

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Katia Farias Antero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2 / Organizadora Katia Farias Antero. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0512-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.122220209>

1. Formação de professores. 2. Aprendizagem. I. Antero, Katia Farias (Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coleção “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2” trata-se de uma obra que apresenta como objetivo vislumbrar acerca das ações pedagógicas docente necessárias a sua atuação tendo com princípio o esmero a ser pontuado na formação acadêmica inicial.

A ideia destaca a discussão científica parafraseando com contribuições de estudos teóricos que sustentam as finalidades dos capítulos. Nesse aspecto, o volume traz a tona reflexões ao leitor enveredando pela relevância frente as práticas pedagógicas de modo que perceba-se a importância de se remodelar somado a demanda constituinte de cada contexto social, político e humano que circulam consoante a atualidade. Assim, a obra categoriza a docência e suas ações metodológicas desde a esfera do ensino fundamental à nível de ensino superior.







São discutidas abordagens relacionadas a atuação profissional, identidade docente, o processo de ensino e aprendizagem, a (re) construção humana, experiências de estágio são alguns dos temas interpelados sendo estes destacados pelo crivo das análises do fazer docente.

Considerando que a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre no trânsito da educação, as produções que contemplam essa coleção se fomenta considerando que a práxis exercidas na sala de aula precisa considerar os sujeitos professor e aluno como atores principais desse processo e para tanto, conta-se com artigos produzidos por graduandos, graduados, especialistas, mestres e doutores na área educacional.


Em síntese, a coleção "Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2" se mostra significativa para agregar conhecimentos ao leitor que desperta interesse sobre aspectos que norteiam a formação e prática com enfoque claro e objetivo. Considerando tal afirmação e informações supracitadas, a Atena Editora reconhece o quão valioso de faz em (re) conhecer acerca das produções aqui tramitadas.

Katia Farias Antero

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
(RE) PENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA ATUALIDADE: PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS	
Pedro Júnior dos Santos Silva Synthia Karina Bezerra da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202091	
CAPÍTULO 2	16
A DOCÊNCIA SUPERIOR EM SEUS DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202092	
CAPÍTULO 3	33
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUTOS E REFLEXÕES	
Evangelina Bonifácio Nharongue David Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202093	
CAPÍTULO 4	46
A IDENTIDADE DOCENTE NA AFETIVIDADE DO PROFESSOR	
Tamires Theodoro Leonel Ferreira Ana Flavia Hansel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202094	
CAPÍTULO 5	58
A PRODUÇÃO GRÁFICA DA ESCRITA: APONTAMENTOS TEÓRICOS	
Sandra Helena Tinós	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202095	
CAPÍTULO 6	67
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO CONEXÃO ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO/MG	
Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua José Domingos de Oliveira Marilene Aparecida Fernandes Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202096	
CAPÍTULO 7	83
APLICAÇÃO DA FERRAMENTA 5W2H NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE ESTAGIÁRIOS EM ODONTOLOGIA	
Paulo Leonardo Ponte Marques	


Marcela Bezerra de Menezes Ponte
Lucas Emmanuel Rodrigues Lima
Karyne Barreto Gonçalves Marques
Lucianna Leite Pequeno
Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202097>

CAPÍTULO 8..... 94

COMPOSIÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES PARA EDUCADORES DE INFANTES

Aliaska Aguiar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202098>

CAPÍTULO 9..... 105

DELINEANDO O PERFIL DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202099>

CAPÍTULO 10..... 137

EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jadiel Aguiar e Silva

Vânia Galindo Massabni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020910>


CAPÍTULO 11..... 151

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA UFBA

Magno da Conceição Peneluc

Edilson Fortuna de Moradillo

Rafael Moreira Siqueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020911>

CAPÍTULO 12..... 166

MODELOS ATÔMICOS NO ENSINO REGULAR: UMA AULA VOLTADA PARA ALUNOS SURDOS

Maciel Rocha Martírios





Antônio Marcelo Silva Lopes

Márcia Maria Teixeira

Poliana de Sousa Carvalho

Francisco de Assis Pereira Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020912>

CAPÍTULO 13	175
O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NUMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO HUMANA Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020913	
CAPÍTULO 14	188
PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Ronald Feitosa Moraes Francisco Rômulo Feitosa Moraes Lília Santos Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020914	
CAPÍTULO 15	201
PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A): IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE Eula Batista Rezende Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020915	
CAPÍTULO 16	214
RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA, EN TRES ESTUDIANTES DE GRADO ONCE, DEL SECTOR RURAL, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A UNA DISCAPACIDAD Martha Lucia Acosta González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020916	
SOBRE A ORGANIZADORA	227
ÍNDICE REMISSIVO	228

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUTOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 01/09/2022

Evangelina Bonifácio

Doutora em Ciências da Educação –área de Teoria e História da Educação Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)
VALORIZA – Centro de Investigação (IPP)
<https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>

Nharongue David Araújo

Doutorando em Inovação Educativa – Faculdade de Educação e Comunicação Universidade Católica de Moçambique
<https://orcid.org/0000-0003-1898-2826>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central refletir sobre formação pedagógica do professor universitário e sobre os eventuais contributos desta formação para a aprendizagem significativa do estudante, tendo como contexto de estudo a Universidade Católica de Moçambique (Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula). Optou-se por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo, seguindo o paradigma interpretativo. Foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados e participaram no estudo 5 (cinco) professores do ensino superior. Os resultados da investigação evidenciam que a formação pedagógica é um dos fatores chave na prática docente, considerando que fornece ferramentas necessárias que facilitam a *práxis* do professor e, conseqüentemente, revertem na aprendizagem significativa dos estudantes. Neste âmbito, o professor universitário, no

exercício das suas funções, deve ter o domínio aprofundado dos eixos básicos do processo de ensino e aprendizagem, destacando-se o domínio dos conteúdos, as questões curriculares, bem como a competência pedagógica, relacional e comunicacional que, de algum modo, contribuam para a motivação dos estudantes, tendo em conta os resultados educacionais e, obviamente, um contexto educativo desta natureza resultará na melhoria da qualidade do ensino. O professor universitário deve estar preparado para criar no estudante o gosto de aprender continuamente, o que pressupõe que deve estabelecer uma relação estudante-professor alicerçada na sua autoridade profissional, que decorre não, apenas, do seu saber científico, mas também de uma organização didática da aula, da utilização de uma variedade de metodologias ativas e de recursos pedagógicos, da seleção de estratégias e do incentivo à resolução de problemas sociais, bem como de uma avaliação ajustada do processo de aprendizagem dos estudantes, entre outras situações, que carecem de entendimento do contexto social e geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Professor universitário; Formação pedagógica; Ensino e aprendizagem.

PEDAGOGICAL TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS - CONTRIBUTIONS AND REFLECTIONS

ABSTRACT: The main objective of this article is to reflect on pedagogical training for university teachers and on the possible contributions of this training to the students' meaningful learning. The study context is the Catholic University of Mozambique (Faculty of Education and

Communication of Nampula). We opted for a qualitative methodological approach, following the interpretative paradigm. A semi-structured interview was used as a data collection instrument and 5 (five) higher education teachers participated in the study. The results of the research show that pedagogical training is one of the key factors in teaching practice, considering that it provides the necessary tools that facilitate the teacher's praxis and, consequently, result in significant student learning. In this scope, the university teacher, in the exercise of their functions, must have a deep domain of the basic axes of the teaching and learning process, highlighting the domain of contents, curricular issues, as well as pedagogical, relational and communicational competence that, in some way, contribute to the motivation of the students, taking into account the educational results and, obviously, an educational context of this nature will result in the improvement of the quality of teaching. The university teacher must be prepared to create in the student the taste for continuous learning, which presupposes that he/she should establish a student-teacher relationship based on his/her professional authority, which derives not only from his/her scientific knowledge, but also from the didactic organization of the lesson, the use of a variety of active methodologies and pedagogical resources, the selection of strategies and the encouragement of social problem solving, as well as an adjusted evaluation of the students' learning process, among other situations, which require an understanding of the social and geographical context.

KEYWORDS: University teacher; Pedagogical training; Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo centra-se na reflexão sobre o contributo que a formação pedagógica do professor universitário (ou do ensino superior) pode ter na aprendizagem significativa do estudante e na qualidade do ensino, no contexto da Universidade Católica de Moçambique (Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula), reconhecendo que vivemos num tempo e num mundo em constantes e surpreendentes mudanças. Como é sabido o exercício da docência universitária exige que, para além do domínio científico no âmbito da área específica de formação, o professor atue, também sobre os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, aliando saberes da sua experiência, pessoal e humana e, igualmente, da sua produção científica. Nesse sentido, acreditamos que a formação pedagógica dos professores do ensino superior, torna-se, então, um desafio indispensável ao docente do ensino superior, pois permite-lhe fazer um diagnóstico sobre a sua *práxis* com profundidade, compreendê-la e a partir daí (re) construir os seus conhecimentos, quer através da auto-formação, quer através de leituras ou de formação contínua, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa dos estudantes, num contexto de mudanças e de inovações. Nesta linha de sentido, Bonifácio (2017, p. 263) sustenta que “a informação está *online*, permitindo a cada um de nós aceder-lhe a partir do seu computador pessoal”. Todavia o acesso ilimitado à informação não significa construção de saberes ou de conhecimentos, embora esta circunstância, do tempo atual, traga mudanças a que o ensino e a educação não ficaram indiferentes. Como sabemos o tempo, a sociedade e a educação mudaram e permanecem em constante

mutação. Nesse contexto, o pensamento dos alunos e dos professores também não ficaram (e não ficam) alheios a estas mudanças. Concordamos com Novoa (2022, p. 15) quando refere que “eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar (...) no século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”. Nesta lógica de pensamento, entende-se que a formação pedagógica dos professores se torna condição indispensável para a aprendizagem significativa dos estudantes. Importa recordar que para ser professor do ensino superior, no contexto moçambicano, é determinante o grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento, sendo que nestas formações, muitas vezes, a formação pedagógica é negligenciada ou inexistente.

2 | REVISÃO TEÓRICA

O foco da aula é a experimentação e a investigação em que o professor é o adulto de referência que se empenha de forma individual e coletiva, face às questões de reflexão e de construção do conhecimento, tendo como preocupação central a transmissão de saberes e a melhoria das aprendizagens dos seus estudantes (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002). Na verdade, a questão da formação qualitativa do estudante deve estimular o docente, numa perspetiva crítico-reflexiva, encontrando soluções ajustadas para cada problema para que o mundo contemporâneo nos convoca, sendo de extrema importância que o professor conheça, pesquise, reflita e atualize a sua profissão de forma profunda e constante (NÓVOA, 1995). É neste contexto, que Novoa e Alvim (2022, p. 18), admitem que a “missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática”. Ora, esta ideia traduz a importância do ser professor e ressalta o lugar central do estudante, num determinado contexto educativo. Cabe ao profissional de educação compreender e assumir tal responsabilidade, na certeza de que necessita mais do que saberes científicos e deve, por isso, estar sintonizado com o tempo e as circunstâncias em que exerce a sua *práxis* (na escola, na universidade, fora da escola e da universidade etc.) Nesta lógica, a profissão é construída de forma permanente e concorda-se com Bonifácio (2017, p. 268) quando sublinha que:

A escola é, em nosso entender, o território de referência do exercício profissional docente. É o espaço de excelência da profissão. Aí se compreende, a cada momento, a urgência de reflexão sobre as novas formas de ensinar e aprender, face à complexidade crescente da sociedade da informação.

Consequentemente, admite-se que o quotidiano nas salas de aulas, tem demonstrado, a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, que o professor, quer do nível universitário quer de outro nível de ensino, precisa, proporcionalmente, tanto de um alto grau de conhecimentos sólidos da matéria que pretende lecionar, quanto de competências pedagógicas que permitam o desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem,

numa perspectiva crítica e reflexiva. Sublinhar que neste âmbito se concorda com Gil (2011) quando refere que a ausência da formação didático-pedagógica da parte do professor principiante, dificulta de certa forma a sua ação no processo de ensino-aprendizagem. Quiçá esta situação seja extensiva aos professores dos diferentes graus de ensino pois a ideia é, também, secundada por Libânio (2011), quando sublinha que antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que leciona e, além disso, a formação didático-pedagógica torna-se fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria. A título de exemplo, relembra-se o surgimento de catástrofes no seio da sociedade e em que os professores embora, apanhados de surpresa, devem encontra-se alertados e capacitados para assumirem pedagogicamente a sua responsabilidade social, como aconteceu no caso da situação decorrente da COVID-19. Seguindo o mesmo raciocínio, Novoa e Alvim (2022, p. 25) sustentam que:

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Contudo, importa, de igual forma, compreender a dimensão do conhecimento didático dos conteúdos, que consiste na combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar, resignificando e reconstruindo pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção deste significado por parte dos estudantes. Nesta linha de raciocínio, cabe ao professor compreender e analisar criticamente os princípios que norteiam o encaminhamento metodológico dos conteúdos, englobando o ato de planear as suas aulas, os métodos de ensino e aprendizagem a adotar para a especificidade de cada conteúdo, a sistematização de critérios avaliativos e o domínio sobre as relações que se estabelecem entre o professor, os seus estudantes e o conhecimento (PACHANE, 2006). Para Bolzan e Isaia (2006), o professor deve enfatizar, para além do conhecimento específico, a dimensão pedagógica da docência, considerando que envolve situações como a relação professor estudante, a valorização dos saberes experienciais, a aprendizagem compartilhada, a indissociabilidade teoria-prática, sendo que o ensino deve ser focado no facilitar o aprender do estudante. Assim, percebe-se a exigência de múltiplas competências e que vão para além do domínio do conteúdo a ser lecionado. Outrora, acreditava-se (como atualmente, ainda, alguns acreditam) que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade de formação pedagógica do professor. Todavia, este entendimento de que basta “saber-conhecer” (Bonifácio, 2017) para se ser professor, em qualquer nível de ensino, é um pressuposto que deixou de ter sentido e, ainda mais, em

pleno século XXI (MASETTO, 1998).

Nesse sentido, comunga-se do pensamento de Zabalza (2004) quando recorda que:

é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos aos nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (p. 31).

De facto, no que toca à prática docente, a atualidade, concorda-se com Canan e Santos (2019), quando afirmam que:

A tarefa docente, hoje, é considerada uma ação complexa, que se desenvolve em um contexto desafiador, o que faz com que as exigências em torno da prática pedagógica ultrapassem o modelo transmissivo que simplifica o ensino, condensado, muitas vezes, tão somente, nos conhecimentos específicos de uma disciplina e em sua memorização. A tarefa docente pressupõe trabalhar os conteúdos numa relação direta e dinâmica com a formação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, ou seja, em uma perspectiva que permita transformar em conhecimento as informações recebidas através das tecnologias da informação e da comunicação, das aulas, dos encontros, das pesquisas, dando vida e sentido a essas aprendizagens (p. 344).

Face ao explicitado, Masetto (2003), consubstancia que há necessidade de se desmistificar a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” até porque ensinar requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática. Igualmente para Masetto (2009) há três classes de competências esperadas para ser um bom professor, explicitando-as da seguinte forma: a *primeira classe* - refere-se à competência em determinada área de conhecimento, ao elevado domínio dos conhecimentos, quer adquiridos na formação inicial, quer adquiridos na atividade profissional. Tal domínio, face à velocidade com que o conhecimento se modifica, requer constante atualização, o que é conseguido pela atividade de pesquisa e participação em eventos científicos ou através da realização de cursos; a *segunda classe* - salienta a competência pedagógica, o que envolve conhecer em profundidade o processo de ensino aprendizagem e os fatores que afetam a sua dinâmica, bem como a qualidade dos seus resultados. Inclui, ainda, a capacidade de estabelecer relações adequadas com (e entre) os estudantes, a visão do currículo como um todo, o domínio das tecnologias educacionais, entre outros aspetos; a *terceira classe* de competências é aquela que enfatiza o exercício da dimensão política, já que o professor enquanto cidadão, não lhe é dado o direito de negligenciar a realidade social, ou seja, a vida em sociedade, devendo ter uma visão crítica, da própria educação como processo social.

Ressalta-se, nesta lógica, o pensamento de Sacristán (1982), quando alerta que o

professor que se prende ao livro didático, aquele que não sobrevive sem ele, não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reproduzidor do autor, querendo adivinhar o que o autor quis dizer (e a resposta do aluno tem que coincidir com a sugerida no livro do professor, caso contrário será considerada resposta errada). Por isso, neste contexto, Belloni (1999) recomenda que o processo de formação de professores venha a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: *pedagógica, tecnológica e didática*. A primeira: *A dimensão pedagógica* refere-se às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e vindos da psicologia, das ciências cognitivas e das ciências humanas. A segunda: *A dimensão tecnológica* envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até à produção de materiais pedagógicos, utilizando esses meios. Por último a terceira: *A dimensão didática* refere-se ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante atualização.

A este propósito Esteves (2010), relembra a importância da formação pedagógica, sublinhando que não deve ser concebida como um rol de iniciativas fragmentadas e esporádicas nas quais os docentes são, normalmente, obrigados a participar e às quais se atribui um caráter de treinamento, reciclagem ou capacitação, mas como um sistema, consagrado institucionalmente no qual os docentes se revejam e sintam a urgência de participação, nessa formação, entendendo-a como um direito e um dever, de caráter ético-deontológico, enquanto profissionais do ensino. Na ideia de Pimenta e Anastasiou (2002), para que a formação pedagógica se consolide torna-se necessário que a instituição ofereça condições para a efetivação das mudanças produzidas e/ou sugeridas pelos docentes. Como objetivo dessa formação resultará, em princípio, a melhoria/modificação/reflexão da sua *práxis*, sendo que neste processo se reconhece de vital importância o apoio institucional (da escola, da universidade, etc).

Face ao que foi dito, considera-se que a formação pedagógica pressupõe atualização, desenvolvimento, mudança de práticas e, desde logo, importa optar por colocar o estudante no centro da intencionalidade pedagógica. O professor, nesse caso, torna-se o facilitador no processo de construção do conhecimento e, desse modo, acaba por permitir que o estudante participe ativamente no processo de construção do pensamento hermenêutico, validando e reconstruindo, esse mesmo conhecimento. Ora, reconhece-se que qualquer docente, que opte pela carreira docente no ensino superior, deverá considerar os diferentes aspetos enfatizados, atendendo a que serão promotores do seu desenvolvimento profissional e, por outro lado, deverá procurar colmatar as fragilidades formativas que obstaculizam o exercício da docência. Assim, procurou-se sintetizar as principais ideias na figura seguinte:

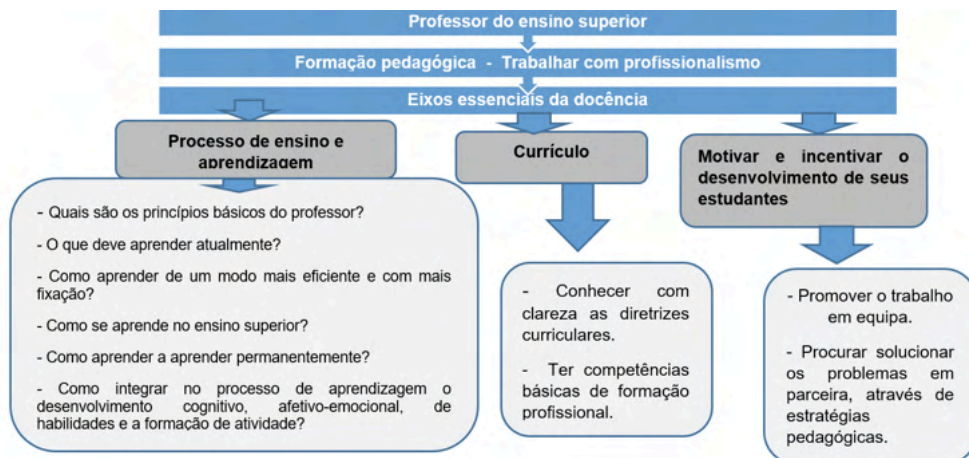


Figura 1- Importância da formação pedagógica para o professor universitário

Fonte: Adaptado de Masetto (2012)

Na sequência do exposto, importa salientar que a figura 1, pretende clarificar que cabe aos professores de ensino superior conhecer com profundidade os eixos essenciais para a docência (processo de ensino aprendizagem, conhecimento do currículo do curso que lecciona, saber motivar e incentivar o desenvolvimento dos seus estudantes), traduzindo-se estas preocupações na assunção dos deveres profissionais. Desta forma, entende-se que a formação pedagógica, do professor universitário permitirá trabalhar com profissionalismo, de forma mais alicerçada e, por certo, com maior segurança no contexto de sala de aula (MASETTO, 2012).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Importa referir que este artigo surge como reflexo e em resultado de um trabalho de doutoramento em curso, pelo que os dados apresentados são parte dessa investigação e foram (des) construídos com detalhe a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2015). Neste caso, na opção metodológica utilizou-se a informação, num âmbito qualitativo-descrito, procurando verificar se os argumentos teóricos dos autores referenciados ganhavam sentido através dos testemunhos dos entrevistados. Assim, neste artigo, são apresentados dados parcelares, que resultaram de uma entrevista a professores do ensino superior, no contexto moçambicano e com experiência na docência no ensino superior. De modo a facilitar a compreensão dos passos metodológicos, elaborou-se o quadro seguinte:

3.1.Quanto aos objetivos	- A pesquisa é descritiva.
3.2. Quanto à natureza do estudo	- O estudo é de caráter qualitativo.
3.3.Quanto à técnica de recolha de dados	- Os dados foram recolhidos a partir da entrevista semi-estruturada.
3.4. Quanto à técnica de análise de dados	- Foram analisados a partir da análise de conteúdo, numa perspetiva reflexiva e interpretativa, partindo dos segmentos dos testemunhos dos entrevistados.
3.5.Preparação do trabalho de campo	- Consistiu na elaboração de instrumentos de recolha de dados como o roteiro de entrevista e pesquisa bibliográfica.
3.6. Pesquisa bibliográfica	A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas publicadas, selecionando aquelas informações que foram consideradas relevantes para o estudo do tema, tendo como foco os aspetos relacionados com a formação pedagógica do docente universitário.
3.7. Trabalho do campo	- Consistiu na recolha de informações no local de estudo, sendo no presente caso na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique - Nampula.
3.8. Processamento e interpretação dos dados recolhidos	- Foi realizada a codificação dos dados, a leitura, análise e interpretação, alicerçando o processo em diferentes contributos teóricos.

Quadro 1 – Descrição dos passos da metodologia da investigação

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, sublinha-se que as respostas das entrevistas concedidas pelos 5 (cinco) professores do ensino superior, da Universidade Católica na Faculdade de Educação e Comunicação – Nampula, foram codificadas de acordo com a tabela que se segue:

Ordem	Código	Designação
01	P1	Professor 1
02	P2	Professor 2
03	P3	Professor 3
04	P4	Professor 4
05	P5	Professor 5

Quadro 2 - Processo de codificação

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

A partir dos dados recolhidos, os entrevistados (P1 e P2) referiram nos depoimentos as seguintes ideias:

Em relação à questão do contributo da formação pedagógica no ensino superior, eu posso afirmar que hoje, portanto, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural dos estudantes que antes não existia no ensino

superior. Para mim, a formação pedagógica me ajudou muito na medida que agora já sinto ser um profissional, comunicador, um mediador de aprendizagem dos meus estudantes. Antes de participar numa formação pedagógica, eu entrava na sala de aula e o meu interesse estava no cumprimento do programa de ensino, mas depois de ter uma formação pedagógica, as coisas mudaram bastantes para melhor (P1).

Eu como ... como professor universitário, penso que a formação pedagógica ajuda o professor a conduzir melhor o processo de ensino e aprendizagem através das ferramentas adquiridas no processo de formação (...) actualmente não basta somente dominar a disciplina que lecciona, mas também o professor necessita dominar como fazer o estudante aprender ou produzir o seu próprio conhecimento através de metodologias ativas no contexto repleto de novas tecnologias (P2).

Das afirmações apresentadas, é possível inferir que estes professores, a partir da sua experiência, corroboram as ideias dos autores, anteriormente, citados (BONIFÁCIO, 2017; MASETTO, 2012; NÓVOA; ALVIM, 2022). Assim, deram testemunho que a formação pedagógica pressupõe uma atualização de conhecimentos, desenvolvimento profissional, adopção de práticas docentes centradas nos estudantes, entre outros aspetos.

Essa visão dos professores (P1 e P2) encontram-se, também, em consonância com Ferreira (2009) quando refere que a formação deve provocar mudanças nas práticas docentes. Ora, se os professores do ensino superior realizam formação pedagógica e permanecem iguais na forma de conceber e compreender a educação superior, o processo de ensino e as questões de avaliação, depreende-se que ela não promoveu a mudança e a invoção requeridas no contexto atual, marcado pela imprevisibilidade e pela mutação constante.

Nesses termos, a formação pedagógica pode proporcionar o contacto com novos saberes, ferramentas, metodologias, técnicas e conceitos. Ora, acredita-se que depois de percebidos como úteis, se tornarão necessidades sentidas e influenciarão diretamente a prática pedagógica do professor universitário, bem como o seu processo contínuo de reconstrução de saberes, como relatam os professores P3 e P4:

É assim: a formação pedagógica assume um papel muito crucial no processo de ensino- aprendizagem. Para além da formação académica, um docente do ensino superior precisa mais um acréscimo na sua profissão que é a formação pedagógica. Com essa formação pedagógica ajudará o professor a lidar bem com os estudantes na sala de aula ou fora da sala de aulas. O produto dum professor do ensino superior com a formação pedagógica é diferente com um outro que não tem formação pedagógica (P3).

Agradeço pela pergunta pertinente. Para mim falar da formação pedagógica, é falar da materialização do processo da aprendizagem dos estudantes nas universidades. Sem formação pedagógica nesses tempos em que vivemos, não teríamos uma boa qualidade dos estudantes que nós produzimos, porque a qualidade do estudante reflete o seu professor, isto é, se o professor é excelente, penso eu que também formará um estudante excelente, e isto vai-se verificar durante e depois do processo de ensino e aprendizagem. Posso dar

um exemplo: se um professor é bom a matemática e tem todas as ferramentas ou metodologias ativas de ensino, que só será fornecido pela formação pedagógica, esse professor acredito eu que formará bons estudantes em matemática (P4).

Analisando os relatos dos entrevistados (P3 e P4), ressalta a ideia de que parece ser essencial que o conhecimento pedagógico seja (re)pensado na formação de professores universitários. Significa que não basta ser detentor do grau de licenciado, mestre ou doutor em determinada área. O docente do ensino superior, tal como outros profissionais de educação, necessita de construir competências pedagógicas que o levem a entender de forma mais ajustada a importância do seu papel social, porquanto tal facto facilitará e melhorará o seu desempenho. Além disso, os principais beneficiados deste processo serão os estudantes, quer nos resultados académicos, quer na sua formação humana, enquanto cidadãos conhecedores, ativos e participativos. Para sustentar a ideia referida, traz-se à colação as reflexões de Gil (2011) ao referir que a ausência da formação didático-pedagógica da parte do professor principiante dificulta, de certa forma, a sua ação no processo de ensino e aprendizagem. Fazendo juízo ao que foi explicitado, o relato de um entrevistado (P5) enfatiza que:

Bem, nós vivemos momentos de transformação em todas as áreas incluindo a da educação superior no mundo. Isto mostra que um professor universitário precisa estar muito atento e atualizado sempre, para poder acompanhar essas mudanças bruscas que estão a acontecer no dia-a-dia. A formação pedagógica é uma atividade fortemente ligada à aquisição de novos conhecimentos atualizados para os professores do ensino superior que por sua vez contribuirá significativamente em todo o processo de aprendizagem do estudante, trazendo boa qualidade de ensino e aprendizagem, formando estudantes competentes que sirvam para a sociedade (P5).

Sendo assim, o presente estudo permitiu perceber que a formação pedagógica é a coluna vertebral do processo de mudança na *práxis* do professor do ensino superior. Isso significa que, se não houver mudança de concepção, de postura e de entendimento sobre a importância da formação pedagógica, não será fácil alcançar o desígnio de um ensino de qualidade, causando entropia no processo de aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, Junges e Behrens (2015, p. 10), afirmam que o docente universitário deve ser aquele “que instigue a dúvida, a formulação de perguntas e a busca de respostas em parceria com os estudantes, de forma criativa e reflexiva, tornando-se uma ponte entre eles e o conhecimento”. Com efeito, a formação pedagógica parece ser promotora de bons resultados académicos, dos estudantes, ou seja, facilita a construção de aprendizagens significativas e não memorísticas e, conseqüentemente, produz estudantes pensantes, reflexivos e solucionadores de problemas emergentes na sociedade. Corroborando com Junges e Behrens (2015, p. 286) acredita-se que “a formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para a sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de

inovação”, pelo que realizada após a entrada na carreira, permite potencializar ou adquirir novas competências e, até, suprimir eventuais lacunas da formação inicial ou de outros programas formativos.

Assim, os dados da pesquisa teórica ressaltam que a formação pedagógica é mencionada, pelos autores referenciados, como um factor que influencia fortemente o desempenho do professor e, conseqüentemente, torna-se o espelho do percurso académico do estudante, razão pela qual se defende uma aposta inequívoca nessa formação, dirigida aos professores universitários. Acrescenta-se que, tal como Bonifácio (2017, p. 264) sublinha “o exercício da profissão deve alicerçar-se em diferentes saberes, desde logo, os científicos, mas recusando saberes meramente instrumentais, imutáveis e estáticos”. Significa que se entende que o conhecimento é dinâmico e se encontra em permanente (re) construção.

Nesta lógica, se se admite que o conhecimento está em permanente mudança, também, o pensamento dos intervenientes do processo educativo vai acompanhando e sendo influenciado pelas alterações que absorve da sociedade (altera-se a maneira de ensinar e de aprender). O conhecimento que, outrora, era considerado absoluto, imutável e estático, ganhou contemporaneamente outra celeridade, decorrente da matriz do tempo em que se vive e se ensina. Daí que o professor universitário, enquanto profissional de referência, assume socialmente múltiplas responsabilidades que o obrigam a repensar a sua *práxis*, visando formar homens e mulheres solidários e que respeitam os desígnios de uma educação para a paz entre os povos e baseada em valores (solidariedade, tolerância, equidade, hospitalidade, entre outros), face a uma profissão a quem cabe cuidar do futuro da humanidade (Bonifácio, 2022), pelo que se reconhece ser necessário um repertório de conhecimentos nas diferentes áreas do saber e que carecem de atualização permanente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu refletir aspetos relacionados com a importância da formação pedagógica dos professores do ensino superior, considerando que no contexto moçambicano o acesso à carreira não o exige. A partir desta reflexão, é possível afirmar que para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, são necessários professores competentes e qualificados e que, para além da formação académica, realizem formação pedagógica complementar. Neste sentido, a formação pedagógica do professor do ensino superior deverá ser equacionada e redirecionada de forma a que se alicerce na reflexão na e sobre a sua prática quotidiana, associando como exigência de que este profissional seja professor-investigador, sendo o principal investigador da própria *práxis*. Obviamente, torna-se fundamental que as diferentes instituições académicas promovam programas de formação pedagógica, valorizando a universidade como o lugar e o território preferencial de formação. Assume-se que um profissional, desta natureza, detentor das

competências que foram sendo destacadas, poderá contribuir para formar qualitativamente os seus estudantes, tornando-os seres críticos, reflexivos e participativos, capazes de contribuírem para o bem comum, independentemente da geografia em que cada um (ou uma) se encontra. Importa sublinhar que a educação é um processo em que todos somos co-responsáveis e, nesta lógica, ao falar de professores moçambicanos recupera-se e concorda-se com o provérbio africano que refere «faz falta um povo inteiro para educar uma criança».

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, 2015.

BELLONI, Maria Luísa. “Professor coletivo – Quem ensina a distância.” In: Belloni, Maria Luísa., *Educação a distância*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, v. 29, n.3, pp. 489-501, 2006.

BONIFÁCIO, Evangelina. Professores e Escolas - uma relação enlaçada pela ética do rosto. In: Galo Sánchez Sánchez, & Santiago Esteban Frades, *Políticas para una educación inclusiva equitativa y de calidad*. Salamanca: Aquilafuente - Ediciones Universidade de Salamanca, pp. 169-178, 2022. Doi: <https://doi.org/10.14201/OAQ0328>

BONIFÁCIO, Evangelina. (Pre) ocupações do professor no século XXI. In: BARBOSA Aderito Gomes, MUSSAGY, Ibraimo, Hassane, LAITA, Martins dos Santos Vilanculos (Coords.). *Desafios da Educação: Leituras actuais*. Nampula, Moçambique: Décadas das Palavras, pp. 263-278, 2017.

CANAN, Sílvia Regina; SANTOS, Camila de Fátima Soares. Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação para a discussão do professor universitário? *EccoS Revista Científica*, n.48, pp. 339-361, 2019.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEE/Livpsiv, pp. 45-61, 2010.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 329-344, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

JUNGES, Kelen; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, v.33, n. 1, pp. 285-317, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. Didáctica e trabalho docente: a mediação didáctica do professor nas aulas. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didáctica*. Goiânia: CEPED/PUC GO, pp. 85-100, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 2, pp. 04-25, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. (2ª ed.). São Paulo: Summus editorial, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *Docência na universidade*, n. 4, pp. 9-26, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. (2ª. ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: EGBA, 2022.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmeira. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Leila das Graças. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação), 2002.

SACRISTAN, José Gimeno . Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores, in: NOVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1982.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57

Alunos surdos 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Aprendizagem 2, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 89, 90, 97, 102, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 166, 168, 171, 172, 173, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 215, 227

Atuação profissional 2, 24, 108, 116, 132, 203

Atualidade 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 37, 163, 181

C

Competências 20, 23, 26, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 52, 68, 70, 81, 96, 146, 184, 192, 205

Contexto 2, 4, 6, 9, 11, 18, 21, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 53, 60, 69, 70, 71, 72, 76, 80, 84, 86, 98, 102, 106, 148, 163, 168, 169, 171, 172, 180, 184, 188, 189, 195, 199, 202, 203, 209, 210, 211, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 226

Criança 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 96, 97, 102

Cursos 16, 22, 37, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 124, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 143, 146, 151, 153, 154, 155, 159, 163, 179, 182, 189, 192, 193, 197, 207, 212

D

Docência 2, 1, 2, 3, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 75, 105, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 180, 181, 187, 200, 210, 227

E

Educação 2, 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 66, 67, 68, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 227

Educação inclusiva 166, 167, 168, 170, 173

Educador 4, 5, 20, 25, 47, 54, 57, 97, 98, 100, 101, 148, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 209

Ensino 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53, 54, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 97, 105, 106, 108, 109, 116, 119, 123, 126, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 227

Escrita 5, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 76, 77, 80, 208

Estágios 49, 94, 105, 124, 130, 131, 133, 134, 147, 162

Experiências 2, 18, 23, 24, 26, 37, 71, 92, 116, 124, 134, 137, 142, 154, 181, 183, 184, 192, 193, 199, 207, 210

F

Ferramenta 1, 2, 19, 53, 55, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 97, 201, 202, 208

Formação continuada 2, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 74, 182, 183, 193, 196, 197, 208, 212

Formação docente 16, 17, 30, 32, 141, 146, 148, 205, 210

Formação inicial 1, 2, 19, 24, 37, 43, 109, 111, 132, 193, 211

Formação pedagógica 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 73, 112, 182

Fundamentos 34, 69, 70, 92, 108, 150, 151, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 204, 211

H

Habilidade 13, 25, 65, 95, 96, 97, 146, 195, 201, 202, 204

História da educação 33, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 162

I

Identidade docente 1, 2, 46, 48, 139, 146

Importância 2, 1, 2, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 22, 27, 35, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 119, 126, 130, 155, 156, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 183, 188, 189, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210

Infância 11, 48, 56, 86, 90, 97, 101, 102

Influência 43, 46, 55, 96, 216, 220, 224

Intencionalidade 38, 163, 190

L

Libras 78, 166, 169, 170, 173, 174

Linguagem 23, 58, 59, 60, 61, 66, 71, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 158, 165, 166, 169, 171, 174, 184, 195

Língua materna 169

P

Pedagogia 3, 5, 9, 10, 14, 16, 30, 44, 46, 56, 57, 69, 70, 81, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 151, 153, 154, 155, 162, 165, 174, 175, 186, 187, 199, 204, 212, 227

Pedagógico 9, 16, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 29, 32, 36, 42, 54, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 137, 140, 143, 149, 163, 165, 166, 167, 175, 181, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 209

Perfil 10, 11, 37, 87, 89, 103, 105, 106, 108, 109, 114, 131, 132, 145, 175, 192, 221

Pesquisador 10, 11, 12, 14, 15, 99, 116, 117, 133, 135, 192, 193, 194, 205, 206, 212

Planejamento 19, 74, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 145, 155, 189, 194, 195, 207

Político 2, 4, 19, 32, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 143, 149, 151, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 193, 194, 207

Prática 2, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 56, 63, 74, 76, 83, 89, 90, 91, 92, 134, 137, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 154, 160, 162, 163, 164, 171, 173, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

Práxis 2, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 18, 22, 28, 33, 34, 35, 38, 42, 43, 156, 158, 160, 161, 165, 188, 189, 190, 191, 192

Práxis pedagógica 2, 22, 28, 188, 190, 191

Princípios 30, 36, 50, 72, 95, 151, 152, 154, 159, 163, 164, 173, 176, 179, 185, 189, 191

Processo 2, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 85, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 113, 114, 120, 123, 129, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 153, 156, 157, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215

Professores 1, 2, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 121, 123, 132, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 159, 163, 165, 166, 169, 171, 173, 174, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,

203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213

Professor universitário 17, 19, 21, 25, 29, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 181, 182

Projeto 27, 32, 67, 68, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 155, 163, 165

R

Realidade 3, 4, 5, 10, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 37, 49, 50, 52, 53, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 83, 84, 86, 90, 91, 141, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 173, 178, 180, 183, 187, 188, 191, 194, 195, 199, 203, 206, 208, 210

Reflexão 2, 3, 8, 9, 10, 12, 16, 19, 25, 27, 28, 34, 35, 38, 43, 51, 70, 73, 81, 90, 140, 141, 148, 175, 180, 194, 195, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212


U

Universidades 19, 21, 25, 26, 27, 28, 41, 105, 106, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 126, 128, 134, 135, 153, 155, 178, 179, 182, 185

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente 2



 **Atena**
Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente 2



 **Atena**
Editora
Ano 2022