbale ya mapfundzisiro, na ndawa ya makhaliro, mfuma yathu, ndale ya utongi na macitiro a kupasirana na thangwi ya macindjiro a pinthu kubulukira pa ndjira ya udziwisi, mphambvu ya mpfundzisi isakwanisa kudzesa upfundzi wadidi. Kutomera pa mapfundzisiro anewa, pali kudikhirwa cidzindikiro kuli anyakupfundzisa mabukho makulu-makulu, ninga ale ana mphambvu ya kusasanyira upfundzi wadidi, mphaso na luso kuli anyakupfundza mabukho makulu-makulo. Pa kutowera kugumanya mphangwa zonsene, atoma kupasa mpata wa basa ya kupfupfudza mabukho a cidikho-dikho. Kupindzira ndzeru kuli apfundzisi a mabukho, kusapasa kuti iwo adziwe na kukumbuka basa yawo pa mapfundzisiro, thangwi ya kupfupfudza na kusasira mbale ya udziwisi pa mapfundzisiro. Na ipyo, alikupitiriza na basa ya kumanga na kupasa ndzero za mapfundzisiro, udziwisi, uthambaruki wa kwenda na kwenda na cidzindikiro ca luso pa macitiro, towera apangise ninga anyakucindja maphatiro a midzidzi ino. Ali nawo mpingo wa kupaka ndzeru na luso kuli mbumba, towera udidi wa mangwana, mbafungisambo na kutsidzikira tenepa mphambvu ya mpfundzisi. Na ipyo, pirikudikhirwa kuti apfundzisi apake mbumba pa manyerezero a kuti acindje ndzeru na makhaliro, na kumalisa mathangwi, mphingampinga na uypi wa mbumba towera kuti uthambaruki uphenekere mpisa, towerambo pontho kuti acepeswe mathangwi a ucerengi wa nzinda na wa ndziko, na kusasanyira udidi wa dziko.

Fala ya citsidzikiro: Upfundzisi, mabukho makulu-makulu, kupakwa na kubairwa ndzeru za mapfundzisiro na kusasanyira upfundzi wadidi

Psycho pedagogical training of higher education teachers and the improvement of teaching quality

Abstract: The present study, aims to reflect around the theme of the psych pedagogical training of higher education teachers and the quality of teaching in the field of education, taking into account the social, economic and political conjuncture in which we find ourselves caused by globalization and constant technological transformations. The role of the teacher has been largely associated with the quality of teaching. Based on this assumption, the present study aims to understand to what extent the role in the psych pedagogical training of higher education teachers has contributed to improving the quality of teaching and student learning. For data collection, bibliographic research was privileged. The continuous training of teachers, allows them to become aware of their pedagogical practice, through a reflective and investigative attitude, as they are in constant construction and reconstruction of skills, knowledge, incessant development of new skills and search for resources in order to become professionals of change in the present, with the responsibility of forming generations for an uncertain future, fulfilling to a large extent their role as an educator. In this path, it is expected that, teachers train human resources that include transforming agents, interveners and solvers of social problems, in favor of the development of a fairer society, for the preservation and affirmation of national identity.

Keyword: Education; higher education; psycho pedagogical training and teaching quality

Introdução

Sendo o professor agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade/sociedade, durante e após a sua formação este “deverá manter os princípios éticos, didáticos e pedagógicos [adquiridos]” (García, 1999, p. 27), para o exercício da sua função. Neste sentido, salienta-se que a profissão docente para ser exercida com

sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2011, p.19). Quanto ao objectivo, o presente trabalho tem como objectivo compreender em que medida a aposta na formação psicopedagógica dos professores do ensino superior contribui para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesta senda, com vista a melhoria da qualidade de ensino, a nível internacional, tem sido debatido que as instituições se organizem em função de critérios de qualidade e que por eles sejam avaliados. Assim, esses critérios visam a abertura e a transparência dos processos de ensino e aprendizagem. Têm contribuído para o aumento da qualidade e variedade dos programas de formação oferecidos e passaram a constituir metas para um Ensino de qualidade, em que, para além da transmissão de conhecimentos sólidos, tenciona-se desenvolver capacidades para uma aprendizagem autónoma, reflexiva e realizada ao longo da vida (Marques & Pinto, 2012, apud Leite, 2012, Cashin, 2003, Muñoz, 2012, Reimão, 2001).

Este trabalho procura estudar a formação psicopedagógica dos docentes do ensino superior, pelo facto de constatar-se ser uma área pouco explorada no contexto moçambicano, de extrema relevância para a melhoria da prática pedagógica do docente, e concomitantemente, da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Depois desta introdução, na qual se apresenta o objectivo do trabalho, no segundo item será aprofundada a componente da educação, formação psicopedagógica dos professores do ensino superior, competência do docente e a qualidade de ensino. No terceiro item, apresentar-se-á a abordagem metodológica privilegiada para a recolha de dados. Posteriormente, serão apresentadas algumas conclusões, a partir da reflexão efectuada em torno da temática em estudo.

1. Conceitos essenciais: educação

O termo educação encontra-se reflectido em praticamente todas as relações sociais que implicam a transformação do indivíduo, para melhor se adaptar à sociedade onde se encontra inserido. Normalmente, há transferência de conhecimentos do agente educativo, bem como formação de comportamentos de acordo com às normas sociais, de forma que o indivíduo possa estar em conexão com os ditames que regem a vida social. Como se pode ver mais abaixo, existem várias acepções de educação. Nesse sentido, Sapato (2016, p.12) refere que:

A palavra educação, em português, vem de educar, a origem desta, por sua vez, é do latim Educare que é um derivado de ex, que significa fora ou exterior e *ducare*, que tem o significado de guiar, instruir, conduzir; ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de guiar para fora e pode ser entendida que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo.

Compernelle (s.d) citado por Monteiro (1998) encontra em Platão a ideia de “educação como dever do Estado ao estabelecer mecanismos que obrigavam à instrução. Nesse contexto, a instrução, tida como um privilégio de nascimento, dirigia-se aos segmentos que ocupavam certa posição social” (Soares et al., 2008, p. 193). Para Aristóteles, a educação deve levar o homem a alcançar a sua plena realização, mas isso só se torna possível se ele desenvolver as suas faculdades físicas, morais e intelectuais (Sapato, 2016, p. 12). Natércio (2005, p.11) refere que “entende-se a educação como um sector específico de actividade humana, um aspecto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objectos de estudo e as narrativas científicas próprias das ciências sociais”.

De acordo com Soares et. al. (2008, p.193), “só a partir do Renascimento, com as ideias de Rousseau, é que a educação passou a ser vista como instrumento político emergindo, então, a ideia de uma educação para todos”. Zacharias (2007, apud Sapato, 2016, p.13) alega que, “para Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto na sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta”. Nesta senda, pode salientar-se que “o papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar resposta “certas”, mas sim ajudar a formar “solucionadores de problemas” num quadro crescente de incerteza e impressibilidade” Canário (2000, p. 104). Stoer (2002) citando Grilo et al. (1992) partilha a mesma opinião que Canário (2000, p.34), quando afirma que:

a educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos e para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade.

Para Biesta (2018), a educação tem três funções. Nomeadamente, qualificação, socialização e subjetivação. Seguidamente, far-se-á uma breve descrição das mesmas.

A **qualificação** tem a ver com a maneira pela qual a educação contribui para a aquisição de conhecimento, destrezas e habilidade que nos qualificam para fazer algo – um ofício que pode ir do mais específico (como capacitar-se para um trabalho em particular) ao mais geral (como no caso da educação liberal). A **socialização** tem a ver com a maneira pela

qual, por meio dos processos e práticas educativas, as pessoas se integram na ordem sociocultural, política e moral. As escolas participam da socialização de maneira deliberada, por exemplo, com o ensino de valores, da formação de carácter, da educação cívica, ou com relação à socialização profissional. A socialização também ocorre de maneira menos visível, [através do] currículo oculto (...). A função de **subjctivação** pode, talvez, ser entendida como o oposto da função de socialização. Não se trata da inserção dos “recém-chegados” à ordem existente, mas de formas de ser que insinuam a independência de tais ordens. Trata-se de maneiras de ser em que o indivíduo não se limita a ser um “espécimen” de uma ordem mais geral (Biesta, 2018, p.827).

Do acima exposto, tendo em conta as múltiplas acepções em torno do significado da palavra educação cabe-nos agora a nós apresentar o seu significado. Ora, para nós, caberia como conceito de educação: a faculdade e/ou a capacidade atribuída ao Estado, a sociedade civil, a família e a pessoa no geral de na sua acção educativa e através do processo educativo formar a pessoa humana cumprindo, assim, na sua realização. É com base na educação que conhecemos a sociedade actual, o nosso passado, assim como se perspectiva o futuro.

2. Formação dos professores no ensino superior

A formação está intimamente ligada à educação, pois está patente em todas as áreas da sociedade actual. Nesta senda, a formação pode ser entendida sob várias perspectivas. Nomeadamente:

como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante; **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos, e por último, pode falar-se da **formação como uma instituição**, quando se refere à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991, apud García, 1999, p.19).

Ora, depreende-se do acima exposto que as formações de professores de ensino superior apresentam uma dimensão tridimensional: (i) de carácter social; (ii) desenvolvimento pessoal e; (iii) a última referente a dimensão orgânica. Assim, temos que a formação de professores pressupõe a busca contante pelo conhecimento através do ensino e da investigação sendo determinante a existência de uma organização escolar para o êxito da aprendizagem e das competências pessoais e profissionais. É neste sentido que o mesmo autor, (García, 1999, p.26), determina:

A formação de professores é área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Tardif, Lessard e Gauthier (s.d) referenciados por Mesquita (2011, p.41), alegam que “a formação de um professor começa antes da entrada para um curso superior, cristaliza pela frequência deste curso, validada e aperfeiçoada pelos primeiros anos de ensino, prosseguindo ao longo da carreira profissional”. Portanto, pode constatar-se que, “na formação do professor é essencial delinear com precisão qual é a concepção que se tem do processo pedagógico. Pois, uma visão difusa deste não permite que o docente projete de maneira consciente [e objectiva] a sua actividade profissional” (Aquino & Puentes, 2011, p. 41).

Neste sentido, este pensamento remete-nos para a abordagem de que uma formação de professores consistente “interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, actuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (Machado, 2011, apud Mesquita, 2011, p.11). Portanto, realçamos que a formação de professores mobiliza dados provenientes das diferentes ciências da educação e reflecte, desse modo, o seu estado de desenvolvimento, conduzindo à adopção de novos conceitos e de novas formas de encarar o acto educativo. [Neste sentido], a formação de professores constitui peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo (Martinho, 2000, p. 279). De acordo com Perrenoud (2000, apud Flores e Escola, 2008, p.7), este refere que:

[os professores devem ser preparados] para a participação activa e crítica expressa em 4 níveis: aprender a cooperar e actuar em rede, aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela e aprender a dialogar com a sociedade.

Porém, pode salientar-se que a eficácia do ensino depende, não apenas da competência e do desempenho do professor, mas igualmente da motivação, do interesse da aplicação dos alunos (Machado, 2011; Mesquita, 2011, p.12). A formação do professor

condiciona, assim, a mudança do desempenho profissional nos vários domínios, à saber: o pessoal, o académico e o profissional.

3. Formação inicial e contínua

A formação inicial assume-se de particular relevo em matéria de formação psicopedagógica na medida em que é a formação de base que vai determinar o interesse pela formação contínua definida no ponto seguinte. As competências académicas e profissionais do Professor são determinantes nesta fase para incitar o interesse no estudante. Para Estrela (1991, apud Mesquita, 2011, p.13):

A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa directamente. Esta tarefa não é fácil porque o terreno da formação dos professores é atravessado por clivagens ideológicas que, não só determinam as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas também influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem.

De acordo com García (1999), “a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação” (p. 77). Tardif, Lessard e Gauthier (s.d) citados por Mesquita (2011, p.14) “postulam a formação inicial como um meio de exercitar os estudantes – os futuros professores – na prática profissional dos docentes de profissão e fazer deles praticantes reflexivos”. Pois, é nesta fase que os futuros professores adquirem competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores na prática pedagógica (estágio) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011).

Martinho (2000, p.283) alerta que “estamos a formar jovens professores que deverão preparar as crianças e os jovens para uma vida que ainda não se conhece”. Esta incerteza sobre o que será o amanhã, devido à globalização e evolução tecnológica, cria condições próprias à formação de professores que deverá estar essencialmente voltada para o futuro – os jovens que formamos hoje serão os educadores do amanhã, de crianças que serão os cidadãos do futuro (Martinho, 2000). Portanto (...), “a formação de professores [pode] tornar-se rapidamente obsoleta se não se questionar

permanentemente e se não se adaptar continuamente a um futuro ainda que bastante incerto” (Martinho, 2000, p. 283).

A formação contínua ou permanente deve ser implementada tendo como referência as reais necessidades formativas dos docentes e o plano formativo das Instituições de Ensino Superior. “A formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial” (Rodrigues & Esteves, 1993, citados por Campos & Almeida, 2019, p. 29). Nunes (2000, apud Campos e Almeida, 2019, p.29) afirma que:

a formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objectivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de actuação em outro contexto.

Nesta senda, na perspectiva de Canário (2000), “a formação contínua corresponderia a momentos de “reciclagem” que viriam a remediar a inevitável obsolescência dos conhecimentos adquiridos” (p. 42). Para Perrenoud (1998), um dos maiores desafios para instituições de ensino é colocar explicitamente a formação contínua ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais. O mesmo autor (Perrenoud, 1998) defendeu, ainda, que o desenvolvimento das competências individuais dos docentes possibilita a ampliação do campo de trabalho, além de dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos (competências genéricas) e aos instrumentais.

Assim, entende-se que “para que práticas docentes evoluam e atendam às profundas mudanças enfrentadas pelo sector de educação no país, é fundamental que as universidades reconheçam as condições e as limitações do trabalho real de seu corpo docente” (Berger et al., 2019, p. 10). De acordo com Martinho (2000, p.286):

só com uma formação adequada dos seus professores a Escola poderá responder as exigências [da conjectura actual], uma vez que, se lhes exigirá uma acção pedagógica eficaz, em termos de actuação conceptualizada, em termos de motivação ou em termos de expectativa e de percepção do controlo, competente em termos de exigência e deontologicamente correcta em termos de responsabilidade.

Neste diapasão, Martinho (2000) sustenta a tese de que só com uma formação proactiva dos professores as instituições de ensino poderão pedagógica e deontologicamente garantir as exigências da conjuntura actual em matéria de percepção didáctica dos níveis de aprendizagem, motivação, expectativa e controlo.

4. Formação psicopedagógica e qualidade de ensino

A psicopedagogia é uma área que está em constante movimento e que ainda é desconhecida por muitas instituições, sendo, por vezes, entendida como a junção de duas áreas: a Pedagogia e a Psicologia. No entanto, a psicopedagogia constitui-se como uma área específica, de carácter interdisciplinar, que se ocupa em estudar as relações de aprendizagem (Eidelwein & Santos, 2010). De acordo com Campos e Almeida (2019, p.24):

os estudos e pesquisas realizados por Behrens (2007), Cunha (2006, 2007, 2008, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010, 2003), Veiga (2006), Campos (2010, 2017), Almeida (2011, 2012), Morosini (2001), Leite e Ramos (2012), Nóvoa (2002), Zabalza (2004), Fernández Cruz (2006), Garcia (1999; 2009), Imbernòn (2010), os quais, de forma geral, nos advertem para a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores que actuam na educação superior, aspecto que reflecte a “cultura da desvalorização do pedagógico”, evidenciando fragilidades teórico-prática na formação da pós-graduação *stricto sensu*, espaço que, por excelência e por exigência legal, deveria primar em oferecer subsídios para uma formação inicial e contínua de qualidade. Os estudos também apontam a necessidade de as IES [Instituições de Ensino Superior] assumirem e consolidarem políticas de formação pedagógica de docentes universitários, desenvolverem acções formativas constituídas a partir das necessidades docentes e valorizarem a produção científica dos docentes sobre o ensino e suas relações: aprendizagem, planeamento, avaliação, metodologias.

Percebe-se que é lugar-comum entre os autores acima citados a percepção de que não existe um remédio legal no tratamento da falta de estímulo por parte de profissionais docentes de modo que os faça pautar por uma formação psicopedagógica como instrumento indispensável para um desempenho profissional de qualidade na carreira docente em que se encontram inseridos quer a nível da graduação como da pós-graduação. Por parte da IES cabe ainda uma reflexão em torno do que se prioriza em matéria de políticas de formação psicopedagógicas (...). Gondim *et al.*, (s.d.), alegam que:

na actualidade, a educação superior, se preocupa muito com a intelectualidade do professor universitário. Em grande parte das vezes, é esquecida a formação pedagógica do professor, o que pode gerar uma desfasagem na educação dos alunos. Afinal, não é só o conhecimento do professor que é importante, mas sua capacidade de repassá-las de forma didáctica aos alunos, de forma que eles realmente aprendam (p. 2).

Berger *et al.* (2019), citando Tardif (2000), corroboram com Gondim *et al.* (s.d.), quando afirmam que, “a despeito do movimento de profissionalização do ensino superior,

observa-se que, em diversas áreas do conhecimento, grande parte dos docentes não possui formação pedagógica” (p. 3).

Nesta senda, é de ressaltar que a formação pedagógica é de extrema importância para qualquer profissional da educação, incluindo os docentes afectos ao ensino superior, pois, é o subsistema que forma o capital humano para actuar na sociedade (Gondim et al., s.d.). Pois, por falta de formação na área de pedagogia ou de ensino como um todo, “o professor deixa de ter as ferramentas necessárias para compreender e interpretar tanto a situação na sala, quanto o aluno e as suas necessidades para a aprendizagem. Com isso, a instituição de ensino superior tem a sua contribuição na sociedade diminuída” (Cunha, Brito & Cicillini, 2013, citados por Gondim *et al.*, s.d., p. 15). Um processo de formação de professores tem de ser abrangente. Isso significa que:

não deve estar limitado ao desenvolvimento de habilidades técnicas do saber-fazer, mas, sim, atingindo as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, culturais, éticas, pedagógicas. Além disso, deve estar articulado ao projecto pedagógico institucional e, no caso do ensino superior, aos projectos dos cursos de graduação e pós-graduação. É necessário garantir um espaço de discussão sobre a acção educativa, escutando os professores em suas angústias e necessidades (Eidelwein & Santos, 2010, p. 34).

Eidelwein e Santos (2010), querem com isso afirmar que os processos de formação de professores devem atingir várias dimensões: por um lado, as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, culturais, éticas, pedagógicas. Ou seja, o professor deve ser o seu próprio filósofo, o seu próprio sociólogo, o seu próprio político, detentor de uma cultura ética, deontológica e profissional; por outro lado, este processo envolve a articulação do projecto pedagógico institucional ao nível da graduação e pós-graduação e a existência de um espaço público de discussão sobre as práticas pedagógicas atendendo as necessidades motivacionais dos professores.

Garantir a qualidade do ensino-aprendizagem e investigação no ensino geral e superior não é tarefa fácil. Apesar de complexo, pelos inúmeros factores que determinam a qualidade, não impossível. Entre os vários factores, e a título exemplificativo, encontram-se: (i) a questão ou situação económica de ambos (discentes e docentes); (ii) outros. Para Raposo (2011):

O lexema *qualidade*, à semelhança do que acontece com outros termos, é marcado por acentuada polissemia, que o uso acrescido que tem vindo a ter em múltiplos domínios – da economia à saúde, do ambiente à gestão, dos processos de produção aos produtos finais – veio contribuir para dificultar uma delimitação conceitual que fosse susceptível de clarificar o respectivo conteúdo semântico (Raposo, 2011, p. 358).

Observa-se, retomando o factor económico, que muitos discentes/docentes encontram-se em situações económicas deploráveis. Os discentes são os mais atingidos, pois na sua esmagadora maioria têm os estudos completamente dependentes do orçamento familiar. São os pais quem financiam os seus estudos. E, sendo os orçamentos familiares insuficientes para suprir as necessidades da família, poucas são as vezes em que estes conseguem adquirir todo o material escolar exigido para a sua formação; um material que lhes permita conhecer de fundo, no caso de dúvida, o pensamento de outros doutrinários, isto é, que lhes permita em última análise uma maior investigação sobre os conhecimentos científicos que pretendem adquirir ao longo das suas formações académicas sendo certo que muitas instituições não garantem material didático suficiente nas suas bibliotecas colocando-se assim em causa a qualidade do ensino, da aprendizagem e da investigação. Na perspectiva de Bonato (2007, p.2),

a qualidade é geralmente vista como a adequação dos produtos e serviços às exigências dos clientes. Infelizmente, esta alegada importância dada à qualidade nem sempre tem sido traduzida em produção ou prestação de serviços com qualidade. Qualidade, a princípio, é algo que sempre interessa; mas, para alcançá-la, é preciso mais que palavras bem intencionadas: é preciso planeamento, processos bem gerenciados, pessoas comprometidas e muito esforço.

Bonato (2007), reforça o que Raposo (2011) afirma. De facto, é preciso fazer mais; mais do que meras palavras bem-intencionadas. E, o caminho começa sem dúvida pelo: (i) planeamento – planear tudo muito bem antes; (ii) processos bem gerenciados – capacidade de gestão de processos complexos o que implica a necessidade da existência duma liderança de topo capaz de promover a motivação e transformação entre os envolvidos criando pessoas comprometidas. Aquino e Puentes (2011, p.27) referem que:

nas últimas décadas, a qualidade de educação tem sido uma das principais preocupações de organismos internacionais e nacionais, intelectuais e professores universitários. É uma noção de valor multidimensional, que abarca os processos e funções da universidade: ensino e aprendizagem, desempenho profissional do docente, pesquisa e extensão, recursos materiais, instalações, equipamentos, serviços da comunidade.

Dickie (2016) corrobora com Aquino e Puentes (2011) quando afirma que, nos últimos anos, a qualidade de ensino tem sido uma questão central nas políticas educativas do ensino superior, quer a nível nacional, como internacional e tem vindo a ganhar importância, devido ao impacto social que decorre do insucesso escolar e/ou do

resultado da avaliação dos cursos [ou instituição]. De acordo com Díaz (2003), a qualidade pode ser apresentada sob várias dimensões:

Uma [primeira dimensão atribuída] à expressão qualidade relaciona-se com a definição de eficácia, a qual se refere à consecução dos resultados desejados. Assim, uma educação de qualidade é aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, quando superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares. Esta perspectiva põe a ênfase nos resultados da aprendizagem efectivamente alcançada no processo educativo.

Uma segunda dimensão refere-se ao que se aprende no sistema e à sua relevância, tanto para o indivíduo como para a sociedade. Neste sentido, uma educação de qualidade é aquela cujo conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, afectiva e socialmente.

[Por fim], uma terceira dimensão é a que aborda a qualidade dos processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa. Nesta perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didácticas adequadas, etc. (Díaz, 2003, p. 2-3).

Dentro das dimensões da qualidade apresentadas por Días (2003) são vários os aspectos que determinam a qualidade, desde logo: (i) Resultados – determinada através da comprovação dos níveis de aprendizagem dos discentes quando terminam um determinado ciclo de estudos. Se lograram êxito ou não; (ii) Substância – tem muito que ver com a qualidade dos conteúdos incorporados e assimilados; do nível de profundidade que os discentes têm quando dissertam em torno dos mesmo nestes processos de ensino-aprendizagem; (iii) Produção – assente na capacidade de os estudantes produzirem, dentro do rigor científico e da ética académica, conhecimento científico próprio capaz de ser partilhado e aceite pela comunidade académica e/ou científica. Na opinião de Raposo (2011, p.360):

a qualidade encarada na perspectiva referida anteriormente remete para um conceito que lhe está intimamente associado – o de garantia. Esta deve estar suficientemente documentada para assegurar que os interessados (...) e todos os que estejam envolvidos ou venham a ser afectados pela qualidade do ensino sejam minuciosamente informados sobre as expectativas que na mesma depositam, sobre os seus resultados e, ainda, sobre tudo aquilo que possibilite a melhoria da prática pedagógica.

Claro que Raposo (2011) não poderia estar mais do que certo ao referir que o conceito da qualidade está intrinsecamente corelacionado ao de garantia. A garantia da qualidade é uma das ferramentas chaves no processo de ensino-aprendizagem e investigação. Aliás, não é por acaso que as instituições de ensino superior que preza pela

qualidade do seu ensino vêm munindo as suas estruturas orgânicas de um gabinete específico que garanta a qualidade nestes processos de ensino-aprendizagem e investigação. Por conseguinte, Aquino e Puentes (2011, p.36), mencionam que:

É na sala de aula que se encontra o princípio ou a extremidade fundamental do sistema educativo. É ali que se materializam ou não as políticas públicas, empregam-se ou não as estratégias de aprendizagem; [portanto], é na sala de aula onde se ganha ou se perde a batalha pela qualidade da educação.

É, por isso, fundamental, para aumentar a qualidade de ensino, que os docentes não só “possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam”, mas também “disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação” (Borrvalho et al., 2012, citado por Marques & Pinto, 2012, p. 135). De acordo com Aquino e Puentes (2011, p.17):

com a globalização, processo sujeito a constantes mudanças, surge um novo paradigma educativo, no qual procura-se situar o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação integral, no centro das preocupações de docentes e gestores. [Na perspectiva deste autor], busca-se formar profissionais com uma “cabeça bem-feita”, cultos, críticos, com uma participação cidadã activa, comprometidos com o futuro da humanidade e motivados pela busca de soluções aos problemas que o desenvolvimento propõe.

Segundo Morin (2004, apud Aquino e Puentes, 2011, p.17), a expressão “cabeça bem-feita” significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor, ao mesmo tempo, de aptidão geral para colocar e tratar problemas e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e dar sentido a eles.

Quanto ao contexto nacional, é de salientar que em termos de legislação, já foram aprovados vários decretos que visam a melhoria da qualidade de ensino. Nomeadamente, o Decreto nº 30/2010, de 13 de Agosto, que estabelece o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQUES); o Decreto nº32/2010, de 30 de Agosto, que cria o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA); o Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) que é executado pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), e o Decreto nº 46/2018, de 01 de Agosto, que aprova o

Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior. Contudo, a sua aplicação ainda é bastante incipiente.

Harvey e Green (1993) propuseram 5 modos discretos, mas inter-relacionados de pensar sobre a qualidade no ensino superior:

1. Qualidade como algo de excepcional: a qualidade é vista em termos de excelência, algo de excepcional e excedendo os standards.
2. Qualidade como perfeição ou consistência: o foco é colocado no processo e especificações que devem ser perfeitamente executadas. Excelência significa zero defeitos ou perfeição.
3. Qualidade como aptidão para o propósito: na gestão tradicional da qualidade, o significado da qualidade está relacionada com o propósito do produto. No ensino superior a satisfação das exigências do consumidor pode ser muito problemático devido ao contencioso existente sobre noção de consumidor (quem são os consumidores?) e a dificuldade dos estudantes (enquanto consumidores) especificarem o que é exigido.
4. Qualidade é o valor para o dinheiro: a qualidade é associada com níveis de especificações e é directamente relacionada com custos.

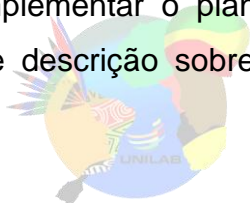
5. Qualidade como transformação: o processo devia idealmente trazer uma mudança qualitativa, uma mudança fundamental da forma. Na educação, a transformação pode ter a forma de incitamento ao desenvolvimento e emancipação (António, Teixeira & Rosa, 2016, p. 178). Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004), refere que:

os países precisam educar a maior parte dos seus jovens com altos padrões de qualidade – um grau académico é agora uma qualificação mínima para muitos empregos, mais exigentes. A qualidade de conhecimento gerado dentro das instituições de ensino superior está a tornar-se, de forma crescente, fundamental para a competitividade nacional [e internacional]” (p. 229).

Só podemos corroborar com Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004). A garantia da qualidade é recomendação internacional. Não basta quantidade, é necessário que essa mesma quantidade seja acompanhada de respectiva “dose” de qualidade. Ou seja, formar em quantidade porque toda pessoa humana tem direito à educação, mas também deve-se formar em qualidade. Numa era de globalização e concorrência internacional, o direito a uma formação em qualidade é o novo direito que se impõe a todos os sistemas de educação dos Estados contemporâneos. Porém, tem-se denotado que,

no sentido de se adaptarem às alterações paradigmáticas do acto de ensinar-aprender, [...] muitas IES investiram em metodologias de ensino não presencial, não só para diversificarem o leque de oferta formativa, mas também para incutirem no estudante o papel de agente activo da sua própria aprendizagem. Termos como *e-learning*, *blearning*, formação síncrona e assíncrona, competências, carga de trabalho, passaram a fazer parte do vocabulário inerente aos ambientes de ensino-aprendizagem [...]. Contudo, não basta [...] haver evolução tecnológica para que se possa pensar que os resultados de aprendizagem melhoram de forma tácita, [...] ter-se-ão que conceber conteúdos de qualidade, adaptados a cada realidade local, concebidos não apenas pelos docentes, mas tendo também o auxílio de especialistas em comunicação à distância (Ramos *et al*, 2013, p. 117-118).

Juran (s.d) citado por Raposo (2011) estabeleceu 10 passos para o processo da melhoria da qualidade. O primeiro consiste em “tomar consciência da necessidade e oportunidade para a melhoria” e o último em “manter o ritmo através da melhoria anual, que faz parte dos sistemas e processos usuais da empresa”. Nos passos intermédios, “estabelecer objectivos para a melhoria”, “organizar-se para atingir os objectivos” e “fornecer treino a toda a organização” perfilam-se como fases essenciais, embora não exclusivas, para que se possa implementar o planeamento estratégico da qualidade. Seguidamente, far-se-á uma breve descrição sobre a metodologia privilegiada para o presente estudo.



5. Metodologia e apresentação e discussão dos resultados

O presente estudo é de abordagem qualitativa e fruto de uma pesquisa bibliográfica, e o método usado foi o hermenêutico interpretativo, tendo-se aprofundado 3 pontos principais, nomeadamente, a educação, a formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a qualidade de ensino. “A pesquisa bibliográfica trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em formas de livros, revistas, publicações alusivas a imprensa escrita” (Marconi & Lakatos, 2015, pp. 43-44).

De acordo com Barañano (2008), a investigação bibliográfica “está fortemente determinada pelos conhecimentos prévios que se tenham sobre a problemática em análise, bem como pela exatidão na definição desta” (p. 55). Gil (2016) partilha a mesma opinião que Barañano (2008) quando refere que:

a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número assim como seu encadeamento depende de muitos factores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa (p. 45).

De acordo com Marconi e Lakatos (2015), “a pesquisa bibliográfica também pode ser designada por pesquisa de fonte secundária, e tem como finalidade, colocar o pesquisador em contacto directo com tudo aquilo que foi escrito sobre um determinado assunto” (p. 44). Sendo um estudo de carácter reflexivo e de forma a colher toda a informação necessária para o aprofundamento da temática, recorreu-se a diversas fontes de informação. Nomeadamente, manuais e artigos científicos. Pois, este foi um dos meios adoptados para triangular a informação. Seguidamente, apresentar-se uma breve conclusão sobre do estudo. Da análise feita em matéria de formação inicial, continua e psicopedagógica por um lado e em matéria de garantia da qualidade depreendeu-se o seguinte:

Quanto a formação inicial – a formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino pressupõe falar antes da formação inicial. A formação inicial é o tão indispensável nos processos de ensino-aprendizagem e investigação sendo esta o seu primeiro passo. Do entrosamento feito em torno dos nossos autores, desde: Estrela (1991), citado por Mesquita (2011); García (1999), Tardif, Lessard e Gauthier (s.d) citados por Mesquita (2011); Martinho (2000) depreendeu-se e chegou-se aos seguintes resultados: (i) garantir que haja uma formação inicial de qualidade entre os estudantes; (ii) garantir que os conteúdos previstos nos planos temáticos e analíticos foram suficientemente absorvidos pelos discentes a tal ponto que faça com que os mesmos tenham interesse numa formação contínua como propõe Estrela (1991) citado por Mesquita (2011).

Quanto a formação contínua – Do diálogo estabelecido em torno dos nossos autores Rodrigues & Esteves (1993) citados por Campos e Almeida (2019, p. 29); Nunes (2000) citado por Campos e Almeida (2019), Canário (2000), Perrenoud (1998), (Berger et al., 2019, p. 10); Martinho (2000) – depreende-se, em matéria de formação contínua, que apesar de existir um problema cerne correlacionados a vários factores, como por exemplo: o factor económico – que obstruem a concretização desta formação em discentes e docente os autores são unanimes em afirmar que existe uma toda necessidade de os docentes e as instituições de ensino investirem na formação contínua: primeiro, como realização pessoal e; segundo, como realização académica e profissional como defendem Rodrigues & Esteves, 1993, citados por Campos & Almeida, 2019, p. 29).

Quanto a formação psicopedagógica – analisamos vários posicionamentos, dos quais: Eidelwein e Santos (2010); Campos e Almeida (2019); Behrens (2007), Cunha (2006, 2007, 2008, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010, 2003), Veiga (2006), Campos

(2010, 2017), Almeida (2011, 2012), Morosini (2001), Leite e Ramos (2012), Nóvoa (2002), Zabalza (2004), Fernández Cruz (2006), Garcia (1999; 2009), Imbernòn (2010), Gondim et al. (s.d.), Berger et al. (2019) citando Tardif (2000). Do seu entrosamento, apesar das dificuldades típicas de cada realidade educacional, os autores são unânimes pelo menos em alguns pontos: (i) quanto as instituições *de ensino* – estas devem garantir a existência de um programa de formação do seu corpo docente em psicopedagogia; (ii) quanto aos formadores – capacidade testada em matéria de psicopedagogia; (iii) outros. Concluímos assim que os factores económicos continuam a ser determinantes na transmissão (pelos docentes) e assimilação (pelos discentes) dos conhecimentos científicos pelas questões psicológicas que se fazem sentir e que corroboram para o baixo rendimento de discentes e docentes tal como defendeu Eidelwein e Santos (2010).

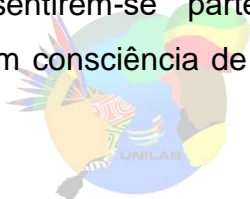
Quanto a qualidade – analisamos os posicionamentos de: Raposo (2011); Bonato (2007), Aquino e Puentes (2011); Dickie (2016); Aquino e Puentes (2011); Díaz (2003); Borralho et al. (2012), citado por Marques & Pinto (2012); Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004); Ramos et al. (2013) depreende-se que ambos são unânimes quando afirmam que os países devem educar os seus jovens em altos padrões de qualidade que possam ser capazes de concorrer ao nível internacional. No caso da realidade educacional de Moçambique, o Ministério da Educação e o do Ensino Superior junto do CNAQ promoveram políticas que visam a garantia da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e investigação. o grande desafio actual é o ensino híbrido. Ou seja, a garantia da qualidade do ensino híbrido sobretudo a modalidade online/virtual uma vez que o país não dispõe de meios suficientes para responder as necessidades típicas do mundo educacional moderno como se refere, por exemplo, Ramos (2013).

Considerações finais

Em jeito de conclusão, prende-nos constatar que a aspiração de formar profissionais cada vez mais cultos, informados, com sólida preparação científica e humanística, capazes de tomar parte activa nos problemas que demanda o desenvolvimento social, científico, económico, ambiental, etc., passa, necessariamente, por apostar na formação psicopedagógica dos docentes como práticos reflexivos e investigadores. Pois, é a partir da análise dos contextos, sejam eles históricos, culturais ou sociais, em que ocorre a actividade docente, que podemos intervir de modo a transformá-los (Pimenta & Lima, 2004, citados por Pereira, 2013, p.146).

A qualidade [de ensino] é condicionada tanto por factores contextuais, objectivos (instalações, meios técnicos), como por factores subjectivos (cultura organizacional, tradições e liderança) (Aquino & Puentes, 2011, p. 53). Entretanto, durante a pesquisa, denotou-se que a maneira como o professor é formado pode influenciar em grande medida a qualidade de ensino, uma vez que a formação obtida tem implicações directas no desempenho do seu trabalho como docente, bem como na sua responsabilidade, sua motivação, seu compromisso, sua ética para com o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, na sociedade contemporânea, “ser professor já não se limita ao ensinar e transmitir conhecimentos e valores, mas ao ajudar os estudantes a “aprender a aprender” de maneira autónoma nesta cultura de mudança, para que no futuro sejam capazes de se adaptarem a novos perfis” (Flores & Escola, 2008, p. 13-14).

Um outro aspecto a realçar é o seguinte: para que se atinja uma qualidade plena no campo da educação, é necessário que haja participação e colaboração de todos nos processos que visam a garantia da qualidade. Portanto, “é necessário proporcionar condições que estimulem as pessoas a se colocarem a serviço da organização, (...) proporcionando-lhes o sabor de sentirem-se “parte” do todo. A organização são as pessoas. É preciso que elas tenham consciência de seu papel como agentes dinâmicos de mudança” (Bonato, 2007, p. 2).



Referências

- António, N.; Teixeira, A.; Rosa, Á. (2016). *Gestão da Qualidade: de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Aquino, O. & Puentes, R. (2011). *Trabalho didáctico na Universidade: estratégias de formação*. Campinas: Editora Alínea.
- Barañano, M. (2008). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Berger, C., Neto, L., & Vieira, A. (2019). Construindo as competências do professor do ensino superior no Brasil: uma análise de trajetórias de docentes de escola de negócios. *Roteiro*, vol. 44, nº3, p.1–24.
- Biesta, G. (2018). Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*, vol. 31, nº2, p.815-832.
- Bonato, J. (2007). A qualidade total como prática gerencial. ciência e conhecimento. *Revista Eletrônica Da Ulbra São Jerônimo*, vol. 2, nº2, p.1-14.

- Campos, V.; Almeida, M. (2019). Contribuições de acções de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, vol. 20, nº43, p.21–50.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Díaz, Amparo Seijas (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: ASA.
- Dickie, A. (2016). Docente, um Autor Principal na Qualidade no Ensino Superior: Caso Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Economia e Gestão. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento (REID)*, vol. 7, nº1, p. 39-50.
- Eidelwein, M.; Santos, S. (2010). Psicopedagogia no Âmbito Institucional Do Contexto Universitário: Contribuições na Formação de Professores. *Práxis*, vol. 1, p.29–36.
- Flores, P.; Escola, J. (2008). *O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291523490_O_futuro_hoje_ser_professor_no_Sec_XXI. Acesso em: 22 jun.2022.
- García, C. (1999). *Formação de professores. para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. (2016). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gondim, L.; Rosa, A., Santos, E., Queiroz, J., Neto, J., Araújo, L.; Brito, Y. (n.d.). *A Importância da Formação Pedagógica para Professores do Ensino Superior*. p.1–26. Disponível em: https://www.academia.edu/12264161/A_IMPORTANCIA_DA_FORMAÇÃO_PEDAGÓGICA_PARA_PROFESSORES_DO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 22 jun.2022.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2015). *Metodologia do trabalho científico*. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marques, J.; Pinto, P. (2012). Formação pedagógica de professores do ensino superior: a experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol.46, nº2, p. 129-149.
- Martinho, A. (2000). A História da Educação na formação de professores. *Revista Máthesis*, vol.9, nº2, p.279-296.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Natércio, A. (2005). *Investigação naturalista em educação:um guia prático e crítico*. Lisboa, ASA Editores, S.A.
- Noa, F. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: políticas, formação de quadros e construção da cidadania*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/1/Noa_COOPEDUI_4.2.pdf Acesso em: 22 jun.2022.

Pereira, P. (2013). A praxis e a formação do professor de Matemática. In: Eugenio, B.G; Santana C. De C, Costa, J.S.(Org.). *Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas e Formação*. São Paulo: Editora Alínea. p.141-164.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P. & Ramos, G. (2013). Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 26, nº1, p.115-141.

Raposo, N. (2011). A qualidade no ensino superior: exigências e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*. Vol.45, nº2, p.357-372.

Sapato, R. (2016). Os desafios da educação na actualidade. *Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento*, vol. 1, 7-24.

Soares, L., Marques, M., Monte, M., Barbosa, M., Zenaide, M., Medeiros, V., Barbosa, R. (2008). Globalização e desafios contemporâneos para educação – análise do PISA e os rumos da educação no brasil. *Revista Espaço do Currículo*, vol. 1, nº1, p.189-222.

Stoer, R. S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 63, p.33-45.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): MARUFO, Luísa Natéssia; BARBOSA, Adérito; ANGST, Felipe André. Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.152-171, 2022.

Para citar este texto (APA): Marufo, Luísa Natéssia; Barbosa, Adérito; Angst, Felipe André.(2022).Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 152-171.