

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 40, (Jan/Dez) de 2024
ISSN: 2178-7476



**O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES A VOLTA DOS CRITÉRIOS DE
FORMAÇÃO E DE RECRUTAMENTO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR EM
MOÇAMBIQUE**

**THE HIGHER EDUCATION PROFESSOR: CONCEPTIONS AROUND THE CRITERIA FOR
TRAINING AND RECRUITING PROFESSORS FOR HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE**

**EL PROFESOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPCIONES EN TORNO A LOS CRITERIOS
DE FORMACIÓN Y RECLUTAMIENTO DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
MOZAMBIQUE**

Oswaldo Francisco de Carvalho Choé

Docente no Instituto Superior de Estudos de Defesa
“Tenente-General Armando Emílio Guebuza, Moçambique
E-mail hbvavo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4441-0629>

Bobone Dualia Chamo

Docente no Instituto Superior de Estudos de Defesa
“Tenente-General Armando Emílio Guebuza”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4278-2107>
Email: bobonedualia@gmail.com

João Francisco de Carvalho Choé

Docente da Universidade Púnguè - Moçambique.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-9794>
Email: jcarvalhochoe@gmail.com

Resumo: O estudo analisa a formação de professores universitários em Moçambique, evidenciando a necessidade de uma qualificação mais específica, além da formação acadêmica. Partiu-se da seguinte hipótese: não se conhece ou é ignorado a diferença entre professor do ensino superior e indivíduo com nível superior. O estudo qualitativo baseado em entrevistas com professores universitários e revisão bibliográfica, investigou a formação e perfil dos docentes do ensino superior. Utilizou-se análise de conteúdo para identificar padrões e temas recorrentes nos dados coletados. Os resultados indicam que, embora a maioria dos docentes possua mestrado ou doutorado, há uma carência de formação pedagógica específica. A pesquisa destaca a necessidade de uma formação mais específica em pedagogia, além da formação acadêmica, para garantir a qualidade do ensino. Também destacou a importância de políticas públicas que incentivem a formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Ensino superior, Formação de professores, Qualidade do ensino, Moçambique

Abstract: This study examines the training of university professors in Mozambique, highlighting the need for more specific qualifications beyond academic background. It was based on the hypothesis that the difference between a university professor and an individual with a higher education degree is not well understood or is ignored. The qualitative study, based on interviews with university professors and a literature review, investigated the training and profile of higher education teachers. Content analysis was used to identify patterns and recurring themes in the collected data. The results indicate that, although most professors hold master's or doctoral degrees, there is a lack of specific pedagogical training. The research highlights the need for more specific training in pedagogy, in addition to academic training, to ensure the quality of teaching. It also emphasized the importance of public policies that encourage continuing education and professional development for teachers.

Keywords: Higher education, Teacher training, Quality of education, Mozambique

Resumen: Este estudio analiza la formación de profesores universitarios en Mozambique, evidenciando la necesidad de una cualificación más específica, más allá de la formación académica. Se partió de la hipótesis de que no se conoce o se ignora la diferencia entre un profesor universitario y un individuo con nivel superior. El estudio cualitativo, basado en entrevistas con profesores universitarios y una revisión bibliográfica, investigó la formación y el perfil de los docentes de educación superior. Se utilizó el análisis de contenido para identificar patrones y temas recurrentes en los datos recolectados. Los resultados indican que, aunque la mayoría de los profesores poseen maestrías o doctorados, existe una carencia de formación pedagógica específica. La investigación destaca la necesidad de una formación más específica en pedagogía, además de la formación académica, para garantizar la calidad de la enseñanza. También se enfatizó la importancia de políticas públicas que incentiven la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes.

Palabras clave: Educación superior, Formación de profesores, Calidad de la enseñanza, Mozambique

Introdução

A educação hoje em dia tem sido pano de fundo de várias discussões em diferentes pontos do país, onde as vozes alertam mais sobre o papel que esta desempenha para a formação do cidadão e da sociedade em geral. Nesse contexto, o professor tem assumido uma posição muito especial e de relevo, visto que é responsável por adequar o ensino à aprendizagem, facultando um ensino mais relevante e significativo para a formação do cidadão de amanhã.

Para Moçambique, onde o nível de desemprego ainda é muito acentuado, a autodeterminação para as oportunidades contribui para o ingresso na carreira de docente em diferentes níveis ou mesmo para o ingresso precoce no mercado de trabalho, sem verificar as condições que a empresa oferece e sem observar a inclinação ou vocação dos concorrentes.

Teoricamente, o desempenho do professor constitui um fator de relevo para o sucesso escolar, e um bom desempenho do professor depende, em grande escala, da sua formação, vocação, experiência e atitude profissional para com a função. A formação deve permitir que o professor se torne um educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos para uma vida feliz e para uma sociedade próspera (Donanciano, 2006).

Este artigo discute a temática da formação de professores do ensino superior em Moçambique e assenta na questão de que não se conhece ou é ignorada a diferença entre o professor do ensino superior e o indivíduo com nível superior, a formação de professores para o ensino superior e qual

é o nível acadêmico indicado para lecionar no ensino superior em Moçambique.

Apesar dos esforços para melhorar a formação de professores, ainda existem várias lacunas nas pesquisas sobre a percepção dos professores do ensino superior em Moçambique, e a pesquisa destaca: (i) a maioria dos estudos realizados são pontuais e não acompanham a evolução das percepções dos professores ao longo do tempo. Pesquisas longitudinais poderiam fornecer uma visão mais abrangente sobre como as percepções mudam com as reformas educacionais e o desenvolvimento profissional contínuo (Pastore e Barros, 2018); (ii) muitos estudos concentram-se em instituições urbanas, especialmente em Maputo. Há uma necessidade de incluir instituições em áreas rurais e outras províncias para entender as diferenças regionais nas percepções dos professores (Chiziane, 2016); (iii) embora existam estudos sobre as políticas educacionais, poucos analisam especificamente como essas políticas afetam as percepções dos professores do ensino superior. Pesquisas que investiguem a implementação e o impacto das políticas poderiam revelar insights valiosos (Cardoso, 2021); (iv) há uma lacuna significativa na investigação sobre a eficácia dos programas de formação contínua e desenvolvimento profissional para professores do ensino superior. Estudos que avaliem esses programas poderiam ajudar a melhorar a qualidade do ensino (Silva, 2022).

Para a concretização deste artigo, optou-se pela abordagem bibliográfica de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, conforme sugerido por Gil (2008) e Triviños (1987), que destacam a importância dessas abordagens para a compreensão aprofundada de fenômenos sociais. Recorreu-se, como instrumentos de recolha de dados, à observação e entrevista informal a alguns professores universitários, métodos recomendados por Flick (2009) e Yin (2015) para obter insights detalhados e contextuais.

Participaram neste estudo 10 professores universitários, pertencentes maioritariamente ao setor público, com alguns atuando no setor privado, mas mantendo uma ligação com o setor público. Esses professores lecionam em níveis de licenciaturas, mestrado e alguns no doutorado.

A observação foi realizada em contextos variados, como salas de aula e reuniões acadêmicas, para captar diferentes aspectos da prática docente. As entrevistas informais abordaram questões relacionadas à formação de professores para o ensino superior, a diferença entre ser um professor do ensino superior e um indivíduo com nível superior, e o nível acadêmico indicado para lecionar no ensino superior em Moçambique. Foram realizadas entrevistas informais com os 10 professores universitários, com questões focadas no objetivo do artigo.

Para o tratamento dos dados coletados no trabalho de campo, foi utilizada a análise de conteúdo, uma técnica amplamente reconhecida por Bardin (2011) e Minayo (2010) por sua capacidade de interpretar dados qualitativos de maneira sistemática e objetiva. A análise de conteúdo foi realizada utilizando categorias de análise definidas a partir das questões de pesquisa, como “competências docentes”, “programas de formação” e “qualificações acadêmicas”. Os dados foram

interpretados para identificar padrões e temas recorrentes, proporcionando insights valiosos sobre a formação e atuação dos professores do ensino superior em Moçambique.

A ética de pesquisa foi rigorosamente observada ao longo de todo o estudo. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram em participar voluntariamente. Garantiu-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes, respeitando-se os princípios éticos de respeito, beneficência e justiça. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, assegurando a integridade e a ética do processo investigativo.

Este artigo discute a temática da formação de professores do ensino superior em Moçambique e assenta na questão de que não se conhece ou é ignorada a diferença entre o professor do ensino superior e o indivíduo com nível superior, a formação de professores para o ensino superior e qual é o nível acadêmico indicado para lecionar no ensino superior em Moçambique.

Referencial teórico

Professores para o Ensino Superior e o Ensino Superior

O ensino superior em Moçambique frequentemente se confunde com a formação de professores do ensino superior, e pouco se fala sobre quem é realmente o professor do ensino superior. Alguns professores entrevistados afirmaram que, por muito tempo, o ensino superior foi assegurado maioritariamente por licenciados e, nos últimos anos, por alguns mestres e doutorados.

Na prática, há pouca pesquisa sobre a formação de professores para o ensino superior. A maioria das pesquisas sobre a formação de professores dá ênfase à formação de professores do ensino básico, reformas curriculares, condições de trabalho dos professores, radiografia do ensino superior, qualidade do ensino superior, desafios, entre outros assuntos (Ussene, 2006).

A aprovação de políticas para o ensino superior, suposições e convicções têm sido veiculadas com expressiva carga normativa sobre o estado, organização e funcionamento do ensino superior, como fatores que retardam o progresso do ensino superior (Matos e Mosca 2010a, Rosário 2013a). Acredita-se que o ensino superior é a base do desenvolvimento e que a qualidade resultará da quantidade. Parece que há um receio por parte das entidades de tutela em falar sobre todos os elementos constituintes do ensino superior (Pereira e Anjo, 2014).

A nossa pesquisa entende que pouco se fala da formação de professores para o ensino superior, talvez por causa das poucas pesquisas desenvolvidas, o que muitas vezes deixa brechas para as instituições de ensino superior fazerem suas próprias regras no processo de recrutamento do quadro de pessoal docente, esse entendimento é suportado por Assane e Nascimento (2022).

Por sua vez Langa, Cumaio e Rafael (2014), apontam que alguns resultados de pesquisas e debates incluem a aprovação de documentos de políticas públicas para o ensino superior, normas,

regulamentos, organização e funcionamento do ensino superior, como elementos que põem em causa a fraca percepção da pertinência da formação de professores para o ensino superior em Moçambique.

No entender de Langa et al., (2014) e Assane e Nascimento (2022), esses requisitos podem estar por trás da não oficialização de escolas vocacionadas para a formação de professores para o ensino superior.

No entanto Matos e Mosca (2010b) consideram a educação como um sistema integrado entre os diferentes níveis e entre a escola e a sociedade. Para esses autores, o ensino superior possui uma quota de responsabilidade na qualidade dos formados, e o tempo de permanência na universidade é suficiente para as correções e superações, pelo menos parciais, das debilidades do percurso anterior e da educação em sentido amplo recebida na vida.

O tempo de permanência na universidade abordado por Matos e Mosca (2010a) tem muita influência para o formando, mas o tempo que o professor levou para se formar também pode constituir um indicador de qualidade. Se o professor levou 4 a 5 anos na sua formação, pode não ser suficiente para transmitir algo, uma vez que o nível de horizonte coincide com o de seu estudante.

Em relação à formação do docente para atuação no ensino superior, vários autores entendem que não há uma exigência legal ou formação específica para o exercício profissional. Outros apontam o grau de mestre ou doutoramento associado a uma formação psicopedagógica (Masetto, 2003; Matos e Mosca, 2010b; e Langa et al., 2014; Pimenta e Anastasiou., 2008; Carvalho, Barreto e Santos 2019)

Os dados das pesquisas realizadas evidenciam que a maioria acredita que, para atuar como docente no ensino superior, basta o profundo conhecimento do conteúdo da disciplina a lecionar e, atualmente, basta ter o grau de mestrado ou doutoramento. A prática docente se dá, na maioria das vezes, de forma empírica, por tentativa e imitação dos seus professores ou por falta de alternativas de emprego.

Bispo e Junior (2014) falam da identidade dos professores do ensino superior. Para estes autores, os professores do ensino superior se identificam mais pela atuação e não como professor do curso no qual leciona. Não assumindo desta forma uma identidade e fazendo deste ensino uma das formas de complementação de salário, uma vez que muitos são funcionários públicos ou têm outros afazeres (Bispo e Junior, 2014).

Alguns docentes por nós entrevistados afirmaram que não optaram pela docência, no entanto, ela ocorreu de maneira circunstancial, pois para manter-se vinculado à universidade e para a realização de suas pesquisas, eles devem atuar como docentes. Outros afirmaram que optaram pela docência por falta de emprego, em alguns casos por fazerem o mestrado e não terem um reconhecimento nos setores onde trabalham, uma vez que são funcionários públicos. A oportunidade também foi indicada como um dos fatores que levou à escolha da docência no ensino superior.

Ainda, os nossos entrevistados são de opinião que o docente vai se formando ao longo de sua atuação, do seu dia-a-dia, com experiências adquiridas com os colegas e, em alguns casos, na

base de pesquisas sobre novas metodologias de ensino. A necessidade de repensar e reorganizar a pós-graduação para atuar diretamente no processo de formação do docente do ensino superior, desenvolvimento de atividades que possibilitem problematização, vivência, reflexão e pesquisa sobre a atividade profissional em docência foi também matéria que todos os docentes esperam ver se concretizada, uma vez que em alguns países onde uma boa parte dos nossos entrevistados tiveram a oportunidade de se formar, isso já é uma realidade.

Outra consideração dada pelos entrevistados refere-se ao fato de que os cursos de mestrado e doutoramento têm indivíduos de nível superior e centrados na pesquisa, e não na formação pedagógica, excetuando os cursos de Educação. Estes indivíduos são qualificados nas áreas específicas e tornam-se professores do ensino superior sem estudar metodologias para o ensino superior. São raros os programas de mestrado ou doutoramento que têm metodologia do ensino superior.

Não basta ser formado numa área para ser ou se identificar como professor, deve ser qualificado em área científica. Ser professor precisa saber como vai ensinar essa área (metodologias de ensino) e possuir uma vasta formação cultural (saber interpretar a cultura da sociedade em que vive e amar a sabedoria) (Libâneo 2001, Pimenta e Anastasiou 2010, Taimo, 2010, Nascimento 2017).

Atualmente, a maioria dos professores do ensino superior não têm formação psicopedagógica inicial e, mesmo ao longo de sua vida profissional, poucas vezes têm a oportunidade de participar em cursos sobre pedagogia e métodos de ensino. Deixando desta forma a pedagogia ao dispor de cada um, do seu instinto e dos seus dotes naturais de comunicador (Nóvoa, 1995; Masetto, 2003; Ferreira, 2009; Soares e Cunha, 2010; Libânio, 2001; Nascimento, 2017).

A falta da formação de professores para o ensino superior põe em causa a qualidade de ensino superior em qualquer parte do mundo. A maioria dos professores que lecionam no ensino superior ainda considera o ensino como uma simples transmissão de conhecimentos (aulas expositivas, conversas durante as aulas, defesas etc.).

Entendemos que a falta de formação de professores para o ensino superior põe também em causa o alcance dos objetivos da Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, onde para esta declaração, a educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental (Nóvoa, 1995; Masetto, 2003; Ferreira, 2009; Soares e Cunha, 2010; Libânio, 2001; Nascimento, 2017).

A identidade docente é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da carreira do professor. Segundo Nóvoa, (1995) e Masetto, (2003), a formação contínua é essencial para que os professores possam refletir criticamente sobre suas práticas e se adaptar às novas demandas educacionais.

Muitos professores do ensino superior não possuem formação pedagógica adequada, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Ferreira (2009) e Soares e Cunha (2010) destacam

que a formação pedagógica deve ser integrada aos programas de pós-graduação para garantir que os professores estejam preparados para ensinar de maneira eficaz.

A falta de formação específica em metodologias de ensino superior pode levar a uma abordagem limitada, focada apenas na transmissão de conhecimento. Isso vai contra os objetivos da Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, que enfatiza a importância de uma educação que contribua para o desenvolvimento social e econômico (Freire, 1996; Perrenoud, 2000; Masetto, 2003; Bain, 2004; Nascimento, 2017).

Há uma parte que consideramos insignificativa que está atenta às modernas inovações pedagógicas. Estes não tiveram uma formação direcionada para o ensino superior, mas, por causa do tempo de docência, acabaram se transformando em profissionais frequentando outros cursos (Mestrado, pós-graduações, pesquisas individuais como forma de se atualizar).

O artigo não generaliza a negligência dos professores ou das entidades de tutela como a causa da qualidade do ensino, uma vez que há divergências ideológicas quanto às responsabilidades de quem deve formar o professor para o ensino superior. Uns apontam a falta de possibilidade e incentivos para desenvolver capacidades pedagógicas, atualização de conhecimentos psicopedagógicos, que talvez pudesse contribuir na construção de ambientes de aprendizagem de qualidade exigida (Freire, 1996; Perrenoud, 2000; Bain, 2004; Ferreira, 2009), e outros deixam tudo para o estado.

Segundo Viegas e Castanho (2000) e o relatório da Comissão Europeia (2003) a pedagogia do ensino superior tem vindo a progredir consideravelmente, com novos conceitos, novos métodos de ensino e novos procedimentos de avaliação, traduzindo em grande parte o que se entende serem hoje os objetivos educacionais do ensino superior.

Pachane e Perreira (2004), Ferreira (2009), dizem que não há uma tradição de formação pedagógica para os professores de ensino superior e há alguma incompreensão por parte dos docentes quanto a essa formação. Ainda para estes autores, em alguns países a legislação aponta a formação pedagógica dos docentes como ponto a ser tomado em consideração na avaliação dos mesmos, sendo necessária para ingressar na carreira docente de ensino superior.

Para ser professor do ensino superior, é necessário possuir no currículo curso de mestrado ou doutorado (Morosini, 2001; Premugy, 2012; Moura et al., 2021b). No entanto, alguns profissionais não estão preparados pedagogicamente, o que gera dificuldades na aprendizagem dos alunos. Porém, a atividade não é restrita aos graduados em algum tipo de licenciatura, mestrado ou doutorado, apesar das universidades serem obrigadas a compor o corpo docente com profissionais com tais qualificações.

O Ensino Superior é crucial para o fortalecimento da capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural necessária para o desenvolvimento socioeconômico do país; a promoção da unidade nacional e da democracia; a integração regional e cooperação internacional; a proteção e sustentabilidade do ambiente (Ministério da Educação, 2012).

O Plano Estratégico da Educação 2012-2016 reconhece, dentre vários fatores, a qualidade de ensino superior como de baixa qualidade e também arrola muitos fatores que contribuem para tal, onde começa por afirmar que a maioria dos professores do ensino superior ainda são licenciados, mas nas principais estratégias para inverter esse cenário não faz menção de como inverter o problema da falta de professores qualificados.

Ainda para este plano estratégico, a melhoria da qualidade implica a observância de padrões internacionais e o controle efetivo da sua aplicação nos programas e cursos, através da sua acreditação. Para este efeito, a prioridade foi dada à consolidação das reformas iniciadas no Plano Estratégico para o Ensino Superior 2000-2010, como sendo a implementação do Quadro Nacional de Qualificações Acadêmicas do Ensino Superior, o fortalecimento da capacidade das Instituições melhorando, entre outros aspectos, as suas condições físicas e a utilização de novas tecnologias (Ministério da Educação, 2012).

Entretanto, a formação dos professores não constituía prioridade, como podemos constatar: “Outra área a priorizar será a da melhoria da qualidade da formação dos docentes (objetivo estratégico 1 e 6 do PEES¹) através, entre outros, do estabelecimento de parcerias e de programas de investigação e de intercâmbio de docentes” (Ministério da Educação, 2012).

Com o objetivo de habilitar profissionais de várias áreas para atuarem como professores em diferentes níveis, a Universidade Pedagógica, a Universidade Católica de Moçambique e o Instituto de Psicologia têm ministrado cursos de curta duração com competências referentes às atividades pedagógicas.

Para o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP, s.d), a exigência para a formação de um docente para lecionar no ensino superior varia conforme a área pretendida. Entretanto, os cursos de licenciatura não habilitam os graduados a ministrar aulas no ensino superior, como se tem notado em algumas instituições de ensino superior.

Alguns docentes já experientes apontam o domínio das habilidades didático-pedagógicas como um dos requisitos para a prática da docência, especialmente no ensino superior, associado à formação na área específica que se pretende contratar ou lecionar e à experiência profissional para casos de áreas técnicas ou de uma formação não pedagógica.

Outro aspecto aqui referenciado são os cursos de pós-graduação, que são aderidos como forma de adquirir conhecimentos para a prática. Aliado a esses cursos, alguns autores indicam o aprofundamento em projetos de pesquisa, o que também, nessa nova matriz de contratação de docentes para o ensino superior, já faz parte dos requisitos.

A experiência profissional pode completar o perfil dos que pretendem lecionar disciplinas práticas no ensino superior. No caso dos médicos e engenheiros, por exemplo, estes podem trazer as

1 Plano Estratégico do Ensino Superior

experiências por eles vivenciadas e transformá-las em modelos de aulas, unindo a prática à teoria.

O que se verifica é um crescimento nos últimos anos dos docentes no ensino superior, motivados pelo aumento de estabelecimentos de ensino superior em Moçambique, o que faz com que, em muitos casos, não se cumpra com o estabelecido pelo Ministério no que tange ao corpo docente. Nesta perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2008) advogam que a universidade não deve adequar-se às oscilações do mercado, sob pena de comprometer o processo de humanização.

O cumprimento deveria ser acompanhado pela promoção de muitos cursos de mestrados profissionais em parceria com as instituições educacionais, com menor duração que o mestrado acadêmico e acompanhado pelo reconhecimento dos créditos e motivações.

Neste contexto, em 2018, através do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (s.d), foi lançada a primeira edição do Programa de Formação de Docentes do Ensino Superior de Moçambique (ProAfri – Moçambique 2018), que tinha como finalidade proporcionar oportunidades de beneficiar-se de mais de 150 bolsas de estudo concedidas por universidades brasileiras para cursos de mestrado e doutorado.

Até então, o Governo, através do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, tem coordenado a implementação de inúmeras iniciativas com vista à melhoria da qualidade do Ensino Superior no país. Dentre as iniciativas, destaca-se a promoção da formação psicopedagógica de docentes através da atribuição de bolsas de estudo e financiamento para a realização de trabalhos de investigação e de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação.

Composição do Corpo Docente nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique

Como refere Premugy (2012) na sua obra *Coletânea de Legislação do Ensino Superior*, o ensino superior deve ser realizado com docentes altamente qualificados, habilitados com o grau académico de doutor na área científica, técnica ou artística a que se candidatam para lecionar.

Ainda segundo este autor, a composição do corpo docente varia de acordo com a classe² a que a instituição pertence e o grau de exigência associado ao tipo de formação superior. Ele destaca os seguintes termos: (i) para as instituições de ensino superior da classe A, o corpo docente inicial deve ter um terço do total de docentes necessários a tempo inteiro, sendo metade dos quais com qualificação académica de doutor; (ii) nas restantes classes B, C, D e E, o corpo docente inicial dessas instituições deve ter um quarto do total de docentes necessários a tempo inteiro, sendo metade dos quais com, pelo menos, o grau de mestre.

No ato da sua criação, as instituições de ensino superior devem apresentar um plano

² Para cada uma das Classes correspondem as instituições de ensino superior:

Classe A: Universidades, Academias Militares e Policiais;

Classe B: Institutos Superiores;

Classe C: Institutos Superiores Politécnicos;

Classe D: Escolas Superiores; e

Classe E: Outras Academias.

de formação do corpo docente, que será fiscalizado num prazo de cinco anos após a entrada em funcionamento da instituição (Nóvoa, 1995; Premugy, 2012). Passados dez anos após a criação, a instituição de ensino superior, independentemente da sua classe, deve ter um corpo docente composto por pelo menos 30% de doutorados e mestres.

Existe uma pressão feita pela sociedade sobre o professor do ensino superior. Algumas respostas, como capacitação, cursos de pós-graduação em diversas áreas, acesso a bolsas direcionadas para cursos de formação de professores para o ensino superior, experiências, formação psicopedagógica, entre outras, vêm de vários cantos e de diferentes extratos sociais e interessados na matéria como prováveis soluções para a extinção de improvisos no ensino superior.

A preparação psicopedagógica em qualquer curso superior foi também comentada e indicada como premissa fundamental para a prática de docência na universidade. O que se percebe e vive na prática é que muitos professores que lecionam nas universidades têm a formação psicopedagógica obtida nos cursos de licenciatura na Universidade Pedagógica ou licenciatura em Educação nas outras universidades.

Outro aspecto importante é a experiência profissional e a especialização (cursos de mestrado, doutoramento) na competência científica, uma vez que são vistos como definidores da seleção de professores. A competência científica trazida pela legislação marca uma diferença entre os professores. Enquanto nos outros níveis o professor é identificado pela formação psicopedagógica, no ensino superior é a competência vinda do domínio da área de conhecimento que se candidatou ou leciona.

Para Nóvoa, (1995), Fávero e Pasinato (2013), a formação do professor universitário caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, pelos caminhos, interesses e pelas alternativas e tensões. No entender desses autores, a formação do professor para o ensino superior abre espaços ou alternativas, não indicando que escola deve formar esse profissional, nem um curso específico para lecionar no ensino superior.

Para os nossos entrevistados, alguns se intitulam professores universitários por fazerem cursos de mestrado ou doutoramento ministrados na Universidade Pedagógica ou cursos com alguma disciplina ligada à pedagogia ou pertencentes à Faculdade de Educação. Outros participam em cursos de psicopedagogia, complementando a formação na área específica (engenharia, direito, administração, etc.).

Fávero e Pasinato (2013) abordam como é compreendida a ação do professor no ensino superior. Para estes autores, há dois modelos usados para compreender como este professor atua na sala ou em todo o processo de ensino e aprendizagem: (i) Modelo de Ensino, onde o professor transmite aos alunos um conjunto de informações, denominado ensino de conteúdo e (ii) o modelo de Aprendizagem onde o professor parte do pressuposto de que a pergunta deve orientar a sua ação em sala de aula. Neste modelo, os alunos aprendem para se tornarem profissionais competentes para a sociedade.

Para o segundo modelo, a sala de aula deixa de ser um espaço físico dedicado somente ao ensino e passa a ser considerada como um lugar de encontro dos sujeitos onde ocorre o processo de problematização, socialização e construção do conhecimento, tornando-se uma aprendizagem significativa (Fávero e Pasinato, 2013).

A pesquisa e a formação podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente, que pode aceitar desvios ou sacrifícios de seus objetivos precípuos como professor da educação básica. A universidade e os cursos de pós-graduação, com seus valores e sua cultura, podem desempenhar um papel fundamental na formação do professor, legitimando um perfil de pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou mesmo de acordo com o trabalho de pesquisa que também pode se dar nas práticas escolares da educação básica, o que ainda parece ser um desafio para os estudiosos do tema (Fávero e Pasinato, 2013).

Para Rosário (2013b), o estado permitiu que instituições vocacionais públicas alargassem o leque da sua atuação, de modo a intervir nas demais áreas de conhecimento e de formação. Para este autor, o processo durou 13 anos (1997 a 2010), e o processo de expansão foi contínuo e sem observação de critérios traçados para tal.

A expansão das universidades procurou responder à procura do ensino pelo número crescente de estudantes que terminam o ensino secundário e que querem e podem continuar os estudos (Matos e Mosca, 2010a). Aliado ao pensamento de Matos e Mosca (2010a) e Rosário (2013b), o Estado não se preparou para fazer face ao aumento da concorrência de estudantes ao ensino superior, não tendo criado novas universidades, cursos e preparado condições científicas e pedagógicas para uma diversificação da oferta (tipos de cursos) e elevação dos graus de ensino (mestrados e doutoramentos), assim como a preparação do corpo docente qualificado para tal.

Ainda para Rosário (2013b), em todas as versões das leis (versão 1/93³, 5/2003⁴, 27/2009⁵), estavam plasmados todos os passos processuais para a autorização de criação e financiamento de instituições de ensino superior, para a questão do acesso e da obrigação do estabelecimento de regulamentos claros à luz da lei vigente. Isso tornou mais fácil criar uma instituição de ensino superior do que outras instituições, contribuindo para a perda do peso do ensino superior dentro da sociedade.

Para Matos e Mosca (2010a), a falta de qualidade que tanto se fala sobre o ensino superior só será alterada (ensino de qualidade) se as instituições se preocuparem com um corpo docente formado, com currículo e investigação nas áreas de ensino e integrado em redes de conhecimento internacional.

Frequentemente, e ao nível de quase todo o país, a questão da qualidade de ensino tem sido

3 A primeira Lei sobre o Ensino Superior n.º 1/93, de 24 de Junho, é permitida a criação de instituições de ensino superior privadas e abre-se uma nova realidade de educação no país.

4 Em resultado da complexidade que se gera na gestão do Ensino Superior, surge a necessidade de se proceder à Alteração da Lei nº 1/93 e, em sua substituição cria-se a Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro, que em matéria de regulamentação visou, entre outros aspectos, ao Controle da Qualidade.

5 Em ato contínuo de complexificação do subsistema, no contexto dos novos desafios e de uma maior procura de harmonização, surge a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior.

discutida aos mais variados níveis. São indicadas como causas inerentes a relevância do currículo, o nível de aprendizagem dos alunos, o desperdício escolar associado às desistências e reprovações dos alunos. Pouco se abordam as questões julgadas relevantes como a formação dos professores, a motivação dos professores e as questões de fundo que levam estes a se interessarem na carreira de docente.

Consequência do mau ensino, segundo Matos e Mosca (2010a), o mau ensino representa, no futuro, a configuração de sociedades fechadas, que se reproduzem protegidas em critérios de grupos e seus interesses, dificultando a meritocracia e a organização da sociedade democrática com crescente igualdade de oportunidades.

Matos e Mosca (idem) acrescentam que o mau ensino alimenta organizações e economias ineficientes que apenas poderão sobreviver com mecanismos contrários às atuais tendências de integração e internacionalização económica e política. O mau ensino gera desemprego ou emprego desajustado de técnicos com suposta qualificação superior e pode provocar instabilidade social.

Para alcançar um bom ensino, Matos e Mosca (2010b), Bates (2015) apontam a investigação e formação, a inovação e os mecanismos de transferência de tecnologia, políticas económicas, tudo isso direcionado para o ensino superior, como meios para alcançar bons objetivos.

Enquanto para Premugy (2012) e Rosário (2013b) o alcance de um ensino de qualidade pode ser possível se a atenção despertada sobre a expansão rápida e sem verificação de critérios for remendada. Isto é, a promoção de trabalhos de elaboração e sistematização de regulamentos, produção de instrumentos que regularizam e permitem avaliar as instituições de ensino superior, deve ser aceita e cumprida.

A formação contínua dos professores universitários é crucial para garantir a atualização constante dos conhecimentos e práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa (1995); Libânio, (2001), Knight (2002), a formação contínua deve ser incentivada através de programas de desenvolvimento profissional que incluam workshops, cursos de curta duração e programas de intercâmbio.

Para Ramsden (2003) a avaliação contínua e o feedback são essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes. Este autor argumenta que a avaliação formativa, que inclui feedback construtivo, ajuda os professores a identificar áreas de melhoria e a desenvolver suas habilidades pedagógicas.

Enquanto Altbach e Knight (2007) destacam que parcerias internacionais e programas de intercâmbio são fundamentais para a internacionalização do ensino superior e para a melhoria da qualidade do corpo docente.

Formação do Professor para o Ensino Superior

A formação do professor é fundamental para o desenvolvimento da profissão docente,

sendo motivada e autodeterminada pela vocação. Segundo vários autores, é durante a formação do professor que se desenvolvem técnicas e conhecimentos, sendo este um momento crucial para a socialização e configuração profissional.

A formação do professor deve abranger práticas centradas na aprendizagem dos alunos e em casos concretos. O processo de formação deve focar-se na cultura profissional e, finalmente, na pessoa, dedicando atenção às dimensões pessoais da profissão docente e à comunicação do formando (Nóvoa, 1995; Nóvoa, 2009).

Rosário (2013a) defende que, em Moçambique, há uma diversidade de programas de formação graduada e pós-graduada, bons docentes universitários de renome internacional e bons centros de investigação e produção de conhecimento. No entanto, também reconhece a existência de instituições que não merecem o título de instituições de ensino superior, pois não se preocupam com a qualidade do ensino nem com a adequação dos equipamentos.

Matos e Mosca (2010b) e Taimo (2010) atribuem ao Estado a responsabilidade pela formação dos professores para o ensino superior. Para estes autores, o Estado deve acompanhar e incentivar a formação do corpo docente, cuja execução é da responsabilidade das instituições de ensino superior.

Donaciano (2006) argumenta que a formação de professores é um processo que contribui para a mudança na forma de pensar, permitindo ao indivíduo desenvolver uma visão crítica sobre a realidade. Segundo Donaciano, é através da formação que o indivíduo adquire uma perspectiva crítica sobre a realidade.

Para Castro (2009), Matos e Mosca (2010b), a formação do docente só é completa com a obtenção do grau de doutor. As carreiras de docência, investigação e do pessoal técnico devem ser iguais para todas as universidades, públicas e privadas, com categorias atribuídas mediante critérios definidos. Estes autores consideram que a falta de qualidade no ensino superior é um mito fundamentado no processo desregrado de expansão, sustentado pelo número considerável de instituições que se preocupam apenas com a sala de aula.

Os entrevistados sugerem que, se os instrumentos reguladores funcionassem adequadamente, muitas instituições teriam dificuldade de sobrevivência, pois não conseguiriam ajustar-se às exigências estabelecidas, como a necessidade de mestres e doutores para ministrar aulas nos cursos de licenciatura.

Premugy (2012) defende que o ensino superior deve ser realizado com docentes altamente qualificados, habilitados com o grau académico de Doutor na área científica, técnica ou artística a que se candidatam para lecionar, corroborando com Nóvoa (1995), Castro, (2009); Nascimento (2017), Matos e Mosca (2010a).

Ainda sobre o ensino superior, Júnior e Cavaignac (2018), *apud* Isaia (2006)⁶ e Moura et al.

6 ISAIA.S. M.A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. Docência na educação superior. Brasília: Inep, 2006.

(2021), discutem a complexidade e a construção da trajetória do professor do ensino superior em relação às competências (conhecimento, habilidade e atitude). Para esses autores, a trajetória envolve três dimensões inter-relacionadas: i) pessoal, ii) profissional e iii) institucional. Essas competências são necessárias para realizar qualquer atividade, tanto pessoal quanto profissional, visando o alcance dos objetivos institucionais.

Quanto ao corpo docente nas instituições de ensino superior, são observadas as classes e o tempo de permanência na instituição. Em relação à qualificação acadêmica, é recomendado o grau de doutor e mestre, diferenciando-se nas percentagens do universo dos docentes (Premugy, 2012).

Como podemos ver, autores como Nóvoa (1995), Matos e Mosca (2010b), Premugy (2012) e Rosário (2013a) apontam o grau de doutor como indicado para lecionar no ensino superior. Talvez essa seja uma das causas da abertura para graus inferiores lecionarem, uma vez que há muitas instituições funcionando com um número muito reduzido de indivíduos com o grau de doutoramento. Por outro lado, pode ser devido à insustentabilidade das instituições em manter um maior número de doutorados.

Ao Estado além de incentivar a formação do corpo docente, compete apoiar através da disponibilização de bolsas. O acesso a bolsas específicas para a formação de docentes e investigadores é de candidatura livre e sem diferenciação em relação a relação contratual com uma universidade pública ou privada (Premugy 2012, Júnior e Cavaignac 2018, Moura et al., 2021b).

Nas conclusões do estudo de Moura et al. (2021b), a carência de competências do professor pode influenciar diretamente no desempenho dos estudantes.

Com o avanço da tecnologia, é essencial que os professores universitários desenvolvam competências digitais. Segundo Redecker et al. (2011), a integração de tecnologias digitais no ensino pode melhorar a qualidade da educação e preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado.

Boyer (1990) destaca pesquisa como uma componente crucial na formação de professores universitários. Para Boyer a pesquisa não só contribui para o avanço do conhecimento, mas também enriquece o ensino, permitindo que os professores tragam novas descobertas e perspectivas para a sala de aula.

E para Klein (1990) a formação interdisciplinar pode proporcionar uma visão mais holística e integrada do conhecimento. No entendimento do Klein a interdisciplinaridade no ensino superior pode promover a inovação e a criatividade, preparando os alunos para resolver problemas complexos que não se enquadram em uma única disciplina.

Além das competências técnicas, o desenvolvimento de *soft skills*, como comunicação, liderança e trabalho em equipe, é fundamental para os professores universitários. Goleman (1995) destaca que a inteligência emocional é crucial para o sucesso profissional e pessoal, e deve ser uma parte integrante da formação dos professores.

Discussão dos Resultados

Os professores entrevistados destacaram a importância da vocação e da motivação pessoal na escolha da carreira docente. Muitos relataram que a paixão pelo ensino e a vontade de contribuir para a formação de novos profissionais foram fatores determinantes para ingressar na docência. A formação contínua e o desenvolvimento pessoal foram mencionados como essenciais para manter a motivação e a qualidade do ensino.

Em termos de formação profissional, todos os professores entrevistados possuíam, no mínimo, o grau de mestre, com alguns a fazerem o doutoramento e outros já tendo concluído o doutorado. A maioria destacou a importância da formação psicopedagógica como um diferencial positivo na prática docente. No entanto, também foi mencionado que a formação acadêmica específica na área de atuação é crucial para garantir a profundidade e a qualidade do ensino.

Os professores relataram que as instituições de ensino superior em Moçambique variam significativamente em termos de recursos e apoio à formação docente. Enquanto algumas instituições oferecem programas robustos de desenvolvimento profissional e incentivos para a pesquisa, outras carecem de infraestrutura adequada e apoio institucional. A falta de regulamentação e fiscalização eficazes foi apontada como um problema que afeta a qualidade do ensino.

As competências necessárias para a docência no ensino superior foram amplamente discutidas. Os professores concordaram que, além do conhecimento técnico e científico, habilidades pedagógicas e competências digitais são essenciais. A capacidade de adaptar-se a novas tecnologias e metodologias de ensino foi destacada como uma competência crucial para o professor moderno.

Os principais desafios mencionados pelos professores entrevistados incluem a falta de recursos, a necessidade de atualização constante e a pressão para equilibrar ensino, pesquisa e outras responsabilidades acadêmicas. No entanto, também foram identificadas oportunidades, como a possibilidade de colaboração internacional, acesso a programas de formação contínua e a crescente valorização da pesquisa acadêmica.

Os professores reconheceram que a formação e as competências dos docentes têm um impacto direto na qualidade do ensino e no desempenho dos estudantes. A carência de competências pedagógicas e a falta de apoio institucional foram citadas como fatores que podem comprometer a eficácia do ensino. Por outro lado, a formação contínua e o desenvolvimento de competências digitais foram vistos como formas de melhorar a qualidade do ensino.

Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo destacam a necessidade de uma maior atenção sobre quem deve lecionar no ensino superior, quem deve formar esses professores e qual deve ser o grau

académico exigido. Com base nessas conclusões, foram identificadas estratégias que visam melhorar a vocação, o recrutamento e as qualificações dos professores do ensino superior.

Através deste estudo, percebe-se que a formação de professores, em qualquer nível, é um fator fundamental para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, bem como na formação de indivíduos conscientes e emancipados em qualquer sociedade.

Com base na literatura consultada, concluímos que o professor para o ensino superior deve ser um indivíduo intelectual que respeite a legislação vigente, possuindo, no mínimo, o grau de mestre ou doutor. A formação psicopedagógica é uma mais-valia adicional para o ensino superior em Moçambique.

Ficou claro que existem dois tipos de professores atuando no ensino superior em Moçambique: aqueles que ingressaram na docência por possuírem uma formação académica superior (mestrado e doutorado), que constituem a maioria, e aqueles que, além da formação superior, possuem formação psicopedagógica.

O estudo também estabeleceu uma relação entre a formação académica e pedagógica. A formação académica resulta de estudos gerais e específicos realizados em um determinado domínio, desenvolvendo competências (conhecimento, habilidade e atitude) em uma ou mais disciplinas científicas. Já a formação pedagógica é o conjunto de processos que capacitam um indivíduo a exercer a atividade docente com competência.

Os cursos de mestrado e doutoramento devem organizar seus currículos de modo a fornecer aos formandos ferramentas suficientes para o exercício profissional na área de formação, contribuindo também para a formação de novos docentes. Além disso, é essencial que o Estado e as instituições de ensino superior incentivem e apoiem a formação contínua dos professores, garantindo a qualidade do ensino e a preparação adequada dos futuros profissionais.

Bibliografia

ALTACH, P. G.; KNIGHT, J. *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ASSANE, A. I.; NASCIMENTO, M. I. M. *Formação de professores para docência universitária nas instituições de ensino superior em Moçambique: entre as orientações legais e as práticas cotidianas*. *Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, e10598, 2022.

BAIN, K. *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATES, A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd, 2015.

BISPO, F. C. S.; JUNIOR, A. B. S. *O Docente do Ensino Superior: Educador ou Prestador de Serviços?* In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014.

- BOYER, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- CARDOSO, M. R. G. *O professor do ensino superior hoje: Perspectivas e desafios*. Cadernos de Educação, v. 22, n. 3, p. 67-89, 2021. Disponível em: UNIFUCAMP.
- CARVALHO, C; BARRETO, M, A.; SANTOS, F, eds. COOPEDU IV — *Cooperação e Educação de Qualidade*. Centro de Estudos Internacionais, 2019.
- CHIZIANE, S. P. *Análise do Papel do Professor do Ensino Básico como Gestor na Aprendizagem dos Alunos no Contexto da Implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem na Cidade de Maputo*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. Disponível em: Repositório UEM.
- COMISSÃO EUROPEIA. *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2003.
- CUNHA, L. A. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DONANCIANO, B. *A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica.
- FÁVERO, A. A.; PASINATO. *O Docente Universitário como profissional pesquisador de sua própria prática*. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 13, n. 3, p. 195-206, 2013.
- FERREIRA, A. B. *Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Editora Universitária, 2009a.
- FERREIRA, M. P. *O professor do ensino superior na era da globalização*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n. 50/5, p. 5-10, 2009b.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- JÚNIOR, M.; CAVAINAC, M. D. *Formação de Professores: Limites e desafios na Educação Superior*. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul./set. 2018.
- KNIGHT, P. T. *Being a Teacher in Higher Education*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- LANGA, P.; CUMAIO, G.; RAFAEL, D. *Cinquenta anos de legislação e políticas públicas do ensino superior em Moçambique 1962-2012*. 2014
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.
- MARCELO, G. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MASETTO, M. T. *Inovações Pedagógicas no Ensino Superior*. São Paulo: Editora Universitária, 2003.
- MASETTO, M. *Professor Universitário: Um profissional na educação na atividade docente*. Campinas: Papirus, 2011.
- MATOS, A.; MOSCA, J. *Educação e Desenvolvimento em Moçambique*. Maputo: Editora Universitária, 2010a.

- MATOS, N.; MOSCA, J. *Desafios do Ensino Superior; Desafios para Moçambique*. 2010b.
- MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO PROFISSIONAL. (s.d.). Página oficial do MCTESTP. <http://www.mctestp.gov.mz>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016; Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: Versão 6 - DRAFT, 2012.
- MOROSINI, M. C. (org.). *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- MOURA, R. S., et al. *Desempenho Acadêmico e Competências Docentes*. Porto: Editora Universitária, 2021a.
- MOURA, S. T. G., et al. *Competências dos docentes no ensino superior*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 658-677, nov. 2021b.
- NASCIMENTO, J. P. *Pedagogia e Prática Docente no Ensino Superior*. Maputo: Editora Moçambicana, 2017.
- NÓVOA, A. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: Formação Contínua de Professores – Realidades Perspectivas, 2009.
- NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PACHANE, G. G.; PEREIRA, E.M.A. *A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários*. Revista Ibero-americana de Educação, vol. 35, nº Extra 1, 2004.
- PASTORE, M. D. N.; BARROS, D. D. *Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A*. Cadernos de Estudos Africanos, v. 35, p. 149-169, 2018.
- PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- PREMUGY, C. I. *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Ministério da Educação, 2012.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 2003.
- REDECKER, C., et al. *The Future of Learning: Preparing for Change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.
- ROSÁRIO, L. J. *Ensino Superior na África Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique*. Ensino Superior Unicamp, 2013a.
- ROSÁRIO, M. *Expansão do Ensino Superior em Moçambique: Desafios e Perspectivas*. Maputo: Editora Moçambicana, 2013b.
- SILVA, A. P. *A formação de professores do ensino superior em Moçambique: Um estudo de caso*. Tese de doutorado, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2022.
- SOARES, M. C.; CUNHA, R. M. *Métodos de Ensino no Ensino Superior*. Porto: Editora Acadêmica, 2010a.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária?* Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010b.

TAIMO, J. U. *Ensino Superior em Moçambique: Historia, Política e Gestão*. PIRACICABA, SP, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

USSENE, C. I. *A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: Estudo de caso com professores do Instituto de Magistério Primário da Matola - Moçambique*. Dissertação Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2006.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000, pp. 190-200.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em 22 de junho de 2024
Aprovado em 11 de setembro de 2024
Publicado em 16 de setembro de 2024