

O Contributo da Formação Pedagógica nas Práticas Docentes do Professor do Ensino Superior: Estudo de Caso de uma Universidade de Cuamba

André Fernando Vahala *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0338-9555>

RESUMO

O presente artigo analisa o contributo da formação pedagógica nas práticas docentes no ensino superior, tomando como referência uma universidade da cidade de Cuamba, província do Niassa, Moçambique. A pesquisa parte da constatação de que, apesar do crescimento do número de cursos e docentes, a ausência de políticas institucionais de formação pedagógica tem comprometido a qualidade do ensino. A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza exploratória, com delineamento de estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados revelam que a formação pedagógica contribui significativamente na melhoria do desempenho do professor, e consequentemente na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que a institucionalização de programas de formação pedagógica é essencial para a valorização da docência e para o desenvolvimento profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Pedagógica; Ensino Superior; Docência Universitária; Práticas Pedagógicas.



The Contribution of Pedagogical Training to the Teaching Practices of Higher Education Professors: Case Study of a University in Cuamba.

ABSTRACT

This article analyzes the contribution of pedagogical training to teaching practices in higher education, based on a case study conducted at university in Cuamba, Niassa province, Mozambique. The study recognizes that although the number of courses and teaching staff has increased, the lack of institutional policies for pedagogical training has affected the quality of education. The methodology used was qualitative, exploratory, and designed as a case study. Data collection instruments included semi-structured interviews and document analysis. The findings indicate that pedagogical training significantly contributes to methodological diversification, greater instructional intentionality, and improved mediation of the teaching-learning process. It is concluded that institutionalizing pedagogical training programs is essential for enhancing teaching quality and promoting a critical and transformative higher education.

* Licenciado em Administração Pública pela Universidade Católica de Moçambique, Mestre em Psicopedagogia e Doutorando em Inovações Educacionais pela UCM. UnISCED (Universidade Aberta. E-mail: vahalaandrefernando@gmail.com)

KEYWORDS

pedagogical training; higher education; university teaching; teaching practices.

Die Bydrae van Pedagogiese Opleiding in die Onderrigpraktyke van Hoër Onderwysprofessore: Gevallestudie van 'n Universiteit in Cuamba

OPSOMMING

Hierdie artikel ontleed die bydrae van pedagogiese opleiding tot onderrigpraktyke in hoër onderwys, met as verwysing 'n universiteit in die stad Cuamba, Niassa-provinsie, Mosambiek. Die navorsing is gebaseer op die waarneming dat, ten spyte van die groei in die aantal kursusse en onderwysers, die afwesigheid van institusionele beleide vir pedagogiese opleiding die kwaliteit van onderrig benadeel het. Die metodologie wat aangeneem is, was kwalitatief, verkennend van aard, met 'n gevallestudie-ontwerp. Data-insamelingsinstrumente het semi-gestruktureerde onderhoude en dokumentêre analise ingesluit. Die resultate toon dat pedagogiese opleiding aansienlik bydra tot die verbetering van onderwyserprestasie, en gevolglik tot die verbetering van studente se leeruitkomst. Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat die institusionalisering van pedagogiese opleidingsprogramme noodsaaklik is vir die valorisering van onderrig en vir die professionele ontwikkeling van die onderwyser.

SLEUTELWOORDE

Pedagogiese opleiding; hoër onderwys; universiteitsonderrig; pedagogiese praktyke.



Introdução

A expansão do ensino superior em países africanos como Moçambique representa um avanço significativo no acesso à educação e na formação de quadros qualificados para o desenvolvimento nacional. No entanto, a melhoria da qualidade desse ensino permanece um desafio central. Um dos fatores mais determinantes para a qualidade da educação superior é a formação e atuação dos professores, não apenas em termos técnicos e científicos, mas, sobretudo, pedagógicos.

Historicamente, a docência universitária tem sido associada ao domínio do conteúdo, e não à competência de ensinar. Ainda prevalece, em muitos contextos, a ideia de que “quem sabe, sabe ensinar”. Essa concepção desconsidera a complexidade do ato educativo e a necessidade de preparação pedagógica para lidar com processos de ensino e aprendizagem significativos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a docência no ensino superior exige não apenas conhecimento teórico, mas também saberes pedagógicos e

didáticos que permitam ao professor transformar o conteúdo em conhecimento acessível aos estudantes.

Na cidade de Cuamba, província do Niassa, o ensino superior tem crescido em número de cursos e professores, mas esse crescimento nem sempre é acompanhado de políticas institucionais de formação pedagógica. Muitos docentes iniciam a carreira universitária sem qualquer preparação para ensinar, o que os leva a repetir metodologias transmissivas, com pouca interação e inovação.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o contributo da formação pedagógica nas práticas docentes de professores do ensino superior em uma universidade de Cuamba. Parte-se da seguinte questão de pesquisa: em que medida a formação pedagógica contribui para transformar as práticas docentes no ensino superior, promovendo a qualidade da aprendizagem?

A relevância científica deste estudo reside na necessidade de repensar a formação dos professores universitários a partir de uma perspectiva crítica, que valorize a dimensão pedagógica da docência. A lacuna teórica está na escassez de estudos empíricos sobre o tema em contextos africanos, particularmente em Moçambique, onde a pesquisa educacional sobre formação docente universitária ainda é incipiente.

1. Enquadramento Teórico

1.1 A Formação Pedagógica no Ensino Superior: Saberes, Conceitos e Desafios

A formação pedagógica de professores universitários é tema amplamente discutido na literatura educacional, especialmente a partir da compreensão de que o conhecimento profissional docente vai além do domínio técnico da disciplina. Tardif (2002) defende que o saber docente é composto por múltiplas fontes – saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos – todos construídos socialmente e indispensáveis para uma prática educativa de qualidade.

Shulman (1987), ao propor o conceito de *conhecimento pedagógico do conteúdo*, salienta que ensinar é um processo de mediação que exige não apenas conhecimento do conteúdo, mas também do modo como ele pode ser

compreendido pelos alunos. O professor precisa, portanto, saber transformar saberes científicos em conhecimento acessível.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que a docência universitária deve ser compreendida como uma prática profissional reflexiva, que exige domínio da didática, da avaliação e das relações interpessoais. É com base nesta perspectiva que Imbernón (2010) reforça essa visão ao afirmar que a formação docente precisa ser crítica e contínua, articulada às realidades educativas e aos desafios do cotidiano.

Reflectindo sobre o modo como os professores ensinam, Masetto (2012) aponta que muitos professores universitários aprendem a ensinar por imitação de modelos vivenciados durante sua formação, o que perpetua práticas tradicionais e pouco eficazes.

Já Moran (2015) defende que a formação pedagógica é essencial para que o professor inove, planeje com intencionalidade e utilize metodologias ativas que favoreçam a participação dos estudantes. Por sua vez Libâneo (2013) acrescenta que o ensino universitário exige competências específicas de comunicação, planejamento e avaliação, que só se desenvolvem com formação sistemática. Zeichner (1993) complementa essa abordagem, destacando a importância da reflexão crítica sobre a prática como eixo formativo.

Saviani (2008), reflecte numa outra linha ao destacar que a docência é uma prática social mediada por finalidades educativas, e que a formação pedagógica deve incluir também uma dimensão ética, política e epistemológica.

Assim, a formação pedagógica no ensino superior deve ser entendida como um processo formativo estruturado, crítico, contextualizado e permanente, que visa a construção de práticas educativas reflexivas e comprometidas com a aprendizagem e a transformação social.

1.2 O Conhecimento Profissional Docente

A docência no ensino superior tem passado por significativas transformações, exigindo dos professores não apenas domínio do conteúdo científico, mas também competências pedagógicas, didáticas e relacionais que historicamente foram negligenciadas nas universidades. O conceito de conhecimento profissional docente surge, nesse contexto, como uma chave interpretativa para compreender os desafios enfrentados pelos professores

universitários e a importância da formação pedagógica como elemento estruturante da sua prática.

Segundo Maurice Tardif (2002), os saberes que compõem o conhecimento docente são múltiplos e socialmente construídos. O autor distingue entre diferentes tipos de saberes mobilizados na prática educativa: os saberes disciplinares, que derivam da formação acadêmica nas áreas específicas; os saberes curriculares, ligados às prescrições institucionais; os saberes experienciais, oriundos da prática e das vivências profissionais; e os saberes pedagógicos, que dizem respeito ao conhecimento sobre ensinar, aprender e interagir pedagogicamente com os alunos. No entanto, a ausência de uma formação pedagógica sistemática faz com que, no ensino superior, predomine o saber disciplinar, em detrimento dos demais.

O debate em torno da profissionalização da docência foi intensificado com as contribuições de autores como António Nóvoa (1992), que destaca a necessidade de se superar a concepção de professor como mero transmissor de saberes. Para ele, a docência é uma prática reflexiva que exige constante reelaboração de saberes, construção da identidade profissional e comprometimento ético com a aprendizagem dos alunos. Essa profissionalização implica reconhecer que o ensino é também uma área de conhecimento, com suas próprias teorias, práticas e exigências formativas.

Lee Shulman (1987), por sua vez, propôs o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (pedagogical content knowledge), enfatizando que ensinar não é apenas dominar o conteúdo, mas saber como transformá-lo em objeto de ensino. Isso requer compreender as dificuldades dos alunos, saberes prévios, estratégias didáticas eficazes e capacidade de mediação pedagógica. No entanto, muitos professores do ensino superior não recebem formação específica sobre como realizar essa transposição didática, o que pode comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), o professor universitário precisa ser, simultaneamente, pesquisador e educador, dominando os conteúdos científicos e os fundamentos pedagógicos que sustentam a prática docente. A ausência de formação pedagógica leva, muitas vezes, à reprodução de modelos tradicionais de ensino, centrados na exposição oral e na memorização, desconsiderando as potencialidades de metodologias ativas, avaliações formativas e estratégias de ensino diversificadas.

Além disso, é importante reconhecer que o conhecimento profissional docente não é apenas técnico, mas também ético e político. Como afirmam Imbernón (2010) e Zeichner (1993), ensinar implica tomar decisões com base em valores, compreender o papel social da educação e promover uma prática docente comprometida com a inclusão, a justiça social e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a formação pedagógica, entendida como um processo contínuo, crítico e reflexivo, desempenha um papel essencial na construção do conhecimento profissional docente. Ela permite ao professor universitário problematizar sua prática, compreender os fundamentos teóricos do ensino, apropriar-se de metodologias diversificadas e desenvolver uma postura investigativa que favoreça a inovação pedagógica.

Diante desse panorama, a presente investigação sustenta que a ausência ou fragilidade da formação pedagógica dos professores do ensino superior compromete a qualidade das práticas docentes. Entender o conhecimento profissional docente como um saber complexo, plural e em constante reconstrução permite reconhecer a docência universitária como um campo de atuação que exige tanto competência científica quanto competência pedagógica, ambas igualmente essenciais para responder às exigências contemporâneas da educação superior.

2.3 Importância dos Professores no Processo de Aprendizagem

O ensino superior não ficou alheio a este novo panorama, uma vez que sentiu necessidade de reflectir sobre o conceito de educação em geral, e de reequacionar o seu papel na sociedade, com o intuito de as universidades se assumirem como instituições de excelência. Para isso é importante que a educação superior concorra para o desenvolvimento de uma cultura científica, equipando os jovens adultos com conhecimentos e competências pessoais e de participação social no sentido de uma articulação mais estreita com o mundo profissional (Taveira, 2000).

É inserido neste âmbito que o chamado processo de Bolonha aposta no desenvolvimento de competências pelo envolvimento dos alunos numa aprendizagem activa em detrimento de um ensino tradicional. Face às novas exigências educativas, para além do debate relativo aos novos modelos de aprendizagem, estruturas curriculares e diferentes formas de aprendizagem,

levanta-se a discussão sobre como se deve ensinar e aprender, como se deve realizar a avaliação e como se deve desenvolver competências numa lógica de educação e formação ao longo da vida (Flores et al., 2007).

Os mesmos autores referem ainda que este processo “pretende que o ensino superior possa ancorar-se em metodologias que, para além dos aspectos cognitivos, estimulem o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, inovação e criatividade necessárias para que cada indivíduo possa integrar-se, participar e usufruir das potencialidades que a sociedade do conhecimento proporciona” (Fores, et al., 2007).

Deste modo, não é possível conceber o papel do Ensino Superior como um mero transmissor de conhecimentos, é necessário proporcionar aos estudantes um desenvolvimento de competências que lhes permitam um papel activo e construtivo na aprendizagem (Veiga Simões e Flores, 2006).

As universidades desempenham neste cenário um papel de suma importância, na medida em que lhes compete, ao mais alto nível, a formação dos recursos humanos, de modo a poder responder às exigências de uma sociedade moderna e, assim, contribuir para o desenvolvimento nacional. Neste contexto, as instituições do ensino superior são consideradas o élan chave para incrementar a competitividade e qualidade de vida e, simultaneamente, acompanhar um mundo em permanente transformação.

O professor deve se reconstruir, criar no aluno um ser crítico, auxiliando na formação de sua personalidade. Valorizando a luta pelo seu espaço na sociedade, derrubando barreiras e vencendo obstáculos que a vida possa-lhe proporcionar. Se os docentes têm a intenção de estimular em seus alunos o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e criação, devem buscar o contraste crítico e reflexivo (Gómez, 2001, p.304).

1.4. Metodologias de Ensino e Formação Pedagógica no Ensino Superior

A escolha e a aplicação de metodologias de ensino no ensino superior estão diretamente relacionadas à concepção de docência adotada pelo professor e à sua formação pedagógica. Um docente que compreende o ensino como prática crítica, reflexiva e voltada para a aprendizagem ativa do estudante tende a optar por estratégias que promovem a autonomia

intelectual, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências para além da memorização de conteúdos.

Historicamente, a docência universitária tem sido marcada por metodologias centradas na transmissão de conhecimentos, especialmente por meio de aulas expositivas e avaliação tradicional. Esse modelo reflete uma concepção de ensino baseada na ideia de que o professor, por dominar o conteúdo de sua área, saberia automaticamente ensiná-lo. Tal lógica, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002), desconsidera os processos cognitivos e pedagógicos que envolvem a aprendizagem e minimiza a importância da formação pedagógica.

Com o avanço das discussões sobre o conhecimento profissional docente, tornou-se evidente a necessidade de repensar o uso das metodologias de ensino à luz de princípios pedagógicos e não apenas da conveniência do professor ou da tradição institucional. A formação pedagógica contribui nesse sentido, ao proporcionar aos docentes fundamentos teóricos e práticos para compreender os processos de ensino-aprendizagem e escolher estratégias coerentes com seus objetivos formativos.

Entre as metodologias que têm se destacado no contexto da formação pedagógica e da inovação no ensino superior.

1.4.1 Metodologias Ativas

As metodologias ativas propõem a centralidade do estudante no processo de aprendizagem e estimulam sua participação ativa na construção do conhecimento. Entre elas, destacam-se:

- Aprendizagem baseada em problemas (PBL): estimula a investigação, o pensamento crítico e a autonomia do estudante a partir da resolução de problemas reais.
- Estudo de caso: permite a análise de situações concretas, desenvolvendo a capacidade de tomada de decisão e aplicação do conhecimento teórico.
- Sala de aula invertida (flipped classroom): reorganiza o tempo de aula, priorizando a exploração do conteúdo em casa e o uso do tempo presencial para debate, aprofundamento e resolução de dúvidas.
- Projetos interdisciplinares: promovem a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais.

Essas estratégias, quando bem fundamentadas e integradas ao contexto de ensino, podem transformar a prática docente e qualificar significativamente a experiência de aprendizagem.

1.4.2 Metodologias Colaborativas

As metodologias colaborativas envolvem o trabalho em grupo, a construção coletiva do conhecimento e o estímulo à comunicação entre os estudantes. Elas contribuem para o desenvolvimento de competências socio emocionais e cognitivas, essenciais para a formação crítica e cidadã no ensino superior. A formação pedagógica permite ao professor criar ambientes de aprendizagem colaborativa que não se limitem ao “trabalho em grupo” tradicional, mas que desafiem os estudantes a dialogar, argumentar, negociar e refletir em conjunto.

1.4.3 Metodologias Integradoras de Pesquisa e Ensino

A articulação entre ensino e pesquisa é um dos pilares da universidade. Professores com formação pedagógica são capazes de integrar a investigação científica à prática de sala de aula, por meio de pesquisa-formação, ensino por investigação e seminários temáticos baseados em problemas sociais e acadêmicos relevantes. Esse tipo de abordagem rompe com a fragmentação dos saberes e promove a indissociabilidade entre teoria e prática.

2. Metodologia do estudo

Sendo que a preocupação do nosso estudo se centra em compreender o contributo da formação pedagógica nas práticas docentes de professores do ensino superior, privilegiamos uma metodologia qualitativa, com um paradigma interpretativo. Esta abordagem é sustentada por Vilelas (2009) o qual refere que “a investigação qualitativa se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem o sentido à sua realidade subjetiva” (p.106).

Tendo em conta as características do nosso objecto de estudo, recorreremos ao estudo de caso, dado que o nosso propósito consistia em compreender com maior profundidade o contributo da formação pedagógica nas práticas docentes de professores do ensino superior. Tal como refere Stake (1998) o que se pretende com o estudo de caso é a particularização do objecto de investigação e do seu contexto, e não a generalização.

Para a recolha de dados empíricos, recorreremos a entrevista semi-estruturada, e análise documental por considerarmos técnicas adequadas para responder ao nosso problema. Assim, foram aplicadas as entrevistas para quatro (4) professores, quatro (4) alunos, 1, Director Adjunto pedagógico e 2 formador perfazendo um total de 10 participantes.

3. Resultados e Discussão

3.1. Desafios da Docência sem Formação Pedagógica

A maioria dos entrevistados relatou que iniciou sua carreira docente sem qualquer formação pedagógica. Como afirmou um dos professores: "Ninguém nos ensinou a ensinar, fomos aprendendo com os erros e observando os colegas." Essa ausência formativa resultou, muitas vezes, na reprodução de métodos tradicionais e pouca compreensão sobre os processos de aprendizagem. Este posicionamento dos professores encontra o seu sustento em Masetto (2012) o qual refere que muitos professores universitários aprendem a ensinar por imitação de modelos vivenciados durante sua formação, o que perpetua práticas tradicionais e pouco eficazes.

A ausência de formação pedagógica entre professores universitários é um fenómeno recorrente e preocupante no ensino superior. Muitos docentes, como o trecho mencionado aponta, iniciam suas carreiras sem qualquer preparo formal para a prática de ensinar. Essa lacuna formativa obriga-os a desenvolver suas habilidades pedagógicas de forma empírica, "aprendendo com os erros" e pela observação de colegas mais experientes, o que frequentemente resulta na reprodução automática de métodos tradicionais e, muitas vezes, ultrapassados.

Masetto (2012) fundamenta essa realidade ao afirmar que grande parte dos docentes universitários aprende a ensinar a partir da imitação de modelos que vivenciaram enquanto estudantes. Essa reprodução não crítica de práticas pedagógicas revela uma tendência a perpetuar métodos centrados na transmissão de conteúdo, com foco no professor como detentor exclusivo do saber, em detrimento de abordagens que valorizem o protagonismo do estudante e o desenvolvimento de competências mais amplas.

A falta de formação pedagógica também implica uma compreensão limitada dos processos de aprendizagem, o que dificulta a adaptação dos métodos de ensino às necessidades diversificadas dos alunos. Sem o

conhecimento teórico e prático de estratégias pedagógicas mais inovadoras, os professores tendem a restringir o ambiente de aprendizagem a exposições orais tradicionais e avaliações conteudistas, muitas vezes desconsiderando a importância de metodologias ativas, avaliações formativas e práticas que estimulem o pensamento crítico.

Ademais, a formação pedagógica não se limita a oferecer técnicas de ensino; ela também propicia uma reflexão crítica sobre o papel social da educação e a função do professor como mediador do conhecimento. Sem essa base, o docente corre o risco de reduzir o ato educativo a uma mera transmissão de informações, perdendo a oportunidade de transformar a prática educativa em um espaço de construção colaborativa do saber.

Portanto, investir na formação pedagógica dos professores universitários é imprescindível para que possam compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem, adaptar suas práticas às exigências contemporâneas e promover uma educação de qualidade. Isso significa reconhecer que o saber científico, ainda que fundamental, não é suficiente para formar bons docentes. É preciso também dominar o saber pedagógico, pois ensinar não é apenas transmitir conteúdo, mas criar condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e transformadora.

3.2. Contributo da Formação Pedagógica nas Práticas Docentes

A partir dos dados obtidos dos nossos entrevistados foi possível perceber que a formação pedagógica contribui em grande medida para a melhoria das práticas docentes e para a melhoria do seu desempenho em sala de aulas e consequentemente na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

A formação pedagógica exerce um papel crucial na qualificação das práticas docentes e, por consequência, na elevação dos resultados de aprendizagem dos estudantes. A partir dos dados obtidos dos entrevistados, evidencia-se que a formação específica em pedagogia do ensino superior proporciona aos professores não apenas ferramentas metodológicas mais eficazes, mas também uma nova compreensão sobre o próprio processo educativo, transformando significativamente sua atuação em sala de aula.

De acordo com Libâneo (2013), a prática pedagógica consciente é resultado da articulação entre conhecimento científico e domínio de métodos

de ensino que respeitam o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos ativos. Professores que recebem formação pedagógica tendem a planejar melhor suas aulas, diversificar as estratégias didáticas e utilizar instrumentos avaliativos mais coerentes com os objetivos de aprendizagem. Isso resulta em aulas mais dinâmicas, participativas e voltadas para a formação integral dos alunos.

Além disso, a formação pedagógica oferece ao docentes bases teóricas para compreender a diversidade dos estilos de aprendizagem e as necessidades específicas dos estudantes, promovendo práticas mais inclusivas e eficazes. Como consequência, há um ambiente de aprendizagem mais motivador, em que os alunos se sentem valorizados e mais engajados no processo educativo, refletindo diretamente na melhoria dos resultados acadêmicos.

Outro aspecto relevante é que a formação pedagógica favorece o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática docente. Schön (1995) destaca a importância do "profissional reflexivo", que analisa continuamente suas ações para aperfeiçoá-las. Professores formados pedagogicamente estão mais aptos a avaliar o impacto de suas metodologias, identificar dificuldades e implementar mudanças necessárias para potencializar a aprendizagem.

Portanto, os dados revelam que a formação pedagógica é um elemento indispensável para a melhoria das práticas docentes no ensino superior. Ela transforma o professor em um mediador consciente e intencional do conhecimento, comprometido não apenas com a transmissão de saberes, mas com a construção de aprendizagens significativas e emancipadoras. Investir na formação pedagógica dos docentes é investir na qualidade do ensino e no sucesso dos estudantes.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar o contributo da formação pedagógica nas práticas docentes no ensino superior, tomando como referência uma universidade situada na cidade de Cuamba, Moçambique. A partir dos dados obtidos, foi possível constatar que a formação pedagógica exerce um impacto significativo na transformação das práticas de ensino, apontando para a necessidade urgente de institucionalizar processos formativos contínuos no contexto universitário.

A ausência de formação pedagógica, como evidenciado pelos entrevistados, compromete gravemente a qualidade da educação superior. Professores que ingressam na carreira sem preparação adequada tendem a reproduzir práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, em detrimento de metodologias que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Esse modelo não apenas limita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, mas também mantém práticas excludentes e pouco sensíveis às diversidades presentes nas salas de aula.

Por outro lado, a presença de formação pedagógica mostrou-se essencial para o aprimoramento das práticas docentes. Professores com formação específica demonstram maior capacidade de reflexão sobre suas práticas, de adaptação metodológica e de criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e participativos. A formação pedagógica não apenas instrumentaliza o docente com técnicas e estratégias diversificadas, mas também promove uma compreensão mais profunda dos processos de ensino-aprendizagem e da função social da educação.

Nesse sentido, torna-se evidente que é necessário superar a visão reducionista que associa a competência docente apenas ao domínio do conteúdo científico de sua área de especialização. Conforme apontam autores como Tardif (2002) e Perrenoud (2000), a docência é uma prática complexa que exige saberes pedagógicos, didáticos, sociais e éticos. Reconhecer o professor universitário como um profissional da educação implica em investir continuamente na sua formação pedagógica, assegurando que ele esteja preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação superior.

Assim, este estudo conclui que a institucionalização de programas permanentes de formação pedagógica para docentes universitários em Moçambique é uma necessidade urgente. Tais programas devem ir além de ações pontuais ou cursos isolados, estruturando-se como políticas institucionais estratégicas que visem à melhoria efetiva da qualidade do ensino superior. Além disso, é fundamental que essas formações abordem não apenas métodos de ensino, mas também temas como avaliação formativa, educação inclusiva, inovação pedagógica e tecnologias educativas, de modo a preparar o docente para uma prática reflexiva, crítica e transformadora.

Todavia, é importante reconhecer as limitações deste estudo. O recorte restrito da amostra — composta apenas por professores de uma universidade pública na cidade de Cuamba — e o contexto geográfico singular impedem que os resultados possam ser generalizados para todo o país. Esta limitação aponta para a necessidade de cautela na interpretação dos dados e reforça a importância da realização de novas pesquisas que envolvam múltiplas instituições de ensino superior, de diferentes regiões de Moçambique.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do escopo para a investigação de diferentes universidades, privadas e públicas, bem como a análise crítica das políticas públicas de formação de docentes universitários implementadas em Moçambique. Também seria relevante investigar o impacto de diferentes modalidades de formação — presenciais, híbridas ou online — na prática docente, considerando as particularidades do contexto educacional moçambicano e as inovações tecnológicas emergentes.

Em suma, a formação pedagógica dos professores universitários não é apenas desejável, mas imprescindível para a construção de um ensino superior de qualidade, capaz de formar profissionais críticos, criativos e socialmente comprometidos. A transformação da docência universitária passa necessariamente pelo reconhecimento da centralidade da formação pedagógica contínua, articulada às demandas contemporâneas da sociedade e aos desafios específicos do ensino superior em Moçambique.

Referências

- Alarcão, I. (2001). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2016). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Imbernón, F. (2010). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). **Didática**. São Paulo: Cortez.
- Masetto, M. T. (2012). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus.
- Moran, J. M. (2015). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Papirus.

- Nóvoa, A. (Org.). (1992). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2008). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1), 1-22.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zeichner, K. (1993). **Educando os educadores**. In A. Nóvoa (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

Recebido em: 21/04/2026
Aceito em: 13/08/2026



Para citar este texto (ABNT): VAHALA, André Fernando. O Contributo da Formação Pedagógica nas Práticas Docentes do Professor do Ensino Superior: Estudo de Caso de uma Universidade de Cuamba. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 4, p.152-166, jun./dez.2026.

Para citar este texto (APA): Vahala, André Fernando. (jun./dez.2026). O Contributo da Formação Pedagógica nas Práticas Docentes do Professor do Ensino Superior: Estudo de Caso de uma Universidade de Cuamba. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (4): 152-166.