

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

Profissionalismo da Docência Universitária e Sua Influência no
Desenvolvimento das Competências Pedagógicas dos Estudantes em
Formação de Professor no Instituto Superior de Ciências da Educação
(ISCED) de Benguela-Angola

Ernesto Inocêncio

Director: Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

GRANADA/2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Ernesto Inocência
ISBN: 978-84-9163-544-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48336>

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

TESE DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Profissionalismo da Docência Universitária e Sua Influência no
Desenvolvimento das Competências Pedagógicas dos Estudantes em
Formação de Professor no Instituto Superior de Ciências da Educação
(ISCED) de Benguela-Angola

Autor: Ernesto Inocêncio

Diretor: Prof. Doutor Juan Manuel Trujillo Torres

GRANADA/2017

Profissionalismo da Docência Universitária e Sua Influência no
Desenvolvimento das Competências Pedagógicas dos Estudantes em
Formação de Professor no Instituto Superior de Ciências da Educação
(ISCED) de Benguela-Angola

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, ESTADO ACTUAL E PERSPECTIVAS DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA.....	9
1.1. Breve Caracterização Histórica da Educação em Angola.....	9
1.2. Subsistemas da Educação em Angola.....	10
1.3. A Reforma Educativa em Angola	11
1.4. Antecedentes, surgimento do Ensino Superior em Angola e a construção nacional.....	12
1.5. Política do Estado para o Ensino Superior de Angola (Decreto – Lei nº 2/2001).....	18
1.6. Breve Historial do Surgimento do Ensino Superior em Benguela	19
CAPÍTULO II: O PROFISSIONALISMO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....	21
2.1. Conceito de Docência	21
2.2. A Docência Como Profissão.....	22
2.3. A Docência no Ensino Superior.....	23
2.3.1. A docência em nível de ensino superior, exige do professor antes de mais nada que ele seja competente em determinada área de conhecimento.....	31
2.3.2. A docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica.....	35
2.3.3. A relação professor-aluno e aluno no processo de aprendizagem.....	38
2.3.4. Domínio da tecnologia educacional	40
2.3.5. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.....	40
2.4. Profissionalismo no Ensinar e no Aprender	42
2.5. Papel do Professor Universitário no Desenvolvimento de Competências Pedagógicas dos Estudantes.....	45
2.6. Educar com Ética Original - Compromisso Pleno.....	54
2.7. Competência Profissional do Docente Universitário.....	57
2.8. Desenvolvimento de Competências na Universidade.....	59
2.8.1. A construção da docência como profissão	63
2.8.2. Docente de ensino superior atuando no processo de ensino ou de aprendizagem	64
2.8.3. Interação entre os participantes no processo de aprendizagem	66
2.8.4. O Monitor	70
2.9. Formação do Professor Universitário	70
2.10. O Docente do Ensino Superior e o Projeto Político Pedagógico	73
2.11. Características do Professor Eficaz.....	74
2.12. Ciclos de Vida do Professor.....	78

2.13. Classificação dos Professores Universitários	80
2.14. Desafios Actuais dos Professores Universitários.....	83
CAPÍTULO III - ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM FORMAÇÃO DE PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS	87
3.1. Caracterização dos Estudantes Universitários	87
3.2. Formação de Professores	88
3.3. Formação Inicial de Professores	89
3.3.1. Fragilidades da formação inicial.....	90
3.4. Modelo de formação: o futuro professor como sujeito e objecto da sua formação	91
3.5. Fragilidade da Formação Inicial de Professores	96
3.6. Renovação da Formação Inicial.....	100
3.7. Desenvolvimento de Competências dos Estudantes em Formação de Professores	102
3.8. As Licenciaturas em Ciências da Educação e as Lutas Concorrenciais no Campo Universitário.....	104
3.9. Classificação dos Estudantes Universitários.....	105
3.9.1. A Classificação de Mann.....	106
3.9.2. A Classificação de Kuh, Hu e Vesper	109
3.10. Identificação de Estudantes Problemáticos nas Instituições do Ensino Superior.....	110
3.11. O Conceito de Competência: Origem e Evolução	115
3.12. Da Educação por “Transmissão” à Educação por Competências.....	119
3.13. O que os Professores de um Curso de Licenciatura Pensam Sobre o Ensino?.....	121
3.14. A Situação da Formação dos Professores no Contexto Angolano.....	123
CAPÍTULO IV : A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	128
4.1. Conceito de Supervisão	128
4.2. Breve Historial da Supervisão Escolar	129
4.3. Supervisão Pedagógica na Actualidade	130
4.4. Etapas da Supervisão Pedagógica.....	133
4.5. Características da Supervisão Pedagógica	134
4.6. Funções da Supervisão Pedagógica	135
4.7. Tipos de Supervisão Pedagógica	137
4.8. Métodos e Procedimentos da Supervisão Pedagógica	139
4.9. Principais Áreas de Intervenção do Supervisor Pedagógico	140
4.10. Transições Ecológicas.....	142
4.11. Finalidade da Supervisão Pedagógica.....	143
4.12. Perfil do supervisor pedagógico	144
4.13. Focagem da Supervisão Pedagógica.....	150
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	152

CAPÍTULO V: METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	153
5.1. Fundamentos da Investigação	153
5.2. Etapas da Investigação	154
5.3. Justificação da Investigação.....	159
5.4. Problema de Investigação	164
5.5. Objectivos da Investigação	165
5.6. Metodologia da Investigação	166
5.7. Instrumentos para a Recolha de Dados	169
5.8. Recolha de Informação	170
5.9. Tratamento e Análise dos Resultados	171
5.10. Descrição da População	172
5.11. Limitações da Investigação.....	173
CAPÍTULO VI: ANÁLISE DE RESULTADOS.....	177
6.1. Apresentação e Análise de Resultados Quantitativos dos Professores.....	177
6.1.1. Análise descritiva	177
6.1.2. Análise de variáveis categóricas: tabelas de contingencia.	240
6.1.3. Análise factorial.....	325
6.2. Apresentação e Análise de Resultados Quantitativos dos Estudantes	358
6.2.1. Resultados descritivos	358
6.2.2. Análisis de variables categóricas: tablas de contingencia.	404
6.2.3. Análise factorial.....	467
CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS RESULTADOS QUALITATIVOS	514
7.1. Triangulação dos Resultados	532
CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	536
8.1. Conclusões Gerais.....	536
8.2. Conclusões específicas	540
8.3. Futuras Linhas de Investigação.....	543
8.4. Discussão dos Resultados	544
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	552
ANEXOS	563

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1: Modelos de formação de acordo com o lugar ocupado pelo formando no processo de formação **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 2: Métodos Mistos **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 3: Departamentos de Ensino e Investigação e especialidades do ISCED de Benguela (Fonte direcção do ISCED). **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 4: Caracterização da população estudantil estudada (Fonte: Direcção do ISCED) **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 5: Caracterização da População docente pelos graus académicos (Fonte direcção do ISCED-Benguela). **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 6: Amostragem da investigação (fonte própria). **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 7: Estatísticos Perfil Pessoal e Profissional **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 8: Idade **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 9: Género **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 10: Grau Académico **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 11: Departamento de Ensino e Investigação a que pertence.. **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 12: Outras funções no ISCED de Benguela..... **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 13: Tempo de serviço como docente universitário **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 14: Número de disciplinas (s) que lecciona..... **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 15: Ano (s) curricular que lecciona **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 16: Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite) **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 17: Estadísticos Dados Sobre O Instituto Superior De Ciências Da Educação De Benguela..... **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 18: Nível sócio-económico dos estudantes..... **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 19: Número de estudantes por turma **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 20: Faixa etária dos estudantes por turma..... **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 21: Estatísticos Docência Universitária Com Profissionalismo **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 22: Comparação entre 1.1. e 1.2. **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 23: Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 24: Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 25: Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 26: Os estudantes durante as aulas participam activamente; **!Error! Marcador no definido.**
- Tabela 27: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo..... **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 28: Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas ... **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 29: A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)..... **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 30: Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 31: Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 32: O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 33: A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem..... **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 34: Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 35: Dados Estatísticos Sobre a Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem..... **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 36: A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 37: A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 38: A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem..... **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 39: A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 40: As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 41: A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 42: O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 43: Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 44: Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 45: As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 46: Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 47: A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria **!Error! Marcador no definido.**

Tabela 48: A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 49: Estadísticos dimensión 3 perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 50: O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz.....**¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 51: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 52: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 53: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 54: A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 55: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 56: Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferencia..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 57: As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto**¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 58: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa**¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 59: A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 60: Estadísticos Perfil De Saída Dos Estudantes No ISCED De Benguela.**¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 61: Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário.... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 62: No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 63: Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 64: As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 65: A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 66: O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 67: Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 68: Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 69: O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 70: Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 71: Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 72: Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 73: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 74: O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 75: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 76: Tabela de Contingência Género^Grau académico **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 77: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 78: Tabela de Contingência Género^Departamento de Ensino e Investigação a que pertence..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 79: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 80: Tabela de Contingência Género^Outras funções no ISCED de Benguela **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 81: Tabela de Contingência Género^Tempo de serviço como docente universitário **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 82: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 83: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 84: Tabela de Contingência Género^Número de disciplinas (s) que lecciona **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 85: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 86: Tabela de Contingência Género^Ano (s) curricular que lecciona..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 87: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 88: Tabela de Contingência Género^Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 89: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 90: Tabela de Contingência Género^Nível sócio-económico dos estudantes **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 91: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 92: Tabela de Contingência Género^Número de estudantes por turma **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 93: Tabela de Contingência Género^Faixa etária dos estudantes por turma **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 94: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 95: Pruebas de qui-cuadrado..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 96: Tabela de Contingência Género^Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes.. **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 97: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 98: Tabela de Contingência Género^A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 99: Tabela de Contingência Género^Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 100: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 101: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 102: Tabela de Contingência Género^Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo.... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 103: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 104: Tabela de Contingência Género^Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 105: Provas de chi-cuadrado..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 106: Tabela de Contingência Género^Os estudantes durante as aulas participam activamente..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 107: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 108: Tabela de Contingência Género^Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 109: Pruebas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 110: Tabela de Contingência Género^Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas . **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 111: Provas de qui-cuadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 112: Tabela de Contingência Género^A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 113: Pruebas de chi-cuadrado..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 114: Tabela de Contingência Género^Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 115: Pruebas de chi-cuadrado O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 116: Provas de qui-quadrado Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 117: Tabela de Contingência Género^O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 118: Tabela de Contingência Género^Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos . **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 119: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 120: Tabela de Contingência Género^A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 121: Provas de Qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 122: Tabela de Contingência^Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 123: Provas de qui-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 124: Tabela de Contingência Género^A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 125: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos .. **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 126: Pruebas de chi-cuadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 127: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 128: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 129: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 130: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 131: Tabela de Contingência Género^As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 132: Prova de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 133: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 134: Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 135: Tabela de Contingência Género^O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 136: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 137: Tabela de Contingência Género^Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas con gularidade **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 138: Tabela de Contingência género^Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 139: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 140: Tabela de Contingência Género^As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 141: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 142: Tabela de Contingência Género^Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 143: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 144: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 145: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 146: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 147: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 148: Tabela de Contingência Género^O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 149: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 150: Tabela de Contingência Género^Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 151: Provas de qui-cuadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 152: Tabela de Contingência Género^O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 153: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 154: Provas de Qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 155: Tabela de Contingência Género^Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 156: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 157: Contingência Género^A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 158: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 159: Tabela de Contingência Género^Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 160: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 161: Tabela de Contingência Género^Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 162: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 163: Tabela de Contingência Género^As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 164: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 165: Tabela de Contingência Género^Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 166: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 167: Tabela de Contingência Género^Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 168: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 169: Tabela de Contingência Género^No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 170: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 171: Tabela de Contingência Género^Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 172: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 173: Contingência Género^As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 174: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 175: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 176: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 177: Tabela de Contingência Género^A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação. **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 178: Tabela de Contingência Género^O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 179: Tabela de Contingência Género^Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 180: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 181: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 182: Tabela de Contingência Género^Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 183: Contingência Género^O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 184: Pruebas de chi-quadrado..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 185: Tabela de Contingência Género^Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 186: Tabela de Contingência Género^Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 187: Pruebas de chi-quadrado..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 188: Tabela de Contingência Género^Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 189: Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 190:Tabela de Contingência Género^Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela: 191Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 192: Tabela de Contingência Género^O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 193: KMO e prueba de Bartlett **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 194: Comunalidades **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 195: Matriz de correlações..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 196: Variação total explicada **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 197: Matriz de componentes..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 198: Matriz de componentes rotados **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 199: KMO e prueba de Bartlett **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 200: Comunalidades **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 201: Varianza total explicada **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 202: Matriz de componentesa..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 203: KMO e prova de Bartlett **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 204: Comunalidades **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 205: Matriz de correlações..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 206: Variação total explicada **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 207: Matriz de componentesa..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 208: Matriz de componentes rotados..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 209: KMO e prova de Bartlett **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 210: Comunalidades **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 211: Variação total explicada **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 212: Matriz de componentesa..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 213: KMO e prova de Bartlett **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 214: Matriz de correlações..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 215: Comunalidades **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 216: Variação total explicada **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 217: Variação total explicada **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 218: Matriz de componentesa..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 219: Estatísticas perfil pessoal e profissional ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 220: Idade ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 221: Género ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 222: Ano que frequenta^Estatuto que frequenta. ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 223: Especialidade ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 224: Dados estatísticos sobre o Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 225: Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma.. ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 226: Número de estudantes da tua turma..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 227: Estatísticos resumo docência universitária com profissionalismo ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 228: Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 229: Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 230: Métodos activos ^ participação activa dos estudantes ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 231: Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo.... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 232: Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 233: A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 234: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 235: Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 236: participação dos profesores em eventos científicos, perfil e deontologia profissional, carga docente e capacitação pedagógica.... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 237: Estatísticos Resumo Dimension2: Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 238: Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 239: Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 240: Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 241: Prova de KMO e Bartlett ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 242: Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 243: Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 244: Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 245: Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 246: Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 247: Resumo estatísticos dimensão 3: perfil de entrada dos estudantes no isced de Benguela **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 248: Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 249: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 250: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 251: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores . **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 252: A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca . **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 253: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 254: Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 255: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa (3.9) e A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão (3.10)..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 256: Estatística resumo dimensão 4: perfil de saída dos estudantes no ISCED de Benguela **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 257: Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 258: Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 259: Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 260: Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho (4.4) e Entende que a

fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 261: Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor (4.6) e Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 262: Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II (4.8), O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral (4.9), Os critérios de selecção de professor para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (4.10) e Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas (4.11). **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 263: Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam e Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica (4.13) **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 264: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 265: O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 266: Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 267: Tabela de Contingência Idade x Género..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 268: Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 269: Tabela de Contingência Género^Ano que frequenta... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 270: Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 271: Tabela de Contingência Género^Especialidade **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 272: Pruebas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 273: Tabela de Contingência Género^Estatuto de frequência. **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 274: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 275: Tabela de Contingência Género^Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 276: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 277: Tabela de Contingência Género^Número de estudantes da tua turma **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 278: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 279: Tabela de Contingência Género^Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 280: Provas de qui-quadrado **¡Error! Marcador no definido.**

Tabela 281: Tabela de Contingência Género^Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes.... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 282: Tabela de Cotingência Género^Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 283: Provas de quii-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 284: Tabela de Cotingência Género^Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 285: Tabela de Contingência Género^Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 286: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 287: Tabela de Contingência Género^Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 288: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 289: Tabela de Contingência Género^A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes**;Error! Marcador no definido.**

Tabela 290: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 291: Tabela de Contingência^Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 292: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 293: Tabela de Contingência Género^Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos) **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 294: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 295: Tabela de Contigência Género^Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 296: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 297: Tabela de Contingência Género^Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam ma... amente... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 298: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 299: Tabela de Contingência Género^O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 300: Tabela de Contingência Género^A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 301: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 302: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 303: Tabela de Contingência Género^Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico**;Error! Marcador no definido.**

Tabela 304: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 305: Tabela de Contingência Género^Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 306: Tabela de Contingência Género^Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas.....;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 307: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 308: Tabela de Contingência Género^Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 309: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 310: Tabela de Contingência Género^Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 311: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 312: Tabela de Contingência Género^Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 313: Tabela de Contingência Género^Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 314: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 315: Tabela de Contingência Género^Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade..;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 316: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 317: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 318: Tabela de Contingência Género^Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 319: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 320: Tabela de Contingência Género^Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 321: Tabela de Contingência Género^Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica . ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 322: Tabela de Contingência Género^Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 323: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 324: Tabela de Contingência Género^Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 325: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 326: Tabela de Contingência Género^Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 327: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 328: Tabela de Contingência Género^O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 329: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 330: Tabela de Contingência Género^Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 331: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 332: Tabela de Contingência Género^A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 333: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 334: Tabela de Contingência Género^Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 335: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 336: Tabela de Contingência Género^Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 337: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 338: Tabela de Contingência Género^As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 339: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 340: Tabela de Contingência Género^A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 341: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 342: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 343: Tabela de Contingência Género^Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 344: Tabela de Contingência Género^Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão . ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 345: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 346: Tabela de Contingência Género^Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 347: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 348: Tabela de Contingência Género^Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfaz positivamente as exigências do mercado de trabalho..... ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 349: Provas de qui-quadrado ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 350: Tabela de Contingência Género^Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação ;**Error! Marcador no definido.**

Tabela 351: Tabela de Contingência Género^Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor.. **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 352: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 353: Tabela de Contingência Género^Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 354: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 355: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 356: Tabela de Contingência Género^O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral. **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 357: Tabela de Contingência Género^Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 358: Tabela de Contingência Género^Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 359: Tabela de Contingência Género^Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 360: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 361: Tabela de Contingência Género^Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 362: Provas de qui-quadrado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 363: Tabela de Contingência Género^O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 364: Prueba de KMO e Bartlett **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 365: Comunalidades **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 366: Matriz de correlações..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 367: Varianza total explicada **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 368: Matriz de componentea **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 369: Matriz de componente rotadoa **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 370;**;Error! Marcador no definido.**

Tabela 371: Comunalidades **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 372: Varianza total explicada **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 373: Matriz de componente **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 374: Matriz de componente rotado **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 375: Prova de KMO e Bartlett..... **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 376: Comunalidades **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 377: Matriz de correlaciones **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 378: Varianza total explicada **;Error! Marcador no definido.**

Tabela 379: Matriz de componente	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 380: Matriz de componente rotado	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 381: Prova de KMO e Bartlett	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 382: Comunalidades	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 383: Variação total explicada	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 384: Matriz de componente	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 385: Matriz de componente rotado	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 386: Prova de KMO e Bartlett	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 387: Matriz de correlação	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 388: Comunalidades	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 389: Variação total explicada	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 390: Matriz de componente	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 391: Matriz de componente rotado	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 392: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 393: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 394: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 395: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 396: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 397: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 398: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 399: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 400: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 401: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 402: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 403: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 404: Estatísticas de fiabilidade	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 405: Metacategoria (Categorias)	.....	;Error! Marcador no definido.
Tabela 406: Descrição dos resultados dos questionários e das entrevistas	.....	;Error! Marcador no definido.

Marcador no definido.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Gráfico 1: Histograma..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 2: Género **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 3: Grau académico..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 4: Departamento de Ensino e Investigação a que pertence .. **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 5: Outras funções no ISCED de Benguela **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 6: Tempo de serviço como docente universitário..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 7: Número de disciplinas (s) que lecciona..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 8: Ano (s) curricular que lecciona **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 9: Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 10: Nível sócio-económico dos estudantes **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 11: Número de estudantes por turma..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 12: Faixa etária dos estudantes por turma **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 13: Comparação entre 1.1. e 1.2..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 14: Uso sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas**;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 15: Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 16: Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 17: Os estudantes durante as aulas participam activamente... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 18: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 19: Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas ... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 20: A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 21: Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 22: Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 23: A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 24: Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico..... **;Error! Marcador no definido.**
- Gráfico 25: A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 26: A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 27: A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem..... **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 28: A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB..... **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 29: As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas**!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 30 - A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 31: O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 32: Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 33: Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 34: A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria ..**!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 35: A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 36: O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz ...**!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 37: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 38: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 39: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores... **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 40: A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes..... **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 41: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 42: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional **!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 43: As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto**!Error! Marcador no definido.**

Gráfico 44: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa e A

disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão.....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 45: Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações e no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 46: As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 47: A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação.....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 48: O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 49: O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 50: Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 51: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica/ Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 52: O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 53: Gráfico de sedimentación.....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 54: Gráfico de sedimentação; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 55: Gráfico de sedimentação; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 56: Histograma; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 57: Género; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 58: Ano que frequenta; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 59: Estatuto que frequenta.....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 60: Especialidade.....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 61: Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma ..; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 62: Número de estudantes da tua turma; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 63: Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes...; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 64: Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico: 65.....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 66: Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo....; **Error! Marcador no definido.**

Gráfico 67: Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 68: A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 69: **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 70: Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 71: Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 72: O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (1.12);**Error! Marcador no definido.**

Gráfico 73: A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem**;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 74: Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico (1.14)..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 75 **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 76 **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 77: Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedencia (2.6)..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 78: Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 79: Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 80: Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 81: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário**;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 82: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 83: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores . **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 84: A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca.. **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 85 **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 86: Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 87: Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão. **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 88: Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 89..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 90..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 91: Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (4.10)..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 92: Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 93: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 94: Gráfico de sedimentação **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 95: Matriz de componente rotado..... **;Error! Marcador no definido.**

Gráfico 96: Gráfico de sedimentação **;Error! Marcador no definido.**

Pensamento

“Pensar na qualificação da escola e dos professores, como via para enfrentar os desafios do nosso século, leva-nos ao reconhecimento da importância que tem a preparação profissional destes agentes educativos como vetores de mudança dos contextos sociais”.

(Alarcão e Tavares, 2003)

Agradecimentos

- À Deus Todo-Poderoso, pelo Dom da vida e saúde;
- Aos meus progenitores que sempre me encorajaram na busca de conhecimentos;
- À minha esposa Rita Faustina Epombo Inocêncio e aos meus *Filhos*, pela compreensão dos momentos em que tive de abandonar-lhes para a formação;
- Aos meus Irmãos que de forma muito especial e directa me incentivaram na prossecução deste projecto;
- Ao prezado Prof. Doutor João Manuel Torres, tutor desta obra, pela sábia orientação e perspicácia e compromisso assumido para a continuidade desta obra até a sua fase final;
- Ao Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCE) de Odivelas e a Universidade de Granada (UGr), por terem proporcionado está brilhantíssima oportunidade de fazer parte do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação.
- À toda Equipa da Universidade de Granada que ao longo deste período manifestaram carinho incomparável desde a fase da preparação da Tesina à este momento final;
- À Direcção, professores e estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela, pela contribuição prestada durante a fase da aplicação e recolha de dados de pesquisa;
- À Reitoria da UKB na pessoa do Magnífico Reitor – Doutor Albano Lopes Ferreira, pelo apoio e compreensão pelas ausências dadas ao serviço;
- À todos que de forma directa ou indirecta prestaram o seu apoio para que este trabalho fosse concluído com êxito;

À todos, a minha profunda gratidão!

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL

La profesionalización de la docencia universitaria y su influencia en el desarrollo de las competencias pedagógicas en la Formación de docentes en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCED) de Benguela (Angola).

1. Introducción

Durante mucho tiempo, no se manifestó la preocupación por la formación del profesor para actuar en la Enseñanza Superior. Las creencias ampliamente difundidas de que "quien sabe enseñar" y "el buen profesor nace hecho" contribuyeron para que la selección de profesores para los cursos superiores fuera determinada principalmente por la competencia en el ejercicio de la profesión correspondiente.

Así ocurrió con los cursos de Derecho, Medicina e Ingeniería instalados a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX. Pero con la creación de las primeras Universidades en la década de los 30, se verificó la disposición de órganos gubernamentales para el desarrollo de acciones para conferir mayor competencia técnica a los profesores universitarios. De esta forma se dieron los primeros pasos por ejemplo en Brasil, con la propuesta del Estatuto de las Universidades Brasileñas, en que el Ministro Francisco Campos proponía la implantación de un postgrado en los moldes europeos (Santos, 2003: 19).

La realidad muestra que la efectiva implantación del postgrado en Brasil, sin embargo, se dio en 1965, con el dictamen 977, en el entonces consejo federal de educación. Este dictamen definió dos sentidos para el postgrado: el lato sensu y stricto sensu. El lato caracteriza los cursos destinados al dominio científico y técnico de un área limitada del saber o de una profesión. El stricto caracteriza el posgrado constituido por cursos necesarios para la realización de fines esenciales de la universidad, como la creación de ciencia y generación de tecnología. También el stricto sensu, a su vez fue definido en dos niveles: Maestría y doctorado.

Gil (2009:19), afirma en el caso de Brasil, la obtención del grado de maestro o de doctor pronto se convirtió en requisito para acceder a los cargos de carrera en las universidades públicas, sobre todo con la edición de la ley nº 5.540, de 28 de noviembre De 1968, que instituyó la reforma universitaria. Las escuelas privadas pasaron a contar principalmente con profesores con cursos de especialización (lato sensu).

Masetto (2003) afirma que "de acuerdo a la práctica común de los profesores de enseñanza superior, lo que prevalece hoy en la actuación docente es un proceso de enseñanza en el que el profesor" enseña "a los alumnos que" no saben "y éstos reproducen la información recibida En las pruebas o en los exámenes buscando su aprobación ".

Perrenoud (2003:22) menciona, también, que cualquier cambio en el programa, por más banal que sea, requiere siempre una actualización por parte de los profesores. De lo contrario, «nada cambia en el contexto didáctico, en la forma de preparar las clases y evaluar los conocimientos de los alumnos.». En este sentido vamos a analizar las competencias definidas en el Currículo Nacional de la Enseñanza Básica y el papel del profesor frente a esos cambios curriculares.

Cró (1998) sostiene que los cambios verificados en la Enseñanza Superior requieren hoy un profesional con características muy diferentes de aquellas que han sido reconocidas como importantes en el pasado. La docencia en la Enseñanza Superior no puede ser ejercida sólo por especialistas en determinada área del conocimiento que buscan en las clases una forma de complementar su salario. También no puede ser ejercida, por personas que juzgan interesante sostener el título de "profesor universitario" o que le enseñan porque ven la actividad como una "actividad relajante" que tiene lugar después de un día de trabajo arduo.

Hoy se requiere un profesor universitario competente. Por competencia se entiende como la "facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con adecuación y eficacia una serie de situaciones ligadas a contextos culturales profesionales y condiciones sociales" (Perrenoud, 2000).

Un maestro que disponga de **conocimientos técnicos** en un área determinada de conocimiento, adquiridos no sólo en cursos de grado y posgrado, sino también mediante la participación en cursos de formación y actualización, reuniones científicas e intercambios con otros expertos. Debe estar dotado de conocimientos derivados de trabajos de investigación de campo, de laboratorio o de biblioteca.

Un profesor que acepta dejar el centro del escenario de la enseñanza y reconozca a los estudiantes como socios del proceso de enseñanza. Que no lo vean como un especialista, sino como un **mediador del proceso de aprendizaje**. Que tenga la disposición de ser un puente estático, más que un puente "rodante", que activamente colabore para que el aprendiz llegue a sus objetivos.

Requieren un maestro capaz de **organizar y dirigir situaciones de aprendizaje directos** (Perrenoud, 2000). Que domine los contenidos de enseñanza y los traduzca en objetivos de aprendizaje. Que sea capaz de explorar los acontecimientos, favoreciendo la

apropiación activa y la transferencia de los saberes, sin pasar necesariamente por su exposición metódica, en el orden prescrito por un sumario.

Un profesional **capaz de generar su propia formación continua** (Perrenoud, 2000). Que supere la visión de formación orientada a un sistema, fundamentando sus convicciones tridimensionales básicas: la personal, la profesional, y la organizacional, que constituyen la trilogía de la formación continua: producir la vida, la profesión y la escuela (Nóvoa, 1991).

Se requiere un profesor **transformador** (Giroux, 1997), que cambie el enfoque de la enseñanza y empezar a preocuparse por el aprendizaje, especialmente por el "aprender a aprender". Caminos colectivos de búsqueda que subsidien la producción de conocimiento de sus estudiantes, ayudándoles a superar el papel pasivo de repetidores de enseñanzas ya convertirse en críticos y creativos.

Un maestro **multicultural**, sensible a la diversidad, a la cultura arco iris que tiene en sus manos cuando trabaja con sus alumnos. Que no sufra de daltonismo cultural, que lleva a admitir que todos los estudiantes son idénticos, con saberes y necesidades semejantes y subaprovechar la riqueza en la diversidad de los símbolos, significados, patrones y manifestaciones que se hallan presentes en la sociedad y en la escuela.

Se requiere un maestro **intercultural** (Ouellet), capaz de entender la dinámica de la exclusión social y la marginación, para descubrir los obstáculos a la igualdad de oportunidades, capaz de comunicarse con personas de diferentes culturas y participar en la integración social, creando identidades de pertenencia a la humanidad común.

Se requiere un profesor **reflexivo** (Schon, 1992), que piensa lo que hace, que está comprometido con la profesión y se siente independiente, que pueda tomar decisiones y tener opiniones, que atiende a los contextos en que trabaja, interpreta y adapta la propia actuación a ellos, que sea capaz de plantear dudas sobre el funcionamiento de la escuela, la adecuación de currículos y su propio trabajo, que busque saber por qué los estudiantes tienen dificultades para aprender (Alarcão, 2003).

Que participe activamente en su formación continuada, sin ser instruido y entrenado directamente por otros por encima de él en la jerarquía administrativa (Nóvoa, 1995). Que mire a su propia práctica ya las condiciones sociales en las que está situada, y que su práctica reflexiva tenga en cuenta las situaciones de desigualdades e injusticias en el interior del aula y se comprometa con la práctica social (Zeichner, 1993).

Un maestro **capaz de trabajar en equipo** (Perrenoud, 2000). Que sea capaz de integrar grupos de investigación con profesionales de diferentes áreas, participar de proyectos multidisciplinarios y que acepte el desafío de la interdisciplinariedad.

Se requiere un profesor **capaz de hacer frente a los deberes y los dilemas éticos de la profesión** (Perronoud, 2000). Que pueda contribuir en la prevención de la violencia en la escuela y fuera de ella, luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, y participar en la creación de reglas de la vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta. Que sea capaz de resolver el sentido de responsabilidad, solidaridad y el sentimiento de justicia.

Que sea **capaz de utilizar las nuevas tecnologías** (Perrenoud, 2000). Que sepa utilizar editores de textos, explorar las potencialidades didácticas de los programas en relación a los objetivos de la enseñanza y sea capaz de comunicarse a distancia a través de Internet y de otras tecnologías.

Un maestro **abierto** a lo que está sucediendo en la sociedad, fuera de la universidad, sus transformaciones, evoluciones y cambios. Atento a las nuevas formas de participación, las nuevas conquistas, los nuevos valores emergentes y los nuevos descubrimientos (Masetto, 2003).

El cuerpo docente para enseñar en las universidades o facultades es reclutado entre profesionales, de los cuales se requiere un máster o doctorado, que los haga más competentes en la comunicación del conocimiento. En ellos, aún no se piden competencias profesionales de un educador en lo que se refiere al área pedagógica ya la perspectiva político-social. La función del profesor universitario sigue siendo la de venir a "enseñar a los que no saben".

Entendemos que el perfil de los docentes de la enseñanza superior debe ser construido cada día mediante una práctica que priorice a conocer, redescubrir, crear y actuar, puntuados por la ciencia de la acción, en la cual ese educador es el protagonista principal de esa acción. Sin embargo, es necesario avanzar en la preparación de los docentes para la enseñanza superior, pues no todos los profesores tuvieron en sus cursos de postgrado disciplinas didácticas y / o pedagógicas.

También percibimos que algunos profesores no tomaron conciencia de la importancia de la formación inicial y / o continua como un requisito de la contemporaneidad educativa que vive continuos cambios en las formas del conocimiento. Entendemos que como las clases necesitan ser diversificadas para motivar al académico al aprendizaje, esto puede ser hecho por medio de la utilización de estrategias que colaboran para la dinámica de la enseñanza. Así, para

facilitar el aprendizaje de los estudiantes, el profesor debe utilizar varias estrategias, es decir, la aplicación de los medios disponibles para la consecución de sus objetivos.

Más aún, para hacer uso de esos recursos el profesor debe tener objetivo en su clase, no basta con introducir una variedad de recursos que no conduzcan al objetivo deseado.

2. Objetivos de la investigación

- Analizar la influencia de la profesionalización de la docencia universitaria en el desarrollo de competencias docentes de los estudiantes de educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (CINE) de Benguela.
- Diagnosticar el perfil académico y profesional de los profesores de la institución referida.
- Describir la influencia de la profesionalización de la docencia universitaria en el desarrollo de competencias docentes de los estudiantes de educación;
- Caracterizar los procedimientos metodológicos utilizados por los profesores para desarrollar las competencias docentes de los estudiantes en la formación del profesorado;
- Describir la influencia de la orientación pedagógica en la profesionalización de la docencia universitaria teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes en la formación del profesorado;
- Definir el perfil de entrada y salida de los estudiantes de formación inicial en la CINE Benguela.

3. Metodología de la investigación

El estudio constituye un elemento clave que resulta de la constatación de la realidad objetiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en curso en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela como supuesto de la mejora de las actividades educativas llevadas a cabo en la institución con el fin de retomar la calidad teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Para la investigación se determinó una población compuesta por profesores, estudiantes y miembros de la dirección de la CINE de Benguela, mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo, basado en cuestionarios y entrevistas. De este modo, la muestra está seleccionada, por muestreo aleatorio simple, de 50 profesores y 100 alumnos, e intencionalmente formados por tres miembros de la dirección.

En cuanto a los cuestionarios y entrevistas, su desarrollo siguió cuatro subescalas construidas sobre el tema en cuestión:

1. Los procedimientos metodológicos, pedagógicos y estilo de enseñanza;
2. La orientación del proceso de enseñanza/aprendizaje;

3. La profesionalización de la formación docente universitaria en CINE de Benguela;

4. El perfil de entrada de los estudiantes en la CINE de Benguela.

Del Rincon, La torre y Sans (1995: 20), afirman que la investigación "es una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática".

La actuación de investigación busca principalmente descubrir y conocer una determinada realidad de ahí la necesidad planearse un conjunto de procedimientos que doten de contenido este camino hacia el conocimiento.

Para Echevarría (1982: 11) el método científico es medio de acceso a la naturaleza de los fenómenos ordenado y sistemático o también como un conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de alcanzar los objetivos determinados.

Colas Bravo y Buendía Eisman (1994:59) afirman que las características del método científico, son las siguientes:

- a. Su carácter fáctico: en general los problemas en base a temas y datos empíricos o de carácter más subjetivos o internos.
- b. Su carácter racional: presenta una sistematización coherente de enunciados con el propósito de lograr una teoría o conjunto coherente e racional de ideas sobre a realidad tratada.
- c. Su contrastabilidad: viene a demostrar a través de datos y la validez de las afirmaciones teóricas. Esto asegura una mayor fiabilidad en el conocimiento y una mayor generalización de los resultados.
- d. A subjetividad: se obtiene por medio del contraste intersubjetiva y la comprobación de las afirmaciones.
- e. Seu carácter analítico: selecciona la realidad para abordarla con mayores garantías de rigor y precisión.
- f. Sistematización: atiende a un carácter organizativo, estructurado y armónico de los diferentes conceptos, para entender a realidad de la forma mas completa posible.
- g. Su carácter autocorrectivo, intercultural y transcultural: implica una revisión y / o replanteamiento constante de los datos obtenidos y de las teorías realizadas, así como del reconocimiento de su validez en diferentes culturas y momentos históricos.

La investigación hace referencia a un metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación. Se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia, pues en cierto modo, la filosofía del proceso de investigación, junto con los supuestos y valores que sirven de base, procedimental para el investigador puede interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones (Hernández Pina, 1999).

Dependiendo de la concepción que se tenga de la realidad, desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o crítica, así se articulan los diferentes elementos metodológicos y organizativos, seleccionando aquellos que se adecuan en mayor medida a la naturaleza de la investigación presentada y sobre todo a los fines que orientan toda actividad indagatoria .

Así, en la investigación social, mientras que la investigación cuantitativa trata de explicar un fenómeno a partir de la medida y el uso de términos numéricos y estadísticos, la metodología cualitativa por el contrario, va más allá de las manifestaciones externas y profundiza en ella a través de los análisis del lenguaje como representaciones simbólicas.

De esta manera, en lo que concierne a nuestro problema de investigación, la búsqueda de información y aproximación a este fenómeno social se acoge a un interés descriptivo y comprensivo, esto es acercarse al hecho desde la complementariedad de los enfoques fenomenológico, cualitativo y cuantitativo junto con las Las contradicciones del paradigma crítico, en la medida en que esta investigación se concibe como un proceso cíclico, de reflexión constante sobre la práctica inherente al profesionalismo de la docencia universitaria en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los estudiantes en formación de profesores.

Se trata por lo tanto de una metodología descriptiva y ecléctica, esto es mixta pues integran instrumentos de corte cuantitativo como el cuestionario, complementado con el instrumento cualitativo, que es la entrevista).

De esta forma, se pretendió conseguir una investigación significativa, contextualizada y complementaria de los datos recogidos de diferentes instrumentos y de codificación variada, lo que permitió un tratamiento multifocal de la realidad mediante el contraste de las percepciones dadas por los encuestados con respecto a los diversos ángulos de acuerdo con el problema estudiado.

El diseño de investigación entendido como un plan de estructura de acción, que en función de los objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes sobre el problema planteado. De esta manera, Arnau (1995) considera que se define en función de los objetivos o propósitos que orientan un plan de trabajo y la clase de informaciones o datos obtenidos.

De esta manera, entendemos que nuestra investigación se basa en un diseño no experimental por método de investigación, mientras que los objetivos presentados, que tratan de descubrir las características, atributos de la muestra, la relación entre las variables y las posibilidades de emitir un cambio y de carácter transversal o trans-seccional en relación a los procedimientos para obtener los datos, puesto que la información se registra una sola vez por período de observación y unidad.

Dado que la investigación es de carácter descriptivo, se utiliza una **metodología mixta**, que encarnan la articulación de metodologías **cualitativas** a través de encuestas y entrevistas a los miembros de la dirección del ISCED y **cuantitativa** a través de cuestionarios a los estudiantes y profesores. Que contiene datos estadísticos (en frecuencia y porcentaje), tablas y gráficos que se obtendrán mediante la utilización del programa informático SPSS y otros programas que se consideren necesarios para el procesamiento y tratamiento de los datos.

Para este trabajo se optó por un **tipo de investigación descriptiva**, que de acuerdo a Viana (2001), es buscar a determinar la naturaleza y el grado de las condiciones existentes entre los fenómenos. Teniendo como único propósito describir las condiciones existentes.

4. Instrumentos para a recogida de datos

La compilación de datos se llevó a cabo atendiendo dos tipos de instrumentos variados y diferentes, en consonancia con la naturaleza descriptiva y ecléctica que caracterizaba nuestra metodología de investigación.

El cuestionario como instrumento de carácter cuantitativo que ofrece de forma rápida y general, una visión global y que se describe a través de datos numéricos las percepciones de los sujetos participantes (docentes y estudiantes). Buendia (1999) considera que el cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación. Con él se pretende conocer, lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas por escrito sin la presencia del investigador.

En cuanto a la entrevista, en su diseño atiende la necesidad de proceso metacognitivo, a través del cual se toma conciencia de todo lo que se va a realizar: que información (interna o externa) del sujeto entrevistado se pretende conocer, sobre qué población se va a desarrollar, y sobre cómo se va a elaborar la entrevista (áreas temáticas, tipos de preguntas, según el contenido, la estructuración y secuenciación, así como la forma de recoger esta información (registrar).

Patton (1987) para la implementación de la entrevista, ofrece tres fases, que son:

1. Fase inicial: al comenzar la entrevista es más aconsejable formular preguntas que no supongan controversia, centrándose en los comportamientos, actividades y experiencias del presente.
2. Fase intermedia: en segundo lugar, podemos centrarnos en interpretaciones, opinioes y sentimientos en torno a los comportamientos y acciones previamente descritos.
3. Fase avanzada: una vez que la entrevista alcanza una mayor madurez, puede ser adecuado formular questiones sobre conocimientos y habilidades.

Com base nos métodos apresentados, foram concebidos instrumentos para a recolha de dados, em conformidade aos **instrumentos** seguintes instrumentos:

Con la base de los métodos presentados, las herramientas están diseñadas para recoger datos de acuerdo a los siguientes **instrumentos**:

- Cuestionario de encuesta a los estudiantes.
- Cuestionario de encuesta a los profesores.
- Guión de entrevista a los miembros de la dirección del ISCED de Benguela.

En cuanto a su caracterización, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCED) de Benguela, es una Institución de la Enseñanza Superior Público, que se integra en un conjunto de las Unidades Orgánicas de la Universidad Katyavala Bwila (UKB) que corresponde a la región académica II, El cambio de tamaño de la Universidad Agustín Neto (UAN) abarcando las provincias de Benguela y Kwanza-Sur. El ISCED de Benguela que tiene por finalidad la formación de profesores, funciona con cinco Departamentos de Enseñanza e Investigación, en un total de nueve especialidades.

N/O	Departamento	Especialidades
01	Departamento de Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de Psicología • Enseñanza Pedagogía • Educación Especial
02	Departamento de Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de História
03	Departamento de Ciências de la Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de Geografía

04	Departamento de Ciencias Exactas	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de Matemáticas
05	Departamento de Letras Modernas	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de Portugués, • Enseñanza de Inglés • Enseñanza de Francés.

Tabla 3: Departamento de Enseñanza, Investigación y especialidades de ISCED de Benguela (Fuente dirección del ISCED).

5. Recogida de información

La observación de una población puede realizarse de forma directa o indirecta. Estas dos formas de observar se distinguen teniendo en cuenta que en la primera, el investigador recoge las informaciones sin intervención de los sujetos observados. Requiere la utilización de una guía donde constan los indicadores que pueden ser objeto de observación. En el segundo caso, se constata la existencia de dos intermediarios entre la información buscada (sujeto observado) y la obtenida (instrumento de observación: cuestionario y / o entrevista), dirigiéndose el investigador al sujeto en el sentido de adquirir información a partir de la realización de las preguntas.

Según Sampieri (2006), el primer paso para seleccionar una muestra es definir la unidad de análisis, sobre qué o quién se realizará la recogida de datos dependiendo del enfoque seleccionado (cuantitativo, cualitativo o mixto), de la formulación del problema a investigar y los tipos de estudio deseados.

De considerar que una vez ya seleccionado el modelo de investigación y muestra adecuada, de acuerdo con el enfoque escogido y el problema de investigación, la etapa siguiente consiste en recoger los datos necesarios inherentes a la variable en estudio.

De esta forma, la recogida de datos se basa en tres actividades estrechamente relacionadas entre sí:

- Seleccionar un instrumento o método de recogida de datos entre los disponibles del área de estudio, en la que está inserta la investigación, o desarrollar uno.
- Aplicar ese instrumento o método para la recogida de datos.
- Preparar las observaciones registros y mediciones obtedas para que sean analizadas correctamente.

6. Tratamiento y análisis de los resultados

Para llevar a cabo el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el Paquete Estadístico SPSS (Statistical Package Social Science) versión 21.0 Windows, a través del cual se diseñó una hoja de cálculo del cuestionario, definiendo cada una de sus variables y la adopción de una serie de valores y Se introdujo a continuación todos los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y se llevaron a cabo los análisis estadísticos oportunos de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En cuanto a los datos de carácter cualitativo que se extrajeron de las entrevistas, no se tuvo en cuenta la utilización de ningún programa estadístico, si no una categorización manual a través de la elaboración de un registro y un sistema de codificación mediante el cual se fueron combinando por asociaciones semánticas de diferentes categorías que a su vez formaban parte de otras estructuras de significado mayor como es el caso de las metacategorías. Todo este registro manual se hizo en el procesador del texto de Word (Microsoft Office XP).

7. Descripción de la población y de la muestra de investigación

Universo o población son todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo invitados a participar en la investigación (muestra invitada), de los cuales sólo algunos mostrarán disponibilidad de implicarse en el estudio en cuestión (muestra aceptante) y finalmente de todas estas personas que participan En la investigación se extraen los datos (muestra productora de datos) que servirán, según los objetivos de la misma para conocer mejor el universo o la población de donde se extrajo la muestra.

Como muestra se considera los grupos o subconjuntos de la población donde se estudia el fenómeno y se consideran una auténtica representación de la misma, donde todos y cada uno de los individuos de la población tiene la misma oportunidad de ser incluido (Echevarría, 1982).

Por lo tanto, la **población de estudiantes** de la cual se extrae la muestra, se compone de 1286 estudiantes de los cuales 878 son estudiantes de sexo femenino, los cursos: Pedagogía, Psicología y Educación Especial distribuidos por especialidades de acuerdo con el mapa que se muestra:

N/O	DEPARTAMENTO	ESPECIALIDADE	TOTAL		
			H	M	T
1	Ciencias de la	Psicología	156	299	455

	Educación	Pedagogía	194	385	579
		Educación Especial	58	194	252
2	Ciencias Sociales	Historia	286	126	412
3	Ciencias de la Natureza	Geografía	266	166	432
4	Ciencias Exatas	Matemáticas	268	62	330
5	Letras Modernas	Lingüística/Inglés	167	26	193
		Lingüística/Francés	99	46	145
		Lingüística/Portugués	168	221	193
Total			1662	1525	3187

Tabla 4: Caracterización de la población estudiantil estudiada (Fuente: Dirección del ISCED)

En cuanto al **cuerpo docente**, el ISCED de Benguela funciona con 102 docentes, con grados académicos repartidos de la siguiente forma:

N/O	Licenciados	Maestros	Doctores	Total
01	50	42	10	102

Tabla 5: Caracterización de la Población docente de los grados académicos (Fuente dirección del ISCED-Benguela).

La Dirección del ISCED está constituida por tres miembros nombrados bajo el despacho del Magnífico Rector de la Universidad Katyavala Bwila, siendo: un Decano, un Vice-decano para área Académica y un Vice-decano para Área Científica.

Destacar que además de los Departamentos de Enseñanza e Investigación arriba mencionados, existe también el Departamento de Asuntos Académicos, encargado de todo trabajo académico y pedagógico de la Institución.

De la población expresa, se extrajo una **muestra** aleatoria simple de 10 alumnos para cada curso, y la Facultad de Educación y Psicología con 15 alumnos cada una y maestros. De forma intencional se seleccionaron los miembros de dirección de la institución, conforme a los siguientes datos:

N/O	Designação	Quantidade
01	Miembros de la dirección del ISCED.	3
03	Profesores	50
04	Estudiantes	300

Tabla 6: Investigación de muestreo (*frente propia*).

8. Limitaciones de la investigación

En cualquier trabajo de investigación, siempre se presentan determinadas limitaciones dependiendo de la naturaleza del objeto investigado y de la metodología empleada, así como las técnicas utilizadas para su control, que distorsionan la aproximación a la realidad estudiada ya se completa para llegar a un conocimiento exacto y absoluto De la misma. En muchas ocasiones las limitaciones son tan grandes que resultan en vano aplicar cualquier tipo de intervención. No obstante tomar conciencia de forma explícita de aquellas variables, factores o aspectos que pueden estar influenciando en la maleabilidad de los datos implicados, por un lado, trazar algunas medidas para evitar este tipo de situaciones, siempre que sea posible, y por otra interpretar los resultados Que se obtengan y de los cuales se derivan las siguientes conclusiones con cierto realismo, prudencia y calificando especialmente los intentos por establecer generalizaciones e ir más allá de la realidad estudiada.

Neste ponto vão ser descritos três pontos de limitações de qualquer investigação de desenvolvimento de um método de pesquisa e as encontradas no desenho e desenvolvimento do nosso trabalho, conforme se apresentam:

En este punto se describen tres puntos de limitaciones de cualquier investigación de desarrollo de un método de investigación y las encontradas en el diseño y desarrollo de nuestro trabajo, conforme se presentan:

1. Limitación general de toda investigación (Sierra Bravo, 1996:359):
 - Respeto social: se producen los cuestionarios cuando la persona presenta sus ideas sobre la sociedad (deseabilidad social).
 - Apreciación evaluativa: tendencias de las personas a pensar que los observadores, tienen el contenido de juzgar o evaluar sus conocimientos.

Para nuestro caso, se trata de crear un ambiente de confianza, cordialidad, entre otros, con el propósito de evitar tensiones o actitudes evaluadoras.

- Características de la demanda: captan los objetivos de la investigación y los sujetos dan respuesta conforme a ellos mismos. Esta limitación muy relacionada con las anteriores, se hace presente en el diseño de los cuestionarios, lo que es defectuoso por no aparecer explícitamente en el título del mismo el término "perspectivas del género", así como en el respectivo contenido del cuestionario sólo se colocan cuatro o cinco ítems que hacen alusión directa a nuestra temática central, para asegurar unas respuestas sinceras y no acuerdos con nuestros objetivos de investigación.
- Expectativas del investigador: el investigador puede comunicar sentimientos a los investigados, sus expectativas acerca de la investigación;
- Efecto Hawthorne: condiciones ambientales que condicionan los resultados (iluminación, temperatura y horario).
- Dependencia de memoria: especialmente en investigaciones relacionadas con el pasado, en lo que se refiere a un hecho histórico, puede haber dificultades para recordar tales éxitos.

2. Limitaciones de la investigación, de acuerdo con Martínez Arias (1995), destacando los siguientes:

- Errores en la observación: errores derivados de la no observación de toda población se obtienen toda la información necesaria, para establecer con certeza el estado de cuestión. Razones: errores de no cobertura (de la lista en la que se extrae la muestra); Errores de no respuesta (sujetos relacionados no responden a la búsqueda parcial o totalmente); Errores de la muestra (si recogen los datos sólo de una parte o fracción de la población, se relaciona con la representatividad de la muestra).
- Errores de medida: influencia del investigador; Cuestionario utilizado, actitud del sujeto y su grado de cooperación; Influencia del método de recogida de datos.
- Errores de procesamiento: errores que se producen durante el procesamiento de análisis y tratamiento de los datos (codificación de la información, grabación de datos, etc.). Errores en el análisis estadístico, motivado por una incorrecta elección de la técnica, baja potencia estadística, lo que se denomina "almacén de la validez de las conclusiones estadística" (Cook y Campbell, 1979).

3. Limitaciones de nuestra investigación, dificultades de acceso a la muestra:

Nos enfrentamos a una limitación importante en el desarrollo de este trabajo principalmente en relación con el acceso a los representantes de los estudiantes, acompañado de otras variantes, que presentamos a continuación:

- El momento de entrar en contacto con los estudiantes coincidió con la época de los exámenes finales, donde muchos estudiantes ya habían terminado parte de las disciplinas curriculares.
- Identificación de los representantes: por el hecho de que la institución no se dispone del sistema de gestión académica, se ha vuelto aún más difícil su identificación.
- Representación estudiantil en una muestra minoritaria: el hecho de que no haya sido fácil trabajar con los estudiantes del 3º y 4º año, porque muchos temen de cualquier medida.

9. Conclusiones Generales

De una forma global y generalizada, se presentan las conclusiones de forma integral, en consonancia con el objetivo general de la investigación: *Analizar la influencia del profesionalismo de la docencia universitaria en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los estudiantes en formación de profesores en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCED) de Benguela.*

En función del mismo objetivo, en general, presentan las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la edad de los docentes la mayoría se sitúa entre los 35 y 55 años.
- La mayoría de los docentes son licenciados, seguidos de maestros y doctores.
- La motivación profesional de los profesores poco favorece el desempeño de su actividad.
- Algunos profesores revelan la diversidad en la utilización sistemática de los métodos activos durante las clases.
- Los programas de disciplinas no siempre son los docentes que comparten con los estudiantes al inicio de las clases.
- La disposición de tiempo de los docentes no favorece la preparación de los contenidos a ser ministrados como conviene.
- El nivel de participación de los estudiantes durante las clases, no siempre satisface;
- El nivel de incentivo de los profesores para la investigación es débil.
- Los estudiantes revelan dificultades de análisis e interpretación de los contenidos, así como la lectura, la escritura y la comunicación interpersonal.

- Las aulas, bibliotecas y medios informáticos constituyen una de las dificultades materiales con que se debate el proceso de enseñanza-aprendizaje a la institución estudiada.
- Ante una tarea para la investigación de contenidos, los estudiantes poco se involucran.
- Los profesores casi no han participado activamente en eventos científicos y metodológicos promovidos por la institución.
- Algunos profesores revelan un perfil deontológico menos adecuado para el desarrollo de competencias pedagógicas de los estudiantes en formación de profesores.
- Los profesores experimentan una sobrecarga que no les permite exhibir un profesionalismo docente satisfactorio.
- Las sesiones de restauración que debían ocurrir al menos al principio o mediados del año académico no se hacen sentir para la actualización y la restauración de los profesores.
- La supervisión pedagógica se considera un elemento importante, a pesar de que casi no se siente en el ISCED por razones de escasez de personal.
- La supervisión de los jefes de departamento, no satisface la dimensión de los correspondientes cursos por no abarcar la dimensión de las situaciones que involucra a la escuela;
- El Área académica de la Rectoría no siempre realiza acciones de supervisión al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las pocas visitas que se han realizado, en gran parte ocurren sin previo aviso.
- No existe un equipo específico que se encargue de la supervisión del proceso docente.
- No se observa con regularidad los trabajos de equipo de docentes que imparte la misma disciplina, para coordinación del programa de disciplina, de los contenidos y de planificación.
- Las acciones de supervisión deben ser realizadas por personas experimentadas y conocidas de las materias.
- No siempre los contenidos evaluados en los exámenes de acceso corresponden a las materias dadas en las escuelas de formación de profesores.

- Los encuestados no concatan en la totalidad de la posibilidad del ISCED de promover cursos preparatorios de nuevos ingresos a la institución.
- En la fase de selección de nuevos candidatos, que se preste mayor atención a los que concluyeron la enseñanza media en las escuelas de formación de profesores.
- Las dificultades de lectura, escritura, comprensión e interpretación de textos resultan de la débil formación en las clases anteriores.
- No todos los encuestados coincidieron en la posibilidad de que haya áreas orientadas a la orientación profesional.
- Buena parte de los encuestados concuerda totalmente de que muchos ingresan en el ISCED por no poder ingresar en otras instituciones donde existen cursos de su preferencia.
- Los encuestados sugieren la necesidad de crear condiciones que faciliten la inserción de los estudiantes que terminan la formación, con realce para los estudiantes de mérito.
- Al final de la formación no todos los estudiantes se muestran motivados para ejercer con competencia la actividad docente y muchos de ellos no dominan las disciplinas de las áreas a que fueron formados.
- Las competencias de los estudiantes ya formados en el ISCED de Benguela, satisfacen en cierta forma el mercado de trabajo.
- Hay toda una necesidad de revisar la práctica pedagógica, porque según algunos encuestados no ha sido suficiente para el desarrollo de las competencias pedagógicas requeridas en los estudiantes en formación de profesores.
- Se desacuerda casi en su totalidad en relación a la cuestión que se refiere a la satisfacción de los planes curriculares si satisfacen o no la enseñanza general.
- En los exámenes de admisión poca atención se presta a los estudiantes provenientes de las escuelas de profesor o que ya poseen el estatuto de profesor.
- En los exámenes de acceso se debe tener también atención cuestiones de Lengua Portuguesa.
- A pesar de las numerosas dificultades, del ISCED ha salido muchos buenos estudiantes formados y que se destacan en el mercado de trabajo.
- Al menos los mejores estudiantes que aún no tienen empleo, debían ser copados por la dirección provincial de la educación para ser mejor aprovechados.
- Las prácticas pedagógicas deben analizarse con el fin de servir de elemento catalizador de todo conocimiento adquirido a lo largo de la formación.
- Casi en su totalidad está de acuerdo con la idea de proceder a una revisión al programa práctico docente.

- El criterio para la selección de los profesores para la práctica pedagógica debe ser revisado, optando principalmente por profesores más experimentados y conocedores de las materias didáctico-pedagógicas, debiendo ser por encima de todo más exigentes.
- La práctica pedagógica II debe merecer una atención aún más especial, pues según los encuestados, ha sido sólo una mera formalidad.
- Los trabajos de fin de curso no sólo deben servir para la conclusión de la formación, sino que tengan eco en la resolución de los problemas investigados.
- Los orientadores que estén bien seleccionados favoreciendo sesiones periódicas de formación sobre metodologías de investigación, para dar respuestas de naturaleza científica.
- Los encuestados sugieren la necesidad de una estrecha relación entre el ISCED de Benguela y la dirección provincial de la educación de Benguela.

10. Conclusiones específicas

La investigación hizo uso de la recogida de los cuestionarios y la entrevista de datos, cuyos resultados se presentan de acuerdo con los objetivos propuestos para la investigación, acompañados de sugerencias que surgieron sobre la base de los resultados obtenidos.

1. *En cuanto al perfil académico y profesional de los docentes, la investigación permitió concluir que.*
 - La mayoría de los profesores encuestados se licencian y hay un número muy reducido con el grado de doctor.
 - La mayoría de los docentes tienen hasta diez años de servicio y muchos de ellos desempeñan funciones administrativas en la institución, lo que no siempre ha favorecido la práctica del ejercicio de la docencia.
 - Los datos permitieron constatar que muchos profesores que enseñan más de dos disciplinas, no habiendo ninguno de los encuestados a enseñar sólo una disciplina, lo que representa una gran sobrecarga de trabajo, dificultando la coordinación de las disciplinas y preparación de las sesiones lectivas.
 - La mayoría de los profesores encuestados enseñan más de dos años curriculares en los períodos de mañana, tarde y noche, lo que eleva los niveles de fatiga profesional, compitiendo de esta para el comportamiento poco adecuado para el ejercicio de la profesión.
2. *El profesionalismo de la docencia universitaria poco satisface el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesores, por el hecho de:*
 - Su actitud durante las clases no ha sido pedagógicamente adecuada.

- Mala motivación de los docentes, poca diversificación de los métodos activos, algunos profesores no comparten el programa de disciplina con los estudiantes.
 - Los profesores tienen poco tiempo para preparar las materias, los alumnos durante las clases poco participan, no todos los docentes orientan a los estudiantes a la investigación.
 - El nivel de interpretación de los estudiantes poco favorece el profesionalismo docente, las condiciones infraestructurales no son adecuadas al proceso, los estudiantes poco se involucran en la búsqueda de contenidos a partir de fuentes bibliográficas.
 - Poco interés de los profesores en participar en los eventos científicos promovidos por la institución.
 - Necesidad de realización de sesiones de formación permanente de los profesores.
3. *Sobre la supervisión pedagógica en el ISCED de Benguela la mayor parte de los encuestados discrepa que satisface el profesionalismo de la docencia universitaria y el desarrollo de competencias de los estudiantes en formación de profesores, una vez que:*
- Los jefes de departamentos de enseñanza e investigación y los coordinadores de disciplinas poco realizan acciones de supervisión pedagógica.
 - Los encuestados son concordantes de forma totalitaria de que la supervisión pedagógica es indispensable para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos encuestados consideran que en algunos casos la supervisión ha sido hecha por la Rectoría de la Universidad Katyavala Bwila, cuyas visitas no han sido sistemáticas y no planificadas.
 - En el ISCED de Benguela no existe un área específica por la supervisión pedagógica siendo encargado a los jefes de departamentos de enseñanza e investigación y que no las han hecho con regularidad.
 - Los encuestados claman también por la necesidad de la realización de sesiones de capacitación sobre la supervisión pedagógica para dotar a los jefes de departamentos de enseñanza e investigación de esta herramienta, pero también a los profesores de una forma general.
 - El que realiza la acción de supervisión debe ser conocedor de la materia.
 - A pesar del hecho de que la supervisión pedagógica corresponde a los jefes de DEI's, los mismos difícilmente las realizan en virtud de tener otras tantas tareas en la institución, como la participación y reuniones, dar clases, así como trabajo administrativo interno.
4. *En lo que concierne al perfil de entrada de los estudiantes en el ISCED de Benguela, la investigación permitió concluir que poco satisface por el hecho de:*

- En muchos casos los contenidos del examen de acceso no reflejan los conocimientos adquiridos en las disciplinas afinas de las Escuelas de Formación de Profesores y Magisterio Primario.
 - En los exámenes de admisión, no se presta especial atención a los candidatos procedentes de las escuelas de formación de profesores, por poseer ya algunos conceptos básicos en esta área de formación profesional.
 - Los mejores cinco estudiantes de las escuelas de formación de profesores debían ser priorizados en los exámenes de admisión.
 - Fruto del débil aprendizaje en las clases anteriores muchos estudiantes del ISCED de Benguela, tienen dificultades para adaptarse a la enseñanza universitaria como de lectura, de lenguaje hablado, de lenguaje escrito, de interpretación de textos y de implicación a los trabajos de grupos.
5. *En cuanto al perfil de salida de los estudiantes formados en el ISCED de Benguela, la investigación permitió constatar lo siguiente:*
- Después del término del recorrido formativo no encuentran oportunidad de ser insertados en el mercado laboral junto a las escuelas de formación de profesores o Magisterios Primarios, lo que presupone decir que acaban trabajando en otras áreas.
 - Los resultados muestran que muchos de estos formados, revelan dificultades en cuanto al dominio de contenidos en las áreas a las que se han formado, no satisfaciendo mostrando conveniente las competencias esperadas de acuerdo con el área de formación.
 - Existe una discrepancia entre los planes curriculares del ISCED de Benguela y la realidad educativa de la enseñanza general, particularmente para el curso de Pedagogía, por no estudiarse las metodologías de las disciplinas.
 - Las prácticas pedagógicas poco inciden en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los profesores, por estar revestidas de algunas limitaciones;
 - Los trabajos de fin de curso han servido sobre todo para dar lugar a un fin del recorrido educativo (obtención del diploma), y no como una necesidad de resolución de los problemas investigados.

11. Futuras líneas de investigación

Este trabajo como cualquier otro no está terminado, lo que le permite continuar en el profesionalismo de la enseñanza universitaria y su influencia en el desarrollo de habilidades de enseñanza de los estudiantes de formación en el CINE Benguela, teniendo en cuenta las siguientes líneas de investigación:

- Profesionalismo de la docencia universitaria como condición de la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- Perfil del estudiante universitario y la influencia de la sociedad actual.
- Desarrollo de acciones de formación en materia de supervisión pedagógica.
- Información y comunicación sobre la supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas pedagógicas.
- Contribuciones sobre el desarrollo de las competencias pedagógicas de los estudiantes en formación de profesores.
- Fomento del aumento del nivel de formación académica y profesional.
- Incentivo para el aumento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- Autodidatismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Fomentar la investigación científica.
- Mejora de las competencias de la investigación científica.
- Capacitación sobre la necesidad de trabajos de equipos.
- Comprensión del papel de profesor.
- Refuerzo a la relación profesor-alumno en el aula y fuera.
- Importancia de la realización de los acontecimientos científicos y metodológicos.

INTRODUÇÃO



Introdução

O surgimento da escola nova trouxe consigo um conjunto de exigências relativas ao papel do professor e o seu modo de atuação, não só em sala de aulas, mas no concernente ao seu perfil e competências profissionais. A ideia que se tem hoje do professor, transcendeu barreiras que envolviam o professor da escola tradicional. Exige-se hoje do professor conhecimentos amplos de carácter científico, pedagógico e os ligados a ética e deontologia profissional.

O posicionamento acima referenciado, não tem sido de fácil gestão por parte dos docentes e discentes, se considerarmos que a escola é um espaço multicultural, onde se pode encontrar pessoas de diferentes características pessoais, atitudes e maneiras diferentes de ver as coisas. Ontem, a atitude dos professores era como que uniforme, isto é, a característica dos professores era “igualitária”, todos deviam atuar e resolverem os problemas educativos da mesma maneira, através de castigos diversificados que vão desde os físicos aos psicológicos.

A escola tinha sido considerada como que um centro de mando, de treinamento através do uso de atitude menos cómodas e pouco dignas para o desenvolvimento da pessoa humana em geral e do aluno em particular.

Em pleno século XXI com maior destaque, todos estes métodos são considerados como que estando “fora da moda” nas escolas e universidades. O que se quer hoje, é que a escola, ensine o aluno a aprender a sua própria aprendizagem. A aprender a que a escola quer que aprenda para o bem da sociedade.

Em pleno século XXI, na “era do conhecimento”, é necessário rever e repensar sobre a prática docente e a produção do conhecimento no ensino superior. Esta reflexão será iniciada *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008* 42

Para Lessard (2005:267), ser docente no cotidiano nada mais é “[...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades”.

Este processo de fazer aprender o aluno, requer um conjunto de atitudes e competências por parte do professor, pois a aprendizagem do aluno não poderá se

manifestar tal como o reflexo da sua imagem junto ao espelho. Precisará estar motivado, preparado e pronto para efeito. O professor nisso, tem uma grande responsabilidade de compreender em primeiro lugar a importância e fun o que joga no processo de aprendizagem dos alunos.

Há, por parte dos professores, uma grande resistência e preconceito quando se fala em forma o pedagógica; a maioria deles não participa de qualquer programa de forma o ou aperfeiçoamento nessa área.   por isso que instig -los a se prepararem pedagogicamente   um desafio, uma vez que não há tradi o de cursos destinados   prepara o dos mesmos e por causa da acomod o, do medo de perder o status ou de não ser reconhecido, muitos professores não buscam adquirir este título de pedagogo (Caderno Discente do Instituto Superior de Educa o – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008 46).

Assim, sublinha-se que o professor, precisa compreender que a sua maneira de ser,   também uma das forma certa de fazer aprender os seus aprendizes.

Demo (2004) fala sobre o professor mai utico, mas será que os alunos preferem professores aulistas ou mai uticos? Na verdade, a grande parte dos alunos que não tem visão de crescimento pessoal e profissional prefere professores aulistas, com o argumento de que receber o conhecimento pronto   mais fácil do que trilhar os caminhos da descoberta e também porque “pensar d i, causa sofrimento”; deste modo, de pouco ou nada adianta ao professor se esforçar para que seu aluno se torne um pesquisador. Cabe também ao aluno se sentir parte deste processo contínuo de aprendizagem.

Uma outra forma de fazer com que este processo tenha  xitos, reside no seu acompanhamento e supervisão pedagógica, o que nem sempre tem correspondido as expectativas do processo de ensino/aprendizagem.

As estruturas de coordena o, supervisão e demais participantes desse processo pedagógico precisam de se esforçar para acompanhar as novas características dessa sociedade, que se apresenta de forma complexa, din mica e desafiadora.

Questionar a cerca de desenvolvimento de competências pedagógicas, implica uma necessidade de reflexão nas atitudes profissionais e pedagógicas que os professores evidenciam no processo de ensino/aprendizagem.   também, procurar compreender a

forma como se tem levado a cabo o processo de ensino/aprendizagem no ensino superior nos tempos de hoje. Em determinados casos, fica mais fácil observar a rigurosidade do processo de supervisão nos ciclos inferiores e não tanto no ensino superior.

O trabalho dos profissionais da educação em especial da supervisão educacional é traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, elucidar a quem ele serve explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Para Cunha et al, (2006), para desenvolvimento do seu trabalho, o supervisor precisa ser um constante pesquisador, é necessário que ele antecipe conhecimentos para o grupo de professores, lendo muito, não só sobre conteúdos específicos, mas também livros e diferentes jornais e revistas. O cumprimento das tarefas que dizem respeito ao trabalho do supervisor pedagógico, pode ajudar na elaboração e aplicação do projeto da escola, dar orientação em questões pedagógicas e principalmente, atuar na formação continua dos professores.

O supervisor faz a transposição da teoria para a prática escolar, reflete sobre o trabalho em sala de aula, estuda e usa as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes.

Na medida em que se analisa o problema do magistério de nível superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta, que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade. (Gil, 2005:17).

Mais do que falar da necessidade da formação de professores, é uma necessidade de se olhar para a figura do professor formador dos professores. Olhar para o professor formador dos professores, significa encarar o seu modo de actuar em diversos contextos diante do processo de ensino-aprendizagem, suas motivações e necessidades não só profissionais, mas também pessoais.

Actualmente, em Angola é tona principal falar da formação de professores a todos os níveis, como forma de se saber encarar a dinâmica do mundo actual. Se até

2009, a instituição de ensino superior mais procurada em Benguela era o ISCED, com o redimensionamento da UAN, criaram-se universidades o que paralelamente fez surgir vários cursos e especialidades. Não só ao nível de instituições do ensino superior público, como também deu-se lugar ao surgimento de instituições do ensino privado em Benguela.

Mesmo com a abertura destes cursos, o ISCED de Benguela nem por isso deixou de ser uma instituição menos procurada, pelo contrário continua a ser a mais procurada. Nas instituições do ensino privado, também foram abertos cursos de ciências da educação, isto é o mesmo número de cursos leccionados no ISCED de Benguela, passou a existir também em outras instituições, mesmo assim o número de candidatos que concorre é cada vez maior.

Assim, entendemos que, a procura que se regista por parte dos candidatos, é também demarcada pela qualidade de ensino que nela se verifica, não obstante se tratar de um ensino público, onde não se paga propina, ou melhor se se paga propina é apenas para os candidatos admitidos no período pós-laboral, cujo valor é tido como aceitável em comparação com os dos cursos privados.

Se por lado existe uma procura de candidatos aceitável, por outro lado existem situações que no nosso entender atentam ao processo de ensino-aprendizagem, desfavorecendo em muitos casos os resultados propostos. Estas situações, inicialmente observam-se em todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem da instituição em estudo.

A instituição em si tem infraestruturas débeis e pouco cómodas para o contexto actual, debate-se com o número reduzido de professores para satisfazer a demanda, fazendo com que os mesmos tratam com mais de duas disciplinas, com mais de anos curriculares em três períodos. Condições de trabalho menos aceitáveis para o nível superior e para o ensino de qualidade que se quer. Alguns estudantes, revelam débil qualidade de aprendizagem nas classes anteriores, como de escrita, de interpretação, de comunicação interpessoal sobretudo para a apresentação para trabalhos de grupos, entre outros aspectos. Como vemos, são inúmeras dificuldades inicialmente constatados que despertaram o interesse em nós de pesquisar a volta da temática em estudo.

Fruto dos aspetos apresentados, pretende-se que o presente trabalho de investigação, não só procure aprofundar situações anteriormente levantados e que serviram de motivo para a presente pesquisa, mas que venha contribuir para melhoria e regulação do processo de ensino-aprendizagem, de modo a que se verifique ainda mais uma formação de qualidade e aceitável dos estudantes, assim como o desenvolvimento das competências dos mesmos.

Assim, para se levar a cabo a presente investigação, teve em conta duas partes da redacção do respectivo trabalho:

- Parte I: Fundamentação teórica do tema.
- Parte II: Desenho e Métodos da Investigação
- Parte III: Resultados da Investigação

Quanto a primeira parte desta tese, reside-se na fundamentação teórica da investigação, fruto da consulta bibliográfica feita nas diversas obras já publicadas sobre o problema em estudo, ao do qual se realiza uma reflexão sobre a a formação de professores tendo em atenção o desenvolvimento das suas competências profissionais no ISCED de Benguela. O desdobramento dos respectivos capítulos permitiu fazer uma abordagem teórica dos variados aspectos relacionados com o tema em estudo, cuja estrutura é:

Capítulo I: evolução histórica, estado actual e perspectivas do ensino superior em angola;

Capítulo II: o profissionalismo da docência universitária e a qualidade do ensino superior

Capítulo III: Estudantes universitários em formação de professor e o desenvolvimento de competências pedagógicas

Capítulo IV: A supervisão pedagógica no processo de ensino-aprendizagem

No primeiro faz-se uma incursão aos aspectos que estão relacionados com o trabalho do professor ao nível superior, realçando aqui aspectos que concorrem para o êxito do processo de ensino-aprendizagem no nível superior, de modo a proporcionar condições que favoreçam a formação dos professores.

No segundo capítulo, procurou-se abordar conteúdos relacionados com a formação de professores virada para o desenvolvimento das suas competências, tendo

em atenção os desafios do mundo actual e aos desafios do milénio em contexto educacional de uma formação geral.

Já no terceiro capítulo, constam elementos inerentes ao desenvolvimento de competências que se pretende formar nos estudantes que frequentam as escolas de professores, por a que os mesmo obtenham uma formação de qualidade requerida.

Não menos importante consta do trabalho um quarto capítulo virado para os aspectos de supervisão do processo de ensino-aprendizagem como um dos elementos indispensáveis para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, cujo propósito é o de proporcionar condições atinentes a um conjunto de acções que visam a obtenção de melhores resultados.

A segunda parte desta investigação, está virada para o desenvolvimento da investigação, constando nele dois capítulos, sendo:

- Capítulo I- Metodologia da investigação
- Capítulo II – Análise e discussão de resultados da investigação

No primeiro capítulo constam todos os pressupostos metodológicos que orientaram a investigação, com destaque para o problema de investigação, objectivos, métodos entre outros aspectos.

No segundo capítulo foram operacionalizados todos os pressupostos metodológicos apresentados no primeiro capítulo, através do tratamento de dados recolhidos com base na amostra dos professores, estudantes e membros de direcção do ISCED de Benguela.

Após a apresentação destas duas partes, e através dos dados recolhidos, apresentam-se as conclusões do trabalho, bem como algumas contribuições que podem vir ajudar na mitigação do problema estudado.

PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, ESTADO ACTUAL E PERSPECTIVAS DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

1.1. Breve Caracterização Histórica da Educação em Angola

A República de Angola é um país situado na África Austral que ocupa uma área de 1 246 700 Km² e cuja população é estimada em 14 602 002 habitantes (censo efectuado em 2002). É um país plurilinguístico, onde o português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé e Nganguela.

O ensino formal é feito em língua portuguesa. No entanto, decorrem a nível governamentais discussões sobre a possibilidade de inclusão de línguas nacionais no currículo escolar. Angola foi durante cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa, conquistando a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A Lei Constitucional Angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem os seguintes princípios gerais: (i) Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos, (ii) Gratuidade do ensino em todos os níveis; (iii) Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O Sistema Nacional de Educação e Ensino é constituído por um ensino geral de base com nove classes (das quais as quatro primeiras são obrigatórias), por um ensino pré universitário com seis semestres, um ensino médio de quatro anos (com dois ramos: técnico e normal) e um ensino superior. Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores, pobremente formados (Ministério da Educação, 1978).

O maior impacto tangível do Novo Sistema de Educação traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois, se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980, esse número superava os 1,8 milhões. Não foi possível manter esses indicadores, pois o país, apesar da conquista da independência, continuou em guerra, com consequências nocivas que se fizeram sentir principalmente nas zonas rurais e com efeitos profundamente negativos que se reflectiram nas infra-estruturas escolares já que inúmeras escolas foram destruídas.

Em 1986, foi efectuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e

necessidades. Com base nesse diagnóstico chegou –se à conclusão de que era necessária uma nova Reforma Educativa.

Em 1990, Angola envereda por um sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante destabilizadora, dando origem a um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente, no Lubango, Benguela e, principalmente, em Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribuiu-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huila (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%. A frágil e sobreaturada rede escolar do país sucumbe, principalmente nas províncias citadas.

No ano lectivo de 1994/95, a população em idade escolar dentro do sistema escolar dos 6 aos 14 anos é de 4 290 000 e fora do sistema é de 2 020 442, o que representa 41, 3%. No ano lectivo de 1996, da população angolana em idade escolar, dos 6 aos 14 anos, cerca de 70 % corria o risco de cair no analfabetismo por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas, a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões eram mulheres. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos.

1.2. Subsistemas da Educação em Angola

É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para a preparação da 2ª Reforma do Sistema de Educação. Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/ 01 de 31 de Dezembro). Este documento contém o esboço do que se pretende com esta acção e define o novo sistema, cuja estrutura integra os seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré – Escolar
- Subsistema do Ensino Geral
- Subsistema do Ensino Técnico – Profissional
- Subsistema da Formação de Professores
- Subsistema da Educação de Adultos

- Subsistema do Ensino Superior.
- O Subsistema do Ensino Geral é constituído por: ensino primário de seis classes (base obrigatória) e pelo ensino secundário que integra dois ciclos, com a duração de três anos cada.
- O Subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com a duração de quatro a seis anos, respectivamente: Médio Normal e Superior Pedagógico.

1.3.A Reforma Educativa em Angola

Compreende ainda acções que se enquadram na formação permanente: a agregação pedagógica e o aperfeiçoamento. O Ministro da Educação, António Burity da Silva, apresentou em Genebra na 47ª Conferência Internacional da Educação as linhas gerais da reforma educativa, onde descreveu a reforma, como uma medida que o Ministério da Educação pretende implementar "com decisão, mas com prudência". Disse que o objectivo da reforma é o de alcançar, no mais curto espaço de tempo, a expansão da educação para todos os jovens e a melhoria da qualidade do ensino.

A reforma, referiu, abrange todas as instituições e níveis de ensino, do primário ao superior, e será implementada até 2012, em quatro fases. As duas primeiras fases, de experimentação, avaliação e correcção, iniciaram-se em 2004, a terceira, que visa a generalização, começou a ser aplicada a partir de 2006, e a quarta e última, de avaliação global, em 2012. Burity da Silva afirmou, também, que o novo sistema de educação coabitará com o sistema antigo.

Assim a Reforma Educativa em Angola pode ser distinguida em três etapas:

- A etapa de diagnóstico do antigo sistema de educação que foi realizada de Março a Junho de 1986;
- A etapa de concepção do novo sistema de educação que foi realizada de 1986 a 2001;
- A etapa de implementação do novo sistema de educação inclui 5 fases:
 - a) Preparação;
 - b) Experimentação;
 - c) Avaliação e correcção;
 - d) Generalização;
 - e) Avaliação global que se passa a sua descrição:

A 1ª fase da etapa de implementação do novo sistema de educação consiste na preparação das condições julgadas imprescindíveis para assegurar um funcionamento normal. As principais actividades desta fase são a adequação do sistema de administração e gestão do sector de educação a nível central e local, como das instituições de ensino, a elaboração de novos currículos, bem como a sua reprodução e distribuição, a atribuição às instituições de meios de ensino e equipamentos, e ainda a reabilitação e construção de infra – estruturas escolares.

A 2ª fase consiste essencialmente na aplicação experimental dos currículos produzidos. Nesta fase serão abrangidas apenas algumas instituições escolares em cada uma das 18 províncias do País, a fim de possibilitar que em cada uma delas, se desenvolvam experiências e competências próprias e locais de gestão da implementação do novo sistema de educação.

A 3ª fase consiste na avaliação e correcção, com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação do novo sistema de educação, essencialmente na adequação dos currículos.

A 4ª fase consiste essencialmente na generalização da aplicação dos novos currículos em toda a extensão do território nacional.

Na 5ª fase será realizada uma avaliação global do sistema de educação. A globalidade será assegurada com a abrangência da avaliação dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processos de ensino e aprendizagem, corpo de professores e de alunos, administração, gestão e recursos materiais).

Portanto, a reforma do sistema educativo inclui também a preparação de professores a nível de mestrado, iniciado em 2002/2003 no país, em várias áreas nomeadamente Ensino das Ciências, Teoria e Desenvolvimento Curricular, Matemática, História de Angola e História de África e Didáctica do ensino Superior, distribuídas pelas províncias de Luanda, Huíla e Benguela com o propósito de preparar os professores no contexto, de modo a darem soluções aos problemas educativos e a poderem corresponder com as exigências do surgimento de novas disciplinas, a todos os níveis.

1.4. Antecedentes, surgimeneto do Ensino Superior em Angola e a construção nacional

Reza a história, que o processo da criação do ensino superior em Angola não foi nada pacífico e teria mesmo conduzido a uma crise política no Conselho de Ministros de Portugal,

dirigido por Oliveira Salazar. «A criação do ensino superior em Angola, nas circunstâncias em que se verificou – por iniciativa e decisão do Governo Geral e do Conselho Legislativo de Angola – viria a ser considerado mais um acto de irreverência e de insubordinação, que gerou um conflito grave com o Governo Central e comprometeu, nos círculos de influência política, o próprio Ministro do Ultramar, Professor Adriano Moreira».

Em Setembro de 1962, o Governador Geral de Angola, General Venâncio Deslandes seria exonerado pelo Conselho de Ministros e algum tempo depois o Ministro do Ultramar Professor Adriano Moreira, seria também afastado do seu cargo. Estes factos históricos revelam-nos, na sua substância, a ausência de uma visão estratégica do Conselho de Ministros de Portugal, no que concerne à implantação do ensino superior e à criação de uma Universidade em Angola.

A este propósito, explica-nos Amadeu Castilho Soares, que «para certas personalidades e grupos de influência do regime político nacional, a decisão do Governo de Angola da época, ao criar o ensino superior, teria sido instigada pelo próprio Ministro do Ultramar, Professor Adriano Moreira, numa manobra considerada traiçoeira, para tornear os obstáculos que o impediam de realizar as reformas de fundo que intentava introduzir na política ultramarina do Governo Central, na linha da autonomia progressiva e irreversível, que defendia. A difícil situação pessoal em que o Ministro foi colocado, em toda esta questão, teria oferecido então o pretexto para provocar o afastamento da cena política de um protagonista incómodo, que conquistara grande prestígio e popularidade na opinião pública».

Da Silva (2010: 97), Angola tem uma história relativamente recente que esteve, desde o seu início, indissolivelmente ligada a história e ao desenvolvimento do país. O seu surgimento abrupto e a sua evolução conturbada produziram-se sob consideração de políticas sociais que tinham como fundamento traduzir a ideia de desenvolvimento.

Da Silva (2010), afirma que de instrumento elitista da colonização a agente de luta revolucionária por uma nova sociedade, a universidade de Angola é exemplo de como uma organização social pode, em nome de políticas de estado, integrar procesos hegemónicos que caracterizam a luta de classes e o confronto político num proceso de transformação social.

O surgimento da universidade em Angola, ocorre numa complicada conjuntura de pressões internas e externas. Ao nível interno a burguesia colonial desejava que seus filhos

continuassem os estudos superiores sem terem de abandonar o território, pelo que exigia insistentemente a criação de uma universidade. Por outro lado, a eclosão e a evolução da luta armada de libertação nacional, com base no “Manifesto do MPLA de 1956” impunha uma tomada de medidas que ajudassem a manter o controlo político-administrativo da colónia e contribuíssem para melhorar a situação nos domínios socioeconómico e cultural. Esta situação induzia a administração colonial a tomar medidas que mascarassem a condição do atraso do sistema educativo e outras que esvaziassem as reivindicações nacionalistas que denunciavam as políticas nacionais sociais discriminatórias e a opressão policial sobre a intelectualidade e as organizações de massas como clubes e agremiações, organizações políticas e de intelectuais clandestinas e associações culturais.

Da Silva (2010), refere que no domínio educativo, nas décadas de 50 e 60, essa administração encetou medidas para alargar a rede escolar considerando, nas palavras do então Secretário provincial da educação – Pinheiro da Silva- que

“(…) o futuro de Angola como terra portuguesa está estreitamente ligado ao for realizado no domínio da educação. (...) À educação cabe a preparação dos hão-de movimentar e conduzir. Além disso, é do seu foro a criação do clima ideológico e sentimental que une as pessoas”.

As pressões externas exercidas sobre o governo português que, ao contrario de outras potencias colonizadoras insistia em manter colónias, prendem-se com a conjuntura africana internacional caracterizado na época pelos efeitos da conferencia Afro-Asiática de Bandung e pela eclosão posterior das independencias das varias colónias depois de 1957 e a correspondente era da descolonização que se abriria, pelas denuncias internacionais da exploração e opressão colonial e pelas exigencias da ONU e de organizações nacionalistas africanas para que Portugal negociasse e concedesse a indepência às suas colónias. Na década de 60 a Inglaterra, a França e a Alemanha, países colonizadores, reconhecendo esta inevitabilidade, fizeram a descolonização em África, sem que isso tenha servido de exemplo a Portugal.

Da Silva (2010:101), diz que “o advento do ensino superior em Angola revela-se um proceso conturbado, marcado por pressões e intereses gerados no sentido de alargar a escolarização ao nível superior, pese embora a taxa de 90% de analfabetismo que se registava entre a população indígena”.

Foi a partir daí que os colonizadores começaram a sentir a necessidade de aprofundar a sua implantação no território vasto e rico, até ali inexplorado desde que fossem criadas no terreno as condições ideais. Isso passava pela garantia de continuidade da escolarização das crianças e jovens no território para que aí pudessem continuar a acção colonizadora. Essa escolarização vinha sendo garantida, mas não extensível à maioria da população autóctone em geral distribuída pelas zonas rurais ou na periferia dos centros urbanos onde, genericamente, as escolas escasseavam.

Guereiro (1999) na sua reflexão sobre a necessidade do ensino português em África, afirma que:

(...) paralelamente, bastou um maior interesse, um olhar mais atento e uma acção mais concertada sobre a exploração dos nossos recursos africanos para que de um dia para o outro se sentisse a necessidade de um ensino superior em toda África portuguesa. (...) Terá sido Angola onde mais se evoluiu este anseio que se concretizou num projecto que, paracendo irreverente, nada mais era do que o reflexo normal de uma evolução que nos últimos tempos se havia precipitado, digamos assim, e que exigia ser encarada por um novo prisma.

De acordo com os dados da Revista Angolana de Sociologia (2012), “o ensino superior foi implantado em Angola (então colónia Portuguesa) somente no ano de 1962, com a criação dos estudos gerais universitários de Angola. A Igreja Católica tinha, porém, criado em 1958 o seu Seminário, com estudos superiores em Luanda e no Huambo (então Nova Lisboa). A criação dos Estudos Gerais Universitários em Angola seguiu-se a criação de cursos nas cidades de Luanda (medicina, ciências e engenharias), Huambo (agronomia e veterinária) e Lubango (letras, geografia e pedagogia).

A mesma revista, diz-nos que em 1968 os Estudos Gerais Universitários de Angola foram transformados em Universidade de Luanda, tendo em 1969 sido inaugurado o Hospital Universitário de Luanda. A Igreja Católica havia, entretanto, criado em 1962 o Instituto Pio XII, destinado a formação de assistentes sociais.

No período colonial, o acesso ao ensino superior destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, podendo mesmo dizer-se que, nos primeiros anos da implantação em Angola, não era tão fácil que alguma pessoa pertencente à uma camada média da hierarquia social tivesse acesso ao ensino superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este

nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social de Angola colonial.

Com o advento da independência de Angola a 11 de Novembro de 1975, o Governo de partido único constituído pelo MPLA-PT (Movimento Popular de Libertação de Angola-Partido do Trabalho), adoptou um modelo de inspiração marxista para o sector da educação, que se estendeu a todos os níveis de ensino. Obedecendo a critérios e políticas de massificação e em conformidade com o programa político do MPLA-PT, pretendia-se criar um Homem Novo angolano, através da educação patriótica fortemente ideologizada, formando e educando novos quadros mobilizados para os grandes combates anti-imperialistas da época.

Com as suas virtudes e os seus defeitos, o modelo marxista de educação deixou em Angola resultados palpáveis, permitindo a extensão do ensino primário e secundário às classes mais desfavorecidas e pobres, ficando contudo a formação de quadros superiores, muito aquém das reais necessidades do país, em grande parte devido à falta de Universidades suficientes e de qualidade.

A Universidade Agostinho Neto foi insuficiente na formação de quadros superiores em quantidade e qualidade, face à procura crescente do mercado interno de trabalho. Deste modo e durante os últimos 28 anos, grande parte da elite universitária angolana foi formada em Universidades estrangeiras de cerca de 30 países, com sistemas educativos diversos, que em muitos casos não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho angolano.

Em 1992 e provavelmente como consequência da perestroika de Mikail Gorbachov, da queda do muro de Berlim em 1989 e da implosão do bloco socialista, o Governo do MPLA-PT adaptou a sua estratégia política à nova ordem mundial, alterando a sua forma de Governo e o sistema político-partidário. Assim, desde essa data histórica, Angola passou a ter uma forma de Governo representativo e um sistema político multipartidário imperfeito, de partido dominante, sendo este sistema o quadro ideal para Angola realizar todas as reformas democráticas urgentes, visando-se, em primeiro lugar, a consolidação do Estado social de Direito.

A criação das Universidades privadas foi uma das consequências da mudança do sistema político ocorrida após as primeiras eleições democráticas de 1992.

Com a paz consolidada em 2002, a construção e o aperfeiçoamento da democracia em Angola, deverá constituir o grande desafio patriótico da juventude universitária, cabendo por

isso às Universidades de Angola, a sua quota parte de responsabilidade, na educação e formação de novos e melhores quadros profissionais, e a nobre tarefa de criar um verdadeiro e desmistificado Homem Novo angolano. Não nos esqueçamos da máxima de abertura deste artigo, a educação constitui uma das armas mais poderosas para a construção de um mundo melhor e mais pacífico. Oxalá sejam estas as únicas armas que os universitários angolanos possam utilizar no seu futuro promissor, para que ajudem a construir uma Angola moderna e próspera para todos.

Desta feita, é de afirmar que o processo de criação e desenvolvimento do ensino superior em Angola, começou a 21 de Abril de 1962, com a aprovação do projecto de Diploma Legislativo n.º 3 235, pelo Conselho Legislativo de Angola, que instituía os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos de Investigação e do Laboratório de Engenharia de Angola. Passados que são 41 anos, Angola dispõe de quatro prestigiadas Universidades: Universidade Agostinho Neto, Universidade Católica, Universidade Jean Piaget e Universidade Lusíada.

Com a proclamação da independência política de Angola, em 1975, foi criada a Universidade de Angola (1976), mantendo-se uma única instituição do ensino superior de âmbito nacional. No ano de 1985, a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, que se manteve até 2009 como única instituição estatal de ensino superior no país. Neste ano a Universidade agostinho Neto (UAN) foi “partida” em 7 Universidades de âmbito regional, mantendo-se a UAN a funcionar em Luanda e na província do Bengo, enquanto as faculdades, institutos e escolas superiores localizados nas demais províncias passaram a pertencer as demais seis novas universidades estatais, que são:

- Benguela – Universidade Katyavala Bwila (actua nas províncias de Benguela e Kwanza-Sul);
- Cabinda – Universidade 11 de Novembro (Cabinda e Zaire);
- Dundo – Universidade Lueji-a-Nkonde (Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malange);
- Huambo - Universidade José Eduardo dos santos (Huambo Bié e Moxico);
- Lubango – Universidade Mandume Ya Ndemofayo (Huíla, Cunene, Cuando-Cubango e Namibe);
- Uíge – Universidade Kimpa Vita (Uíge e Kuanza-Norte);

- Universidade do Cuito Cuanavale que alberga as províncias do Cuando-Cabango e Cunene que foi aprovada em 2014 pela Comissão para a Política Social do Conselho de Ministros, constituindo-se assim na 8ª região académica.

1.5. Política do Estado para o Ensino Superior de Angola (Decreto – Lei nº 2/2001)

Considerando que as **instituições do ensino superior** ocupam um lugar fundamental no processo de formação e superação dos quadros superiores necessários ao desenvolvimento multidisciplinar e harmonioso do País;

Tendo em conta a necessidade de estabelecimento dos princípios reguladores do desenvolvimento, organização e funcionamento do sistema do ensino superior e o **processo de criação das Instituições de Ensino Superior, Públicas ou Privadas**, em conformidade à **Política do Estado para o Ensino Superior em Angola**.

- **ARTIGO 5º - (Estrutura)**

O ensino superior compreende:

- a. Graduação;
- b. Pós-graduação.

- **ARTIGO 6º - (Graduação)**

1. A graduação tem dois níveis:
 - a. Bacharelado;
 - b. Licenciatura.
2. O bacharelado corresponde a cursos de ciclo curto, com a duração de três anos e tem por objetivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respetivo, em área a determinar, com carácter terminal.
3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo, com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respetivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

- **ARTIGO 7º - (Pós-Graduação)**

1. A pós-graduação compreende duas categorias:
 - a. pós-graduação académica; b) pós graduação profissional.
2. A pós-graduação académica tem dois níveis:

- a. mestrado;
- b. doutoramento.

- **ARTIGO 9º - (Modalidade)**

1. O ensino superior é ministrado nas seguintes modalidades:

- a. ensino presencial; b) ensino à distância.

- **ARTIGO 11º - (Investigação científica)**

2. No ensino superior são conferidos os seguintes graus académicos:

- a. Bacharel;
- b. Licenciado;
- c. Mestre;
- d. Doutor.

- **ARTIGO 16º - (Finalidade)**

1. No âmbito da sua autonomia, do seu objeto e fim, as universidades podem realizar ações comuns com outras entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras.

- **ARTIGO 17º - (Atribuições)**

Na prossecução dos seus objectivos, as universidades têm as seguintes atribuições.

- b. Promover o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congêneres nacionais e estrangeiras e demais instituições vocacionais para o desenvolvimento da ciência e tecnologia;
- c. Contribuir, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e aproximação entre os povos;
- d. Promover a modalidade académica dos docentes e dos discentes a nível nacional e internacional;
- e. Garantir a liberdade académica de criação científica, cultural e tecnológica.

1.6. Breve Historial do Surgimento do Ensino Superior em Benguela

O ISCED de Benguela foi a primeira instituição do ensino superior público a surgir em Benguela nos anos 90 com a finalidade de dar resposta a formação de professores para o II Ciclo do Ensino Secundário nas suas diversas especialidades. Antes assumiu-se como Pólo de Ensino Superior, passando posteriormente a integrar o Centro Universitário de Benguela que abrangia a Província de Benguela e Kwanza-Sul, até 2008.

O ISCED de Benguela forma professores para o ensino de: Pedagogia, Psicologia, Educação Especial, Matemática, História, Geografia, Francês, Inglês e Português. Desde a sua existência já formou mais de dois mil estudantes licenciados nas diversas especialidades existentes.

O corpo docente é maioritariamente angolano, integrando também alguns professores cubanos e portugueses. De um tempo para cá, parte dos seus docentes possuíam o grau de licenciado e actualmente já nota-se passo a passo um número de mestres e doutores, que têm vindo a se formar no exterior do país (Portugal, Espanha, Brasil, Cuba, Paraguai entre outros países).

Quanto aos estudantes que frequentam a instituição, as suas idades variam entre os 18 e os 60 anos. O critério de admissão é feito mediante um exame de acesso, não se tendo muito em conta a rigidez do perfil de entrada. Ao falar do perfil de entrada, equivale dizer que, até aos tempos actuais, para a admissão no ISCED basta possuir o ensino médio e no momento do exame de acesso possuir uma nota que lhe garante a entrada. Sendo assim, tem-se notado que muitos desses estudantes não exercem a profissão docente, sendo por vezes trabalhadores de outras instituições. E também, muitos desses estudantes não têm o médio de formação de professores, deparando-se com insuficiências na compreensão das matérias pedagógicas, após a sua admissão, ou por outra levam muito tempo para se inserirem em tal contexto educativo.

CAPÍTULO II: O PROFISSIONALISMO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

2.1. Conceito de Docência

Em pleno século XXI, na “era do conhecimento”, é necessário rever e repensar sobre a prática docente e a produção do conhecimento no ensino superior. Esta reflexão será iniciada a partir do conceito de docência. Lembrando que, em qualquer nível educacional, o processo de aprendizagem é o objetivo principal.

Masetto (2008) define a docência no ensino superior como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos. Complementando este conceito Freire (1996:22-23) afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Atualmente a docência pode ser definida como ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática. Conseqüentemente, o trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção cultural, organização, apropriação de conhecimentos e divulgação do que se desenvolvem em espaços educativos escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), produtor de saberes científicos para a realidade.

Esse conceito de docência contrapõe-se à prática do “professor aulista”, para alcançá-lo realizaram-se análises sobre como foi a prática docente no passado e como deve ser no presente, para que no futuro se colha bons frutos. Para que haja melhor compreensão sobre o tema proposto, no próximo tópico, será tratada a história do ensino superior brasileiro, com o objetivo de conhecer e analisar o passado para compreender o presente e, posteriormente, melhorar as práticas docentes futuras.

2.2. A Docência Como Profissão

No âmbito da sociologia das profissões, acho oportuno referir Lamosse (1989) que, ao posicionar-se perante uma dupla posição de profissão, justifica as razões fundamentais para que a docência seja considerada uma *semi-profissão*. Para o autor, existem duas visões cujos critérios podem ser definidores da profissão: visão *estática*, consistindo numa identificação de critérios que permitem reconhecer o profissional, e visão *dinâmica*, que enfatiza o tipo de estratégias desenvolvidas para conferir um estatuto ao profissional.

Perante uma visão *estática*, as características apontam para: (i) uma actividade intelectual com responsabilidade individual de quem a exerce, (ii) uma actividade de conhecimento e de natureza não rotineira, mecânica ou repetitiva; (iii) uma actividade prática, porque é o ensino de uma arte, mais do que puramente técnica; (iv) uma actividade que exige uma longa aprendizagem; (v) uma actividade em que o grupo de docentes se rege por uma forte organização e coesão interna; (vi) uma actividade de natureza altruísta, que tem por finalidade prestar um serviço à sociedade. Perante uma definição *dinâmica da profissão*, o autor aponta características como: (i) um controlo cooperativo nas condições de acesso; (ii) uma autonomia em relação aos poderes públicos; (iii) um código ético e deontológico a fim de a regular.

Assim, uma vez Lamosse (1989), considerar que os professores revelarem na sua actividade as características descritas na visão *estática* mas não se enquadrando em nenhuma das apontadas na visão *dinâmica*, o autor atribui-lhe o estatuto de *semiprofissão*.

Procurando aprofundar a reflexão sobre a definição do conceito da profissão tomei como referência conceptual as seis dimensões apresentadas por Tenorth (1988) e assumidas também no estudo de Esteves (2006) sobre a análise das características de uma profissão, propondo as seguintes:

- Ocupação – actividade profissional remunerada dirigida a um público específico;
- Vocação – actividade profissional que se caracteriza por um conjunto de expectativas que reforçam durante a formação e se sobrepõem às motivações extrínsecas;
- Organização – forma como os membros da actividade se organizam profissionalmente, com os objectivos de controlar o acesso à profissão,

fiscalizar o seu exercício e cuidar para que os seus profissionais possuam competências;

- Formação – conjunto de saberes especializados que ajudam a suportar uma profissão, adquiridos após um longo processo de aprendizagem;
- Orientação de serviços – uma profissão orienta-se por um código ou ética profissional;
- Autonomia – uma profissão caracteriza-se pela relação que estabelece com os seus clientes, possuindo poderes para defender e avaliar a actividade dos seus membros.

Assim, no opinião de Nóvoa (2009) pode-se definir considerando todos os saberes profissionais que estão inerentes e lhe são necessários. Continuando, afirma que existem seis tipos de saberes: (i) saberes disciplinares (a matéria); (ii) os saberes curriculares (o programa); (iii) os saberes das ciências da educação (um corpus de conhecimentos globalizante da actividade pedagógica); (iv) os saberes da tradição pedagógica (conhecimentos adquiridos no ver fazer, enquanto estudante), (v) os saberes da experiência (conhecimentos construídos nas experiências de ensino acabando por se transformarem em rotinas, portanto sem validade científica); e (vi) os saberes da acção pedagógica (conhecimentos racionais que podem ser verificados através de uma abordagem científica, considerando-se o mais útil para a profissionalização e construção da identidade profissional). Assim, para Gimeno (1999:65) “são ditos saberes profissionais que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim, para que o professor se profissionalize, segundo Altet (s/d), torna-se necessário uma formação profissionalizante, ou seja, uma formação que tenha por base: (i) uma reflexão sobre a acção e na acção, como constitutiva da profissão, construída na formação; (ii) o *saber-analisar*, meta-competência reguladora da prática, que permite a angariação de outras competências para exercer a profissão; e (iii) uma cultura profissional de actor, permitindo ao professor penetrar na especificidade da profissão, desenvolvendo e partilhando, em cooperação com o grupo, uma cultura comum.

2.3. A Docência no Ensino Superior

Sendo o ensino considerado uma profissão complexa, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da docência, na área específica da disciplina

ou disciplinas que lecionam, ou seja, que possuam competência profissional (Marcelo, 1999).

As organizações universitárias estão inseridas em um ambiente turbulento. Tais mudanças fazem com que estas instituições concebam e implantem estratégias a fim de assegurar uma prestação de serviços de qualidade, de modo a atender aos anseios da sociedade e possibilitar a própria sobrevivência organizacional.

Discutir qualidade na educação superior não é uma tarefa recente e nem por isso tornamos mais fácil ou menos interessante. Todavia, observamos que o ambiente universitário é marcado pelas críticas e pelas divergências e, como se pode antever, esta situação ocorre, sobretudo, quando se trata de uma discussão tão profunda e polêmica como este assunto.

O momento atual é caracterizado pelo crescimento acelerado do setor de ensino superior no país, diversificação de carreiras, aumento do número de vagas, aumento da concorrência e maior exigência da sociedade, suscita a implantação de estratégias que satisfaçam o cliente das instituições de ensino superior, entendido aqui não apenas como o estudante que adquire o conhecimento, mas a sociedade em geral.

É fundamental que os sujeitos responsáveis pela educação das novas gerações tenham uma preparação específica para o fazer, tendo em conta que o desenvolvimento de qualquer sociedade depende, em grande parte, do tipo de preparação do corpo docente. Indo mais além, diríamos que é de suma importância que os profissionais de ensino tenham uma formação adequada, uma vez que até os médicos, que salvam vidas, passam pelas mãos desse profissional. Não é por acaso que nos nossos dias ainda tem consistência o velho adágio popular “tal professor tal sociedade”.

O professor deve fazer da investigação um princípio educativo, aliando a este a criatividade e o permanente questionamento, visando atingir no educando a autonomia intelectual. A investigação é uma condição (responsabilidade) indispensável da prática docente, a consequência decorrente é que investigar, tanto para o docente quanto para o discente, torna-se um princípio educativo referencial, uma vez que o professor não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada nas suas atitudes e no conjunto das suas acções. Esta coerência tornará o aluno um sujeito crítico, criativo e capaz de conquistar a sua autonomia intelectual (Amaral, 2008).

O trabalho docente em sala de aula deve ser realizado para que o questionamento, a dúvida e a incerteza sejam facilitados e desenvolvidos (Martins, 2007).

Estabelecer a investigação como um princípio educativo significa privilegiar a construção/reconstrução do conhecimento como processo central do acto educativo, implicando a estimulação a capacidade de questionamento do aluno, o desenvolvimento no aluno de interesses em identificar as fontes de informação e de conhecimento, consultando bibliotecas, acervos culturais, museus e internet.

O incitamento à capacidade de selecção e de manuseamento das informações recolhidas, o incentivo ao trabalho com o uso da tecnologia disponível e a predisposição para possibilitar o estabelecimento de métodos de trabalho no tratamento metodológico das questões são algumas das estratégias que o professor deve privilegiar na abordagem com os alunos (Brandão, 1998).

O professor deve ter uma postura filosófico-hermenêutica diante do conhecimento, da cultura e da sociedade, isto é, amor à sabedoria e à capacidade de interpretação do conhecimento, tanto na sua área de formação, quanto no sentido amplo do conhecimento, além de capacidade de interpretação da cultura e da sociedade em que vive (Raposo, 2004).

A actualização, o interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao conhecimento, devem constituir o principal enfoque do professor.

O docente deve ser um apaixonado e um entusiasta do conhecimento, sendo esta atitude necessária para o desenvolvimento de processos contínuos de mudança no nível do ensino (Santos, 2004).

Deste modo, podemos compreender as posições de Pacheco e Flores (1999) ao referirem que fazer-se professor não é um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas sim o resultado de uma transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas que se vão formando num processo inicial de preparação, no decorrer da carreira e ao longo de toda a vida. Para Woodring, a preocupação com a formação dos professores é tão antiga como a história da educação se considerarmos a formação de professores simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores (Marcelo, 1999).

A formação de professores, na perspectiva de Rodríguez Diéguez, nada mais é do que "o ensino profissionalizante para o ensino" (1980, *apud* Marcelo, 1999:38). Deste

modo, não representa senão outra dimensão do ensino como actividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos incumbidos de educar as novas gerações.

Entendida como tal, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto mais ou menos organizado e institucional (Marcelo,1999).

Na perspectiva de Gimeno (1980:77), a formação de professores representa "uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo". Partilhamos do pensamento do autor quando enfatiza a importância da formação de professores, uma vez que não existe reforma educativa alguma que tenha êxito sem que haja uma conveniente preparação do profissional de ensino que irá implementar, na prática, o que os políticos decidem e que resultam em constantes renovações impostas à escola, decorrentes do desenvolvimento da ciência, da tecnologia e das mudanças sociopolíticas.

A ênfase na formação do pessoal docente constitui uma grande preocupação do sistema educativo angolano, na medida em que procura profissionais de ensino cada vez mais especializados e mais competentes, com o propósito de responder às exigências da reforma educativa em curso em Angola, iniciada em 2004, visto que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo, implementado em 1978, se situa na qualidade e quantidade do corpo docente (INIDE, 2005:4).

Para que o professor ensine, é necessário que este disponha de saberes da profissão, pois embora “os conteúdos estejam previamente seleccionados e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, cabe ao professor ordená-los e sequenciá-los lógica e coerentemente, de modo a serem compreendidos pelos alunos” (Pacheco & Flores, 1999:21).

O processo de formação dos profissionais docentes tem como finalidade garantir a formação integral dos profissionais de ensino, permitindo-lhes dar respostas satisfatórias às exigências que a prática educativa lhes coloca.

A partir desta perspectiva de formação de docentes, os objectivos devem incluir, com igual ordem de prioridade, os aspectos vinculados com a prática profissional, mas também com os aspectos de carácter científico que sustentam essa prática,

materializando-se, segundo Zayas (2001), nas relações dialécticas entre o abstracto e o concreto, entre o produtivo e o criativo, entre a essência e o fenómeno, no decurso da formação.

Dois outros objectivos prioritários da formação de professores são a habilitação de especialistas em educação, aspecto importante e imprescindível à melhoria da qualidade de educação, pois, quantos mais quadros habilitados e diferenciados existirem no sector de educação, melhor será o processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, maior sucesso para as famílias e para a sociedade; e a promoção de investigação científica e técnica, elemento também bastante pertinente, na medida em que constitui o factor de desenvolvimento em todos os sectores da vida social.

De acordo com Cardoso (2006) o processo formativo estrutura-se de modo sistémico através das relações entre as suas dimensões organizacionais: a dimensão académica, a prática e a investigação e/ou indagativa.

A dimensão académica tem como objectivo a aquisição de conhecimentos e habilidades considerados básicos, com a finalidade de dotar o futuro professor das competências sobre o ensinar, e implica o processo de construção da identidade profissional.

A dimensão prática fundamenta-se no pressuposto de que existem saberes (Pacheco *apud* Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003) cujo processo aquisitivo ocorre a partir de uma prática em contexto, ou seja, em situação de experiência. O processo formativo do professor encontra na prática profissional o contexto da construção e consolidação dos saberes sobre o ensino (Pacheco, 1995) a partir da realidade escolar.

Isto implica que, no processo de formação de professores, a **prática pedagógica** seja entendida como a fonte desafiadora do que é **ser professor** e não como comprovação da teoria, como se observa na organização dos currículos tradicionais. A prática constitui o momento da integração do saber e deve ser vista como a dimensão profissionalizante.

Segundo Masetto (2003:19) a docência universitária, desde seu início até hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais, mesmo nas universidades onde se cultiva a pesquisa. Para o autor, as mudanças no ensino superior percebem em quatro pontos: *no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co.participação*

entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil docente. Segundo Masetto (2003:19) a docência universitária, desde seu início até hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais, mesmo nas universidades onde se cultiva a pesquisa.

a. No processo de ensino

De uma preocupação total e exclusivamente voltada para a transmissão de informações e experiências, iniciou-se um processo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar um significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele esse conhecimento.

Superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, o que se busca é que o aluno em seus cursos superior é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que lhe esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez com que os programas curriculares se abrissem para atividades práticas integrando-se com teorias estudadas e a discussão de valores éticos, sociais, políticos, económicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integrando-se a análise teórico-técnica de determinada situação com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada.

b. Incentivo a pesquisa

Masetto (2003), afirma que na década de 1930, surge a Universidade de São Paulo (USP) com duas grandes bandeiras em busca de modificar o paradigma dos cursos superiores existentes: a integração das diferentes área do saber e dos conhecimentos, e a produção de pesquisas por parte dos docentes e alunos desses cursos. Para o autor, “não se podia continuar formando apenas profissionais técnicos e divulgando pesquisas realizadas fora do país. Professores e estudantes desses cursos deveriam se voltar para fazer pesquisa, produzir conhecimentos sobre problemas reais e concretos nossos, do Brasil”.

Com esse postulado, segundo Masetto (2003), essa primeira universidade paulista fez surgir uma nova proposta: formar o pesquisador, o cidadão e o profissional. Desta feita e com esta definição surgem modificações claras quanto a *organização curricular*. Para o autor, o aluno ingressava não em um curso determinado, mas na universidade – era um aluno universitário no sentido pleno da palavra. Durante os dois primeiros anos ele aprenderia a pesquisar, trabalhar intelectualmente, produzir trabalhos científicos acompanhando professores-pesquisadores de diversas áreas que estudavam problemas nacionais. No seu entender, isso lhe permitiria conhecer a realidade brasileira de modo crítico e científico. Depois desse período, o aluno um pouco mais maduro quanto ao que fazer na universidade e já razoavelmente consciente quanto aos problemas nacionais, escolhia uma carreira profissional para nela se formar.

Quanto ao *corpo docente*: deveria além de dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo e elaboração de trabalhos.

A *metodologia de estudo*: um professor com pequeno número de alunos investigando juntos, discutindo juntos os resultados, produzindo trabalhos juntos; um estudo cooperativo entre professores e alunos.

Assim, com o desmonte dessa estrutura em 1938 por forças extrínsecas e intrínsecas à própria universidade, a preocupação com a formação do aluno do ensino superior não apenas como universitário, mas como cidadão deixou de fazer parte da estrutura curricular formal dos cursos e continuou se fazendo apenas por atividades isoladas dos professores em aula, pela existência de movimentos estudantis muito ligados aos movimentos da sociedade civil da época. As questões de cidadania eram trazidas pelos centros acadêmicos, pelos teatros universitários, pelos grupos políticos partidários e pelos professores que entendiam ser esta a sua missão. Palestras, debates, conferências, mesas redondas, passeatas entrosavam universidade e sociedade, continuava não de forma curricular, mas viva a formação de profissional-cidadão.

- c. Na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem

Masetto (2003:23), considera que embora a mudança referenciada no ponto anterior se apresente de forma iniciante, na grande maioria das situações ainda encontramos o professor no papel de transmissor de informações, e mesmo atuando só aulas expositivas, um razoável número de docentes tem-se preocupado em chamar o aluno para se envolver com a matéria que está sendo estudada.

Dai que se pode então afirmar que essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com a sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo a pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda.

A ser assim, segundo Castanho (2000:24), “se entendermos que no ensino superior, a ênfase deve ser dada as ações dos alunos para que ela possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes”. Reitera ainda que, só eles poderão aprender. Ninguém aprenderá por eles.

Incentivar essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação e não um obstáculo e sente-se igualmente responsável pelo aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo.

d. Perfil do professor

Masetto (2003:24), afirma que o conjunto de mudanças citadas anteriormente fez com que o perfil do professor se alterasse significativamente de especialista para mediador de aprendizagem. Não se quer isso dizer que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio de determinada área de conhecimento em que ele leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar.

A mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno)

ocupa o centro e em que o professor e aluno se tornam parceiros e co-participantes do mesmo processo.

A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional de aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

Uma atitude desta natureza, leva o professor a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais (através da internet), a dominar o uso das tecnologias de informação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprende não apenas com o professor e por intermédio dele, mas com os colegas, com os outros professores e especialistas, com profissionais não acadêmicos) e a repensar e reorganizar o processo de avaliação, agora voltado para a aprendizagem, como elemento motivador, com o feedback contínuo oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda ainda durante o tempo em que frequenta nossa matéria.

Masetto (2003:25), considera que “essas mudanças puseram a descoberto as competências básicas e necessárias para se realizar a docência”. Todas essas mudanças, fizeram com que no Brasil se procurasse compreender cada vez mais o conceito de competência.

Perrenoud e Thurler, (2002:19), considera que “atualmente competência define-se como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

2.3.1. A docência em nível de ensino superior, exige do professor antes de mais nada que ele seja competente em determinada área de conhecimento

Essa competência significa, em primeiro lugar um domínio de conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se

adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e alguns anos de exercício profissional.

Perrenoud (1994) competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. O mesmo autor apresenta três exemplos:

- Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.
- Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.
- Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes : instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.

Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não.

Apesar disso, este domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizadas constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações; em congressos e simpósios; em intercâmbios com especialistas, entre outros.

Perrenoud (1999), ao referir as competências que os alunos devem adquirir ao terminar um ciclo de formação, afirma que é uma escolha da sociedade, que deve ser baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais.

Para elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. Onde se lia "ensinar o teorema de Pitágoras", agora lê-se "servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria". Isso é maquiagem. A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos.

Perrenoud (1999) reitera que há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?

Assim, podemos afirmar que se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática, ele não questionará as finalidades da escola e se contentará em verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente. Na formação profissional, se estabelece uma profissão referencial na análise de situações de trabalho, depois se elaborou um referencial de competências, que fixa os objetivos da formação. Nada disso acontece na formação geral. Por isso, sob a capa de competências, dá-se ênfase a capacidades sem contexto.

Diante desta realidade, como resultado: conserva-se o essencial dos saberes necessários aos estudos longos, e os *lobbies* disciplinares ficam satisfeitos. Exige-se ainda do professor que domine uma área de conhecimento específico mediante pesquisa. Quando se fala em pesquisa, trata-se de toda aquela atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais reorganizando seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e "papers" que representam uma contribuição ao assunto e que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.

A configuração da formação de professores como matriz disciplinar justifica-se por diversas razões. Em primeiro lugar, a formação de professores possui um objeto de estudo singular, que inclui, como já antes descrevemos, os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. Este é um objecto de estudo específico da formação de professores, que se caracteriza de forma diferenciada

face a outras áreas conceptuais dentro da Didática. Em segundo lugar, a formação de professores possui diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar (Medina & Domínguez, 1989).

A formação e desenvolvimento profissional do professor é um processo que se realiza por etapas ou degraus, pois não se chega a ser um bom professor da noite para o dia (Marcelo, 1999).

Nos dias de hoje, na época da banda larga, o objectivo central do ensino universitário deve ser a aquisição de uma mentalidade científica de rigor, de capacidade de raciocínio e de análise, de desenvolvimento da criatividade e do sentido crítico (Santos, 2004). Assim, é necessário uma formação científica sólida, conhecimentos actuais e treino técnico especializado.

O que se valoriza à entrada no mercado de trabalho são mais aptidões do que informações, ou seja, o domínio de instrumentos intelectuais, a capacidade de integrar interdisciplinarmente esses instrumentos, o domínio de línguas, o domínio da nova linguagem da era da informação e da computação, a capacidade de comunicação e, principalmente, a capacidade de continuar a aprender (Senado da UTL, 2000).

De acordo com Marcelo ((1999) no seu desenvolvimento podem-se distinguir quatro fases:

- fase de pré-treino, a qual inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, e podem ser assumidas de forma crítica e influenciar, de um modo inconsciente, o desempenho futuro do profissional;
- fase de formação inicial, que coincide com a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino;
- fase de iniciação, etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais o docente aprende, na prática, através de estratégias de sobrevivência;
- fase de formação permanente, última fase referida por Feiman-Nemser, onde se incluem todas as actividades planificadas pelas instituições, ou até pelos

próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Cada uma destas fases identificadas por Feiman-Nemser representa uma problemática diferenciada em relação aos objectivos, conteúdos, metodologias, etc. a aplicar na formação de professores, que, dada a complexidade, não serão aqui estudadas.

Para Masetto (2003:27), pesquisa são os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congresso e simpósios, explorando aspetos teóricos, ou relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou discutindo novos aspetos de algum assunto mais atual. O autor realça que, docentes em fase de mestrado ou doutorado também realizam pesquisas, que certamente serão incorporadas a sua docência.

Perrenoud (1994), afirma que para o professor desenvolver suas competências hoje, é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural.

Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura.

O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais.

2.3.2. A docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica

Masetto (2003) afirma que esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando se fala de profissionalismo na docência. Seja porque nunca

tiveram oportunidade de entrar em contato com esta área, seja porque vêm-na como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino.

O autor afirma mesmo que, dificilmente pode-se falar de profissionais do processo de ensino/aprendizagem que não dominem no mínimo quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de processo de ensino/aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.

a. Processo de ensino/aprendizagem

Sendo o objetivo fundamental da docência a aprendizagem dos alunos, é importante que o professor tenha clareza sobre o que significa aprender, quais são os seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos do ensino superior, com integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, emocional, de habilidades e a formação de atitudes.

Masetto (2003) conclui dizendo que, em geral tem havido maior preocupação em fazer com os alunos aprendam conhecimentos, informações, se desenvolva intelectualmente, pouco se dá valor ao desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais e de seus valores de profissionais e cidadãos comprometidos com problemas e a evolução de sua sociedade.

b. O professor como conceptor e gestor de currículo

Se o professor é ainda, muitas vezes, concebido como o especialista de uma dada matéria curricular, ou melhor, como especialista do ensino/aprendizagem de um dado conteúdo, hoje ele não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe (Esteves e Rodrigues, 1993, pg. 41). A crescente universalização da sociedade da informação que se tem vindo a assistir, acrescida de uma procura de novos contextos socioeconómicos e a crescente complexidade científico-tecnológica que se instaurou no mundo profissional, exige uma preparação diferente do profissional do ensino. Digamos em jeito de gíria computacional, uma preparação em *banda larga*.

Numa visão social, “a educação implica mudança e acção colocada ao serviço do desenvolvimento humano em coesão com a realidade, com o progresso e com a articulação ao mundo do trabalho” (Rodrigues, 1999:110).

Masetto (2003:28), afirma que atualmente tem sido comum os professores lecionarem uma duas ou três disciplinas em determinado curso de forma mais ou menos independente, desenvolvendo-as um tanto isoladamente, sem fazer relações explícitas de outras disciplinas do mesmo currículo, ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão.

Rico (1999:70) afirma que actualmente pode-se então aceder a uma diversidade de papeis do professor. Perante a diversidade de papéis pedidos ao professor, é salutar perguntar, o que é um professor: um artesão de infância, um missionário, um intelectual, um profissional da educação, um semiprofissional ambíguo? Ou por acaso um investigador, um poeta, um arquiteto, um escultor, um jardineiro? E porque não, um amigo, um pai ou uma mãe? Responder torna-se complicado, porque cada resposta depende de uma visão ideológica e educativa, histórica e politicamente vivida no seio de um imaginário colectivo.

Ribeiro (1997:81) questiona sobre as capacidades que tem de ter o professor para lidar com a diversidade de papéis? Desta feita, o autor referido, afirma que “o professor tem de desempenhar papéis diferentes de acordo com os diferentes modelos e estratégias de ensino, tornando-se controverso quais os que devem ser destacados”.

Às vezes por achar que o aluno já conhece muito bem a importância da sua disciplina para a sua profissão; por vezes porque o mesmo professor desconhece entre a sua disciplina e o restante do currículo, uma vez que não participou da elaboração deste ou o desconhece em sua totalidade. Ele foi contratado apenas para lecionar aquela matéria.

Roldão (2004:73) afirma que o «que temos tido são programas comuns, não referenciais de aquisições comuns, o que é diferente.». Frequentemente ouve-se que a transmissão e a acumulação de saberes por parte dos alunos tem provocado o insucesso escolar e a operação de selecção. Daí ter sido necessário questionar se «com os nossos programas super prescritivos e uniformes, estamos a garantir um nível comum de aprendizagens?».

Desta forma o autor acima referido, realça que é fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto a aquisição, elaboração e organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, quanto a identificação de diferentes pontos de vistas sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas.

As tarefas do professor não se confinam apenas ao domínio cognitivo. Para além dos conhecimentos que deve possuir sobre a matéria é lhe pedido que “seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual” (Esteve, 1999:100), ou seja, deve ser o interprete activo das situações profissionais onde actua, permitindo-lhe tomar decisões constantes, emitir juízos ser um actor profissional para seu público, reflectir sobre sua acção diária e aprender com o ensino (Flores, 2000).

Segundo Masetto (2003:29), “o currículo abrange também aprendizagem de habilidades, por exemplo, aprender a trabalhar em equipe, e em equipe multidisciplinar, comunicar-se com os colegas e com as pessoas de fora de seu ambiente universitário; fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas; como usar o computador para atividades académicas e profissionais, entre outros”.

2.3.3. A relação professor-aluno e aluno no processo de aprendizagem

Se se analisar, sucintamente, a imagem do professor ao longo dos tempos, damos conta que: por um lado o professor é “alguém com vocação profissional, que responde a um modelo de militância quase religiosa, que com o seu trabalho, desenvolvido com sentido de austeridade, responde a uma ética de compromisso e entende o ensino como um serviço à comunidade” (Rico, 1999:75); por outro lado, o professor é um ser intelectual, com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade.

Paquay e Wagner (2001:135) destacam seis paradigmas que se reportam a natureza do ensino sendo, cada um deles, qualificativos do professor:

- Um *professor culto*, aquele que domina os saberes;

- Um *professor técnico*, que adquiriu sistematicamente os saber.fazer técnicos;
- Um *professor prática artesão*, que adquiriu no próprio terreno esquemas de acção contextualizados;
- Um professor *prático reflexivo*, que construiu para si um saber de experiências sistemático e comunicável mais ou menos teorizado;
- Um *actor social*, implicado em projectos colectivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas quotidianas;
- Uma *pessoa*, em relação a si mesma e em auto desenvolvimento.

Masetto (2003) afirma que o papel do professor tradicionalista que consiste na transmissão de informações e conhecimentos a seus alunos necessita de uma revisão. O autor referido, realça que nos tempos atuais, precisa-se de um professor com papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo de seus aprendizes poderem aprender no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parcerias, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil do que aprender com o próprio professor.

Para que o dito anteriormente aconteça, é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aulas que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

Altet (2003:30), “realça que é importante que nossos professores entendam, discutam e busquem uma forma de realizar na prática esse tipo de relação”.

2.3.4. Domínio da tecnologia educacional

Se houve tempos em que pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas de educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se ser suficiente o professor dominar um conteúdo e transmiti-lo aos alunos, hoje nos encontramos em uma situação que defende a necessidade de o professor ser mais eficiente e eficaz no processo de aprendizagem: queremos que nossos objetivos sejam atingidos de forma mais completa e adequada possível e para isso não podemos abrir mão de ajuda de uma tecnologia pertinente.

Masetto (2003), recomenda que para que tal aconteça, é necessário o uso de diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam; aplicação de técnicas que “quebram o gelo” no relacionamento grupal e criam um clima favorável de aprendizagem ou utilizam o ensino com pesquisa, ou exploram e valorizam leituras significativas e o desempenho de papéis; uso de técnicas de planejamento em parceria, tornam no processo de ensino/aprendizagem mais eficiente e mais eficaz.

2.3.5. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária

Feltran (2002) afirma que o professor ao entrar para a sala de aula, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo.

Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade e isso não se desprega de sua pele no instante em que entra para a sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de uma forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político, sendo profissional de docência, não poderá deixar de sê-lo.

Como cidadão estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as

novas descobertas, novas proposições visando inclusive abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre tais aspetos na medida em que afetem a formação e o exercício profissionais.

Perrenoud (1999) ressalta que o professor para ajudar os alunos a desenvolver competências, deverá possuir qualidades invejáveis. Antes de ter competências técnicas, ele deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua própria relação com o saber.

Muitas vezes, um professor é alguém que ama o saber pelo saber, que é bem sucedido na escola, que tem uma identidade disciplinar forte desde o ensino secundário. Se ele se coloca no lugar dos alunos que não são e não querem ser como ele, ele começará a procurar meios, interessar sua turma por saberes não como algo em si mesmo, mas como ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

Gimeno (1999:67) considera que “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, e com o crescente aumento da massa escolar heterogênea, as responsabilidades do professor, enquanto profissional do ensino, descentraram-se para outros novos papéis, conduzindo a uma indefinição de funções”.

Mas, com certeza, existem capacidades mais precisas (Perrenoud, 1999):

- saber gerenciar a classe como uma comunidade educativa ;
- saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola) ;
- saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos ;
- saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos ;
- saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular ;
- saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares ;
- saber criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas ;

- saber observar os alunos nos trabalhos ;
- saber avaliar as competências em construção.

2.4. Profissionalismo no Ensinar e no Aprender

As organizações universitárias estão inseridas em um ambiente turbulento. Tais mudanças fazem com que estas instituições concebam e implantem estratégias a fim de assegurar uma prestação de serviços de qualidade, de modo a atender aos anseios da sociedade e possibilitar a própria sobrevivência organizacional.

Discutir qualidade na educação superior não é uma tarefa recente e nem por isso tornamos mais fácil ou menos interessante. Todavia, observamos que o ambiente universitário é marcado pelas críticas e pelas divergências e, como se pode antever, esta situação ocorre, sobretudo, quando se trata de uma discussão tão profunda e polêmica como este assunto.

O momento atual é caracterizado pelo crescimento acelerado do setor de ensino superior no país, diversificação de carreiras, aumento do número de vagas, aumento da concorrência e maior exigência da sociedade, suscita a implantação de estratégias que satisfaçam o cliente das instituições de ensino superior, entendido aqui não apenas como o estudante que adquire o conhecimento, mas a sociedade em geral.

A decisão de escolha de um determinado curso superior não se dá em um vazio de significados. O ingressante, mesmo de maneira pouco explícita e consciente para si, tem algumas expectativas quanto à profissão que busca suas condições de sucesso profissional, além de um conjunto de crenças quanto às suas possibilidades de conseguir os resultados desejados.

Os estudantes têm também um leque de expectativas e de crenças sobre o curso e a instituição na qual ingressam. A experiência vivida diariamente no curso, o contato com profissionais, o confronto de suas expectativas com a realidade experimentada contribuem para o conceito do curso, bem como preparar o acadêmico para atuar como profissional no mercado de trabalho.

Entretanto, as iniciativas tomadas pelas administrações superiores de ensino, nem sempre têm alcançado os efeitos pretendidos, em geral porque não incidem no conjunto de fatores que determinam, de forma direta ou indireta, a qualidade do ensino e conseqüentemente das aprendizagens.

Assim, o desenvolvimento da competência pedagógica envolve uma série de domínios e técnicas. Envolve primeiramente a formação de uma nova postura perante o ato pedagógico, e, ao desempenho da função do docente, que se tornaria algo muito mais importante, responsável e abrangente, pois, um professor do ensino superior deve aliar ao conhecimento específico de sua área o domínio da habilidade de educar, que implica a escolha de valores, fundamentos filosóficos e políticos sobre a educação durante sua vida profissional. Mais ainda, este profissional necessita abranger em sua área específica habilidades que o tornem capaz de desenvolver a sua prática pedagógica dentro de fundamentos filosóficos e políticos da educação, para que ele então possa alcançar seus objetivos desejados.

A importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se transformando, ao longo do tempo, contribuem assim para o conhecimento de ser professor. Para o docente estar apto a ministrar aulas no ensino superior é de suma importância conciliar a vida pessoal com a profissional, o que ajudaria ainda mais no conhecimento do profissional; além de lhe proporcionar maior facilidade para prática do trabalho pedagógico.

Vasconcelos (2000) afirma que o docente do ensino superior para se encontrar dentro de um padrão de perfil que uma universidade necessita, precisa ter bastante desenvolvido três itens de suma importância: saber ensinar, ser bom crítico e pesquisador. O que se constata na realidade é que a minoria se enquadra em todos esses itens, enquanto a maioria detém um e no máximo dois, não estando totalmente aptos a ministrar aulas no ensino superior.

Atualmente o mercado de trabalho em geral sempre questiona a necessidade de um profissional do ensino superior completo, e não aquele especializado em apenas uma única área. Neste momento, cabe ressaltar que como a formação do conhecimento profissional coletivo exige que se aperfeiçoem as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, o professor universitário precisa aprender a interpretar e compreender tanto a educação quanto a sociedade de forma comunitária.

Hoje, quando se pensa na formação permanente, não podemos conceituá-la "[...] apenas como uma forma de conhecimento científico, pedagógico e cultural do professor, devemos acrescentar como sendo uma descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso" (Imbernón, 2000:69).

O perfil dos docentes do ensino superior deve ser construído a cada dia mediante uma prática que priorize a conhecer, redescobrir, criar e agir, pontuados pela ciência da ação, na qual esse educador é o protagonista principal dessa ação. Porém, é preciso avançar na preparação dos docentes para o ensino superior, pois nem todos os professores tiveram em seus cursos de pós-graduação disciplinas didático-pedagógicas.

Alguns professores não tomaram consciência da importância da formação inicial e/ou continuada como um requisito da contemporaneidade educacional que vivencia mudanças nas formas do conhecimento. Entendemos que como as aulas necessitam ser diversificadas para motivar o acadêmico ao aprendizado, isso pode ser feito por meio da utilização de estratégias que colaboram para a dinâmica do ensino.

Assim, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, o professor do ensino superior deve utilizar várias estratégias, ou seja, a aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos.

Mais ainda, para fazer uso desses recursos o professor do ensino superior deve ter objetivo na sua aula, não basta apenas introduzir uma variedade de recursos que não conduzam ao objetivo desejado. O professor do ensino superior que constrói seu saber didático por intermédio de sua prática ele avança, acerta hoje, erra amanhã, mas busca alternativa e experimenta novas maneiras de trabalhar o conteúdo.

Campos (2003) afirma que o profissionalismo de um ensino superior com qualidade, é também suportado pelas mudanças previsíveis ou desejáveis na educação escolar direcionam-se no sentido de redefinir o papel do professor como:

- (i) Um profissional, e não como um funcionário ou técnico;
- (ii) Um profissional do ensino, e não trabalho social em geral;
- (iii) Um profissional de um ensino com novos objetivos e modos de organização.

Assim, concluímos que é preciso direcionar o trabalho educativo para a formação com qualidade, integrando docentes universitários que estejam preocupados realmente com uma educação e formação que possibilite ao futuro profissional agir, interagir, construir uma ação fundamentada na qualidade, na ética e na inovação, sempre em parceria com o conhecimento.

2.5. Papel do Professor Universitário no Desenvolvimento de Competências Pedagógicas dos Estudantes

A qualificação de um profissional, tem a ver com uma série de fatores. Assim, pode-se dizer, do ponto de vista administrativo que um profissional está qualificado para o desempenho das suas funções, quando é capaz de desempenhar os papéis para que são requeridos. Ou de um ponto de vista mais sociológico, quando seu comportamento corresponde ao que se espera dele em decorrência de status atribuído a seu cargo.

Para que se possa avaliar adequadamente o desempenho de um professor universitário torna-se necessário identificar os seus papéis, o que não constitui tarefa fácil, pois a profissão de professor é bastante complexa, visto que implica o desempenho de múltiplos papéis.

Segundo Gil (2009:21), durante muito tempo, admitiu-se que o papel fundamental do professor era o de ensinar. E provavelmente a maioria das pessoas ainda concorde com isso. Mas não consenso entre os especialistas em educação. Para os educadores influenciados pelas ideias de Carlos Rogers, por exemplo, o principal papel do professor não é o de ensinar, mas sim o de ajudar o estudante a aprender.

Falar do papel do professor universitário nos dias que correm não é tarefa fácil. Pois, sabemos que a sua identidade social e funções estão a mudar. Aliás, na opinião de Teodoro (2006: 83), as funções dos professores têm vindo, com o passar dos anos, a aumentar. Além de professor, este tem de se assumir como psicólogo, assistente social, vigilante, enfim, tem que cumprir uma série de serviços pelos quais é responsável, e que não pertencem às suas verdadeiras funções. Para este autor, a tendência é cada vez mais a de representar a profissão de professor como a de um trabalhador social, e aderindo aos termos de Foucault (1996), defende que «estão a emergir novos modos de fabricação da alma dos professores.».

Este evoluir da profissão leva a que exista actualmente muitos professores desanimados. Basta olharmos para a realidade nas nossas escolas e vemos que os professores que podem reformam-se logo, os que não podem encaminham-se para mestrados e doutoramentos e os mais novos vivem num clima de incerteza, onde não encontram motivação para o trabalho. Segundo o psicólogo Jesus (2000, pg.82), a

«desmotivação dos professores é um dos indicadores do mal-estar docente na actualidade.».

Gil (2009), afirma ainda que diversos autores têm-se dedicado ao estudo dos papéis a serem desempenhados pelos professores universitários. McKeachie (1986), um dos mais conhecidos autores no campo de didática do Ensino Superior, na oitava edição da sua *Teaching tips*, definiu seis papéis do professor universitário: especialista, autoridade formal, agente de socialização, facilitador, ego ideal e pessoa.

Já Goodyear e seus colaboradores (2001), mais recentemente, considerando as mudanças verificadas no âmbito das tecnologias da educação, definiram sete papéis para os professores universitários: facilitador do conteúdo, pesquisador, assessor, facilitador do processo, designer, tecnólogo e consultor.

Conforme Tardif e Lessard (2005:71), “ensinar é confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face.” Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que a relação entre os participantes deste processo de ensino-aprendizagem deve ser mantida com a inteligência e o *feeling* do educador, de modo que ele consiga compreender os seus alunos como protagonistas deste trabalho educativo constante e não como objetos de trabalho que estão à sua disposição para serem manipulados intelectualmente.

Para Ramalho et al. (2003:198), “uma soma de saberes jamais constitui uma competência para a ação”, sendo necessário uma formação para a mobilização de recursos (capacidade, habilidades, saberes) e para a ação concreta. Exemplificando: uma pessoa pode conhecer as teorias da aprendizagem e não saber aplicá-las no momento oportuno. Questiona-se: o que o aluno fará com as capacidades e saberes se ele não souber por que e como utilizá-las?

Aqui está o produto, mas para se chegar a isso é preciso pensar no processo. É inconcebível pensar no resultado ou no produto sem pensar no processo, de modo que é preciso refletir, sobretudo, nos objetivos e na metodologia utilizadas para a formação de novas competências do profissional pedagogo. Segundo Imbernón (2002, pg. 38), tão importante saber o que deve fazer e como, é saber por que deve fazê-lo.

Para Gil (2009:22-25), o ensino superior se caracteriza por intenso dinamismo, a relação de papéis de professores universitários pode ser significativamente ampliada. Dai, ele ter identificado 27 papéis diferentes que são apresentados a seguir:

1. **Administrador:** o professor desempenha papel de administrador no sentido estrito do conceito definido no âmbito da administração científica, já que suas atividades envolvem planejamento, organização, monitoração e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
2. **Especialista:** o professor universitário é especialista num determinado campo de conhecimento. Não há como admitir que um professor universitário pode dispor apenas de conhecimentos genéricos sobre a matéria que leciona. Isto porque ao longo das aulas é requisitado a fornecer aos estudantes informações que não estão diretamente relacionadas ao conteúdo proposto.
3. **Aprendiz:** já está longe o tempo em que o professor, após sua formatura, sentia-se seguro para transmitir os seus conhecimentos referentes a sua disciplina. Os conhecimentos evoluem tão rapidamente que os professores para se sentirem aptos para lecionarem precisam estar constantemente aprendendo; não apenas realizando novos cursos, mas também aprendendo com experiência de seus colegas e estudantes.
4. **Membro de equipe:** durante muito tempo o trabalho do professor foi considerado do tipo solitário. Cada vez mais, no entanto, ele precisa contar com a colaboração de seus colegas. Para isso é necessário que se sinta membro de uma equipe e aja como tal.
5. **Participante:** Mais do que condutor o professor é um participante no processo de ensino-aprendizagem. Não há como de ouvir os estudantes em relação a definição dos objetivos do curso, ao estabelecimento de metas, à utilização de estratégias de ensino e mesmo em relação aos procedimentos a serem utilizados para a avaliação.
6. **Didata:** a Didática deve ser entendida não apenas como ciência e técnica de ensinar, mas também como arte de ensino. Desta forma a atuação do professor enquanto didata precisa envolver aspectos artísticos de ensino.
7. **Educador:** embora o termo educador seja utilizado com frequência como sinónimo de professor, na realidade são diferentes. O papel do educador é um dos mais complexos. Utilizando uma metáfora proposta por Rubem Alves (2000), os educadores são como uma árvore frondosa, são formados com o tempo. São mais raros que os professores, porque agregam tudo o se espera de um mestre: a paciência, a sabedoria, a crítica, a solidez dos valores. Em suma: o

espírito engajado pelas raízes grassas e uma copa com diâmetro largo para abrigar várias possibilidades de absorção de conhecimentos.

8. **Diagnosticador de necessidades:** a motivação dos estudantes depende fundamentalmente das suas necessidades. Assim, cabe ao professor identificar suas necessidades para que os conteúdos ministrados correspondam as suas expetativas.
9. **Conferencista:** este é um dos mais tradicionais papéis do professor universitário. A aula expositiva ainda constitui um dos métodos mais utilizados no Ensino Superior. Embora os especialistas reconheçam que seja utilizada em demasia, ainda é muito importante para providenciar informações que estão facilmente disponíveis nos livros, para relatar experiências pessoais e para proporcionar uma visão global da matéria a ser ministrada.
10. **Modelo profissional:** os estudantes aprendem não apenas o que os seus professores dizem, mas também o que fazem em sua prática profissional e os conhecimentos, habilidades e atitudes que exibem. Por isso, são adotados como modelos profissionais por muitos estudantes.
11. **Modelo de professor:** para os estudantes que pretendem exercer o magistério superior, o principal modelo de professor é o daquele com que mais se identificaram ao longo do seu curso de graduação ou que mais despertaram sua atenção pela conduta em sala de aula.
12. **Facilitador de aprendizagem:** a postura mais centrada nos estudantes requer profundas alterações no papel do professor. Já está longe o tempo em que o professor era visto principalmente como fornecedor de informações. Hoje, ele é visto mais como facilitador da aprendizagem; como alguém que ajuda o estudante a aprender.
13. **Assessor do estudante:** as escolas necessitam atualmente de professores com conhecimentos especiais para proporcionar assessoramento aos estudantes em relação a atividades que são importantes para o seu desenvolvimento. Trabalhos escritos, projetos, atividades de pesquisa, de laboratórios e mesmo de leitura requerem assessoramento constante do professor. Estudantes que já se iniciaram na vida proficcional, de modo especial, tendem a solicitar auxílio de seus professores para a solução de problemas.
14. **Mentor:** o professor não é facilitado pelos estudantes apenas para fornecer informações acerca da matéria que lecionam, mas também acerca dos múltiplos

aspectos que envolve a profissão que decidiram seguir. O professor representa para muitos estudantes um exemplo de profissão bem-sucedido. Cabe-lhe, portanto, dialogar com os jovens estimulando-os e orientando-os em seu caminho em direção ao sucesso profissional.

15. **Avaliador:** o papel do avaliador é um dos mais críticos no desempenho das atribuições do professor. Mas não há como deixar de considerá-lo, pois, no contexto da educação moderna, a avaliação a avaliação não tem apenas carácter seletivo, mas também está diretamente vinculada ao processo de aprendizagem.
16. **Assessor de Currículo:** o professor tem responsabilidade não apenas em relação ao planeamento e a implementação dos programas educacionais, mas também no que se refere a efetividade do ensino ministrado e aos seus currículos. Para garantir a unidade do curso, é necessário que cada professor esteja inteirado dos objetivos e conteúdos das disciplinas que compõe o currículo do curso, que seja capaz de analisá-lo como um todo e propor as mudanças necessárias para se torne mais efetivo.
17. **Preparador do material:** uma das características da educação moderna é o incremento dos recursos de ensino. As novas tecnologias de comunicação por sua vez, contribuem significativamente para a ampliação desses recursos. Dessa forma requerem-se do professor universitário habilidades para selecionar, adaptar e produzir recursos de ensino.
18. **Elaborador de guias de estudo:** professores do passado preparavam apostilas. Esse procedimento nos dias de hoje é execrado, e não sem razão. Mas cabe ao professor elaborar guias de estudo que indiquem aos estudantes o que devem aprender e como adquirir a competência necessária para tanto.
19. **Líder:** o professor determina os objetivos e os meios para alcançá-los mediante a definição da estrutura e dos padrões de excelência e avaliação do desempenho dos estudantes. Mas é necessário que a observância desses meios se dê pelo prestígio do professor e por sua aceitação pelos estudantes. O que significa que este deve atuar como líder, muito mais do que como autoridade formal.
20. **Agente de socialização:** o professor em qualquer nível constitui um dos mais importantes agentes de socialização. Cabe, portanto, ao professor universitário proporcionar aos alunos o aprendizado de normas e valores sociais, sobretudo aqueles relacionados a cidadania e à vida profissional.

21. **Instrutor:** identifica-se frequentemente o instrutor com o profissional envolvido em programas simples de treinamento. Mas cabe ao professor universitário, em muitas disciplinas, atuar também como instrutor. Sobretudo naquelas de caráter mais prático, em que os objetivos principais relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras.
22. **Animador de grupos:** quando o professor se vale de jogos e simulações como estratégias para facilitar a aprendizagem, seu papel passa a ser o de animador de grupos. O que ele precisa nesses momentos é promover o envolvimento dos alunos nas atividades programadas. Precisa para tanto dominar técnicas de trabalho de grupo.
23. **Pesquisador:** o professor está constantemente produzindo novos conhecimentos para utilizar em suas aulas. Ele desenvolve não apenas pesquisa bibliográfica, mas também pesquisa de campo, que envolvem na maioria das vezes, participação dos alunos, sem contar também que as atividades de pesquisa são hoje reconhecidas como estratégias de ensino, já que é possível aprender pela pesquisa.
24. **Pessoa:** este papel que é um dos mais básicos para qualquer indivíduo, nem sempre é considerado por quem lida com a escola do ponto de vista essencialmente técnico. Mas há que reconhecer que o professor é acima de tudo uma pessoa, com crenças, valores e interesses e que no desempenho das suas funções relaciona-se com os estudantes e com muitas outras pessoas.
25. **Planejador de disciplina:** compete ao professor elaborar planos de disciplina, o que implica determinar os seus objetivos, selecionar os conteúdos, definir as estratégias e recursos de ensino e os procedimentos de avaliação. Em virtude do dinamismo requerido pela universidade contemporânea, esses planos requerem do professor contínua reformulação.
26. **Coach:** o professor universitário é também um profissional que se compromete, no âmbito da escola, a apoiar os alunos, ajudando-os a descobrir seu potencial de trabalho e a superar obstáculos, tais como crenças, atitudes e condutas que possam atrapalhar o caminho para sua realização profissional e social.
27. **Conselheiro:** há alunos que apresentam problemas, tais como desempenho abaixo da média, número elevado de faltas, dificuldades para cumprir prazos e dificuldades de relacionamento. Assim, cabe professor atuar como conselheiro,

ajudando os alunos na identificação das causas do problema e no reconhecimento da necessidade de mudar.

O aconselhamento refere-se não apenas a questões relacionadas à disciplina que o professor ministra, mas também com a promoção de valores democráticos e com práticas cidadãs. Perante uma sociedade cada vez mais diversificada, multicultural, em permanente interacção uns com os outros e com o meio ambiente é necessário repensar a especificidade do papel do professor. Cada vez mais urge uma escola onde os professores sejam inclusivos, democráticos, cooperativos, o que implica, na opinião de Bártolo Campos (1996:18), «novas representações, novas práticas, novas estruturas e novas organizações. É este o poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade na educação, se eles a construírem, se eles inovarem.».

Apostar nesta linha de pensamento é, para Teodoro (2006:24-25), ver «o professor como militante de justiça social e o professor como investigador de sala de aulas», o que implica da sua parte:

«a convicção de que todos os alunos podem aprender. [...] compreender e trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar na construção de verdadeiros projectos de cidadania democrática. [...] ser um investigador de sala de aula, capaz de conhecer os alunos e a comunidade com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas».

Todas estas acções são necessárias ao desenvolvimento de competências, à aprendizagem significativa, o que implica o aperfeiçoamento de competências por parte dos professores, sobretudo a nível da gestão do currículo. Os professores estão habituados a cumprir os programas nacionais, a dar aulas pelos manuais escolares e a aplicarem exames standardizados, mas para que haja qualidade na educação actual, é fundamental a existência de professores autónomos, criadores de currículos flexíveis e adequados ao contexto real, e, ainda, impulsionadores das condições favoráveis a essa transformação.

A pedagogia por competências implica, no fundo, um avanço na ideia de professor como um funcionário ou técnico, concepção que surgiu no início da profissão docente. Marçal Grilo (1996:26) concorda com esta ideia e alega que o professor em vez de ser visto como um funcionário, deve ser considerado como um profissional, cujas funções se resumem às seguintes:

- O professor é cada vez mais um educador, mais do que leccionador, porque hoje os processos de formação do carácter, de comportamento, de capacidade individual, de autonomia, de iniciativa, de gosto pelo trabalho e de responsabilidade, são mais importantes do que os aspectos cognitivos. É mais importante que cada jovem saia do sistema educativo como cidadão responsável, do que sabendo as estações de caminho de ferro...
- O professor é, na escola, também um leccionador, um criador de iniciativas, um tutor, um coordenador e um orientador.
- O professor é, por excelência, um integrador de conhecimentos e um promotor de capacidades e de comportamentos, o professor é um investigador (porque inovar é investigar).
- E o professor é, finalmente, e tem que compreender e actuar como tal, “é um elemento de referência: de referência moral, de referência profissional, e de referência cultural e este é, talvez, um dos aspectos em que a responsabilidade do professor individualmente, das organizações de professores e dos próprios sindicatos têm maior relevância” (Grilo, 1996:26).

Perante este discurso, chegámos à conclusão de que a prioridade tem que ser a escola, os professores, não esquecendo os alunos, pois estes também são factores de inovação, desde que o professor e a escola criem as condições que facilitam a sua participação e as regras para um bom funcionamento. Grilo (1996) refere que já assumiu esta conclusão há muito tempo, bem como uma outra que diz respeito à necessidade de elevar publicamente a imagem do professor, situação que em 2007, se encontra muito divulgada na comunicação social. Jesus (2000:84) chega a afirmar que algum do mal-estar sentido pelos professores se deve, efectivamente, à «imagem social dos professores transmitida através dos media.», pois, a maior parte das vezes, os professores só são notícia quando algo corre mal.

A este propósito, Grilo (1996:31) é de opinião que os media, actualmente, estão presentes em todos os contextos educativos e são essenciais, não só para melhorar a imagem pública da escola e dos professores, divulgando mais as coisas boas que se fazem, mas também para educar para a sua gestão e para certos valores. Reconhece a existência de vantagens na ligação escola/media, mas defende que a escola tem que ser capaz de representar um papel decisivo, se quiser preservar alguns valores.

É necessário valorizar mais os aspectos positivos, as boas práticas, os momentos de sucesso, para que os alunos e professores também se sintam mais motivados e seguros no seu trabalho.

Teodoro (2006:91) questiona se a qualidade de uma escola ou de um professor se deve pautar por uma cultura competitiva, baseada nos resultados dos exames e acesso ao ensino superior, ou se não será mais natural ser associada,

«à sua capacidade de combater a exclusão social e constituir um exemplo de boas práticas na inclusão educativa, de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens, de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura por parte dos jovens oriundos dos meios populares, de promover cidades educadoras democráticas onde viver junto seja uma construção diária?»

É claro que não existem dúvidas quanto ao que é mais importante. A democracia é, efectivamente, a forma mais eficiente e humana de vivermos em sociedade. A aquisição de conhecimentos é importante, mas a sua obtenção deve ocorrer simultaneamente com o desenvolvimento de capacidades, de atitudes, numa formação profunda de cada aluno, para que se desenvolvam as competências necessárias à sua integração pessoal, social e profissional.

Neste sentido, Torrado (2002:26) opina que nem sempre o conhecimento profundo da matéria que o professor vai leccionar é suficiente para que consiga transmitir o gosto pela aprendizagem. Citando Sebastião da Gama, conta que este poeta, no seu diário, escreveu que o seu melhor professor tinha sido um de inglês que não percebia nada de inglês. Isto, em sua opinião, quer dizer que o professor e o aluno devem seguir o mesmo percurso e que a prática do professor deve oscilar entre dois mundos, o da juventude e o da maturação, em que algumas vezes ensina, mas noutras aprende.

“Descobrir o que faz com que alguns professores sejam bons ou se sintam satisfeitos na sua profissão e outros não, provavelmente, deve-se ao facto de gostarem de ensinar, de saberem relacionar-se com os outros, de saberem aproveitar as condições reais, de saberem valorizar as pequenas coisas que acontecem, ou de trabalharem a partir do seguinte propósito: «já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com os colegas e alunos” (Jesus:90).

Além do trabalho partilhado entre professores e alunos, Barreira e Moreira (2004:39) alegam que o papel actual do professor passa, sobretudo, pelo proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito de uma família de situações, porque esta metodologia implica actividades diferentes, mas com sentido e próximas umas das

outras, apelam à operacionalização de um objectivo e não apenas à aquisição de conhecimentos.

Hoje em dia, o forte apelo ao uso das competências faz com que os professores, na elaboração dos seus planos pedagógicos, reflectam sobre o que pretendem que os alunos saibam efectivamente no final das aulas, e sobre quais os métodos a utilizarem, de forma a provocarem uma diversidade de actividades pedagógicas com sentido.

2.6. Educar com Ética Original - Compromisso Pleno

Há uma confusão quando se fala em ética e moral, muitas pessoas acham que ambas têm o mesmo significado etimológico, para esclarecer esta situação serão conceituadas estas expressões. O termo ética deriva da palavra grega *ethos*, isto é, do comportamento definidor do carácter das pessoas, segundo o cumprimento de determinadas regras. Já o termo moral tem sua origem na expressão latina *morale* e também constitui um conjunto de regras de conduta. (Ferreira, 2004:25).

Segundo Savater (2002) “A ética nada mais é do que uma tentativa racional de procurar viver melhor, de forma humana, com outros humanos”. Então, a ética se distingue da moral porque ela é uma filosofia que busca estabelecer e recomendar os tipos de atos ou maneiras de viver, analisando as ações como corretas, boas ou virtuosas, em confronto com aquelas que se consideram como incorretas más e/ou viciosas. Além disso, o interesse central da ética é relacionado à ação de nossos atos e não à aprovação deles, ou seja, ela é a teoria que leva à prática, é a ação refletida.

A moral para Savater (2002) nada mais é do que o conjunto de comportamentos e normas construídos historicamente por indivíduos de determinadas comunidades, ela não é uma característica inata, mas um mecanismo para que os homens consigam viver em sociedades estáveis.

Apesar das diferenças etimológicas existentes, pode-se concluir que tanto a ética quanto a moral se completam, pois estes dois elementos são indissociados. Esta relação é semelhante à relação professor-aluno, estão intrinsecamente ligadas.

Educar com ética é indispensável para que haja o desenvolvimento pleno do educando inserido no processo educacional. A questão central é que o docente deve conciliar a técnica de educar com a ética na carreira profissional. Porém, o que acontece nos meios educativos é que a relação entre a educação e a ética vem sendo negligenciada no fazer educacional. Mas, como formar pessoas críticas sem a ética? A

ética não deveria ser um elemento imprescindível para o fazer pedagógico, visto que os educandos estão a disposição do docente para serem formados como cidadãos críticos?

Freire traz uma reflexão sobre a postura dos indivíduos diante da ética, ao afirmar que: *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008* 56.

Estar longe ou fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Nenhum humano pode estar distante das dimensões éticas da sociedade e o educador, como formador de opinião; precisa ter comprometimento constituído de ações éticas. Concordando com esta idéia de que a ética deve estar presente nas ações educativas, para que se possa conseguir estagnar esta transgressão no ambiente de trabalho, Ferreira esclarece que a:

[...] profissionalização não é e nem pode ser apenas sinônimo de competências e habilidades técnico-científicas, mas acima de tudo, deve significar compromisso e respeito pelo outro, [...] o ambiente de trabalho deve ser verdadeiramente humano. (Veiga e Araújo, 2006:206).

O profissional da educação, diante deste pressuposto da ética, que deve estar presente em sua prática educativa, deve reconhecer que trabalha com sujeitos que estão à procura de adquirir o conhecimento crítico e reflexivo, sem deixar de lado a maneira como os conteúdos lhe são apresentados, se é com respeito e compromisso ou não.

A prática educativa e a ética devem estar em constante harmonia. Porém, como ensinar os valores morais, os princípios éticos da sociedade e a postura crítica diante da sociedade capitalista sem que o professor os tenha internalizado? Será que o professor tem consciência de que querendo ou não, é o espelho dos seus alunos? E que ele tem o poder de transformar e mudar a realidade deles?

Devido à ausência da relação entre a prática educativa e a ética, a educação sofre com o resultado da má formação dos alunos. Esta é uma questão quase perdida, uma vez a ética é uma temática que pouco se discute, estando conseqüentemente, ausente na vida profissional dos educadores. São visíveis a negligência e a máscara que muitos professores usam ao ministrar suas aulas, muitos falam sobre os princípios éticos, os valores morais e a postura crítica diante da sociedade capitalista, porém isto não passa de um ensaiado discurso ideológico, algo que eles defendem, mas não vivem.

Há um silêncio em torno da relação entre a educação e a ética. Esta é uma das raízes do declínio da profissão de professor e, por conseguinte, “[...] o profissionalismo também está em crise por causa da crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais” (Araújo, 2007:46).

Valores como: dignidade, dedicação, respeito, polidez, responsabilidade, zelo, decoro, honra, diligência, confiança, honestidade, solidariedade, lealdade, descrição, compromisso, *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008* 57 probidade, altruísmo, abnegação, magnanimidade, disciplina e perseverança, entre outros, são apenas alguns exemplos para se averiguar o quanto as relações sociais implicam intrinsecamente ações morais.

A prática escolar precisa mudar e se adequar à realidade existente. Por ser necessário haver uma diretriz para a construção da identidade profissional, um código de ética, percebe-se que há uma lacuna na formação dos profissionais da educação.

Isto se dá por três motivos: o primeiro é que não se discute para aperfeiçoar a prática, apenas promovem-se reuniões com educadores para que eles descrevam e repitam suas ações, não avaliam a prática com a intenção de torná-la eficaz e sim para consolidá-la como correta. O segundo motivo é que elaboram-se normas que não são apropriadas, são utópicas com base no discurso, elaboradas no contexto extra-escolar, nas receitas prontas que não dão certo na hora de misturar os ingredientes. E o terceiro é que não se problematizam os hábitos frequentes para propor práticas alternativas e adequadas à realidade da sociedade capitalista.

Segundo Estrela (2010), o código de ética é construído por meio de diálogos entre os profissionais, é o instrumento normativo de qualquer profissão, constituído de princípios e de diretrizes, que estabelecem as orientações éticas que se devem evidenciar no exercício profissional. É o compromisso para com a profissão, com as instituições e com a sociedade da qual é parte integrante. É o parâmetro que busca guiar os profissionais nas suas ações profissionais, não é um documento de gaveta, ao contrário, precisa ser revisado e recriado de acordo com a necessidade de algumas alterações.

Conforme Veiga e Araújo (2007:50), “[...] refletir sobre a dimensão ética como um estruturante do trabalho docente implica voltar-se para o próprio exercício de seu processo de trabalho.” Pode-se perceber, a partir desta afirmação, que a formação do docente deve privilegiar tanto o ensino dos conceitos éticos quanto as questões que as envolvem na profissão docente. Se o professor consegue compreender a história da sua

profissão, também consegue lidar com os conflitos existentes. Deste modo, a ética se aplica ao exercício da docência e se encontra ao mesmo tempo em sua origem e em sua finalidade de promover ações refletidas.

O professor precisa ter claro em seu pensamento de que a ética é um princípio imprescindível para realizar com eficiência e eficácia seu papel de formar indivíduos competitivos e críticos para a sociedade capitalista e alienante. É necessário também que haja a reflexão sobre a forma de relação entre a ética e a profissão no âmbito da carreira docente. Contudo, para que haja esta reflexão é necessário construir o código ético-profissional da educação. Esta questão é relevante para que a profissionalização do docente se dê a partir de *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008 58*, estratégias orientadas por objetivos éticos, para assim haver tanto a promoção dos profissionais quanto a dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o docente tem o poder de formar opinião, que pode ser boa ou virtuosa, correta ou incorreta, má ou viciosa. Ser docente equivale a um profissional completo, formado por dimensões éticas, morais e políticas, com comprometimento tanto com a função social de promover a autonomia e o desenvolvimento pleno dos acadêmicos quanto com o crescimento da sociedade civil e sua evolução. É o que todo docente precisa apreender e colocar em prática.

Por isso, é imprescindível a criação do código ético-profissional por haver a promoção dos educadores e o norte de sua atuação, a fim de que haja o exercício fundamentado na ética com o objetivo de formar indivíduos conscientes que obtêm direitos e deveres na sociedade, cidadãos críticos e éticos com capacidades plenas para opinar com segurança e ousadia na sociedade capitalista.

É necessário destacar também a avaliação no ensino superior, não há dúvidas de que este é um aspecto que está presente no cotidiano tanto do educador quanto do educando.

2.7. Competência Profissional do Docente Universitário

Entende-se por competência profissional segundo Le Boterf (2000), como saber agir pertinente perante uma situação concreta, que permite mobilizar todos os saberes, e não aplica-los isoladamente.

Nos últimos anos, o termo competência vem ocupando lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais no mundo, fazendo parte do cotidiano de alguns protagonistas sociais, como empresários, profissionais, governos, instituições educativas, etc., envolvidos nos processos de mudança e transformação em curso. Frequentemente, esse conceito polissêmico é empregado como equivalente e sinônimo de qualificação. Entretanto, parte-se do pressuposto, expresso nas idéias de Ramos (2002), Manfredi (1998) e Dubar (1998), que qualificação e competência denotam sentidos e intenções diferentes.

Com as novas características, como a flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, a qualificação sofreu questionamentos sobre a sua adequação e a sua suficiência como estruturante das relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho, de modo que essas tendências passam a ser compreendidas, não mais pela qualificação, mas pela competência, por ser a fornecedora da flexibilidade exigida atualmente pelo mundo do trabalho em geral e a promotora do reconhecimento e da valorização dos aspectos subjetivos, não-formais e implícitos da qualificação (Ramos, 2002).

Já Roldão (2003:20) fala da competência, não como um conjunto de *conteúdos acumulados*, mas sim como um saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo, quer este se trata de um saber intelectual, verbal ou prático, não descurando a capacidade de reflexão e do saber ser criativo. Para ela, existe competência quando, perante uma situação se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação.

Assim, Alonso (1988:51) a “essência duma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimento”, sejam eles técnicos, linguagens, valores, destrezas, que constituem a cultura profissional do professor, torna-se premente reflectir sobre o que torna um profissional competente para o exercício da sua profissão.

Numa análise apresentada por Jonnert (2002) a evolução da noção de competência em ciências da educação fundamentava-se em duas perspectivas, quanto ao seu conceito:

- (i) Polissêmico: considerando *nómada* ou mesmo *volátil*;

- (ii) Uma outra que propunha que propunha uma visão mais mais redutora que declarava que “as competências não seriam mais do que uma reformulação dos objectivos operacionais.

O autor antes referenciado, afirma ainda que ao longo do percurso pela corrente anglo-saxónica sobre a noção de competência é interessante notar que se passa de uma perspectiva estritamente behaviorista e normativa para uma abordagem mais relativista, que começa a integrar conceitos cognitivistas.

Rey (2002:28), considera que nos estados Unidos da América, ao longo da década de sessenta do século XX, para além das efémeras listas de competências, fragmentadas e avaliadas em termos de comportamentos específicos e totalmente observáveis, foram surgindo outras abordagens que apelavam ao intelecto do indivíduo, a dimensão cognitiva (habilidades, conhecimentos, capacidades, saberes processuais, saberes declarativos, etc.).

Já numa perspectiva cognitivista, Feldman (2002) definiu competência como sendo o pôr em prática as capacidades e habilidades cognitivas numa situação.

Perrenoud (2000), afirma que a onda atual de competências está ancorada em duas constatações:

1. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.
2. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização não se dá tanta importância a essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc).

2.8. Desenvolvimento de Competências na Universidade

Embora as reformas, por si só, não consigam provocar grandes mudanças na prática educativa, são necessárias e podem ser muito produtivas se forem ao encontro

dos objectivos da escola e, sobretudo, se ouvirem a opinião dos professores, a fim de compreenderem as reais dificuldades e apoiarem as iniciativas inovadoras que surgem nas escolas.

Neste sentido, Canário (2004:32) menciona que “têm sido as escolas a mudar (ou esvaziar de sentido) as reformas e não o contrário; [e que] só é possível mudar as escolas com os professores e não contra eles”.

De acordo Ramos (2001:5) “os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado e o saber prático. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em saber técnico (define o que se deve fazer) e saber metodológico (como se deve fazer)”.

A apreensão de competência deve perpassar de modo histórica, ideológica, econômica, social o seu papel nos processos formativos, frente à nova reorganização da sociedade, a fim de não ficar atrelado somente às demandas do mercado.

Na opinião de Seabra (1992:72), antigo embaixador de Portugal na UNESCO e Ministro da Educação, o sucesso das reformas educativas depende, também, muito dos professores, porque estes são, em grande parte, os agentes principais, quando trabalham com competência pedagógica, profissional e empenhamento.

As reformas curriculares, na opinião de Perrenoud (2003:18), já vão, actualmente, ao encontro dos objectivos da própria escola, porque estão «relacionadas com o conhecimento e a acção, ao mesmo tempo que incidem fortemente sobre a profissão do aluno e a de professor.». Logo, há que aprender como proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências, porque estas não se ensinam, mas constroem-se.

Sabemos que, por vezes, mudar é difícil, uma vez que a mudança implica enfrentar novas situações que mudam os hábitos, ou seja, implica desaprender para aprender novamente. Contudo, não podemos ficar parados, porque tudo está em constante mudança e, neste início do século XXI, indubitavelmente, a «missão da escola é proporcionar a aquisição de competências.» (Rey et al., 2005:13).

Em relação à formulação de competências, Barreira e Moreira (2004:23-27) advertem que deve centrar-se numa tarefa a executar, numa situação nova e significativa, ter um nível adequado, ser redigida de forma precisa e permitir a mobilização de um conjunto de saberes e capacidades, quer estas sejam cognitivas, sócio-afectivas ou gestuais.

Relativamente à operacionalização das competências no ensino superior, defendem que consiste numa tarefa exigente, porque as competências possuem características complexas, evolutivas, globais e interactivas, que devem ser atendidas durante a operacionalização.

As características complexas assentam na organização dinâmica dos seus componentes e não na sua soma; as evolutivas apoiam-se em recursos a mover em contextos ou situações diversas; as globais integram saberes, mas não se reduzem apenas a eles, recorrem também a recursos ligados à personalidade, interesses e atitudes. Por fim, as interactivas estão sempre ligadas aos contextos de aplicação.

Podemos afirmar, que a competência profissional na docência universitária significa que o professor saiba: agir com pertinência; mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional: integrar/combinar e transferir s saberes múltiplos e heterogéneos e que esteja disponível para aprender a aprender, comprometendo-se com a profissão.

Para que o professor universitário seja um profissional revestido de competência e possa ir ao encontro dos desafios da aprendizagem para e no século XXI é necessário que tenha consciência que os «velhos» papéis se metamorfoseiam a toda para os «novos» papéis dos professores, estando estes condicionados pelos «ambientes onde trabalham» e pelas «próprias visões» que têm do mundo (Day, 2001).

Para que todas estas características sejam atendidas, estes autores propõem que as competências sejam exercitadas num círculo de uma família de situações. Este conceito corresponde a um grupo de situações próximas, mas que possuem questões ou contextos diferentes. Em síntese, as situações devem ser idênticas, mas, a nível dos materiais a produzir e dos recursos a consultar, torna-se essencial designar variáveis que permitam diversificar o grau de complexidade.

Vasconcelos (2000) afirma que o docente do ensino superior para se encontrar dentro de um padrão de perfil que uma universidade necessita, precisa ter bastante desenvolvido três itens de suma importância: saber ensinar, ser bom crítico e pesquisador.

O que se constata na realidade é que a minoria se enquadra em todos esses itens, enquanto a maioria detém um e no máximo dois, não estando totalmente aptos a ministrar aulas no ensino superior.

Atualmente o mercado de trabalho em geral sempre questiona a necessidade de um profissional completo, e não aquele especializado em apenas uma única área. Neste

momento, cabe ressaltar que como a formação do conhecimento profissional coletivo exige que se aperfeiçoem as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, o professor universitário precisa aprender a interpretar e compreender tanto a educação quanto a sociedade de forma comunitária.

Hoje, quando se pensa na formação permanente, não podemos conceituá-la "[...] apenas como uma forma de conhecimento científico, pedagógico e cultural do professor, devemos acrescentar como sendo uma descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combata-la, se preciso" (Imbernón, 2000:69).

O professor que constrói seu saber didático por intermédio de sua prática ele avança acerta hoje, erra amanhã, mas busca alternativa e experimenta novas maneiras de trabalhar o conteúdo.

Deste modo, a construção de uma situação-problema ou de uma família de situações-problema deve corresponder a uma necessidade real, a um problema preciso e algo complexo, a uma situação semelhante na estrutura, mas nova na forma, de modo a constituir um desafio a ultrapassar e uma tarefa significativa, com alguma utilidade.

Por situação-problema, Barreira e Moreira (2004:24), apoiando-se em Roegiers (2001), criador da noção de família de situações como «um conjunto contextualizado de informação articulada perante uma determinada tarefa.», consideram a situação-problema como o elemento mais importante da pedagogia das competências, uma vez que, consoante a situação a resolver e as perspectivas de cada um, mobilizam-se saberes e capacidades de forma variada.

Neste processo, a resolução da situação-problema como meio de aprendizagem e modificação do comportamento pelos alunos, segundo Barreira e Moreira (2004:27), amparando-se em Minder (1999), passa por quatro momentos diferentes: o primeiro momento corresponde à exploração global da situação-problema, como forma de tomada de consciência e descodificação dos obstáculos e dificuldades do problema; o segundo momento corresponde à admissão do novo problema nos conhecimentos anteriores; o terceiro pertence à destabilização das representações, em virtude da entrada de nova informação que irá provocar o conflito cognitivo, e, finalmente, o quarto momento equivale a novas representações que determinarão a solução para o problema.

De acordo com esta perspectiva, a formulação, a operacionalização e a aquisição de competências dependem das tarefas a realizar e dos recursos a serem mobilizados. Na opinião de Rey et al. (2005:173-176), a conquista de competências passa pela

preparação de vários procedimentos, mas, sobretudo, pela descoberta da família de situações a que esses procedimentos pertencem. Esta atuação, por um lado, é benéfica, porque os alunos associam os processos e os elementos do saber a um modelo de situação, mas, por outro lado, é limitativa, porque sempre que aparecer uma situação que não é habitual, os alunos terão de analisar autonomamente e descobrir a que família pertence.

A noção de família de situações, na opinião dos autores acima citados, surgiu com o propósito de ajudar os alunos na transferência de competências, na medida em que este processo não é automático e requer um trabalho próprio de aprendizagem. Mas, na verdade, o processo de transferência não é assim tão evidente. Mesmo que as tarefas tenham um fator em comum e que se faça uma interligação de operações mentais, é preciso uma interpretação pessoal da situação, o que requer uma operação intelectual particular, que diverge de caso para caso. No entanto, apesar desta dificuldade aparente, estes autores alegam que é preciso ter presente que uma aprendizagem digna passa pelo aluno ser capaz de reconhecer de forma autónoma a situação perante a qual deve mover uma operação.

Rey et al. (2005:123-134) alegam que o fundamental é atender aos três graus de competência, sobretudo às competências de segundo e terceiro grau, e não ficar unicamente pelas competências do primeiro grau, embora para chegarmos às verdadeiras competências é necessário que os processos de base, do primeiro grau, estejam automatizados.

2.8.1. A construção da docência como profissão

Numa análise diacrónica, Escalano citado por Mesquita (2011:20), aponta que na “aprendizagem do ofício do professor predominam modos de apropriação empírica de competências práticas que o conjunto de professores foi configurando como regras artesanais de um trabalho especializado e semiprofissional”, sendo precisamente, estes saberes que deram a profissão um “ar” de tradição inventada.

Os professores, segundo o estudo realizado por Rey et al. (2005), têm consciência de que os alunos têm mais facilidade na realização dos processos automatizados e conhecidos na terceira fase do que na selecção de processos adequados a uma situação nova, na primeira e segunda fase.

Na verdade, assumem que as reais dificuldades dos alunos começam quando têm que seleccionar e organizar autonomamente processos definidos, perante situações com as quais não estão familiarizados.

Com o conhecimento desta situação concreta, os professores deviam auxiliar os alunos a relacionar os processos conhecidos com situações novas, através das diversas actividades pedagógicas aqui focadas, sobretudo, a exploração da família de situações-problema, a qual implica a interpretação da situação, bem como a identificação das tarefas a realizar, o domínio dos processos de base e o trabalho de projecto.

2.8.2. Docente de ensino superior atuando no processo de ensino ou de aprendizagem

Masetto (2003) afirma que “de acordo a prática comum dos professores do ensino superior, o que prevalece hoje na atuação docente é um processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem” e estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando sua aprovação”.

Quando pensamos em ensinar, as ideias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos e habilidades, fazes saber, mostrar, guiar, orientar e dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se nele, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo. Neste, o professor costuma se perguntar: o que acho importante ensinar? Como vou ensinar? Como gosto ou prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar?

Segundo o mesmo autor acima referido, quando se fala em aprender, entendemos buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se as mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenómenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. No processo de aprendizagem as perguntas que o professor se faz são outras: o que o aluno precisar aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor, fixará melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma que o incentive a aprender?

De acordo com os pontos de vista do autor Masetto (2003), de um modo global, até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino. Dai, a

organização curricular ser fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudistas e só são oferecidas as concernentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas de conhecimento, quase nenhuma para a interdisciplinaridade ou para temas transversais, pouco incentivo a investigação científica na graduação.

A metodologia utilizada hoje nas universidades quase na sua totalidade está centrada em transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores (aulas expositivas), ou leitura de livros e artigos e sua repetição em classe. Predomínio de um programa a ser cumprido. A avaliação é usada como averiguação do que foi assimilado do curso, mediante provas tradicionais e notas classificatórias e aprobatórias ou não.

Perrenoud (2003:22) menciona, também, que qualquer mudança no programa, por mais banal que seja, requer sempre uma atualização por parte dos professores. Caso contrário, «nada muda no contexto didático, na maneira de preparar as aulas e avaliar os acontecimentos dos alunos.». É neste sentido que iremos analisar as competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico e o papel do professor face a essas mudanças curriculares.

O corpo docente para lecionar nas universidades ou faculdades é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Neles, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito a área pedagógica e à perspectiva político-social. A função do professor universitário continua sendo a de vir para “ensinar os que não sabem”.

Entendemos que o perfil dos docentes do ensino superior deve ser construído a cada dia mediante uma prática que priorize a conhecer, redescobrir, criar e agir, pontuados pela ciência da ação, na qual esse educador é o protagonista principal dessa ação. Porém, é preciso avançar na preparação dos docentes para o ensino superior, pois nem todos os professores tiveram em seus cursos de pós-graduação disciplinas didáticopedagógicas.

Percebemos também que alguns professores não tomaram consciência da importância da formação inicial e/ou continuada como um requisito da contemporaneidade educacional que vivencia mudanças nas formas do conhecimento.

Entendemos que como as aulas necessitam ser diversificadas para motivar o acadêmico ao aprendizado, isso pode ser feito por meio da utilização de estratégias que colaboram para a dinâmica do ensino. Assim, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, o professor deve utilizar várias estratégias, ou seja, a aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos.

Mais ainda, para fazer uso desses recursos o professor deve ter objetivo na sua aula, não basta apenas introduzir uma variedade de recursos que não conduzam ao objetivo desejado.

2.8.3. Interação entre os participantes no processo de aprendizagem

a. Interação professor-aluno

Masetto (2003:47), afirma que é importante para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem que o professor de uma disciplina entre em contato com os colegas que lecionam a mesma disciplina naquele semestre ou em outros semestres para que juntos possam discernir melhor o que é necessário que os alunos de determinado curso aprendam com aquela disciplina para a sua formação profissional.

Assim sendo, o professor, embora seja único no comando da aula, estará levando para a sua ação docente a experiência de todo grupo de especialistas na matéria.

Masetto (2003), afirma que seria importante que os professores das diversas disciplinas lecionadas no mesmo semestre, ou em semestres anteriores ou posteriores, pudessem se encontrar para analisar as possibilidades de integração entre elas, umas vez que todos cooperam para a formação do profissional.

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e de coresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno.

A compreensão que se faz sobre a mediação pedagógica, consiste em ser uma atitude, isto é o comportamento do professor que se coloca como um facilitador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem.

É deveras importante compreender que a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema é o que de fato ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor, e outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para o aprendiz, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e o ajude a compreender sua realidade humana e social e mesmo a interferir nela.

Para Pérez e Castillo (2003), a

“mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, o próprio contexto, com outros contextos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro”.

Assim, a *mediação pedagógica* reveste-se de seguintes características: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas questões ou perguntas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais, conflituosas por vezes; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para a aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias.

A mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz e o fortalece como actor da atividade que lhe permitirão aprender e alcançar seus objectivos; dá também um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver.

A *atitude de parceria e co-responsabilidade* entre professor e aluno visando desenvolver o processo de aprendizagem se estabelece e se fortifica mediante atitudes e

comportamentos que os colocam juntos, lado a lado trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho.

A atitude de parceria e co-responsabilidade se inicia com um pacto entre alunos e professores para juntos buscarem a aprendizagem (desenvolvimento pessoal e profissional). Masetto (2003:50) recomenda que, como compromisso, a discussão sobre a razão de nos encontrarmos naquela situação de professores e alunos e o que vamos buscar juntos, constitui o primeiro passo.

A discussão de que se faz referência, constitui também o momento de envolver a classe na discussão de programação de trabalhos que poderão ser realizados. Ouvir as expectativas e necessidades dos alunos quanto ao que deveriam aprender naquela disciplina, que tópicos conhecem e de onde obtiveram essas informações, comentar como membro do grupo quais os assuntos que precisam ser estudados naquela disciplina e por quê.

Pode-se também dialogar com os alunos no sentido de ajudar-lhes a perceber que o espaço de aula não é apenas para o professor falar e o aluno ouvir, mas um tempo de ambos trabalharem para que a aprendizagem ocorra e para tanto será necessária uma preparação de leitura e estudo fora do período de aula.

Um outro elemento que favorece a atitude de parceria e co-responsabilidade é a revisão ela deve ser vista como uma contínua informação ao aluno e ao professor sobre o desempenho do primeiro de modo a saber se ele está aprendendo ou não, o que deverá feito caso esteja com dificuldades e como superá-las. Fazer da avaliação um processo sem tensão, voltado mais para identificar o que o aluno aprendeu e motivá-lo a aprender o que ainda não foi capaz, é um meio de solidificar a co-responsáveis por ela e não apenas alunos.

Para Masetto (2003:52), o aluno do ensino superior, desde seu primeiro ano de faculdade, é capaz de iniciar e desenvolver um relacionamento adulto com seus professores, o qual se caracteriza por assumir com responsabilidade o processo de aprendizagem. Propõe que a relação entre professor e aluno parta da consideração de que ambos são capazes de assumir um processo de aprendizagem, que o aluno está a trabalhar em parceria com o professor e com os outros colegas para aprender.

A terceira dimensão de interação do professor (professor-professor; professor-aluno) diz respeito a interação do professor com a direção. Esta também é um participante no processo de aprendizagem. Masetto (2003), afirma que o professor precisa de interagir com o diretor da sua faculdade, pois este deverá ser o mais interessado em que um processo de aprendizagem se realize da melhor forma possível. Informá-lo sobre o que se pretende fazer, que resultados se esperam e como motivar e interessar os alunos, poderá colocar o diretor ao nosso lado como participante efetivo do processo de aprendizagem.

O professor precisa do apoio do director da faculdade, como: alguns recursos pedagógicos, utilização dos espaços físicos; de recursos para a atividades fora do espaço tradicional de aulas; de equipamentos como computadores, internet, softwares; de apoio para adaptações no sistema de avaliação; de recursos para realizar visitas técnicas; e, quem sabe da aprovação para uma reorganização do próprio currículo.

b. Interação entre aluno-aluno

Masetto (2003:54), afirma que para nós professores, considerando a arrumação das carteiras uma atrás da outra e todas voltadas para o centro, ou seja em direção ao professor, o diálogo sempre existente entre professor e aluno, passando pela crença de que o professor é quem sabe e portanto pode ensinar a quem não sabe, parece estranho que os alunos possam vir a aprender com seus colegas.

O autor considera que, para muitos de nós o processo de aprendizagem é um processo de mudança que os aprendizes constroem mediante pesquisa, troca de experiência, ideias e vivências e por meio de abertura para diversas situações novas surgidas entre eles, processo em que o papel do professor é de mediação pedagógica, não é de estranhar que os alunos possam aprender com a troca de informações que trazem, com discussões que promovem, com os diálogos que estabelecem, com as explicações mútuas que se oferecem. Para ele, conhecemos muitos alunos que apresentam dificuldades de aprender com seus professores e acabam aprendendo com as explicações de seus colegas.

Desta feita, cabe aos professores, em primeiro lugar, acreditar que os alunos são capazes de aprender com os seus colegas, para em seguida planejar atividades em que eles possam trabalhar juntos e alcançar determinados objetivos, incentivar trabalhos em

grupos, planejar situações em possam oferecer feedback aos colegas e discutir entre si essas sugestões, incentivar atividades de aprendizagem que venham a ser planejadas e realizadas por grupos de alunos, usar técnicas que favoreçam o debate entre eles.

Estrela (2010), diz que é importante contribuir para que modifique uma cultura muito comum entre os alunos: “o professor só trabalha quando dá aula expositiva”, quer os alunos aprendam ou não. Ou ainda: “quando os alunos trabalham em aula, em atividades planejadas pelo professor, mesmo que estejam aprendendo, o professor “está matando aula”. A interaprendizagem é fundamental para o processo de aprendizagem e dela não podemos prescindir.

2.8.4. O Monitor

Masetto (2003:55), afirma que a figura de monitor é relativamente pouco frequente em nossas salas de aula e as razões para isso são várias. Ora é a instituição educacional que não propõe facilidades, ora é o próprio professor que não sabendo muito bem como aproveitar a presença do auxiliar para melhorar a aprendizagem do aluno, prefere evitá-lo; ou, talvez nem tenha se detido para refletir sobre a questão; ou, ainda, tenha tido como aluno, experiências desagradáveis com monitores.

É verdade que, por vezes, o monitor está na sala de aula mais para ajudar o professor que o aluno. Apresenta-se mais como um secretário do professor, ou um bedel de classe, ou uma espécie de “fiscal”, ou até mesmo como um assistente do professor.

Junto com o professor, o monitor poderá colaborar na revisão da programação: se foi adequada aos objectivos propostos, se foi compreendida pelos alunos, se teve condições de ser realizada, se, em particular, os textos escolhidos estiveram ao nível dos alunos, se as estratégias realmente facilitaram a consecução dos objectivos pelos alunos.

Desta feita Masetto (2003:57) considera que existem algumas condições necessárias para que o monitor não se torne num fardo para o professor (um zero a esquerda), tais como:

2.9. Formação do Professor Universitário

Durante muito tempo, não se manifestou a preocupação com a formação do professor para atuar no Ensino Superior. As crenças amplamente difundidas de que “quem sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de

professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente.

Assim ocorreu com os cursos de Direito, Medicina e Engenharia instalados ao longo dos séculos XIX e início do século XX. Mas com a criação das primeiras Universidades na década dos anos 1930, verificou-se a disposição de órgãos governamentais para o desenvolvimento de ações para conferir maior competência técnica aos professores universitários. Desta feita foram dados os primeiros passos por exemplo no Brasil, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, em que o Ministro Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus (Santos, 2003:19).

A realidade mostra que, a efetiva implantação da pós-graduação no Brasil, no entanto deu-se em 1965, com o parecer 977, no então conselho federal de educação. Esse parecer definiu dois sentidos para a pós-graduação: o *lato sensu* e *stricto sensu*. O *lato* caracteriza os cursos destinados ao domínio científico e técnico de uma área limitada do saber ou de uma profissão. O *stricto* caracteriza a pós-graduação constituída por cursos necessários a realização de fins essenciais da universidade, como a criação de ciência e geração de tecnologia. Também o *stricto sensu*, por sua vez foi definido em dois níveis: Mestrado e doutorado.

Gil (2009:19), afirma que por exemplo no Brasil, a obtenção de grau de mestre ou de doutor logo se tornou requisito para acesso aos cargos de carreira nas universidades públicas, sobretudo com a edição da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a reforma universitária. Já as escolas particulares passaram a contar principalmente com professores com cursos de especialização (*lato sensu*).

Desta feita, o autor em referência, afirma que o Conselho Federal de Educação, pela resolução nº 20/77, estabeleceu em seu artigo 5º que, para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, seriam considerados entre outros os seguintes fatores:

- a. Título de doutor ou de mestre obtido em curso credenciado no país ou no exterior, a critério do Conselho, ou ainda, título de livre-docente obtido conforme a legislação específica;
- b. Aproveitamento em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *sensu stricto*, no país ou em

instituição idónea no país ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas.

- c. Aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em resolução específica deste Conselho;
- d. O efetivo exercício da atividade técnico profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e. Trabalhos publicados de real valor.

A mesma resolução estabeleceu que a aceitação de professor responsável estaria subordinada ao cumprimento da alínea “a” deste artigo ou ao preenchimento simultâneo de uma das condições das alíneas “b” ou “c” com uma das condições das alíneas “d” ou “e”. E a de professor auxiliar condicionada ao preenchimento da exigência da alínea “b” ou “c”.

Em 1983, o Conselho Federal da Educação por intermédio da resolução nº 12/83, fixou as condições para a validade dos certificados desses cursos. Estabeleceu que teriam a duração mínima de 360 horas e que pelo menos 60 horas da carga horária seriam utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica. Assim a conclusão de um curso de especialização tornou-se o principalmente meio de preparação de docentes para o ensino superior, notadamente para as instituições particulares. Mas estes dispositivos foram alterados pela Resolução CNE/CES nº 01, de 3 de Abril de 2001, que suprimiu a exigência de disciplinas pedagógicas.

Gil (2009), afirma ainda que embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principalmente meio institucional de preparação de professores para o ensino superior não contempla de modo geral a formação pedagógica. Poucos são os programas de mestrado que oferecem disciplinas dessa natureza. A principal alegação é de que a Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) estabelece que o tempo médio para a conclusão de um curso é de dois anos. Assim não seria cómodo para um candidato ao grau de mestre cursar disciplinas de carácter didático-pedagógico, além das correspondentes ao seu centro de interesse e ainda e ainda desenvolver as atividades necessárias para a conclusão da pesquisa.

A importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e,

conseqüentemente, como vão se transformando, ao longo do tempo, contribuem assim para o conhecimento de ser professor. Para o docente estar apto a ministrar aulas no ensino superior é de suma importância conciliar a vida pessoal com a profissional, o que ajudaria ainda mais no conhecimento do profissional; além de lhe proporcionar maior facilidade para prática do trabalho pedagógico.

Os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvidas, um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reprodutor, mas também construtor de conhecimentos. Mas a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna em sua formação.

Numa tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de pós-graduação lato sensu e incluem disciplinas como Psicologia de Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino.

2.10. O Docente do Ensino Superior e o Projeto Político Pedagógico

Nos tempos atuais, nas instituições do ensino superior ouve-se falar muito em Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI), correspondente ao plano estratégico da instituição (Masetto, 2003).

O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), além de definir os objetivos de uma instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas, em um cronograma estipulado, como prever possível desdobramento de suas atividades, os meios e recursos necessários.

Para Masetto (2003:60) o Projeto Político Pedagógico é o subconjunto mais importante do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) na medida em que organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários, o aperfeiçoamento e

desenvolvimento deles, o processo de seleção dos candidatos e a infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica.

O projeto pedagógico é um projeto político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a instituição do ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que, na sociedade em que vivem, trabalhando com profissionais ou pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade.

Segundo Silva (2003), a discussão do projeto pedagógico exige uma reflexão a cerca da concepção da universidade e sua relação com a sociedade e da formação profissional, o que não dispensa uma reflexão sobre concepção do homem, cidadania e consciência crítica.

2.11. Características do Professor Eficaz

Gil (2009:26) afirma que são muitos os trabalhos que propõem a apresentar os atributos do bom professor. Nos dias atuais poucos são os autores que se propõem a definir as condutas desejadas dos professores com base em argumentos religiosos, a não ser quando se dirigem especificamente às comunidades religiosas de que fazem parte.

O trabalho de Elaine McEWAN, citado por Gil (2009), apresenta dez traços que no seu entender caracterizam o professor altamente eficaz. Sendo assim, os três primeiros traços são os pessoais:

1. É **apaixonado e dirigido para a missão**: ele sente tanto uma vocação para ensinar quanto uma paixão para ajudar os alunos a aprender e a crescer.
2. É **positivo e real**: ele demonstra qualidades de humanidade, empatia respeito e justiça no relacionamento com os estudantes, pais e colegas.
3. É **professor líder**: ele afeta positivamente a vida dos estudantes, dos pais e dos colegas.

Os quatro traços seguintes referem-se aos resultados pretendidos:

Está constantemente em *alerta ao que ocorre na classe*: ele está permanentemente sintonizado com a classe, está ciente do que nela ocorre e detém completo controle de três aspectos críticos de aula: administração e organização da classe, engajamento dos estudantes e administração do tempo.

4. Tem **estilo**: ele manifesta um estilo pessoal e único, que é capaz de produzir drama, entusiasmo, vivacidade, humor, carisma, criatividade e romantismo no ensino.
5. É **motivador**: ele confia em sua própria habilidade para fazer a diferença na vida dos estudantes e implacavelmente pressiona e persuade os estudantes a manter o comportamento e as expectativas ao nível mais alto possível.
6. Apresenta **eficácia instrucional**: ele é um comunicador competente, com um amplo repertório de habilidades essenciais, comportamentos, modelos e princípios que conduzem ao aprendizado mesmos os estudantes mais relutantes. Ele é competente para planejar as aulas, apresentar seu conteúdo, administrar o clima da classe e avaliar os estudantes.

Os três últimos traços referem-se a sua vida intelectual:

7. Detém **conhecimento teórico**: ele apresenta não apenas amplo domínio do conteúdo da disciplina, mas também dos resultados pretendidos pela escola e pela sociedade.
8. Possui a **sabedoria das ruas**: ele possui aqueles conhecimentos sociais derivados da experiência do dia-a-dia. Conhece os estudantes, a escola e a comunidade em que leciona e utiliza esses conhecimentos para solucionar problemas no cenário educativo.
9. Tem muita **capacidade intelectual**: ele é metacognitivo, estratégico, reflexivo, comunicativo e responsivo.

<ul style="list-style-type: none"> • Bem humorado • Gentil • Tem apreço pelos estudantes • Torna as aulas interessantes • Expõe com clareza • Estimulante • Comunica altas expectativas • Encoraja iniciativas • Apaixonado pela disciplina • Questionador • Desafia a pensar • Oferece aplicações práticas • Demonstra interesse pelos estudantes • Paciente • Interessado no crescimento dos estudantes • Oferece feedback • Sensível as necessidades dos alunos • Tem apreço pelos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouve os estudantes; • Trata igualmente os estudantes; • Ajuda os estudantes a pensar; • Organizado • Entusiasmado • Amigável • Reconhece suas limitações • É preparada para cada classe • Acessível aos estudantes • Aprecia a diversidade étnica e cultural • Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes • Não se mostra superior • Reconhece as diferenças individuais • Inovador • Respeita os estudantes.
--	---

Quadro nº 01: características do professor eficaz

Segundo Gil (2009:29), em relação à dimensão de estímulo intelectual, os professores podem ser classificados em três níveis:

- **Alto:** extremamente claro e estimulante. Todo o conteúdo é extremamente bem organizado e apresentado em linguagem clara, de forma envolvente, com grande energia e forte sensação de tensão dramática. Os estudantes sabem para onde o professor está indo e podem distinguir o conteúdo importante do não importante. Os estudantes experimentam um sentimento de excitação em relação as ideias apresentadas e, geralmente odeiam perder as aulas. Os cursos e os professores são provavelmente definidos como “ótimos” ou “fantásticos”.

- **Moderado:** razoavelmente claro e interessante. As aulas são apresentadas de maneira interessante e prazerosa para a maioria dos estudantes. O curso e o professor são provavelmente definidos como “bons” ou “sólidos”.
- **Baixo:** Vago e monótono. Parte das aulas é apresentado com clareza, mas outras são vagas e confusas. Os estudantes têm pouca ideia de para onde o professor está indo ou porque o material é apresentado daquela maneira e frequentemente experimentam confusão e incerteza. O curso e o professor são provavelmente chamados de “enfadonhos” ou “horríveis”.

O mesmo autor ora apresentado, afirma que em relação ao relacionamento interpessoal, os professores podem ser classificados também em três níveis:

- **Alto:** extremamente caloroso, aberto, centrado no estudante e previsível. O professor parece ter grande interesse nos estudantes como pessoas e grande sensibilidade para captar suas mensagens sutis em relação a matéria ou à sua apresentação. Ele encoraja os estudantes a fazerem questionamento e parece interessado em que se expressem seus próprios pontos de vista. Os estudantes provavelmente descrevem o professor como uma pessoa “fantástica”.
- **Moderado:** relativamente caloroso, acessível, democrático e previsível. O professor é amigável com os estudantes, mas não faz grande esforço para conhecer a maioria deles. Ele anuncia as regras e discute possíveis reações dos estudantes. Os estudantes provavelmente descrevem o professor como uma pessoa “legal” ou simpática.
- **Baixo:** frio, distante, altamente controlador e pode ser imprevisível. O professor mostra pouco interesse nos estudantes como pessoas; conhece poucos por seus nomes e pode não conhecer nenhum deles fora da classe. Ele é ocasionalmente sarcástico ou abertamente desdenhoso em relação aos estudantes e parece irritado quando os estudantes fazem perguntas. É provável que os estudantes o descrevam utilizando palavrões.

2.12. Ciclos de Vida do Professor

Marques (1999), afirma que os professores experimentam, ao longo da sua vida profissional, diferentes expectativas, preocupações, satisfações e frustrações. Afirma ainda que um estudo clássico foi desenvolvido com professores do ensino secundário por Huberman (1989), na Suíça, apresenta cinco etapas de desenvolvimento dos professores. Assim, de acordo com esse estudo, os professores passam pelos seguintes ciclos:

1. Entrada na carreira (1 a 3 anos): esta etapa corresponde ao período em que professor estabelece os contatos iniciais com as classes, inclui duas fases: a **sobrevivência e de descobrimento**. A de **sobrevivência** caracteriza-se pelo reconhecimento das diferenças entre as ideias e a realidade, e envolve a preocupação consigo mesmo. A do **descobrimento** traduz o entusiasmo inicial por estar exercendo a profissão, o orgulho de ter a própria classe e de fazer parte de um corpo profissional. Essa experiência de entrada na carreira pode ser percebida pelos professores como fácil ou difícil, em virtude de fatores pessoais ou institucionais. Mas os que acham fácil são os que mantêm relacionamento positivo com os estudantes, apresentam considerável senso de domínio de ensino e conseguem manter o entusiasmo inicial. Já os que acham difícil, associam-na sobretudo a uma carga horária excessiva, à ansiedade, a dificuldade com os estudantes e ao grande investimento de tempo.

2. Estabilização (4 a 6 anos): esta etapa geralmente coincide com a conquista de estabilidade profissional e com o estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão. O professor experimenta um sentimento crescente de competência pedagógica, apresenta maior facilidade no relacionamento com os alunos, domina as técnicas instrucionais e é capaz de selecionar materiais e métodos apropriados para o desenvolvimento do aluno. O professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objectivos pedagógicos, sentindo-se mais a vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase envolve o estabelecimento de um estilo próprio como professor e a consolidação de um repertório pedagógico que lhe traz crescente confiança. Os professores nesta etapa atuam de forma mais independente bem integrados com os colegas e começam a pensar na promoção.

3. Diversificação, ativismo ou desinvestimento (7 a 25 anos): os percursos individuais dos professores são muito semelhantes nas duas primeiras fases, mas costumam divergir nas subsequentes. Alguns professores passam para uma fase de

diversificação caracterizada pela melhoria da capacidade docente e pela diversificação dos métodos do ensino. Outros, para uma fase de **ativismo**, centrando seus esforços na busca de promoção pessoal e no desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de professores para uma fase de **questionamento** que se caracteriza pela gradativa diminuição de seus compromissos profissionais. Alguns abandonam a docência ou passam a dedicar-se a atividades paralelas. Para os professores deste grupo esta fase supõe algum tipo de reformulação, que pode se caracterizar tanto por um ligeiro sentimento de rotina quanto por uma verdadeira crise existencial em relação à continuação da carreira. Esse questionamento porém, não é sentido da mesma forma pelos homens e pelas mulheres. Para os homens, relaciona-se principalmente com a progressão na carreira. Para as mulheres, esse período, que costuma ocorrer mais tarde, relaciona-se mais aos aspectos desfavoráveis da função ou às más condições de trabalho.

4. Serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo (entre 25 a 35 anos): este é um período que pode ser de mudança mais ou menos traumática para os professores, que frequentemente se questionam sobre a própria eficácia como docentes. Trata-se menos de uma fase distinta da carreira que de um estado de espírito, que é característico dos professores na faixa de 45 a 55 anos. Podem ser identificados dois grupos de professores neste estágio. Os professores do primeiro grupo caracterizam-se pela **serenidade e distanciamento afetivo**. Estes se sentem menos enérgicos e até mesmo menos capacitados, porém mais relaxados e menos preocupados com os problemas cotidianos da classe. Mas, ao mesmo tempo em que apresentam mais serenidade, experimentam, também, um distanciamento afetivo com relação aos alunos, o que se explica, em parte, porque os alunos veem os professores mais jovens como um irmão mais velho não aceitam este mesmo papel de um professor que tem a mesma idade que seus pais. Esse distanciamento efetivo entre professores e estudantes também se explica pelo fato de pertencerem a gerações diferentes e, portanto, a diferentes subculturas, em que o diálogo torna-se mais difícil. Os professores do segundo grupo constituem um grupo considerável de professores que se caracterizam pelo **conservadorismo** e pelas lamentações, principalmente em termos de nostalgia do passado. Esses professores apresentam grande resistência à inovação e à aceitação de mudança tanto dos alunos como dos colegas quanto do próprio sistema. Queixam-se praticamente de tudo. Queixam-se dos alunos por serem menos disciplinados, queixam-

se da política educacional e queixam-se também dos colegas, principalmente dos mais jovens, que consideram menos sérios e menos empenhados.

5. Desinvestimento (entre 35 a 40): esta etapa que é muito semelhante à observada na maioria das profissões, caracteriza-se pela libertação progressiva dos professores do investimento no trabalho para se dedicarem mais a si próprios, aos interesses fora da escola e a uma vida social de maior reflexão. Este perfil do professor no fim da carreira pode ser entendido como uma evolução das tendências correspondentes à etapa anterior. O período de serenidade conduz a um recuo face às ambições e aos ideais do início da carreira. O período de conservantismo, por sua vez, corresponde a uma discordância em relação ao momento e conduz a uma certa marginalidade em relação ao que acontece na escola ou no sistema escolar. Encontram-se três padrões de reação diante desta etapa: (a) **positivo**, caracterizado pelo interesse em especializar-se ainda mais e pela preocupação com a aprendizagem dos alunos; (b) **defensivo**, caracterizado por um nível de otimismo bem menor que o anterior e por uma atitude menos generosa em relação às experiências passadas; e (c) **de desencantamento**, caracterizado pelo cansaço e desencanto com respeito às experiências passadas, podendo representar uma frustração para os professores mais moços.

2.13. Classificação dos Professores Universitários

Gil (2009:34), afirma que os professores universitários são muito diferentes quanto a sua postura em relação ao ensino. Para ele, considera uma interessante classificação fundamentada em pesquisa empírica que foi elaborada por Axelrod (1973), que se apresentam em duas categorias: A primeira é constituída pelos professores cujo estilo não requer nem encoraja o questionamento dos estudantes. Este estilo é designado como o de formas **didáticas**. A outra categoria inclui os professores cujo estilo de ensinar requer o questionamento dos estudantes para completar com sucesso as tarefas relacionadas a aprendizagem. Este estilo é designado como formas **evocativas**.

Os professores que alcançam sucesso com os estilo didático são chamados de **artesãos** e os que atingiram a excelência com o estilo evocativo são chamados de **artistas**. Mas, segundo Ferreira (2003:13), mesmo os professores que utilizam as formas evocativas de ensinar diferem significativamente entre si. Para o autor, há os que enfatizam os conteúdos, que “ensinam o que sabem”. Há os que centram em si mesmos,

que “ensinam o que são”. E há os que se centram nos alunos, que “trabalham com estudantes como pessoas”.

Muitas outras classificações de professores podem ser encontradas. Cada uma delas fundamentadas em algum critério, referindo-se, portanto, a uma das múltiplas dimensões da profissão de professor. Algumas até mesmo elaboradas com muito humor, como a de Ferracini, que classifica em: “professor desanimado”, “professor saudosista”, “professor critiqueiro”, “professor alienado”, “professor policial”, “professor sem mais” (professor e nada mais”), “professor celetista” (não tem nome, mas número de matrícula), “professor terrorista” e “professor autoritário”.

Nenhuma dessas classificações mostra-se absolutamente satisfatória. Primeiramente porque elas são elaboradas segundo determinado princípio de classificação. Depois porque a atividade do professor é muito complexa, tornando-se pouco provável que as categorias sejam suficientemente exaustivas e um professor, uma vez classificado numa delas, não possa ser numa outra.

Huberman (1994), os professores podem ser classificados segundo a ênfase colocada na **norma, na sua autoridade funcional, nos objetivos, no conteúdo, nas estratégias, nos recursos, na avaliação, no relacionamento com os estudantes, nas competências dos estudantes e nos aspetos sociais.**

- Os professores com estilo centrado na **norma** desenvolvem suas ações em observância ao que é definido pela escola e pelas autoridades educacionais. Consideram a legislação vigente e a ela procuram ajustar sua atuação pedagógica, sem maiores questionamentos.
- O estilo centrado na **autoridade funcional** característica de professores detentores de personalidade autoritária, egocêntrica ou egoísta, mas é muito mais comum do que muitos possam imaginar, pois a educação em muitos casos tem sido permeado pelo autoritarismo, o que tem favorecido o ensino centrado na figura do professor, que tende a ser visto com o dono do saber, que precisa dominar a classe, garantir a disciplina e tem poder de aprovar ou reprovar os seus alunos.
- Os professores cujo estilo centra-se nos **objetivos** subordinam toda a sua ação pedagógica a um plano de ensino cujo elemento principal é constituído pelos objetivos operacionalmente válidos. Estes professores não são muito numerosos

no Ensino Superior, já que esta postura é mais comum em professores que cursaram algum tipo de licenciatura, notadamente em Pedagogia.

- Os professores que enfatizam os **conteúdos** constituem provavelmente o grupo mais numeroso de professores de Ensino Superior. Esta ênfase tem muita tradição no Ensino Superior, em que a principal missão do professor tem sido identificada com a de passar os conteúdos para os alunos, transformando-os em reprodutor de conhecimentos, dificultando-lhes a reflexão.
- Os professores que enfatizam as **estratégias** de ensino. Estes, antes de definirem os objetivos ou os conteúdos a serem ministrados, escolhem a estratégia que irão adotar. Há professores que se valem exclusivamente de uma exposição, já que para muitos professores lecionar significa expor e o aprendizado se faz principalmente pela exposição clara e sistemática a alunos motivados e atentos. Há professores que propõem a seus alunos discussões de grupo, porque as julgam uma estratégia mais participativa.
- Professores que enfatizam os **recursos audiovisuais**. De todos os modernos recursos, o preferido atualmente é projetor multimídia, pois possibilita apresentações muito mais ricas e dinâmicas. Mas muitos professores, utilizam exageradamente o recurso e acabam por fazer com que o processo de aprendizagem seja direcionado por ele.
- Há professores cuja ênfase maior é colocada na **avaliação**. Esta postura ainda se manifesta porque durante muitos séculos a educação enfatizou no mundo inteiro a função seletiva. Mas esta concepção está ultrapassada, pois a educação é vista como uma instituição cuja função principal é a de promover o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Nesse contexto a avaliação passa a constituir um elemento do processo de aprendizagem e deixa de ter primordialmente função seletiva, que ainda é enfatizada por certo número de professores.
- Há professores que enfatizam o **relacionamento** com o estudante. Esta é a postura característica dos professores identificados com a educação humanista, notadamente daqueles influenciados por Carl Roger. Esses professores colocam sua ênfase na interação humana. Vêem a educação como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal em que o professor atua como o facilitador desse crescimento. Crêem que a principal preocupação do educador deve ser a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da

dinâmica de “tornar-se pessoa” para liberar a capacidade de auto-aprendizado, com vista ao desenvolvimento pleno do estudante, que envolve tanto componentes intelectuais como emocionais.

- Professores que enfatizam **competências** dos estudantes. Eles se preocupam muito mais com o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e sociais do que com o aprendizado de conteúdos específicos. Os conteúdos são utilizados de forma instrumental, como recursos para as tarefas didáticas, pois a principal preocupação destes professores é ensinar os alunos a aprenderem.
- Professores que enfatizam **aspectos sociais** do ensino. Consideram os conteúdos, as estratégias de ensino, as expectativas dos alunos e a sua própria visão de educação como componentes do tecido social que refletem uma sociedade historicamente estruturada em classes dominantes e dominadas. Esses professores consideram que a educação vem sendo utilizada pelas classes dominantes para consolidar sua posição privilegiada. Sua ação em sala de aulas por sua vez, caracteriza-se por uma postura de engajamento político que sua visão do mundo e da educação exige deles e de seus alunos.

2.14. Desafios Actuais dos Professores Universitários

Cró (1998) sustenta que as mudanças verificadas no Ensino Superior requerem hoje um profissional com características muito diferentes daquelas que foram reconhecidas como importantes no passado. A docência no Ensino Superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar o seu salário. Também não pode ser exercida, por pessoas que julgam interessante sustentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque vêem a atividade como uma “atividade relaxante” que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo.

Requer-se hoje professor universitário competente. Por competência entende-se aqui a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais profissionais e condições sociais” (Perrenoud, 2000).

Requer-se um professor que disponha de **conhecimentos técnicos** em determinada área de conhecimento, adquiridos não apenas em cursos de graduação e de pós-graduação, mas também mediante participação em cursos de aperfeiçoamento e de atualização, eventos científicos e intercâmbio com outros especialistas. Deve ser dotado de conhecimentos decorrentes de trabalhos de pesquisa de campo, de laboratório ou de biblioteca.

Requer-se um professor que aceita deixar o centro do cenário do ensino e reconheça e reconheça os estudantes como parceiros do processo de ensino. Que não se veja como especialista, mas como **mediador do processo de aprendizagem**. Que tenha a disposição de ser uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

Requer um professor capaz de **organizar e dirigir situações de aprendizagem** (Perrenoud, 2000). Que domine os conteúdos a serem ensinados e os traduza em objetivos de aprendizagem. Que seja capaz de explorar os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.

Requer-se um profissional **capaz de gerar sua própria formação contínua** (Perrenoud, 2000). Que ultrapasse a visão de formação direcionada apenas para o sistema, fundamentando suas convicções em três dimensões básicas: a pessoal, a profissional, e a organizacional, que constituem a trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola (Nóvoa, 1991).

Requer-se um professor **transformador** (Giroux, 1997), que mude o foco do ensinar e passe a se preocupar com o aprender, principalmente com o “aprender a aprender”. Que caminhos coletivos de busca que subsidiem a produção de conhecimento de seus estudantes, auxiliando-os a ultrapassar o papel passivo de repetidores de ensinamentos e a se tornarem críticos e criativos.

Requer-se um professor **multicultural**, sensível a heterogeneidade, ao arco-íris de cultura que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Que não sofra de daltonismo cultural, que leva a admitir que todos estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes e a subaproveitar a riqueza na diversidade dos símbolos, significados, padrões e manifestações que se acham presentes na sociedade e na escola.

Requer-se um professor **intercultural** (Ouellet,), capaz de compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização, de desvendar obstáculos a igualdade de oportunidades, capaz de se comunicar com pessoas de culturas diferentes e de participar na interação social criadora de identidades e de pertença comum a humanidade.

Requer-se um professor **reflexivo** (Schon, 1992), que pensa no que faz, que se compromete com a profissão e se sente autónomo; que capaz de tomar decisões e ter opiniões; que atende aos contextos em que trabalha, interpreta-os e adapta a própria atuação a eles; que seja capaz de levantar dúvidas sobre o funcionamento da escola, a adequação de currículos e o seu próprio trabalho; que procure saber porque os estudantes têm dificuldades para aprender (Alarcão, 2003). Que participe ativamente da sua formação continuada, se ser instruído e treinado diretamente por outros acima dele na hierarquia administrativa (Nóvoa, 1995). Que olhe para a sua própria prática e para as condições sociais em que está situada; e que sua prática reflexiva leve em consideração as situações de desigualdades e injustiças no interior da sala de aula e seja compromissada com a prática social (Zeichner, 1993).

Requer-se um professor **capaz de trabalhar em equipe** (Perrenoud, 2000). Que seja capaz de integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade.

Requer-se um professor **capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão** (Perrenoud, 2000). Que possa contribuir na prevenção de violência na Escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, e participar da criação de regras da vida comum referentes a disciplina na escola, as sanções e à apreciação da conduta. Que seja capaz de resolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça.

Requer-se um professor **capaz de utilizar novas tecnologias** (Perrenoud, 2000). Que saiba utilizar editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e seja capaz de comunicar-se a distância por meio de internet e de outras tecnologias.

Requer-se um professor **aberto** para o que se passa na sociedade, fora da universidade, suas transformações, evoluções e mudanças; atento para as novas formas

de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes e as novas descobertas (Masetto, 2003).

CAPÍTULO III - ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM FORMAÇÃO DE PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

3.1. Caracterização dos Estudantes Universitários

A decisão de escolha de um determinado curso superior não se dá em um vazio de significados. O ingressante, mesmo de maneira pouco explícita e consciente para si, tem algumas expectativas quanto à profissão que busca suas condições de sucesso profissional, além de um conjunto de crenças quanto às suas possibilidades de conseguir os resultados desejados.

Os estudantes têm também um leque de expectativas e de crenças sobre o curso e a instituição na qual ingressam. A experiência vivida diariamente no curso, o contato com profissionais, o confronto de suas expectativas com a realidade experimentada contribuem para o conceito do curso, bem como preparar o acadêmico para atuar como profissional no mercado de trabalho.

Entretanto, as iniciativas tomadas pelas administrações superiores de ensino, nem sempre têm alcançado os efeitos pretendidos, em geral porque não incidem no conjunto de fatores que determinam, de forma direta ou indireta, a qualidade do ensino e conseqüentemente das aprendizagens.

Assim, entendemos que o desenvolvimento da competência pedagógica envolve uma série de domínios e técnicas. Envolve primeiramente a formação de uma nova postura perante o ato pedagógico, e, ao desempenho da função do docente, que se tornaria algo muito mais importante, responsável e abrangente, pois, um professor do ensino superior deve aliar ao conhecimento específico de sua área o domínio da habilidade de educar, que implica a escolha de valores, fundamentos filosóficos e políticos sobre a educação durante sua vida profissional.

Mais ainda, este profissional necessita abranger em sua área específica habilidades que o tornem capaz de desenvolver a sua prática pedagógica dentro de fundamentos filosóficos e políticos da educação, para que ele então possa alcançar seus objetivos desejados.

3.2. Formação de Professores

Segundo Garcia (1999:26):

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

Segundo Tardif, Lessard e Gauthier (s/d:24) “a formação de um professor começa antes da entrada para um curso superior, cristalizada pela frequência deste curso, validade e aperfeiçoada pela frequência dos primeiros anos de ensino, prosseguindo ao longo da carreira profissional”.

Rodrigues (2001:6) refere que também “a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula e que é um processo que dura toda vida”.

Baillauquès (2001:45) a formação de professor consiste num trabalho de criatividade, mas, antes de tudo, é uma elaboração de luto.

Já Ferry, (1991) concorda com o autor acima citado, porque a formação de professor se analisa numa perspectiva de desenvolvimento e de estruturação pessoal verificando-se como um processo que exige maturação interna do indivíduo onde as possibilidades de aprendizagem se fazem através de reencontro e experiências.

Marcelo Garcia (1999) afirma que é fundamental considerar que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como aqueles docentes em exercício da profissão há alguns anos de ensino.

Já Ribeiro (1997) afirma que a formação de professores diz respeito a um processo contínuo de desenvolvimento profissional, dado que, tanto a preparação inicial, como a preparação contínua, representam duas fases coerentes do mesmo processo de formação, devendo fazer parte de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Entendemos que a individualização, um dos processos da formação de professores, implica que o aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características individuais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de

modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades, respondendo desta forma as necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

Qualquer formação implica também da parte do sujeito que está a formar-se, para tornar-se professor, um empreendimento na sua construção pessoal e profissional, porque irá actuar no social, sempre em contextos diferenciados e modificados.

Esta construção tem de ser efectuada atendendo a diferenciação dos contextos, pois a sociedade do século XXI já não é mais a sociedade do século XX e, ser competente no ano de 2007, não significa a mesma coisa que ter-se sido competente em 1974 ou mesmo em 2002 (Le Boterf, 2000).

O autor acima citado afirma ainda que, valorizar um profissional pela experiência *perdeu validade*, pois é imperativo que a pessoa se implique e que *construa permanentemente novas experiências* que não foram previstas nem especificadas a partida.

3.3. Formação Inicial de Professores

Como definição, entende-se por formação inicial de professores o «início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada (Estrela, 2002).

Campos, 2002:18) entende-se que a formação inicial deva proporcionar aos futuros professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”.

Dai, então, se pode depreender que um dos objectivos da formação inicial consiste em proporcionar ao futuro professor o auto questionamento do seu ensino, a elaboração de projectos de resposta e a construção de competências científicas, suportadas pelo domínio da investigação e da indagação, constitui-se como uma fase imprescindível no longo processo de aprender a ensinar (Alves, 2001).

De quem é a competência da formação de professores? E quem garante que os futuros professores saiam devidamente qualificados para responder as exigências do desempenho docente?

Fazendo referência a formação que se leva em Portugal, a formação inicial de professores para a educação pré-escolar, ensinos básicos e secundário, a mesma é assegurada por instituições do ensino superior, em consonância com a tendente universalização da formação, ou seja, com a passagem para o ensino superior, não só da

formação de professores de todos os níveis de ensino não superiores, como também de todas as componentes de formação indispensáveis para a formação profissional (Mesquita, 2013).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (com alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro), no n.º 1 do artigo 31.º determina que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino (Mesquita, 2013:46).

Segundo Campos (2002) afirma a mesma Lei do Sistema Educativo de Portugal, consagra ainda que a formação de professores deve capacitá-los para:

- Uma atitude crítica atuante face à realidade social;
- A inovação e investigação em relação a actividade educativa;
- Uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e autoaprendizagem.

Quanto ao perfil Esteves e Rodrigues (2003:25) se referem que o perfil geral de desempenho como sendo a «*pedra angular*» de qualquer programa de formação inicial. E Campos (2003:39) afirma que o perfil deve ser essencialmente o seguinte:

- O nível da qualificação profissional;
- A área de actuação do profissional;
- A caracterização do desempenho esperado do profissional;
- As qualificações necessárias a esse desempenho;
- As oportunidades de aprendizagem a promover para desenvolver tais qualificações.

3.3.1. Fragilidades da formação inicial

Ribeiro (1997), apresenta as seguintes fragilidades da formação inicial:

a. Uniformização e tradição versus inovação:

Os planos de estudos e programas de formação de professores vêm revelando, regra geral, uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional do pessoal docente não contribuindo, assim, para o progresso e inovação da educação enquanto ciência e técnica em evolução.

b. Alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e papel do professor:

Os programas de formação não têm revelado, na sua elaboração e desenvolvimento, consciência da complexidade crescente do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, não têm sido capazes de se adaptar as mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade actual.

c. Desfazamento entre teoria e prática:

As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que, na realidade praticam; existe, regra geral, um desfazamento entre o que propõe, em teoria, e o que praticam como estratégia;

d. Ausência de ligação instituição-escola:

Os programas de formação de professores não reflectem, nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte porque as instituições de formação de professores tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar.

Com base no dito nos pontos anteriores, para Estrela (1999:100) pode-se constatar que,

“apesar de se exigir dos professores um novo desempenho profissional, não houve mudanças significativas na formação dos professores, continuando estes a serem formados de acordo com velhos modelos normativos, contribuindo também para que se instalasse, no seio das instituições de formação de professores, a confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui e que a sociedade exige”.

3.4. Modelo de formação: o futuro professor como sujeito e objecto da sua formação

Marcelo Garcia (1999, pg.30) diz que diacronicamente a história tem-nos dado diferentes imagens de professor: artesão; pessoa; profissional; competente; técnico; investigador, ser reflexivo; actor; desenhador.... Embora com significações diferentes cada um dele não excluem, pois cada uma destas concepções – vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

Assim, ao longo da sua formação e de acordo com o lugar ocupado pelo formando, no processo de formação, apresentam-se os seguintes modelos:

Tabela 1: Modelos de formação de acordo com o lugar ocupado pelo formando no processo de formação

	Concepção do ensino	Concepção do professor	Estratégia de formação	Competência a desenvolver
1	<ul style="list-style-type: none"> • Visão normativa do ensino; • Ciência aplicada ao ensino • Formação de professores eficazes conduz a ensino eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico • Especialista • Eficiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de competências pré-estabelecidas • Lógica tyleriana de desenvolvimento curricular, definição prévia de saberes, saberes –fazer e atitudes necessária ao exercício profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas que o formando deve demonstrar, a partir de critérios de avaliação previamente estabelecidos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Parte das necessidades dos alunos por forma a redefinir estratégias no processo de ensino-aprendizagem incentivando-os a contruir as suas competências em contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexivo • Construtor do seu profissionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo de formação é definido a partir das necessidades do formando, valorizando a “transferibilidade dos saberes construídos em situação”, e estimulando a “metacognição” 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de autonomia a partir de uma perspectiva reflexiva; • Indissolubilidade da pessoa e do profissional.
3	<p>Ética do dever do compromisso e da justiça social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inovador • Investigador 	<ul style="list-style-type: none"> • Dupla lógica curricular; • Currículo formal que estabelece as competências, saberes técnicos e científicos que deverá desenvolver um professor • Currículo aberto que partindo das necessidades e interesse dos formandos os coloca em situação de pesquisa sobre o acto educativo, permitindo a apropriação da dimensão dialéctica entre teoria/prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • A formação além de proporcionar competências técnicas, científicas e pedagógicas deve também procurar desenvolver no formando a dimensão investigadora sobre as situações profissionais e os contextos organizacionais e situacionais.

Tratando-se de modelos teóricos, alerta Ferry (1991:68) que nenhuma prática se pode contrair sobre um modelo único. Embora algumas práticas de um ou outro modelo, possam parecer mais representativas que outras, esse modelo jamais dará conta de todo o funcionamento, cuja complexidade remete, pelo menos secundariamente a outros modelos.

Com base na tabela anterior, entende-se que a formação profissional competente deve assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (organizacional e situacional), bem como atitudes e capacidades para análise de cada situação específica.

Deve ainda centra-se na construção de autonomia, partindo de uma perspectiva reflexiva e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas. Tudo isso, sem esquecer que “vários modelos conferem a pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, a indissociabilidade pessoa/profissional” (Estrela, 2002:22).

Dizer também que é necessário, suscitar no sujeito a consciência de como pode construir-se profissionalmente, tendo a formação inicial de adoptar práticas que permitam acionar os mecanismos intrínsecos de apropriação de competências profissionais.

Para que o modelo de formação do futuro professor como sujeito e objecto de formação não se mantenha inoperante ou condenado a perncer à ordem do discurso ideológico, uma vez que atribui a formação a função de desenvolver no sujeito uma dimensão investigativa e indagadora sobre as situações profissionais e os contextos educacionais e situacionais, permitiu estabelecer uma passagem para analisar como a formação inicial é concretizada em França, podendo ser o modelo a doptar para se formarem professores em Angola.

Desde 1990 que o Ministério Francês, baseado no relatório Bancel (1989), colocou de lado o modelo centrado numa lógica de ensino e de mestria dos conteúdos disciplinares para se ligar definitivamente a uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais (Altet, s/d:62). Isto implicou uma total alteração dos programas de formação vigente.

Para Altet já citado anteriormente, competências profissionais tinham de ser construídas em torno de:

- três polos de conhecimentos (ligados à identidade profissional, relativos à gestão das aprendizagens e ao sistema educativo) para definir uma profissionalização global;
- estes devem estar ligados a formações práticas, estágios, que vão construir as diversas competências profissionais do docente (organizar um plano de acção pedagógica, iniciar uma situação de aprendizagem, vigiar o seu desenrolar, gerir fenómenos relacionais, proporcionar uma ajuda metodológica, favorecer a emergência do projecto, trabalhar com os parceiros);
- para fazer isto são aplicados modalidades de profissionalização (pela análise das práticas pedagógicas, uma formação por alternância, a participação no trabalho de equipa, estágios em empresas, uma memória profissional, um percurso individualizado.

Assim, segundo Perrenoud (2000, pg.21), apresenta as seguintes competências mais específicas a trabalhar em formação continuada de professores:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem:

- Conhecer para determinadas disciplina os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem.
- Trabalhar a partir das representações dos alunos.
- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.
- Construir ou planejar dispositivos e sequências didácticas.
- Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimentos.

2. Administrar a progressão das aprendizagens:

- Conceber e administrara situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos de ensino.
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.
- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.
- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.
- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho:

- Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança capacidade de autoavaliação.
- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.
- Oferecer actividades operacionais de formação, *à la carte*.
- Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.

5. Trabalhar em equipa:

- Elaborar um projecto em equipa, representações comuns.
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.
- Formar e renovar uma equipa pedagógica.
- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

6. Participar da administração da escola:

- Elaborar, negociar um projecto da instituição.
- Administrar os recursos da escola.
- Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros.
- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7. Informar e envolver os pais:

- Dirigir reuniões de informação e de debate.
- Fazer entrevista.
- Envolver os pais na construção dos saberes.

8. Utilizar novas tecnologias:

- Utilizar editores de textos.
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objectivos de ensino.
- Comunicar-se a distância por meio de temática.
- Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.

9. Enfrentar os deveres e os problemas da profissão

- Prevenir a violência na escola e fora dela.
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
- Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça.

10. Administrar sua própria formação contínua:

- Saber explicar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projecto de formação comum com colegas (equipa, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou de sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar delas.

3.5. Fragilidade da Formação Inicial de Professores

Segundo Ribeiro (1997:5) destaca alguma das fragilidades da formação inicial de professores que tem vindo a praticar e que são:

a. Uniformidade e tradição *versus* inovação

Os planos de estudos e programas de formação de professores vêm revelando, regra geral, uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional do

pessoal docente não contribuindo, assim, para o progresso e inovação da educação enquanto ciência e técnica em evolução;

- b. Alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor

Os programas de formação não têm revelado, na sua elaboração e desenvolvimento, consciência da complexidade crescente do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, não têm sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade actual;

- c. Desfasamento entre teoria e prática

As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de formação que, na realidade, praticam; existe regra geral, entre o que propõem em teoria e o que praticam como estratégia;

- d. Ausência de ligação instituição-escola

Os programas de formação dos professores não reflectem, nos seus conteúdos e processos, os problemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesmas, isolando-se das escolas em que os seus formandos vão ensinar.

Apesar das exigências requeridas pelo processo da universalização da formação, conducentes a um novo profissionalismo docente, Campos (2002) aduz também que, actualmente se continua privilegiando os modelos clássicos da formação, portanto, associadas as lacunas apontadas anteriormente, que sobrevalorizam a vertente teórica nuns casos e a vertente técnica noutros, sem apresentarem a dimensão total necessária ao exercício da profissão docente.

Desta feita, o autor referenciado esses modelos de formação:

- *o modelo académico* (cursos de formação de professores de disciplinas), onde se valoriza o conhecimento teórico em todas as disciplinas académicas, em detrimento da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino;
- *o modelo técnico* (cursos de formação de professores de turmas), onde se valoriza o treino prático para a aquisição de técnicas práticas de ensino, em detrimento da teoria educacional e conhecimento académico e seguimento dos modelos do mestre.

Segundo Mesquita (2013:56) “as fragilidades formativas também resultam da compartimentação dos diversos departamentos existentes na instituição formadora,

implicando a impossibilidade da elaboração e implementação de um projecto de formação capaz de capacitar para as exigências da profissão”. Assiste-se a uma individualização disciplinar, tanto no departamento das disciplinas académicas, como no departamento das disciplinas educacionais (teoria educacional, didáctica e prática pedagógica).

Um outro facto que evidencia as dificuldades da formação de professores, prende-se com as componentes educacionais não proporcionarem as competências necessárias ao desempenho docente, porque existe segundo Campos (2002):

- falta de ligação a investigação, concebida a partir dos problemas reais do ensino e da aprendizagem, em contexto escolar;
- falta de análise em torno dos saberes construídos pelos profissionais em exercício de funções; e
- falta de articulação entre estas duas vertentes de produção de saberes.

Reconhece-se ainda a articulação entre as instituições formadoras e os centros de estágios não oferece o sucesso desejado, pela falta de reciprocidade na elaboração das planificações, no seu desenvolvimento e na avaliação.

Em nosso entender, as parcerias entre as escolas e as instituições de formação reúnem condições mínimas, mas que cada uma delas tem objectivos e preocupações diferentes que não há de contribuir para uma formação conjunta ou para uma devida articulação teoria-prática.

Também podemos apontar que uma das roturas para que assim não funcione prende-se, por um lado com a mobilidade constante dos docentes das escolas parceiras e, por outro, as instituições de formação de professores que se preocupam apenas em arranjar turmas para os seus alunos tenham acesso à prática profissional.

O não envolvimento das instituições de formação nos estabelecimento de ensino onde são colocados os estagiários, não levam estes últimos, a interessarem-se pela formação inicial.

Malglaiive (1995:19) considera que a formação inicial de professores está desadaptado a realidade profissional, pois “definidos pelo aparelho escolar e aceites pela sociedade que lhos reenvia, os padrões de conhecimento revelam-se muitas vezes inadaptados às realidades sociais e profissionais em grande mutação. Informamos de muitas maneiras estas realidades, os alunos constatarem estes desacertos e recusam, umas vezes vezes timidamente, outras vezes de uma forma espetacular, as finalidades que

lhes são impostas e tomam consciência, de uma forma confusa, com amargura, revolta ou passividade, do fosso existente entre o que são e o que se queria que fossem se lhes darem todos os meios para o conseguirem. E os professores interrogam-se sobre a sua profissão e condições do seu contexto.

De acordo com o mesmo autor, a formação inicial está visivelmente mal adaptada. Quer no que se refere a sua configuração e funcionamento, quer perante o que a sociedade actual exige.

A formação tem se resumido ao que se considera ser «uma formação científica ou académica e pedagógica», ou seja «todo esforço da formação de professores se resumiu, por um lado, às matérias de curso e, por outro, às técnicas da aula» (Alves, 2001:50).

A formação inicial pressiona os futuros professores a funcionarem segundo modelos pré-estabelecidos e impõe-lhes regras de actuação (Alves, 2001) conduzindo-os a uma submissão estratégica (porque estão a ser avaliados) e à «aceitação de um mundo escolar imutável e pré definido.

Baillauquès (2001), esta renúncia de si pode ter um efeito regressivo e conduzir o formando a prescrever «atitudes conservadoras e tradicionais sobre o ensino». Esta visão para o futuro professor pode ser de tal forma carregada de simbolismo que, numa identificação com essas atitudes, «imita» ou procede da mesma forma «ao longo de toda a sua formação, não de toda a sua carreira.

“O estágio, constitui-se como polo formativo de maior interesse para os alunos em formação, uma vez que permite «adquirir habilidades» o ofício na companhia de práticos experientes» sendo unanimemente aceite como o supra sumo da aprendizagem da profissão” (Paquay e Wagner, 2001:39).

Pelo dito, entendemos que como consequência de tudo o que foi dito os estudantes da profissão de professor, não aprendem a ser os reais solucionadores dos problemas se não construírem as competências necessárias para o exercício da profissão, devendo: possuir conhecimentos gerais e específicos das matérias que irão leccionar; adquirir um domínio cultural, social e institucional que lhes permita um desconstruir das representações prévias, implicando idas e voltas entre a realidade e a reflexão, entre a teoria e a prática; saber agir na complexidade, na singularidade do acto educativo. Para tal, a formação inicial deve dar-lhes a oportunidade de desenvolver tais competências. Assim conseguiremos formar professores como produtores do conhecimento e não apenas como meros consumidores (Benavente, 1999).

3.6. Renovação da Formação Inicial

Queiramos ou não, as fragilidades da formação e sua constatação pelo professor em formação embaraça todos os que sentem envolvidos no processo formativo, porque não se trata apenas de adquirir conhecimentos e aplica-los,, trata-se também de adquirir um lugar na sociedade. Talvez o caminho mais fácil fosse esquecermos que elas existem, mas não seria o caminho mais correcto.

“O certo é que as perispectivas que se têm vindo a apresentar relativamente ao papel do professor e as principais dimensões da sua acção profissional não carecem de um questionamento crítico do saber escolar, entendido ainda hoje como «saber molecular, fragmentado, decorrente de um modelo de racionalidade técnica»” (Canário, 1999:18).

Mesquita (2013:59), considera que desta forma, não possível pensar a mudança se se continuar a manter os mesmos referentes em relação as concepções e práticas de formação de professores. Daí emergindo,segundo Canário(1999) a necessidade de se estabelecer uma rotura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza, relativamente à pessoa do professor e à escola, enquanto organização e pensar em superá-las através da articulação entre as «dimensões pessoal, profissional e organizacional».

A articulação referida no ponto anterior, pode ser possível enquanto a estratégia formativa utilizada se concentrar na escola, ou seja, se se valorizar mais o «contexto do trabalho como ambiente formativo» e mais a «a formação como processo de inteligência do exercício profissional».

Para tal, “exige que se reconceptualize o papel do formador de professor no sentido de deixar de ser um prelector, para se transformar num agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização, que seja também de um construtor de sentido, capaz de inovar, de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos, possibilitando pensar numa nova prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais largas de conhecimento e acção” (Canário, 1999, pg.18).

Estrela (2002:17) afirma que “é chegado o momento das grandes revisões que nos levem a determinar o deve e haver do capital cultural legado legado pelo ´seculo findo no que se refere aos fundamentos científicos, técnicos e práticos de formação

inicial dos professores”. Assim com a realização de algumas investigação científica pode se vir a levar a escola de formação a reflectir sobre a formação que proporcionam e sobre a articulação que estabelecem com as escolas onde se desenvolve a prática.

Estrela (2002:9), entende que

“a renovação exigida não é facilitadora porque a problemática da formação para além de se situar na confluência dos mais diversos saberes oriundos das mais diversas disciplinas, também se insurge na impossibilidade de uma selecção de informação que não seja orientada por pressupostos implicados pelos próprios conceitos de formação, de educação, de profissão docente, da sua profissionalidade e profissionalismo, do aluno, da escola, da sociedade em que se integra e das relações que deverá estabelecer com ela”.

Segundo Perrenoud (2002) qualquer formação tem em vista uma prática, embora exista sempre uma articulação mínima entre a teoria e a prática, entre saberes e acções. Para Perrenoud coloca o desafio de se passar de uma articulação mínima para uma articulação óptima. O cumprimento do pressuposto apresentado pelo autor para que aconteça é premente que exista uma forte, coerente e explícita concepção sobre o que deve ser essa articulação teórico/prática e que papel desempenha na construção das competências profissionais para ensinar.

Propõe ainda que se façam algumas opções, entre elas, que se acabe com a separação entre o mundo dos estágios e a formação teórica. É pois necessário reinventar ou inventar novos dispositivos de formação que tenha em consideração a realidade dos actuantes e as suas reais motivações.

Perrenoud (s/d:160), afirma que “a construção de compências, a nível de uma forte articulação entre teorias e práticas, não é imprescindível ter apenas um plano de formação mas operacionaliza-lo de tal forma que leve o currículo real a altura das ambições do programa”.

García (1999) sublinha que um dos princípios da formação dos professores tem a ver com a integração teórico-prática. Refere ainda que a formação deve considerar a reflexão epistemológica da prática, ou seja, a formação de professores (em qualquer fase da carreira que se encontre), deve basear-se num processo em que, tanto os conhecimentos teóricos como os conhecimentos práticos, sejam orientados para a acção. A reflexão e análise na e sobre a acção, assume-se como o expoente máximo entre a articulação teoria prática.

Entendemos que a formação inicial deve exercitar os futuros professores para uma prática reflexiva, sendo necessário que os programas de formação se organizem de forma a privilegiar uma formação cultural (geral) e uma formação científica

(disciplinar). Percebemos também que tanto a formação cultural como a formação disciplinar não devem separar-se de uma formação prática.

Para Tardif, Lessard e Gauthier (s/d), uma das tendências actuais é considerar-se que a formação geral é aquela em que o aluno já possui antes de entrar para um curso de formação, enquanto que, já na frequência do curso de formação, o futuro professor, através de uma formação disciplinar aprende a lidar-se com a profissão. A formação prática em conciliação com a formação cultural e a formação científica permitirá ao professor também adquirir conhecimentos da ordem da cultura profissional (sistema escola, história da profissão, ética profissional, etc).

Campos (2003) considera que a formação pode resultar melhor se os corpos docentes dos dois estabelecimentos se sentirem actores da formação e as próprias instituições deixarem de ser estados dentro do estado, trabalhando em simultâneo, na identificação da qualificação necessária e no desenho das situações de ensino e de aprendizagem.

Considerar também que “não basta as instituições de formação de professores produzirem referências de competências mas sim, investi-los, habitá-los, considera-los como uma lista de hipóteses e problemas teóricos mais do que uma ajuda de memória que fale da mesma maneira ao espírito de cada um” (Perrenoud, s/d:152).

O autor Perrenoud da mesma forma afirma que, para que este investimento seja forte é necessário que seja compartilhado pelas partes envolvidas em todo o processo de formação, propondo duas condições para combater falhas apontadas, sendo elas:

- do lado da administração escolar e das associações profissionais, a consciência clara de que as transformações fundamentais do sistema são objectivos da formação, porque supõe uma profissionalização acrescida da profissão de docente, uma acentuação da prática reflectida, da cooperação profissional, do investimento das pessoas e dos estabelecimentos nos projectos de inovação.
- do lado das instituições de formação, a vontade de desenvolver na mesma perspectiva uma forte articulação teorias-práticas para ultrapassar a fórmula do estágio prático e encetar desde a formação inicial uma prática reflectida baseada em saberes sábios e meios de análise.

3.7. Desenvolvimento de Competências dos Estudantes em Formação de Professores

Sabe-se que o discurso educacional é frequentemente contaminado pelo discurso político e que os enquadramentos legais que sustentam a realidade profissional e a

formação de professores sofrem constantemente abalos que não nos permitem averiguar, pela vulnerabilidade temporal que apresentam, a sua sustentabilidade.

Mesquita (2013) aponta quatro dimensões necessárias a acção profissional dos professores, que são: dimensão profissional, social e ética, dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A seguir apresenta-se a descrição de cada uma das dimensões:

- i. *Dimensão profissional, social e ética* – o profissional de ensino deve adquirir competências que se reportem aos deveres e dilemas éticos da profissão, permitindo-lhe, através da investigação e da reflexão partilhada das práticas, constituir-se como um conector do currículo, fomentando a autonomia, a inserção social, a disciplina, a consciência cívica dos seus alunos, valorizando as diferentes culturas. Terá ainda de se consciencializar das suas funções dentro de um quadro social, ético e deontológico próprio da sua acção.
- ii. *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* – o profissional deve adquirir competências que lhe permita fomentar aprendizagens curriculares, quer no que diz respeito a organização dos ambientes de desenvolvimento do currículo, que no estabelecimento de relações pedagógicas de qualidade. Para tal deve utilizar saber da sua especialidade, saberes transversais e multidisciplinares, que possibilite trabalhar em ciclos de aprendizagem.
- iii. *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* – são relevadas nesta dimensão competências de actuação do profissional perante espaços educativos contextualizados. A escola como instituição e o professor como sujeito integrador desta com a comunidade, deve privilegiar interações instituição/instituição, instituição/comunidade e comunidade/instituição, ou seja, privilegiar todos os intervenientes do processo educativo para a construção e desenvolvimento do projecto de escola, enquanto escola inserida no contexto.
- iv. *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* – o profissional deve ser agente do sistema de formação contínua, ou seja, deve perspectivar o ensino como factor de mudança e de inovação,

destacando-se uma aquisição de competências de reflexão e de investigação, para que em cooperação com os outros profissionais de ensino, possa contribuir para a sua construção pessoal e profissional ao longo da vida.

Todas as dimensões remetem para que qualidade da acção educativa das aprendizagens realizadas e das competências e saberes adquiridos, se tornem factores que condicionem todo um percurso social que se supõe realizável, reenviando o professor para uma actuação mais contextualizada e em equipa e configurando o seu perfil de desempenho como o de um profissional autónomo (Campos, 2002).

3.8. As Licenciaturas em Ciências da Educação e as Lutas Concorrenciais no Campo Universitário

Para Pereira (2006:137), o Campo Académico Universitário, como outros campos simbólicos, é um local de luta, onde opõe-se interesses de ordem simbólica.

Segundo Bourdieu (1990:116), a universidade também é um lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico) está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade”.

O conceito de campo refere-se aos diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo são irredutíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos. Deste modo, existem leis gerais que regem os diferentes campos, ou seja, existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos. Sendo assim, “campos tão diferentes como campos de política, o campo da filosofia, o campo da religião possui leis de funcionamentos invariantes” Bourdieu (1990:116).

O mesmo autor, considera que a estrutura de campo “é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores”.

De uma maneira geral, todos os campos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflito entre os seus diferentes agentes que lutam pela posse de

determinadas formas específicas de capital. A hierarquia no interior de cada um desses campos, se estabelecem pela maior ou menos detenção, pelos agentes dessas formas específicas de capital.

Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais, a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o capital simbólico expresso em forma de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo Bourdieu (1990:116).

O autor acima citado, refere ainda que o funcionamento de um campo depende da existência de “objetos de disputas e de pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, entre outros”.

Desta feita, Bourdieu (1993a:122) considera que o universo da ciência está submetido as mesmas leis gerais da teoria dos campos e, ao mesmo tempo assume formas específicas no interior desses campos. Para o autor, o campo científico

é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com a autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

O autor acima referido, sustenta ainda que “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de forças e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas.

3.9. Classificação dos Estudantes Universitários

Como os estudantes não constituem uma massa homogênea, uma das maiores preocupações dos professores passa ser certamente a de obter algum tipo de classificação mediante a qual se torne possível lidar com mais facilidades com determinados grupos de estudantes.

Desta feita, a partir da década de 1960, foram desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa pesquisas empíricas que culminaram com o estabelecimento de tipologias

de estudantes universitários. Naturalmente, cada tipologia foi concebida tendo em conta o contexto cultural específico e circunscrito temporalmente.

3.9.1. A Classificação de Mann

Man e seus colaboradores (1970) estudaram alunos da faculdade americana sob o ponto de vista emocional, e com base nesses estudos classificaram-nos em oito tipos diferentes: *complacentes*, *heróis*, *franco-atiradores*, *estudantes que procuram atenção e silenciosos*.

- a. *Complacentes*: muito dependentes do professor e altamente orientados para as tarefas. De modo geral, sentem-se bem em sala de aula e contentam-se em aprender unicamente o que o professor quer que aprendam. Costumam falar em classe, mas geralmente para concordar com o professor ou para pedir algum esclarecimento. Raramente questionam o controle do professor. Eles estão em classe simplesmente para aprender o que é dado. De modo geral, preferem a leitura à discussão. Como geralmente fazem o que é solicitado tendem a sair-se relativamente bem nas provas, mas não costumam ser muito independentes ou criativos.
- b. *Ansiosos-dependentes*: caracterizam-se por seu excessivo interesse em relação às aulas. Querem aprender exatamente o que o professor quer que eles aprendam. Frequentemente, pedem para que o dite as definições palavra por palavra. São muito desconfiados em relação ao professor, temendo injustiças e questões ardilosas nas provas. Esta combinação de alta ambição, ansiedade e suspeita indica que eles se sentem incomodados por não estarem sendo tão bem sucedidos na vida escolar quanto poderiam estar.

Os alunos ansiosos-dependentes frequentemente avaliam negativamente suas próprias habilidades, o que não é de todo infundado, pois nos testes aplicados por Mann apresentarem baixos resultados a aptidão verbal em relação a outros grupos de estudantes. Durante as provas, costumam apresentar um ar de cansaço e permanecer em classe o maior tempo possível revisando suas respostas ou acrescentado “apenas mais uma frase”. Em virtude da sua excessiva ansiedade e habilidades relativamente limitadas, seus resultados com frequência acabam sendo pouco imaginativos, medíocres ou erráticos. Demonstram dificuldades na compreensão de conceitos complexos.

- c. *Estudantes trabalhadores desanimados*: estes são estudantes cujos comentários em sala de aula expressa uma atitude depressiva e fatalista em relação a si mesmos e à sua educação. Sentem-se como pessoas que têm pouco controle sobre o seu aprendizado. Alguns podem ter se esforçado muito no passado para conseguir passar nas provas e hoje não conseguem mais achar prazer na aprendizagem.

Muitos deles são estudantes mais velhos que voltaram a escola de pois de um certo período de afastamento e acham que é muito difícil voltar a ter o entusiasmo juvenil. Alguns já são casados é muito provável que se sintam mais cansados e preocupados que a maioria dos estudantes.

- d. *Estudantes Independentes*: estão atentos ao que o professor pode lhes oferecer, mas perseguem suas próprias metas. Sentem-se bem fazendo o que lhes é pedido e não se esquivam quando solicitados a formular seu próprio pensamento sobre determinado tópico. A maior parte desses estudantes é muito participativa e faz amizade com os professores e se identifica com eles de alguma forma.

Os estudantes independentes geralmente são maduros e aparecem mais frequentemente nas últimas séries dos cursos universitários. Raramente apresentam problemas para os professores, mas, se a qualidade de ensino for ruim, serão provavelmente escolhidos para atuar como porta-vozes das reclamações da classe.

- e. *Estudantes Heróis*: dão preferência ao trabalho independente e criativo. Parecem ansiosos em fazer com o professor perceba imediatamente que são bons estudantes, embora tendam a decepcioná-lo mais tarde em decorrência do seu mau desempenho nas aulas.

Esses estudantes frequentemente param o professor, após a primeira aula, para comunicar o quanto estão interessados na matéria e quanto de conhecimento prévio a cerca da matéria já possuem, por meio de leituras anteriores ou de experiência no trabalho. Geralmente, gostam de discussão e não costumam admitir que perderam um debate. Costumam faltar mais do que os outros alunos, tanto em decorrência do desvanecimento da novidade da matéria quanto das primeiras avaliações negativas do seu desempenho.

- f.** *Estudantes Franco-atiradores:* esses estudantes são hostis aos professores, difíceis de serem abordados e cheios de cinismo. Têm grandes expectativas e uma imagem positiva de si mesmo, mas têm pouca esperança de que o mundo seja capaz de reconhecer seu valor ou de lhes dar uma oportunidade para demonstrá-lo. São rebeldes costumeiros que sentam longe do professor sempre que possível e costumam a fazer comentários pesados a seu respeito. Como geralmente se sentem culpados ou receosos da sua hostilidade, costumam se retirar quando questionados pelo professor acerca de suas iniciativas.
- g.** *Estudantes que procuram atenção:* gostam de vir as aulas, mas principalmente para terem contactos sociais com outros estudantes ou com os professores. Gostam muito de falar e são afeiçoados à discussão. Para eles, as necessidades sociais predominam sobre as intelectuais. Como gostam de ficar em classe, muitos deles tendem a desenvolver relações pessoais bastante intensas com os professores.

Esses estudantes, são capazes de realizar um bom trabalho, desde que se deixe claro para eles que devem se esforçar para que tanto o professor quanto colegas pensem bem a seu respeito. Também gostam de organizar sessões em grupo para rever a matéria ou para promover festas. Embora não sejam menos inteligentes que os outros estudantes, são menos intelectuais. Como, porém, são facilmente influenciados pelos outros, o professor habilidoso é capaz de fazê-los se interessar pelos estudos.

- h.** *Estudantes silenciosos:* estão entre os que mais desejam um relacionamento próximo com o professor, mas temem o que ele possa pensar deles ou de seu trabalho. De modo geral, preferem reagir a esse medo com o silêncio e não com a hostilidade.

Esses estudantes muitas vezes são recetivos à sugestões dos professores para que possam se reconhecer melhor. No entanto, como não atraem a atenção e não colocam problemas em sala de aulas, muitos desses estudantes permanecem ignorados pelo professor. Por isso, convém que o professor mantenha um registro de seus alunos em que anote como têm-se comportado nas aulas anteriores.

3.9.2. A Classificação de Kuh, Hu e Vesper

Na virada do século, Kuh, Hu e Vesper (2000), também com base em pesquisa empírica, identificaram dez tipos de estudantes. Diferentemente das outras tipologias, esta levou em consideração essencialmente os padrões de engajamento nas atividades universitárias:

- a. **Estudantes desengajados:** apresentam baixo nível de participação em todas as atividades universitárias, estudam poucas horas por semana e de modo geral tiram notas baixas.
- b. **Estudantes recreadores:** dedicam tempo considerável as atividades esportivas, mas participam pouco de outras atividades, inclusive das atividades artísticas e culturais, e apresentam baixo nível de interação social.
- c. **Estudantes socializadores:** apresentam notável nível de interação social com seus pares, mas baixo nível de participação nas atividades acadêmicas, esportivas, culturais e artísticas.
- d. **Estudantes acadêmicos:** distinguem-se pelo ativo envolvimento em atividades acadêmicas. Apresentam razoável grau de interação com pares, mas limitada participação nas atividades artísticas e esportivas. São os que obtêm melhores avaliações quanto ao desenvolvimento pessoal e a preparação profissional.
- e. *Estudantes cientistas:* são fortemente marcados pelo envolvimento com atividades de cunho quantitativo, mas não apresentam bons resultados nas atividades de educação geral.
- f. *Estudantes individualistas:* se distinguem por elevada interação com os pares, participação em atividades artísticas e musicais, muito esforço e relativamente pouco contato com a faculdade. De modo geral, não procuram a opinião de seus professores, embora se envolvam intensamente com os pares e com atividades artísticas.
- g. *Estudantes artistas:* apresentam elevado nível de participação em atividades artísticas e interação com os colegas e outros membros da faculdade.
- h. *Estudantes esforçados:* distinguem-se dos demais pelo elevado nível de esforço despendido para levar a cabo o curso, embora não dediquem um grande número de horas para os estudos.

- i. *Estudantes intelectuais*: formam o grupo menos numeroso. Caracterizam-se pelo envolvimento com todas as atividades acadêmicas.
- j. *Estudantes convencionais*: são caracterizados por uma mistura de padrões de envolvimento. Mantêm o que é esperado dos estudantes do primeiro ano: alto envolvimento em expor e exercícios acadêmicos e interação social com pares; mas baixo nível de interação substantiva com pares, bem como pouca participação nas atividades culturais e artísticas.

3.10. Identificação de Estudantes Problemáticos nas Instituições do Ensino Superior

Gil (2009: 49), afirma que em quase todas as classes, os professores identificam um ou mais estudantes cujo comportamento é visto como prejudicial para o desenvolvimento das aulas e que acabam sendo reconhecidos como “problemáticos”. Afirma que é natural que os professores tendam a admitir que o problema está nos estudantes e que por essa razão sejam considerados problemáticos.

A atuação desses estudantes costuma ser desgastante para o professor e contribui para que ele não se sinta à vontade em classe, trazendo sérios prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

Para Gil (2009), existem muitas tipologias de alunos problemáticos. Assim apresenta tipologia de estudantes problemáticos, como: retardatários, apressadinhos, repetitivos, desligados, tagarelas, dominadores, agressivos, interpretes, críticos, impacientes, “queridinhos do professor”, entre outros. Também há outras tipologias que identificam o comportamento dos estudantes com determinados animais, como por exemplo: leões (dominadores), macacos (piadistas), papagaios (tagarelas), corujas (mudos), esquilos (tímidos) e pavões (vaidosos).

Mckeachie (2002), dedica várias seções de sua principal obra a estudantes cujo comportamento contribui para sejam considerados problemáticos pelos professores:

- a. *Estudantes irritados, agressivos e desafiadores*: são estudantes que tanto de forma verbal e não-verbal manifestam hostilidade ao professor e a outros estudantes.

Uma das estratégias mais utilizadas para lidar com estudantes agressivos é a de tentar ignorá-los. De fato, o que muitos estudantes agressivos esperam é que o professor entre no seu jogo. E quando eles não entram, frustram-se e, não raro, deixam de demonstrar comportamentos agressivos ou desafiadores. Também há que se reconhecer que, adotando esta postura, o professor tende a evitar o confronto público e perturbações na classe. Mas pode não ser benéfica para o estudante, já que esta postura não é suficiente para garantir que o aluno desloque sua energia para alvos apropriados.

É mais conveniente, na maioria dos casos, procurar conversar com esses estudantes, preferencialmente fora do horário da aula. É importante deixar claro para eles que você se preocupa com o seu aprendizado e que está disposto a ouvi-los a respeito das razões que motivam o seu comportamento.

Também, com este tipo de estudantes, convém ouvir calma e respeitosamente o que o estudante tem a dizer. Até mesmo porque é possível que ele tenha alguma razão. A seguir o mais conveniente é expor sua posição, reconhecendo, porém, a possibilidade de nem todos os estudantes concordarem com ela. Não se recomenda neste momento valer-se da autoridade de professor para colocar o estudante numa situação de inferioridade ou para criar uma situação do tipo ganhar-perder. Algumas vezes pode ser conveniente solicitar à classe que se manifeste a respeito. Um risco decorrente deste procedimento é o de tanto o estudante quanto ao professor sentirem falta de apoio dos demais estudantes e como consequência afastarem-se do seu convívio. Mas se a questão for bem conduzida, é bastante provável que se chegue a uma solução satisfatória. E até mesmo que os estudantes passem a ver o professor de forma mais respeitosa.

b. *Estudantes que procuram chamar atenção e a dominar a discussão:* são estudantes que sempre têm alguma coisa a dizer. Brincam, exibem, cumprimentam o professor e os colegas e procuram e procuram permanentemente colocar-se em evidência.

É importante que o professor deixe claro aos estudantes que sua participação é bem-vinda, que análise de um assunto sobre diferentes pontos de vista pode enriquecer a aula. Por isso, convém tomar muito cuidado com os estudantes ávidos de participação.

O professor precisa demonstrar que preza os estudantes que se manifestam, mas que os demais também têm direito de participar. Alguns estudantes podem apresentar

alguma dificuldade para se manifestar, mas dispõem de conhecimentos e experiências que merecem ser comunicadas. Torna-se necessário, portanto, limitar o tempo destinado a participação de cada um.

Por outra, convém distribuir o tempo de participação. À medida que muitos os estudantes o peçam, o melhor é pedir que se manifestem aqueles que menos falaram até ao momento.

Mckeachie et al. (2002) sugerem que se peça que peça a um ou dois estudantes que atuem como “observadores do processo” durante uma aula e que relatem suas observações sobre a participação dos estudantes ao final da aula.

c. Estudantes desatentos: são estudantes que geralmente se sentam nas últimas fileiras de carteiras e não se envolvem com as aulas que são ministradas.

Muitas são as razões que podem determinar a desatenção dos estudantes em sala de aulas. Algumas se relacionam as características físicas da sala de aula, que pode ser muito grande, mal iluminada, ruidosa, etc. Outras se relacionam ao conteúdo que está sendo ministrado, que pode ser complexo, desagradável, delicado ou mesmo enfadonho.

Outras, ainda, se referem a maneira como o professor ministra a aula, que pode ser reconhecida pelos estudantes como sofisticada, desinteressante, desanimada ou superficial. Assim, cabe ao professor verificar, primeiramente, se suas aulas não estão sendo ministradas de forma tal que favoreçam a desatenção de parte do alunos da classe.

d. Estudantes que não se preparam para as aulas: são estudantes que não lêem o que é solicitado e, conseqüentemente, não conseguem acompanhar o ritmo da classe.

Os professores universitários esperam que os estudantes leiam antecipadamente os textos referentes ao conteúdo a ser apresentado nas aulas seguintes. Mas é muito comum não agirem dessa forma. Isto ocorre muitas vezes porque o estudante não sabe exatamente o que o professor espera dele. Ou porque não vêem nenhum benefício em fazer o que é solicitado. Ou até mesmo porque são compensados por não fazê-lo.

Convém pois que os professores deixem claro o que esperam dos estudantes em sala de aula. E que estes não se sintam punidos por fazer o que é solicitado. Com efeito,

há situações em que os estudantes constatarem que as consequências do fazer ou do não fazer o que o professor pede são rigorosamente as mesmas.

É interessante indicar por escrito os textos que devem ser lidos. Há professores que exigem a elaboração de fichas de leitura. Mas este procedimento nem sempre é recomendável, pois estudantes que passam a se preocupar mais com a confecção de fichas do que com a leitura propriamente dita. É preferível fazer menção às leituras feitas e esclarecer que o conhecimento delas poderá ser solicitado nas avaliações.

- e. *Estudantes desanimados*: demonstram pouco interesse pelas aulas ministradas. Costumam chegar atrasados, fazem poucas anotações e ficam contando os dias que faltam para terminar o período letivo. Muitos desses alunos não têm maior afinidade com curso e alguns deles dispõem-se a abandoná-lo desde que surja uma oportunidade.

Esses faltam a muitas aulas, geralmente chegam tarde, não organizam seu material e não se interessam em fazer anotações. Essa situação é muito comum nas séries iniciais e com estudantes que não têm muita segurança acerca da vocação para o curso que estão a fazer.

Mckeachie (2000), admite ser muito eficaz convidar estudantes da série mais avançada para descrever suas experiências frustradoras, bem como as dúvidas que tiveram durante o primeiro ano e apesar delas, conseguiram sobreviver. A teoria subjacente a esta prática é a de que os problemas desses estudantes não podem ser atribuídos a alguma falta de habilidade de que não possa ser alterada.

- f. *Estudantes lisonjeadores e trapaceadores*: são alunos que procuram o professor e dizem que estão impressionados com sua cultura, que têm especial interesse na disciplina que lecionam e até mesmo que o reconhecem como o melhor professor que já tiveram em toda a vida.

Embora haja alunos que agem dessa forma com sinceridade, muitos fazem de forma estratégica, procurando obter vantagens, como por exemplo, um prazo maior para concluir os trabalhos.

O grande problema decorrente da ação destes estudantes é o de começar a desconfiar de todos os alunos e de perder a compaixão pelos estudantes que realmente

necessitam de mais tempo para concluir seus trabalhos ou requerem maior flexibilidade quanto à avaliação. McKeachie (2000), diz que prefere ser tapeado várias vezes a prejudicar um estudante que se encontra em situação de real necessidade em decorrência de rigidez. Diz ainda que de modo geral não convém mudar as regras de jogo, a não ser que os fatos tenham demonstrado a conveniência de sua alteração e as mudanças possam beneficiar todos os estudantes.

- g. *Estudantes que lutam com muitas dificuldades:* são estudantes que se deparam com muitas dificuldades para acompanhar o curso. Muitas dessas dificuldades não são temporárias, requerendo, portanto, atenção especial dos professores.

As dificuldades apresentadas pela maioria dos estudantes são temporárias, requerendo, em geral, intervenção pontual do professor. Mas há estudantes que apresentam sérios problemas para acompanhar o curso e que necessitam de atenção especial. Muitas vezes a solução desses problemas está longe do alcance do professor. Por há escolas que mantêm unidades de atendimento psicológico e de assistência social. Mas antes desse encaminhamento o professor deve verificar o que pode fazer para ajudar o estudante.

- h. *Estudantes com desculpas:* são estudantes que estão constantemente pedindo desculpas pela não realização da tarefa. Sua atuação provoca muitos constrangimentos aos professores, já que os argumentos apresentados pelos alunos podem ser fraudulentos.

Os professores não podem demonstrar muita intransigência em relação a prazos, pois isto pode conduzir a formação por parte de estudantes de uma imagem inadequada: a de uma pessoa obsessiva, ou de alguém que não se sensibiliza com as legítimas razões dos estudantes. Mas à medida que não requerem a observância rígida dos prazos para a entrega das tarefas, os professores também podem ser vistos como displicentes, o que pode comprometer o comportamento futuro dos estudantes em relação as provas finais por exemplo.

Naturalmente, algumas exceções podem ser abertas. Mas o professor precisa deixar clara as exigências, apresentando-as preferencialmente por escrito. Também é necessário garantir que os prazos para a realização das tarefas são razoáveis. Convém por isso que o professor faça simulações para garantir a razoabilidade dos prazos. E que

sejam estabelecidas determinadas penalidades para os alunos que não respeitarem os prazos. Esta postura pode parecer antipática, mas é preciso considerar que os estudantes que cumprem os prazos podem se sentir lesados com abertura indiscriminada de exceções.

- i. *Estudantes que querem a verdade e estudantes que admitem que tudo é relativo:* há estudantes que se caracterizam por uma visão dualista do conhecimento. Para estes, as coisas têm que ser verdadeiras ou falsas, certas ou erradas.

Acham, portanto que o professor conhece a verdade e que o estudante deve procura-la por seu intermédio. Por outro lado, há estudantes para os quais os conceitos de verdade e de justiça são relativos. Estes estudantes geralmente são participativos em sala de aula, contribuindo muitas vezes para a geração de conflitos ideológicos.

- j. *Estudantes com problemas psicológicos:* a detecção de problemas psicológicos, constitui atividade complexa que requer o concurso de profissionais habilitados. Mas há estudantes cujo conduto conduz facilmente à suspeição de que necessitam de atendimento psicológico. Alguns desses sinais são: agressividade, mau humor, preocupação excessiva, temores infundados, irritabilidade, dificuldade de concentração e apatia. Muitos desses estudantes costumam apresentar também sinais evidentes de abuso de drogas ou de álcool.

3.11. O Conceito de Competência: Origem e Evolução

É evidente que o termo competência, embora se utilize em diferentes situações, é uma palavra que continua a gerar alguma confusão, uma vez que aparece associada a diversas intenções. Quando o termo competência surgiu no final do século XV, na língua francesa, foi com a intenção de atribuir autoridade legal a certas instituições, por exemplo o tribunal. Mais tarde, já em finais do século XVIII, o seu uso alargou-se para o nível pessoal, como toda a capacidade que é necessária ao saber e à experiência (Costa, 2003).

Hoje em dia, apesar deste conceito não constituir uma novidade, quer a nível científico, quer a nível do senso comum (Roldão, 2003:9), a verdade é que ainda não existe uma definição consensual. Segundo Perrenoud (2003:10), «o conceito não está estabilizado e a sua definição é controversa.».

No passado, na opinião de Maseto (1996:19), prevaleceu uma abordagem analítica de competência, a qual foi descrita como uma enumeração ou uma listagem de saberes, de saber fazer e saber ser. Entretanto, essa divisão excessiva tornou-se inadequada, uma vez que a competência reduzida a fragmentos não se via e perdia sentido. Assim, surgiu a necessidade em encontrar uma definição de competência válida no contexto actual.

Para Rey (2002:26), essa tarefa não foi fácil, porque a palavra competência apresenta dois sentidos em simultâneo, «o visível e o oculto, o exterior e o interior, [...] o mais singular e o mais indizível.». Isto quer dizer que, por um lado, a competência pode ser vista como uma energia interna, individual e oculta e, por outro lado, pode ser vista como uma actuação exterior, impessoal e observável.

Perante este duplo sentido, Rey (2002:28-48) alude que a competência pode ser encarada de três formas diferentes: competência como comportamento, competência como função e competência como potência geradora de conhecimento.

A competência como comportamento baseia-se na explicitação de objectivos pedagógicos observáveis, a competência como função tem uma finalidade técnico ou social e, por fim, a competência como força geradora de conhecimento permite uma adaptação dos saberes e capacidades a situações novas.

Nos dois primeiros casos podemos dizer que a competência é específica, porque no primeiro caso, esperamos uma resposta comportamental numa determinada situação e, no segundo caso, embora dependa do tipo de tarefa, esperamos também uma resposta específica. Nas duas situações, o campo de acção é fixo e está predeterminado. No terceiro caso, a competência enquanto produtora de conhecimento é vista como transversal, na medida em que implica a integração de diversos saberes e capacidades, embora não se consiga identificar como o sujeito conquista a competência.

Esta situação fez surgir um aprofundamento teórico do significado ou significados de competência, o que para Perrenoud (2003:9) é muito importante, pois o mais assustador é o excesso de precipitação ou simplificação, ou mesmo a ausência de reflexão e de debate público sobre esta temática. Le Boterf (2005:19) corrobora desta ideia, pois, em sua opinião, absorver tempo para reflectir e tomar posição sobre este conceito não é moda ou uma simples manifestação, mas principalmente uma necessidade prática que envolve a todos.

A reflexão à volta desta concepção de competência prolongou-se e, no campo do trabalho e da formação profissional desvalorizaram a qualificação e a certificação pelo

estado, devido ao seu carácter estático e ao domínio de saberes estáveis não prepararem os futuros profissionais para a resolução dos problemas reais. Em contrapartida, apelaram a capacidades mais gerais e flexíveis, a capacidades metacognitivas, competências que permitissem analisar, compreender e realizar diversas tarefas com eficácia.

Como é de conhecimento geral, a formação com que os alunos acabam a escola, a maioria das vezes, não prepara para o trabalho real. As qualificações deixaram de ser uma garantia, pois não indicam que os alunos serão capazes de enfrentar as diversas tarefas que aparecem todos os dias com sucesso, eficácia e inovação, nem que seja por estas se encontrarem em permanente evolução, levando a uma necessidade constante de renovação e criatividade.

Esta nova visão de formação, no entanto, não conseguiu convencer todas as pessoas. No contexto escolar, por exemplo, continua-se, em alguns casos, a valorizar uma formação estandardizada, enquanto no meio empresarial a valorização passou a destacar as qualidades particulares de cada um, a sua carreira pessoal e profissional, para que sejam capazes de resolver de forma eficaz situações novas que ocorrem.

As empresas e as organizações passaram a entender a competência como o conjunto das qualidades específicas que permitem resolver situações profissionais complicadas, associando, assim, a formação à experiência (Le Boterf, 1997 e Levy-Leboyer, 1996; cit. por Rey et al., 2005:22).

Neste contexto, a competência passou a ter características próprias: a adaptabilidade, porque um sujeito para ser competente tem que se adaptar às situações e resolvê-las de forma eficaz; a adequação, porque a adaptação do sujeito a uma situação depende sempre da história e personalidade pessoal de cada um; a indeterminação, porque geralmente nunca se consegue ver uma competência, mas apenas presenciar os seus resultados, o que torna complexo determinar se a competência procede daquilo que o sujeito faz ou do sucesso da actividade realizada; e, por fim, a mobilização, porque o mais importante não é possuir um conjunto de saberes ou técnicas, mas, sobretudo, perante novas situações, ter capacidade para mobilizar e associar saberes na tentativa de as resolver.

No contexto escolar, também reflectiram e debateram questões que envolviam a competência, mas esta noção adquiriu características diferentes, não só por ser um ambiente distinto, mas por pretenderem, principalmente, construir competências, em vez de proporcionar a sua aquisição e desenvolvimento através da experiência pessoal.

Na escola valorizam mais as estratégias que possam tornar os alunos competentes, o que contribui para que as listas de competências actuem como indicadores e sejam trabalhadas por todos de forma estandardizada, através de acções observáveis, esquecendo que a construção de competências acontece naturalmente, com o envolvimento de cada um, na resolução de situações novas e complexas.

Neste sentido, Rey et al., (2005:23) analisaram alguns estudos sobre o uso da competência no meio escolar em países francófonos, e concluíram que a aplicação da noção de competência surge na escola com dupla utilização: por um lado, é usada como forma de definir os eixos de desempenho que os alunos devem atingir no final de um determinado percurso escolar, por outro lado, é usada como forma de preparar os alunos para respostas eficazes na resolução de situações inéditas. É vista simultaneamente como estandardizada, sujeita a uma prática mecânica, e como complexa, dependente de cada um.

Pontes (2004:14) discordam, alegando que a competência, fora da educação, é entendida como «uma abstracção, uma possibilidade, uma virtualidade.», e que as ciências da educação adoptaram uma interpretação divergente.

Nestes termos, Rey et al. (2005:23) reconhecem que no contexto escolar aparecem algumas diferenças, por ser um espaço onde se colocam muitas questões ligadas à sua operacionalização e à sua aprendizagem, mas mesmo assim, alegam que no contexto escolar predominam pontos fiéis ao mundo empresarial, nomeadamente que «uma competência é a capacidade individual de adaptação, nova e não estereotipada, a situações inéditas. Logo, é importante o domínio dos processos, assim como a capacidade de os mobilizar para enfrentar um problema inédito.».

A divergência entre o mundo do trabalho e o universo escolar, a nível da concepção de competência, na estimativa de Perrenoud (2003:15), deve-se ao facto de a construção do conceito competência, quer pela linguística, pela psicologia, pela antropologia cognitiva, pela sociologia ou pela educação, reforçar ou enfraquecer, obviamente, certos aspectos do ser humano e do mundo social. Em seu parecer, raramente o debate sobre questões ideológicas é marcado pela concordância.

Atendendo a esta perspectiva, continuamos a analisar várias definições de competência a fim de descobrirmos elementos comuns. Apresentamos, em seguida, algumas dessas definições:

- Uma «competência é sinónimo de saber realizar, eficazmente, uma tarefa ou uma acção com determinado fim.» (Rey et al., 2005:48).

- É «o saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes [...] o querer agir que se refere à motivação [...] e o poder agir que remete para a existência de um contexto...» (Le Boterf, 2005:70).
- É a «capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela...» (Allessandrini, 2002:164).
- É «uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.» (Perrenoud, 1999:7).

3.12. Da Educação por “Transmissão” à Educação por Competências

O sistema de organização curricular uniforme e transmissivo que predominou desde o século XIX, previsto para grupos de alunos mais homogêneos, hoje, de facto, não consegue garantir o sucesso educativo de todos, na medida em que há uma heterogeneidade crescente da população escolar, à qual a escola não pode já responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos.

Como as competências não se ensinam, mas constroem-se, e os professores não foram devidamente formados no sentido de criar as condições que estimulam a sua construção, pressupõem-se muitas dúvidas a nível da sua operacionalização e avaliação, sobretudo aos professores que preparam e apresentam exercícios bem feitos, porque dar uma brilhante aula não significa construção de competências, mas, sim, transmissão de saberes (Perrenoud, 2003: 23). No entanto, segundo este autor, os professores que têm uma visão construtivista dos saberes, que estão mais familiarizados com os métodos activos, apresentam maior facilidade na criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Neste sentido, a noção de competência aparece como o pilar em torno do qual se organiza, se desenvolve e se gere o currículo; como aquela que integra conhecimentos, capacidades e atitudes; como saber em acção, onde não se sobrevaloriza uma educação que tem por base a transmissão de conhecimentos, mas activa conhecimentos e processos em diversos tipos de situações problemáticas (Cortesão, 2000).

Isto não quer dizer que a aquisição de conhecimentos não é importante, pelo contrário, os conhecimentos são considerados essenciais e necessários, mas através de resolução de situações problemáticas, onde os alunos mobilizam esses conhecimentos

ao resolverem várias tarefas inéditas ou não, em diferentes contextos. Só assim, os alunos associam a aquisição de conhecimentos ao aperfeiçoamento de capacidades de reflexão e de atitudes convenientes à aprendizagem.

A noção de competência «está longe de ser transparente e reflectir um sentido único e unanimemente aceite.» (Rey et al., 2005:13), nem que seja por este termo ter vindo do mundo do trabalho e empresarial, o qual apresenta características diferentes do universo escolar. A escola não é um local de mero exercício, mas um espaço destinado à aprendizagem da vida social, onde não se valoriza se um aluno é mais ou menos competente, mas pretende sobretudo torná-lo ainda mais competente.

Para Rodrigues (1999:75), as competências básicas são ingredientes fundamentais, mas não suficientes. Na sociedade actual, em sua opinião, justifica-se a introdução de outros elementos que estão relacionados com uma sensibilização ao que é a cultura empresarial, porque a empresa é uma organização complexa sempre em constante mudança e onde estará a maioria das pessoas quando passar ao mundo do trabalho. Logo, o saber estar e o saber tomar iniciativas numa empresa, em sua opinião, é uma cultura essencial a qualquer pessoa que queira ter um projecto de vida interessante nesta sociedade, independentemente da profissão que escolher ou da via tecnológica ou artística que seguir.

A escola, como instituição integrada na sociedade, não pode preparar verdadeiramente para a vida desconhecendo o contexto do trabalho.

Em relação a este aspeto, Perrenoud (2003:18) refere que «deixar às empresas e à formação profissional o monopólio da formação de competências seria uma escolha desastrosa, porque aqueles campos não contemplariam os sectores julgados não produtivos da existência...». O mais importante, em seu parecer, não é a parte económica ou a acumulação de saberes, mas desenvolver a personalidade de cada um para intervir ativamente, para ser autónomo, reflexivo e crítico. Neste sentido, a abordagem por competências é uma via possível, porque pretende que cada um aprenda a utilizar os seus saberes para atuar na sociedade.

Apesar de alguma divergência entre estes dois mundos, existe uma certa unanimidade na noção de competência, na bibliografia pedagógica, e desde 1996, a definição de competência assumiu-se como «...saber realizar uma tarefa.» (Rey et al., 2005: 24), o que contribuiu para que a aquisição e desenvolvimento de competências implicasse sempre uma acção útil, funcional e com uma finalidade explícita.

O conhecimento, em seu parecer, só se transforma em competência se for mobilizado de forma inteligente ou adequada a diversas situações, porque «A competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde – mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre.». No caso dos conhecimentos inertes, como ficam inativos, apagam-se ou esquecem-se. Daí a necessidade da aprendizagem basear-se na acção, mas com sentido e finalidade.

A preocupação com as competências intensificou-se nos finais do século XX, aquando da globalização económica que invocava uma maior competitividade, rentabilidade e flexibilidade. As empresas sentiam necessidade em conceber as suas próprias organizações de formação, a fim de uma mão-de-obra mais competente ou qualificada (Le Boterf, 2005: 8-10). Esta complexidade da vida económica atingiu forçosamente a escola, a qual sentiu também necessidade de novos modelos para vencer os actuais desafios. O desenvolvimento de competências apareceu, assim, como uma resolução viável na busca de soluções eficazes, criativas e inovadoras.

O surgimento da pedagogia das competências, na opinião de Masetto (2003:18), permitiu um salto significativo no processo ensino/aprendizagem, porque mais do que permitir o saber de factos e conceitos, permitiu o saber resolver problemas em contexto, onde os alunos não se ficam pelo saber fazer ou por respostas estandardizadas, mas trabalham a informação, integram os saberes e negociam com o professor. Neste contexto, a competência caracterizar -se por ser «criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (toma em conta os diversos componentes)».

Na opinião de Rey et al. (2005:173-176), a conquista de competências passa pela preparação de vários procedimentos, mas, sobretudo, pela descoberta da família de situações a que esses procedimentos pertencem. Esta actuação, por um lado, é benéfica, porque os alunos associam os processos e os elementos do saber a um modelo de situação, mas, por outro lado, é limitativa, porque sempre que aparecer uma situação que não é habitual, os alunos terão de analisar autonomamente e descobrir a que família pertence.

3.13. O que os Professores de um Curso de Licenciatura Pensam Sobre o Ensino

Segundo Pereira (2006:122) “ser um bom professor é comunicar-se bem com os seus estudantes, tentando passar-lhes a matéria que você conseguiu aprender, isto através de estudo, naquela área de conhecimento. É um jogo de sedução cujas peças são o conhecimento da disciplina e o encantamento de compreender p melhor possível”.

O autor acima referido, afirma ainda que, para ser um “bom transmissor”, o professor deve ter domínio do conhecimento e “didática” para passar as informações de forma clara aos alunos.

O “bom professor” é aquele que procura aliar conceitos a atividades didáticas. Se preocupa em transmitir os conhecimentos de forma organizada e inserido no contexto da área de estudo.

Na sua formação é importante que o professor tenha uma boa formação acadêmica, por meio de uma sólida base conceitual e uma boa formação “didática”. Daí a necessidade de se fazer um bom curso de graduação para dominar o conteúdo a ser ensinado e também a licenciatura e as disciplinas didáticas para aprender a “ensinar” esse conteúdo. Resumindo na formação docente é importante, “ter uma formação sólida e ter feito disciplinas de didática”.

Além do curso de formação centrado no “que ensinar” e no “como ensinar”, a competência técnica pode ser também adquirida pela experiência e vivência no campo da docência “além do currículo formal, ter experiência profissional”.

Pereira (2006:124), diz que ensinar é transmitir conhecimentos, levantar problemas ou situações e tentar resolvê-los com os conhecimentos adquiridos. Um bom professor é aquele que consegue para o seu conhecimento aos alunos e que estimula a procura de novos conhecimentos.

Ensinar no ensino superior é produzir uma capacidade previamente planejada (por meio de objetivos) nos alunos. A capacidade de ser demonstrável, ou seja, Ao final do curso os alunos de ver ser capazes de realizar tarefas que não eram antes. O professor do ensino superior é aquele que busca as melhores maneiras de produzir essas capacidades e monitora o desenvolvimento delas de maneira responsável, ou seja, visando o melhor aproveitamento e a maior obtenção dessas capacidades possíveis. O professor do ensino superior é aquele que consegue adequadamente o nível de conhecimento e a capacidade de aprendizado do aluno, adequando as tarefas de forma a levá-los a desenvolver-se independentemente.

Para o professor de ensino superior satisfaça o dito no parágrafo anterior, Pereira (2006:126), considera que o professor deve receber um treinamento adequado. O aprimoramento técnico na área específica de conteúdo e no campo pedagógico e uma

sólida formação técnica na área de atuação, além de uma formação intelectual que lhe permita construir uma ponte entre o conteúdo técnico e o mundo do aluno.

A representação de ensino como mudança de comportamento aproxima-se da abordagem comportamentalista da educação, fundamentada basicamente no pensamento skinneriano. Nesta abordagem o ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados por comportamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objectivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a ser desenvolvidas. Essas habilidades são compreendidas como respostas emitidas que podem ser observadas. Nesta abordagem, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de tal forma que o desempenho do aluno seja maximizado.

3.14. A Situação da Formação dos Professores no Contexto Angolano

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem económica e social que perturbam profundamente a condição e a actuação do professor, muitos problemas, mais directamente ligados à sua preparação, nas componentes científica e pedagógica, comprometem o actual modelo de formação de educadores, tornando-o improfícuo na consecução de seus objectivos.

O primeiro desses problemas, diz respeito à forma como o formando se apropria, no âmbito do currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa obviamente de dominar com vista à sua qualificação profissional. O domínio destes conteúdos é absolutamente necessário, mas a forma como eles são trabalhados no processo de ensino-aprendizagem não tem sido diferenciada. Trata-se fundamentalmente de diferença de ordem e de sequência na relação tempo-profundidade (Leite Barbosa, 2003).

Assim, no caso de preparação dos professores para o ensino primário e para o I e II Ciclos do Ensino Secundário, são reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação. O mesmo se pode dizer em relação aos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, entre outros. Sem dúvida, essa limitação, relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, agrava-se pelo facto de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento.

A formação de professor não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. De salientar que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação (Nascimento, 2006).

Outra limitação é que, no actual modelo de curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, o licenciado recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo poucas horas de estágio tornando-a pouco significativa. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, actividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão. A sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo, pois os ditos semestres na realidade não o são, ficando de fora muitos aspectos como filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação por se trabalhar convenientemente.

Outro aspecto de grande importância tem a ver com a concentração nos planos curriculares das disciplinas específicas sobretudo as práticas pedagógicas no final do curso - Como as disciplinas específicas sobretudo as práticas pedagógicas são oferecidas, principalmente, na segunda metade do curso, os alunos possuem dificuldades em desenvolver uma identidade profissional de professor, já que estas aparecem somente no final do curso.

Outrossim, está relacionado com os formadores de formadores. Os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola, vulgarmente conhecidos por ISCEDs o seu objecto social é a formação inicial de professores para intervirem em todos os níveis do sistema de educação no país, preparando-os dentro da sua identidade profissional. O que se verifica na maior parte das vezes é que o formador de formadores não possui essa identidade profissional, muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura, sem uma carreira docente, criando todo tipo de constrangimentos.

O estágio, constitui outro “calcanhar de Aquiles”, no currículo da formação inicial de professores, pois as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular, geralmente os alunos futuros-professores terminam a licenciatura dando quatro aulas o

que não é suficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão; os alunos enfrentam grandes dificuldades, quando eles precisam, mudar do papel de aluno para o papel de professor na situação da prática de ensino no contexto da sala de aula.

Ainda uma outra lacuna do currículo dos cursos de formação docente nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, é a de não potenciar o desenvolvimento da necessária sensibilidade e competências face ao contexto sócio – cultural em que o formando, ou seja o futuro- professor, exercerá a sua actividade. O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico – sociais do processo educacional concreto em que vai actuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torna meramente técnica e mecânica.

Uma outra grande lacuna no processo de formação de professores nos Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola, prende-se com a opção dos cursos pós-laborais, chamando-se atenção para a sua avaliação. Se quisermos ver o papel do professor, como interventor social de excelência (Burity, 2009), leva-nos a reflectir sobre essa modalidade, tendo em vista a necessidade de desenvolvermos da melhor forma os nossos recursos humanos. Os futuros professores nesses cursos não conseguem um mínimo de efectiva integração que garantam a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si com as demais disciplinas de conteúdos. Além disso, são “amputados” os tempos lectivos o que não garante uma duração suficiente para o desenvolvimento da formação no âmbito da docência. A permanência do futuro profissional no contacto com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é, pelo contrário, passageira e curta.

É bem verdade que a qualidade do professor é uma das dimensões-chave na promoção da qualidade do ensino. Concordamos com Day (2001:17), segundo o qual o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de melhorar a qualidade dos professores. Não haverá reforma educativa efectiva sem um desenvolvimento adequado do profissional de ensino. Todavia, num continente onde persistem guerras civis e pobreza, o desenvolvimento profissional de professores, bem como as reformas dos sistemas educativos, para os países que conseguem libertar-se das guerras constitui um desafio permanente.

As sociedades e os estados nacionais defrontam-se com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais têm passado especialmente nos últimos anos. Tais processos englobam transformações profundas nos planos económicos, políticos, sociais

e culturais que desencadearam questionamentos em diferentes esferas, entre elas a educacional.

Diante das transformações que se vêm operando no capitalismo, no âmbito mundial, assim como na sequência de mudanças profundas nos planos sociais e culturais, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas, e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e económicos. Mas deve-se reconhecer também o esforço implementado pelo governo nestes seis anos decorridos desde o arranque da Reforma Educativa em Angola, pois o sector da educação está a dar passos significativos para o alcance dos objectivos de desenvolvimento do milénio, principalmente na promoção da qualidade de ensino.

Neste sentido, urge um crescente investimento do Orçamento Geral de Estado no sector da Educação para permitir a concretização destas componentes necessárias à melhoria do ensino no país.

Para Cardoso (2006:32-33), os Institutos de Ciências da Educação de Angola, ou seja, as actuais escolas superiores de formação de professores, não escapam às exigências impostas pela sociedade angolana actual, no que diz respeito a planos e programas académicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e de capacidades intelectuais requeridas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos, críticos e investigadores, que possam:

- Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar.
- Intervir na aula com eficácia nas suas interações de comunicação.
- Estabelecer relações sócio-afectivas que permitam um clima de aula positivo.
- Praticar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação.
- Tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos professores.
- Tomar decisões fundamentadas.
- Trabalhar em equipa.

- Manifestar atitudes reflexivas
- Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e consequentemente construtiva da sociedade e do currículo.
- Planificar o currículo tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

É urgente que os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola encontrem modelos de organização de ensino ou curriculares pertinentes para formar futuros profissionais de ensino, com um perfil amplo, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pela ciência e tecnologia, pois verifica-se deficiências na actuação dos professores que atendem os subsistemas de ensino. Tal implica novas práticas e estratégias pedagógicas que estão estreitamente relacionadas com metodologias científicas actuais que fomentem no futuro professor todos os aspectos inerentes à profissão docente que vão desde o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Torna-se necessário, portanto, atender, à modelos de formação inicial de professores que privilegiam a integridade, bem como a organização e planificação dos currículos que atendam não somente às características dos alunos e do contexto, mas também aos conteúdos e métodos que se devem utilizar e à sua justificação e enquadramento.

Daí a importância da investigação que estamos a realizar ao nível da formação inicial de professores. A situação problemática da formação inicial, complexa pela sua própria natureza multicausal, e que descrevemos anteriormente, leva à busca dos factores fundamentais que a influenciam na medida em que se verifica um *hiato*, uma contradição entre os objectivos da formação e os seus resultados. Como atenuar esta contradição, tendo em conta a multiplicidade de factores que a influenciam? Qual a sua origem? Qual é o papel do currículo da formação inicial e dos formadores de professores?

CAPÍTULO IV : A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

4.1. Conceito de Supervisão

Segundo Alarcão e Roldão (2008:54), supervisor é “alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora”, alguém que proporciona “aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático”, alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

A noção de supervisão remete para criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Ao se estabelecer um conceito de supervisão, importa referir o sentido etimológico do termo. Desta feita, a palavra supervisão é formada pelos vocábulos “super” (sobre) e “visão” (acção de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma acção qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma “ideia de visão global”.

É nesta perspectiva que Tavares e Alarcão (2000:46) definem a **supervisão** como conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola.

A **supervisão pedagógica** deve ser entendida como orientação profissional e assistência dada por pessoas competentes em matéria de educação quando e onde forem necessárias, visando o aperfeiçoamento da situação total do processo de ensino-aprendizagem (Nérice, 1987).

Deste modo, entendemos como **supervisão pedagógica** o conjunto de serviço técnico destinado fundamentalmente a estudar e melhorar cooperativamente todos os factores envolventes para crescimento e desenvolvimento do educando.

O supervisor, dada a experiência que possui na área educacional, no âmbito das suas visitas pedagógicas como tutor, orientador e assessor das actividades lectivas programadas, poderá influenciar o desempenho profissional do professor e garantir um melhor rendimento na aprendizagem dos alunos. Assim, a **influência** é encarada como poder ou a autoridade de alguém sobre outro sujeito. De acordo Queiroz (2003:150), “é o efeito que uma pessoa exerce sobre outra.

4.2. Breve Historial da Supervisão Escolar

A ideia de supervisão surgiu com o processo de industrialização, com o intuito de servir como adestramento de técnicas para indústria e comércio, visando uma melhoria qualitativa e quantitativa da produção. Posteriormente se estendeu para o campo dos desportos, da logística militar e da política educacional. Só depois se estendeu para outras instâncias sociais, porém o objetivo da supervisão sempre foi o de fazer cumprir os objetivos com vista à obtenção de resultados satisfatórios.

Quando inclinou para o sistema educacional, foi em busca de um melhor desempenho das unidades escolares em suas tarefas educativas, ou seja, sempre tendo como objetivo básico a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Durante o século XVIII e o início do século XIX, a supervisão ocupou o espaço da inspecção, cujo trabalho focava-se na repressão (Lima *apud* Rangel, 2001). Somente em 1841, em Cincinnati, surgiu a ideia de supervisão relacionada ao processo educacional, porém, ainda, até 1875 a visão principal estava voltada para a verificação das actividades docentes (Lima *apud* Rangel, 2001).

No início do século XX, a supervisão buscou padrões de comportamento definidos e critérios de rendimento escolar, com vistas à eficiência do ensino, utilizando-se para isso, de modelos de aferição de rendimento escolar. Em 1925, já se percebia a influência das ciências do comportamento na supervisão, ressaltando-se a adopção de princípios democráticos nas instituições de ensino, tomando-se a figura do supervisor enquanto um líder democrático. Em 1930, a supervisão adquire o carácter de liderança e valorização de grupos na tomada de decisões, e, em 1960, volta-se para o currículo, com destaque para a pesquisa na busca de soluções de melhoria de ensino (Lima *apud* Alves, 2006).

A partir de 1925, começou-se a perceber uma maior influência, na supervisão, das ciências comportamentais. Além disso, verificava-se uma grande tendência de se

introduzir paradigmas democráticos nas organizações educacionais, entendendo-se o papel do supervisor como um líder democrático.

Já em 1930, a supervisão passa a assumir um papel de liderança, onde se valorizava o alcance dos objetivos através de um esforço cooperativo. Começou-se também, a valorizar os processos em grupo na tomada de decisões.

Por fim, a partir de 1960, a ação supervisora voltou-se para o currículo, levando-se em consideração a pesquisa como um lugar proeminente na busca de novas soluções para a melhoria da qualidade de ensino (Lima cf. Alves, 2006).

No nosso contexto, a Lei de bases do sistema educativo angolano, prevê no seu artigo 65º “Inspeção de educação” a quem cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

4.3. Supervisão Pedagógica na Actualidade

Actualmente a supervisão pedagógica assume uma nova postura ao definir o acompanhamento do professor e do processo de ensino-aprendizagem como objetivos da sua existência, fornecendo habilidades e capacidades bem como, proporcionando eficiência no processo desenvolvido pelos actores escolares como assevera em seus estudos (Queiroga (2001),

“Supervisão é o serviço de assessoramento de todas as actividades que tenham influência no processo ensino, aprendizagem, visando o seu melhor planeamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efectivos os objectivos gerais da educação e os objectivos da escola” (p. 14).

Queiroga (2007:11) explicitam que a moderna supervisão “é, pois, a acção positiva e democrática destinada a melhorar o ensino”. É nesta perspectiva que Isabel e Sequeira (2008) apresentam o perfil ideal do supervisor educacional para desempenhar com êxito as suas funções:

- Ter uma formação específica;
- Participar das políticas educacionais, e, ao mesmo tempo ser um elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes públicas e privadas;
- Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e partilhado;
- Participar da construção do plano de trabalho da directoria de ensino com vista:

- a) A promover o fortalecimento da autonomia escolar;
 - b) Realizar processos de avaliação institucional que permitam verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas;
 - c) Formular propostas, a partir de indicadores, inclusive os resultantes de avaliação institucionais, para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- Participar de comissões sindicantes, visando apurar possíveis ilícitos administrativos.

A supervisão pedagógica na actualidade impera a existência de uma formação contínua dos actores escolares o que permitirá que estes estejam constantemente actualizados no que concerne às políticas educativas vigentes. Face a realidade do nosso país, a supervisão pedagógica é uma actividade que tem sido realizada pelos Directores das escolas, Subdirectores Pedagógicos, Coordenadores de Disciplina e por chefes de turnos que, muitas vezes sem conhecimentos teóricos sobre supervisão, monitoram actividades de outro professor com o intuito de verificar o seu desempenho na sala de aulas, potenciar os aspectos positivos e buscar soluções aos eventuais problemas em coordenação com o professor assistido.

Deste modo, independentemente da formação, o supervisor precisa desenvolver uma visão crítica e construtiva do trabalho pedagógico de modo a vitalizar as acções educativas, transformando reflexivamente a acção individual e colectiva dos professores. Portanto, cabe ao supervisor planear, avaliar e aperfeiçoar o curso das acções pedagógicas, visando garantir a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados. Igualmente, este profissional deve sempre ter o objectivo de levar os participantes do acto educativo a estarem integralmente envolvidos. Para tal, deverá desenvolver uma série de competências apontadas por Ropé e Tanguy (1997), tais como:

- (i) Competências referentes ao compromisso com os valores inspiradores da sociedade democrática pautando-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo, solidariedade, e uso de valores democráticos e pressupostos epistemológicos coerentes nas eleições e decisões metodológicas, respeito pelas diferenças, e, promover, exercer e vigiar para que a formação se desenvolva com dignidade, qualidade e profissionalismo;

- (ii) Competências referentes à compreensão do papel social da escola: contribuir para a integração escola-comunidade, ajudar na gestão democrática da escola, trabalhar os temas actuais, e, fundamentalmente, estabelecer relações e intercâmbio com todos os envolventes no processo;
- (iii) Competências referentes ao domínio dos conteúdos a ser abordados, os seus significados em diferentes contextos e a sua articulação interdisciplinar: conhecer e dominar os conteúdos básicos das disciplinas, propondo a integração com outras da organização curricular;
- (iv) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico: planejar e orientar de forma adequada as classes, analisar com um espírito construtivo a actividade docente dos colegas, ter a possibilidade de detectar os enganos e demonstrar a forma correcta de realizá-la;
- (v) Competências referentes ao conhecimento como investigador da prática educativa, estar actualizado quanto ao conteúdo da área e às novas práticas docentes, estar a par das recentes investigações científicas para o esmero de tais práticas pedagógicas, e ter prestígio entre os seus companheiros e aqueles a quem deve orientar e avaliar;
- (vi) Competências referentes à gerência do próprio desenvolvimento profissional: estar actualizado em leituras gerais e específicas, saber elaborar e implementar projectos pessoais para o aperfeiçoamento do trabalho e conhecer a organização, a gestão e o financiamento dos sistemas de ensino, conhecer a legislação e as políticas públicas referentes à educação, para saber trabalhar como profissional analítico, crítico e reflexivo (p. 88).

Nesta senda, Brite (2007:20) o papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação.

Segundo o autor acima citado, como exigência à supervisão pedagógica actualmente, cabe ao supervisor:

- Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;

- Comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;
- Socializar informações e conhecimentos;
- Conduzir democraticamente suas práticas;
- Promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar;
- Buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente do pessoal;
- Compreender e valorizar o trabalho colectivo no exercício profissional.

4.4. Etapas da Supervisão Pedagógica

De acordo com Carlos e Lodi (2012: 61) a ação do supervisor se desenvolve através de três etapas, nomeadamente: planeamento, acompanhamento e controlo.

- **Planeamento** – consiste em elaborar um guião contendo tudo que será realizado no período lectivo, seja semestral ou anual. Planear significa analisar uma dada realidade, reflectir sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de acção para superar as dificuldades buscando alcançar os objectivos propostos. Este planeamento deve ser composto por um conteúdo objectivo e flexível, para que possa ser ajustado com as necessidades que surgirem no quotidiano escolar. Explicitando o autor, nesta fase o supervisor deve levar em consideração alguns aspectos relevantes, tais como: determinar ou reformular o currículo, organizar o calendário escolar, prever diversos tipos de reuniões, prever cooperação na elaboração dos planos de ensino e das normas de verificação e avaliação da aprendizagem, reflectir sobre a vida disciplinar da escola, levantamento da realidade dos alunos e do meio, seleccionar métodos e técnicas de supervisão contextualizadas, dentre outras.
- **Acompanhamento** - o supervisor deve analisar diariamente se todos os planeamentos estão sendo executados com eficiência. Esta etapa permite que o especialista observe a actuação e o desempenho dos educadores, para posteriormente, orientá-los e coordená-los. A actividade profissional executada pelo acompanhamento deve ser realizada durante todo o período lectivo. Tal acção de acordo o autor, permite que o supervisor faça replaneamentos, quando for preciso.

- **Controlo** - fase da actividade da supervisão, em que se efectua uma análise acerca dos resultados obtidos. O objectivo desta fase é prevenir desvios, rectificações e alterações buscando atender às necessidades da escola, do professor, do aluno e da comunidade. Esta etapa caracteriza-se por avaliar o rendimento escolar, observar a mudança de comportamento dos educandos, tratar e analisar os dados obtidos e recomendar meios para sanar as deficiências levantadas em todo o processo.

O cumprimento destas etapas permitem ao supervisor actuar de acordo um roteiro previamente elaborado ajustado à realidade, prevenindo eventuais dificuldades e, cooperativamente, ultrapassar as dificuldades constatadas de modo a garantir qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

4.5. Características da Supervisão Pedagógica

Silva (2012:18), apresenta três características da supervisão pedagógica, tais como:

1. **Supervisão como carácter não directivo:** o supervisor procura entender o mundo do professor que acompanha; deixa-o tomar a iniciativa, verbalizar as suas opiniões, a compreender e clarificar as ideias que, explícita ou implicitamente manifesta, encoraja-o e incentiva-o a explorar e aplicar novas estratégias, a encontrar o seu caminho e a personalizar o seu ensino.
2. **Supervisão como carácter colaborativo:** o supervisor que utiliza estratégias de colaboração expressa com muita frequência a sua opinião sobre o que o formando lhe vai dizendo, faz e emite a sua leitura pessoal sobre as análises do formando; sintetiza e dá sugestões de resolução para os problemas que lhe apresentam procurando ajudar a resolvê-los; verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los.
3. **Supervisão como carácter directivo:** o supervisor prescreve o que fazer, emite a sua visão das coisas, estabelecendo critérios e normas, definindo e condicionando as tarefas e a forma de as realizar.

Nérice (1987:77), apresenta as principais características da supervisão escolar:

- i. **Cooperativa:** Todos os implicados no processo educativo devem oferecer sugestões e prestar serviços úteis a supervisão, isto é, o supervisor, os professores, o pessoal administrativo, os pais e demais pessoas envolvidas no

processo precisam convencer-se de que são elementos úteis e indispensáveis para o desenvolvimento da acção educativa da escola e que, isoladamente por mais bem-intencionados que estejam, poucos resultados poderão obter.

- ii. **Integrada:** Todos os planos da escola devem seguir uma orientação unificada por uma mesma filosofia da educação perseguindo assim, os mesmos objectivos.
- iii. **Científica:** A Supervisão deve ser estruturada reflexivamente e com base em controlo do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, para que os resultados ofereçam sugestões de reajustamento constante do mesmo, a fim de torná-lo mais ajustado e eficiente.
- iv. **Flexível:** A supervisão escolar não deve ser rígida e querer levar adiante planos que na prática não se revelem consequentes. A supervisão escolar deve estar aberta as mudanças, a fim de ir-se adaptando as novas exigências quando a educandos e sociedade.
- v. **Permanente:** A acção da supervisão escolar deve ser permanente e não intermitente, no sentido de estimular todos os comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem a um esforço de constante actualização teórica e prática.

Deste modo, a supervisão pedagógica requer a relação de comunicação entre o supervisor e o professor na medida em que, a eficiência da supervisão depende do envolvimento de todos os elementos inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

4.6. Funções da Supervisão Pedagógica

Tavares e Alarcão (2003:150) trazem como funções da supervisão as seguintes:

- Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido;
- Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;
- Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- Fomentar a auto e hetero-supervisão;
- Colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores;

- Colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações;
- Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;
- Dinamizar atitudes de avaliação dos professores de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

O cumprimento destas funções de acordo os autores, requerem do supervisor um leque de conhecimentos, tais como:

1. Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;
2. Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);
3. Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
4. Conhecimentos dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
5. Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
6. Conhecimento das ideias e das políticas sobre educação.

Carlos e Lodi (2012), apresenta as seguintes funções da supervisão pedagógica:

- i. Ajudar os professores a melhor compreenderem os objetivos reais da educação e o papel especial da escola na consecução dos mesmos.
- ii. Auxiliar os professores a melhor compreenderem os problemas e necessidades dos jovens educandos e atender, na medida do possível, a tais necessidades.
- iii. Exercer liderança de sentido democrático, sob as formas de promoção do aperfeiçoamento profissional da escola e de suas actividades, buscando relações de cooperação de seu pessoal e estimulando o desenvolvimento dos

professores em exercício, colocando sempre a escola mais próxima da comunidade.

- iv. Estabelecer fortes laços morais entre os professores quanto ao seu trabalho, de tal forma que operem em estreita e esclarecida cooperação, para que os mesmos fins gerais sejam atingidos.
- v. Identificar qual o tipo de trabalho mais adequado para cada professor, distribuindo tarefas, mas de forma que possam desenvolver suas capacidades em outras direcções promissoras.
- vi. Ajudar os professores a adquirir maior competência didáctica.
- vii. Orientar os professores principiantes a se adaptarem à sua profissão.
- viii. Avaliar os resultados dos esforços de cada professor, em termos do desenvolvimento dos alunos, segundo os objetivos estabelecidos.
- ix. Ajudar os professores a diagnosticar as dificuldades dos alunos na aprendizagem e a elaborar planos de ensino para superação das mesmas.
- x. Auxiliar a interpretar o programa de ensino para a comunidade, de tal modo que o público possa compreender e cooperar nos esforços da escola.
- xi. Levar o público a participar dos problemas da escola e recolher suas sugestões a esse respeito.
- xii. Proteger o corpo docente contra exigências descabidas de parte do público, quanto ao emprego de tempo e energia dos professores (p. 62-63).

Assim, pode-se afirmar que o supervisor é concebido como um profissional que tem a função de “orientar e de dar assistência” aos educadores mediante todos os aspectos, sejam educacionais, pedagógicos, como também sociais, actuando como dinamizador do relacionamento da unidade escolar e, proporcionando um feedback necessário para manter o processo dinâmico no ambiente escolar.

4.7. Tipos de Supervisão Pedagógica

De acordo com Tales (1997:135), existem quatro classes ou tipos de supervisão pedagógica, nomeadamente:

- 1. Supervisão Correctiva:** é do tipo inspecção fiscalizadora dado que a sua essência está na identificação de faltas, lacunas e defeitos do professor sem antes investigar as suas causas. Este tipo de supervisão não considera as diferenças individuais dos professores supõe que todos os professores

devem ser iguais e por conseguinte devem ser tratados e cobrados da mesma maneira. Embora tenha seu lado positivo quando bem aplicado merece crítica pelo facto de os seus executores buscarem apenas os erros não se preocupando com os aspectos positivos que se verificam no trabalho do supervisionando.

- 2. Supervisão preventiva:** visa prevenir ao invés de corrigir os erros ou falhas do professor. Antecipar-se ao eventual erro do professor e fazer o prognóstico dos problemas constituem a essência da supervisão preventiva. Neste tipo de supervisão o supervisor deposita confiança ao professor e na sua actividade porque são estes os pontos-chave da sua actuação.
- 3. Supervisão construtiva:** baseia na ajuda e na apreciação construtiva do trabalho dos professores visando melhorar o seu desenvolvimento profissional e facilitar as suas actividades no processo de ensino - aprendizagem. A essência deste tipo de supervisão não é a busca de erros ou falhas do professor mas é a construção de um ambiente profissional que possa possibilitar que o professor desenvolva a sua personalidade, sua profissão e encontre processos novos de acção docente que o retirem da rotina.
- 4. Supervisão criadora:** baseia-se na ideia segundo a qual todas as escolas são um potencial no trabalho criativo e harmonioso devendo o supervisor despertar nos principais intervenientes do ensino a capacidade de desenvolver este potencial. Este tipo de supervisão estimula o professor a usar procedimentos que se adequam às situações reais da escola respeitando as diferenças de personalidade de cada professor deixando-o em liberdade para que crie e produza com as próprias possibilidades e circunstâncias.

Nesta perspectiva, Alarcão e Tavares (2003) destacam os seguintes tipos de supervisão pedagógica: (i) supervisão pedagógica orientada actividades, (ii) supervisão pedagógica orientada ao aluno e a (iii) supervisão pedagógica orientada ao professor.

- (i) **Supervisão pedagógica orientada actividades:** consiste basicamente em dar acessória, corrigir, dar a retro-alimentação positiva, ajudar o professor a interpretar de forma crítica o seu sentido de actuação. A primeira parte da intervenção, o supervisor é dedicado a questionar as estratégias de trabalho, observa e não intervém nas actividades que os alunos vão realizando. A segunda

parte, consiste num diálogo de reciprocidade de critérios para avaliação do trabalho realizado, finalizando com sugestões e alternativas de solução e perspectivas de trabalho do professor.

- (ii) **Supervisão pedagógica orientada ao aluno:** o supervisor percebe o contexto das actividades que realizam os alunos sobre orientação do professor, constata a experiência de aprendizagem, forma de interacção e relações mútuas, aluno-professor. Com auxílios de alguns instrumentos de recolha de dados, percebe-se as atitudes e comportamentos dos alunos na realização das actividades, diferenças individuais, principalmente durante o trabalho em grupo. A característica principal deste tipo de supervisão é a colaboração entre os intervenientes.
- (iii) **Supervisão pedagógica orientada ao professor:** o supervisor demonstra seu papel através de reflexões e interacções como professor prepara as categorias, sensibiliza-o na forma de ser e de trabalhar.

É importante que o supervisor não imponha receitas e exigências, deve reconhecer que o professor é um profissional suficientemente capaz de tomar decisões inteligentes sobre a estruturação dos conteúdos, actividades e selecção dos métodos adequados as características dos seus alunos. Por isso deve em primeira estância deixá-lo trabalhar de forma independente. O papel do supervisor deve consistir no aconselhamento e ajudar o professor a compreender os aspectos que podem produzir efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos ou seja enfocados ao alcance dos resultados como estabelece a pedagogia de integração.

4.8. Métodos e Procedimentos da Supervisão Pedagógica

A actividade do supervisor é concretizada através de visitas pedagógicas com intuito de controlar, avaliar e assessorar. O supervisor no exercício das suas funções, vê e observa os pormenores da prática desenvolvida pelo professor para posteriormente interagirem. A observação e o diálogo são indispensáveis para a actuação do supervisor na medida em que a visita pedagógica confere ao supervisor um conhecimento da realidade educativa.

No desempenho das suas actividades, o supervisor pedagógico deve adoptar alguns procedimentos de modo a garantir um processo de orientação eficaz, tais como:

- Actuar no desempenho do currículo;
- Assegurar o relacionamento e a coordenação sequencial dos conteúdos;

- Controlar o rendimento escolar dos alunos avaliando as causas do aproveitamento insuficiente dos mesmos;
- Dar suporte aos docentes e a equipa administrativa das unidades de ensino.

Para além dos procedimentos referenciados, Menezes (2010) por sua vez, apresenta os seguintes:

1. Socializar o saber docente (troca de experiências) - Promover encontros para divulgação das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em cada trimestre, por exemplo;
2. Discutir permanentemente o aproveitamento escolar e a prática docente - Realizar reuniões mensais para discutir as dificuldades em sala de aula, procurando promover ações que viabilizem a recuperação dos alunos que estão com dificuldades na aprendizagem;
3. Assessorar individualmente e colectivamente o corpo docente no trabalho pedagógico interdisciplinar - O supervisor deverá manter contacto individual com cada professor, onde cada um preencherá uma ficha com suas dificuldades, ansiedades e necessidades; e colectivamente a construção de projeto interdisciplinar;
4. Coordenar e participar dos conselhos de classe - Promover reuniões periodicamente para avaliação do desempenho de aprendizagem dos alunos;
5. Ajudar a planear e acompanhar o currículo escolar - Participar das planificações de aula, quinzenalmente.

Para que o supervisor pedagógico desenvolva com êxito estas ações, Ferreira (2006) o supervisor precisa ser um constante pesquisador. São necessários profissionais comprometidos com a causa educacional, que além de sólidos conhecimentos sobre supervisão e práticas pedagógicas estejam abertos para as descobertas, ou seja, que tenham uma atitude de pesquisa permanente.

4.9. Principais Áreas de Intervenção do Supervisor Pedagógico

A supervisão configura-se como um processo relacional (Alarcão e Tavares, 1993), uma vez que as relações interpessoais são geradoras de cumplicidade únicas e motor de aprendizagens significativas. Day (2001:316), afirma que “a perspectiva para o século XXI é que um bom ensino será reconhecido como um trabalho que envolve tanto a cabeça como o coração e que é, numa primeira instância, uma atividade

interpessoal”. Tal processo exige que todos os sujeitos envolvidos ajam de forma empática e encorajadora, de forma a possibilitar situações geradoras de desenvolvimento.

Chiyo (2014: 53) assevera em seus estudos, de acordo a um documento afecto ao Ministério da Educação (MINED), Luanda, Agosto (2007), as áreas de intervenção do supervisor pedagógico recaem em: i. Gestão Administrativa e ii. Gestão Pedagógica.

- i. Gestão Administrativa: incide sobre o funcionamento da escola, abarcando: documentação, organização dos espaços, controlo de expediente, processos e gestão dos recursos. O supervisor deve tornar extensiva a sua actividade na medida em que o funcionamento da escola tem uma influência directa na actividade pedagógica.
- ii. Gestão Pedagógica: refere-se ao conjunto de acções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na escola e que se concretizam na sala de aula, espaço de interação professor-aluno.

Ibdem, explicitando, a intervenção do supervisor nesta área consiste na constatação e negociação do trabalho pedagógico que se realiza na escola, devendo fazê-lo através de: verificação das orientações metodológicas e dos documentos pedagógicos fundamentais, como por exemplo: currículos, planos de estudos, programa, manuais, guias metodológicas, sistemas de avaliação das aprendizagens, calendários e horários; recolha de informações sobre pontualidade e assiduidade dos professores e alunos; observação às aulas para constatar actividades dos professores e alunos ao contexto do processo de ensino-aprendizagem; análise conjunta “professor-supervisor” da aula assistida; análise do trabalho dos professores e verificação dos resultados pedagógicos sobre alunos matriculados, repetentes, desistentes, aprovados e reprovados por respectivos níveis, ciclos, classes, idades e sexo.

Na sequência, diversas pesquisas têm apontado que vários são os professores que manifestam algumas dificuldades no desenvolvimento das suas actividades lectivas e não só Gordon (2000) apud Toscano (2012). E como tal, pode o supervisor no exercício das suas actividades coadjuvar os professores no concernente:

- Organização da sala de aula;
- Planificação, organização e gestão do ensino bem como outras responsabilidades profissionais;

- Avaliação dos alunos e o progresso destes;
- Motivação dos alunos;
- Uso de métodos de ensino eficazes;
- Gestão de comportamentos inadequados dos alunos
- Adaptação ao meio ambiente e ao papel do Ensino;

Para que os professores se envolvam e se comprometam em ultrapassar as dificuldades que possuem, é necessário estarem motivados, ou seja, é essencial que diagnostiquem a existência de um problema e manifestem a necessidade de aprender, sendo ainda conveniente sentirem que têm o apoio necessário à própria aprendizagem.

4.10. Transições Ecológicas

Alarcão e Roldão (2008:37), ao parafrasear Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner e Morris (1998), toma-se como ponto de partida que o conceito de desenvolvimento profissional perfilhado se enquadra no conceito bronfebreniano de desenvolvimento humano, processo marcado por transições ecológicas influenciadas por:

- Realização de novas atividades;
- Assunto de novos papéis;
- Estabelecimento de novas interações interpessoais, sendo pertinente levantar a questão sobre se é possível identificar transições ecológicas no processo de construção e desenvolvimento identitários e, em caso afirmativo, qual a sua evidência.

Alarcão e Roldão (2008:37), afirmam que da análise cruzada dos vários estudos ressalta uma primeira constatação: a diminuta investigação dos efeitos, das circunstâncias e das características das transições nos estudos sobre formação contínua. Para as autoras, os estudos existentes, visam sobretudo a compreensão dos percursos profissionais, predominantemente na área de histórias da vida. Estes percursos reportam pontos críticos a que, no contexto deste estudo, atribuímos o estatuto de “transições ecológicas” num sentido alargado e que se situam nas seguintes “passagens”:

- Da formação inicial a prática profissional;
- De práticas individualizadas à experiência colaborativa;
- De práticas curriculares tradicionais a envolvimento em inovações.

As autoras acima citadas, consideram que o “choque com a realidade”, muito referido no âmbito de estágios pedagógicos, mas pouco investigado, não resulta, segundo alguns estudos, de carências no domínio do conhecimento profissional, mas sobretudo do confronto entre duas culturas profundamente diversas e, em muitos casos, conflitantes: a da instituição formadora e a dos contextos de trabalho.

Araújo e Sá, Costa e Alarcão (2002), apontam como outras transições ecológicas estudadas a mudança de atitude face ao conhecimento profissional, que ocorre após frequência de mestrados ou pós-graduações.

As alterações normativas instituídas no sistema aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas particulares. Obrigam a assumir novos papéis e a lidar com a mudança. Aparecem geralmente associadas a sentimentos de insegurança, penosidade e interferência abusiva numa prática estável tida como segura e satisfatória. Embora coexistam com uma idealização da mudança, estas atitudes defensivas não se afiguram como transições ecológicas produtoras de desenvolvimento profissional.

4.11. Finalidade da Supervisão Pedagógica

Para Alarcão e Roldão (2008:54), a essência da supervisão pedagógica, aparece com a função de **apoiar e regular** o processo formativo. Assim, prepara para:

- A atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- A observação crítica;
- A problematização e a pesquisa;
- O diálogo;
- A experiencição de diferentes papéis;
- O relacionamento plural e multifacetado;
- O autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

4.12. Perfil do supervisor pedagógico

Um bom supervisor deve apresentar em seu perfil as seguintes características: auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, apoiador, inovador, integrador, cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, seguro, incentivador, atencioso, atualizado, com conhecimento e amigo do coletivo que dirige e orienta.

A Supervisão Escolar passa então a ser uma ferramenta de atuação tem como princípio o fazer, o agir, o movimentar, o envolver-se, o modificar e para isto é necessário que esteja firmado em nossa essência o querer moldar pessoas.

Como é possível observar, a educação é uma tarefa e um encargo coletivo no mundo de hoje, logo Cunha (2006:271) diz o seguinte:

- É imperioso que o profissional da educação contribua decisiva e decididamente para melhor fluir os projetos propostos para a resolução de problemas e enfrentamentos de desafios na escola (querer).
- Para se construir sociedades humanas é preciso interessar-se em pessoas, já que pessoas são mais importantes que coisas, precisamos criar uma cultura do **fazer**, do preocupar-se, do incomodar-se com este sistema que hoje se faz presente. A diferença está em aceitar como alunos vêm para a escola, mas não deixá-las sair da mesma forma que entraram. É preciso estar em um processo de simbiose onde passemos a sentir o que nossos pequeninos sentem e compreender como podemos ser instrumentos de ajuste social no contexto que se apresenta na escola. Isto só é possível se estivermos imbuídos de um espírito de altruísmo, já que nem sempre a supervisão escolar terá a seu dispor a estrutura necessária para desenvolver seus projetos e suas metas.

Desta feita, chegamos ao entendimento de que precisamos realmente ser apaixonados por gente, amar as pessoas verdadeiramente, ganhar empatia pelos outros e valorizar-lhes, incentivando-lhes na busca dos saberes cuja missão principal cabe, entretanto ao professor, educador, supervisor, gestor etc., precisam cada vez mais dessas características.

O segredo do sucesso está em ouvir os educandos em suas dificuldades e necessidades, buscar estabelecer entre educandos e educadores um canal de comunicação que vise dar a eles a condição de serem ouvidos.

Chalita (2001), afirma que a escola pode ajudar muito neste sentido, desde que todos os envolvidos ao processo de ensino/aprendizagem se sintam corresponsabilizados e contribuam com sua parcela de ajuda, comprometendo-se com o desenvolvimento social, educacional e familiar de todos os educandos.

Segundo Ferreira (2003:10):

“O papel da escola hoje é formar pessoas fortalecidas por seu conhecimento, orgulhosas de seu saber, emocionalmente corretas, capazes de auto-crítica, solidárias com o mundo exterior e capacitadas tecnicamente para enfrentar o mundo do trabalho e da realização profissional”.

Neste contexto, o diretor de escola é o principal responsável pela execução eficaz da política educacional, cujo desafio para o profissional da Supervisão Escolar é enorme, ele terá que muitas vezes ser um visionário, já que o reflexo de suas ações poderá acontecer talvez no futuro e a construção do estudante só será sentida no decorrer dos anos, já que o trabalho de supervisores e professores é feito coletivamente.

Não podemos vislumbrar como as nossas ações afetarão aqueles que nos são confiados, ou de que forma afetarão todos que rodeiam ou que sonham com a escola mais justa e mais humana. O que podemos ter certeza é que o futuro não será o mesmo.

Segundo Cunha (2006), existe muita negatividade dentro das escolas e como pedagogos, em nossa prática docente sempre nos encontramos com estas situações e poderemos até vivenciar esta desesperança que às vezes se abate sobre nossos próprios ombros. Sem dúvida construindo bases sólidas de conhecimento, relacionamento e respeito poderemos mudar, este estado de coisas que hoje se abate no sistema educacional brasileiro.

Desta forma, ao supervisor pedagógico cabe criar, portanto condições próprias para este grande projeto de vida que será o seu sacerdócio durante sua vida profissional. Podemos com certeza construir grandes valores no espaço da escola criando uma onda de relacionamento com as famílias, comunidade, Escola, governo e envolvê-los na problemática da escola que irá com isto atender os pressupostos básicos para a qual foi criada.

Para tal, os desafios são enorme, falta de estrutura, recursos escassos, má vontade dos educadores, dos alunos, dos funcionários administrativos, enfim uma serie de coisas que dificultam o trabalho do Supervisor, mas que não impedem que o mesmo

possa criar na sua atividade profissional meios de mudar esta realidade e fazer com que a escola mude sua cara, e se transforme na escola de nossos sonhos.

As condições para mudar estão em nossas mãos. O diferencial passa então, pelo respeito às escolhas e depois a influência positiva que podemos ter sobre as pessoas.

Chalita (2001), afirma que temos que ser como uma pequena pedra atirada no rio que provoca pequenas ondas e que depois vão se tornando grandes até o ponto de causar grandes transformações em todos que fazem parte da sociedade.

Se quisermos podemos ser os agentes desta transformação se começarmos a colocar em prática os conteúdos aprendidos em sala de aula e tão debatidos na construção da nova escola, a escola que queremos para nossos filhos e para todos.

Para Cunha (2006), como agentes da transformação cabe a nós Supervisores Escolares, dar o pontapé inicial deste desejo nacional e/ou regional de mudanças e que só precisa começar e para não mais parar, não podemos nos conformar com este estado de coisas, não existe o não consigo existe sim o não quero.

O supervisor, na atual realidade, é capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade, valores esses que requerem habilidade para exercer suas atividades de forma responsável e comprometida. Na década de 90 (caso do Brasil), o supervisor já era apontado como instrumento necessário para mudança nas escolas. Justamente nesta década, segundo Ferreira (2003:74): (...) desempenha-se o supervisor competente, entendendo-se que a competência é, em si, um compromisso público com o social e, portanto, com o político, com a sua etimologia na polis, cidade, coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço de supervisor.

Os sinais de descaso estão por toda à parte. A falta de interesse de nossos governantes, falta de recursos nas escolas, baixos salários, falta de um projeto sério de escolarização e políticas públicas em todos os níveis, pois o que temos hoje é um paliativo que não atende a demanda crescente de nosso povo.

Ainda Ferreira (2003), afirma que cada vez mais nossos alunos saem das escolas sabendo menos do que precisam para suas vidas, não há uma visão crítica de formar cidadãos, por isto precisamos de supervisores audaciosos que ousem sonhar e realizar,

que sejam verdadeiros guerreiros da transformação, arautos do conhecimento, defensores da verdade, e principalmente que ame as pessoas.

Alunos desinteressados, analfabetos funcionais, baixa qualificação profissional, despreparo emocional, são apenas alguns sintomas desta doença que se instalou no meio escolar. Reflexo da falta de interesse da maioria dos envolvidos no processo que não querem ou não sabem que o sucesso desta empreitada nacional é para toda a vida. Como supervisores devemos “pegar no batente”, nos importando com todos que passam pelo espaço da escola já que muitos e quem sabe milhares de milhões, ficaram marcados para sempre neste tempo, que pode ser construtivo ou destrutivo.

No livro o Monge e o Executivo, aprendemos que quando mais autoridade mais responsabilidade temos, e que só depende de cada um fazer a diferença na escola. Segundo Hunter (2004:95) “então, por definição quando você exerce autoridade deverá doar-se, amar, servir e até sacrificar-se pelos outros”.

Podemos contaminar a todos com nossa energia, alegria, serviço, altruísmo, sonhos e fazer com que os educandos e educadores se libertem deste sistema padronizado de escolhas que hoje esta vigente.

Cabe, portanto ao supervisor escolar estar sintonizado com as necessidades da comunidade e propor projetos que atendam aos anseios de todos que almejam futuro melhor.

Muita coisa pode ser feita no contexto escolar, podemos desenvolver atividades que aproximem a comunidade da escola, da família e dos objetivos para a qual ela existe. A escola como espaço social e público deve ter esta característica de servir a todos os que a procuram, bem como envolver outros segmentos da sociedade em suas atividades.

Assim o Supervisor Pedagógico deve, portanto ser esta ponte de acesso entre todos, possibilitando um maior conhecimento entre os participantes desta grande aventura que é a formação de pessoas para a sociedade. Somente sendo um profissional antenado com estas características e com as necessidades de todos os envolvidos, tendo um forte senso de responsabilidade e de iniciativa, não esperando por quem não vem é que seremos profissionais de sucesso e cidadãos realizados. O grande sucesso que o

supervisor escolar terá em sua vida pessoal será a certeza de ter contribuído para o sucesso de muitas vidas que cruzarão seu caminho no decorrer dos anos da docência.

Não há nada de mais belo do que ver uma vida desabrochando como uma flor na sua plenitude, e exalando o agradável aroma de ser chamado de cidadão. A escola tem, portanto a obrigação de fazer o melhor a seus alunos que buscam neste local o pote no fim do arco-íris. Trabalhando em equipe o supervisor pedagógico e todos os profissionais envolvidos terão não as melhores condições para desenvolver suas metas mais com certeza terão o apoio moral que faz toda a diferença nos dias atuais.

Diante das diferentes e diversificadas funções do supervisor escolar, podemos citar como a de maior relevância a de coordenador, onde a organização do trabalho é comum, onde a unificação dos alunos, professores, equipe pedagógica e direção da escola.

É diante destas responsabilidades que se faz necessário mudanças significativas na formação e postura do supervisor pedagógico, e com isso reconhecendo seus aspectos gerais, onde Ferreira (2003:75) diz: “ressignificar e revalorizar a supervisão pedagógica, reconceitua-se, de modo a compreendê-la, na sua ação de natureza educativa e, portanto sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, no seu encaminhamento de coordenador”.

Estamos acostumados a ouvir que manda quem pode, obedece quem tem juízo, mas no contexto escolar não existe esta premissa, mas sim o exemplo, *pois quem quer ser líder estar em destaque, seja o primeiro que faça*. Talvez uma das grandes dificuldades do ser humano seja exatamente esta, precisamos de destaque a todo o momento, logo precisamos refletir sobre o que diz Ronca (1995:32):

"nenhum educador cresce se não reflete sobre seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida".

Só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática. Mas o supervisor, o administrador não é assim, é antes um profissional que não se importa se vai ser reconhecido ou não, e na maioria das vezes não é mesmo, o que importa de verdade é ser útil à sociedade, as pessoas, a todos. Na verdade não deveríamos ser chamados de Supervisores pedagógicos, mas sim de administradores de vidas, pois muitas delas dependerão de nossas decisões e de como elas afetarão a vida de nossos alunos.

É preciso tomar a sábia decisão de fazer sempre o que for necessário para direcionar nossos alunos que encontram nas universidades, para a maior aventura que eles irão participar que é o seu futuro. Cada ser social, cada aluno é um indivíduo em especial, com características próprias de aprendizagem e necessidades diferentes.

De acordo com Oliveira (2003:330): “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida”.

Supervisor pedagógico, Administrador talvez, líderes quem sabe, servos com certeza. Nossa recompensa será com certeza vidas transformadas, vidas salvas da degradação moral e social, famílias restauradas e um forte sentimento de dever cumprido.

Portanto, Supervisores e Professores têm em suas mãos a chave da vida ou da morte de muitos em suas mãos. Não vamos, pois nunca esquecer que palavras podem construir ou destruir qual vai ser sua escolha?

Assim, muitos dizem que ensinar é uma arte e que servir é um dom. Para que exerce as funções de Supervisor Pedagógico, tarefa de todos nós, é muito mais que isto. É um modo de vida, é o modo como escolhemos viver. Com suas dificuldades e seus desafios com suas recompensas e suas frustrações. Se pensarmos que será um mar de rosas é melhor parar aqui. Mas se quiser entrar nesta nave chamada "Conhecimento Humano", não se arrependará. Pois trará um enorme benefício a sua vida e a de todos que o rodeiam.

A Supervisão Escolar é um exercício de cidadania, amor, altruísmo e abnegação onde só os fortemente determinados terão êxito. Não como todos acham como riqueza, mas sucesso na sua vida emocional. Na sua psique, pois nada dá mais prazer na vida do que ver seres humanos crescendo no seu Saber e se transformando seus sonhos em realidade.

Querer ser Supervisor Excelente, requer acima de tudo dedicação e busca de todo o seu coração, pois somente lá poderemos encontrar forças para chegar ao fim da jornada.

4.13. Focagem da Supervisão Pedagógica

O foco da supervisão é a **prática**, apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorais e tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis, a partir de conhecimentos lecionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas.

Segundo Alarcão e Roldão (2008:69), a nova concepção do professor está, obviamente, associada a mudanças nas noções de ensino-aprendizagem. O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado.

Ainda Alarcão e Roldão (2008:67), afirmam que nos tempos atuais, apontam-se a concepção de professor como educador, caracterizado pela função social de ensinar e que, para o efeito, é detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes, o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos.

Um profissional que atua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e nos quais se deseja assumir como inventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades. Esta concepção aponta para um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.

Para Alarcão e Roldão (2008:68), trata-se de um novo paradigma profissional, uma nova concepção de profissionalidade, a exigir novos modelos de formação e supervisão que eliminem dicotomias, dicotomias que assinalam a coexistência de concepções inovadoras e tradicionais.

As autoras realçam ainda que as tendências identificadas coexistem com outras bem arregradas que privilegiam a cultura da transmissão de conhecimentos e do praticismo. Os próprios alunos oscilam entre a concepção emergente e as concepções mais tradicionais com que se confrontam. E questionam e questionam-se. A concepção emergente colide com os mecanismos de cultura institucional instalada e com imobilismos individuais também instalados, quer nas escolas quer nas instituições de

ensino superior. E, perante a “figura distorcionalmente duplicada”, que professores “irão ser”.

A instabilidade conceitual e identitária justifica, certamente, a própria inclusão do tema *ser professor* como objeto de vários estudos que focalizam aspetos como profissionalidade, identidade e culturas de ensino. A conceção de professor reflexivo, se bem que prevalente, não é isenta de questionamento, até porque parece verificar-se uma apropriação do professor como prático reflexivo, entendido como que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir, mas que, ao transportar-se para a ação, deixa a operacionalização – nos planos curriculares e didáticos e a produção fundamentada de saberes nesses domínios – relativamente intocada e abandonada, uma constatação que se aplica sobretudo aos estudos sobre a formação contínua, mas que começa a desenhar-se também na formação inicial e que não deixa de ser preocupante.

Assim se explica que aspetos básicos do agir profissional (rotinizado nas escolas) não sejam objeto de estudo, tais como as estratégias de ensino (com raras exceções, nomeadamente no ensino das ciências), as práticas de avaliação, a construção e conceção de matérias que associem as dimensões didáticas à racionalidade técnica e as considerem incompatíveis com a apropriação de uma racionalidade reflexiva e crítica que corre o risco de ser mal entendida.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A realização da presente pesquisa visou sobretudo realizar um estudo descritivo, tendo em conta a situação problemática constatada. A ideia da realização da presente pesquisa, resultou da constatação quotidiana da prática pedagógica que se desenvolve na instituição em estudo, numa observação não planeada, tendo permitido a sondagem dos variados aspectos que no nosso entender concorrem para o êxito e fracasso dos objectivos educativos da existência da respectiva instituição.

De ressaltar, que o facto de sermos docentes na instituição em estudo há mais de dez anos, permitiu entrar em contacto com o fenómeno estudado, pois não só por constatação através do processo lectivo que se tem levado a cabo, mas por intermédio das conversas paralelas entre professores. Em muitos casos, ouviam-se clamor nos corredores a cerca de situações inerentes ao desenvolvimento de competências dos estudantes em formação de professores, questionando-as.

Assim, perante os aspectos anteriormente expostos e tendo em atenção a contradição que se verifica entre o que se ensina e os resultados concretos do respectivo processo, tencionou-se realizar a presente investigação, pelo que neste capítulo se procederá a sua contextualização e fundamentação, à definição dos seus objectivos e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

5.1. Fundamentos da Investigação

A realização de uma pesquisa, constitui uma ferramenta indispensável, de carácter universal, permitindo que conheçamos aquilo que nos rodeia, com vista a potencialização da humanidade. Assim, pode-se afirmar que ao concebê-la como sendo um processo dinâmico, mutante e progressivo, permite de uma forma geral:

- produzir conhecimentos e teoria (pesquisa básica);
- solucionar problemas práticos (pesquisa aplicada).

Para Kerlinger (2002) a pesquisa deve ser sistemática, empírica e crítica, pelo que se trata de um conceito aplicável quer aos estudos qualitativos, quer quantitativos. Ainda na mesma linha, Sampieri (2006) refere:

“Ser sistemática implica que há uma disciplina para fazer pesquisa científica e que os factos não são deixados à causalidade. Ser empírica denota que os dados são

recolhidos e analisados. Ser crítica significa que é avaliada e melhorada constantemente”.

A ser assim, impõe-se a necessidade de se definir o tipo de metodologia a adoptar atendendo ao problema objecto, pelo que Fox (1987), assinala:

“Ao considerar o enfoque da investigação temos que nos fixar em duas linhas subjacentes separadas e independentes, segundo as quais podemos estruturar as nossas ideias de investigação. A primeira dimensão é uma espécie de linha cronológica que reflecta o que pensamos sobre se a resposta e a pergunta da investigação estão no passado, presente ou no futuro. A segunda dimensão é de intenção, que reflecta o que pretendemos fazer com a investigação uma vez terminada.

No que concerne a primeira dimensão, podem ser considerados três tipos distintos de investigação:

- histórica: se o problema em estudo se situar no passado;
- descritiva: se o problema se situa no presente e se pretende resolver com uma descrição;
- experimental: se se pretende prever o futuro, estabelecendo uma relação entre as experiências realizadas e novas situações.

Relativamente à segunda dimensão, Fox (1987) defende que a investigação se deve reflectir numa mais valia no âmbito do estudo em questão.

Perante o exposto, esta investigação é considerada do tipo descritivo, na medida em que se observou, interpretou e se tentou compreender o presente, a partir da identificação do problema e da recolha de dados que os permitisse analisar e *quicá* contribuir para que se encontre a solução do mesmo.

Tendo em atenção que se optou pelo tratamento de um significativo número de casos, estamos também perante um estudo de conjunto que segundo Best (1982), consiste na (...) na recolha de dados de um número de casos relativamente grande num dados momento. Este método de conjunto aplica-se à análise das condições sociais existentes, incluindo as condições educativas e a análise de opinião pública.

5.2. Etapas da Investigação

Numa investigação podemos encontrar fases distintas, igualmente importantes e que no seu todo pretendem apurar um facto científico, sendo este conquistado (sobre os preconceitos), construído (pela razão) e verificado (nos factos).

Considerar que a fase inicial é crucial para haja sucesso da investigação tendo em conta que o investigador necessita de enunciar clara e objectivamente o seu projecto de investigação na formulação do seu problema, requerendo que se tenha bem definido um fio condutor que se reflecta numa estruturação adequada do trabalho a desenvolver, ao qual pode estar subjacente a ruptura com os preconceitos e as noções prévias.

A definição do problema deve ser objectivo, preciso e conciso, exprimindo o que se pretende saber para compreender melhor. Por este motivo, deve lhe estar de forma implícita uma determinada resposta exequível, real e ajustada aos recursos pessoais, materiais e técnicos, devendo para tal em primeiro lugar assegurar que as condições estão reunidas para tal. Porém, é importante que sejam consideradas várias possibilidades de resposta, cujo objectivo seja o de aprofundar conhecimento e não meramente o de demonstração.

Por outro lado, é importante que a realização da pesquisa seja contextualizada nos quadros conceituais reconhecidos, permitindo que apareçam novos significados, bem como a produção de conhecimento que reúna condições de ser validado.

Neste contexto, a que ter em atenção os seguintes princípios:

- o relacionamento com problema/objectivos da investigação;
- o estabelecimento de limites com uma dimensão razoável;
- a interpretação e análise, em detrimento da simples descrição;
- abordagem do fenómeno de forma diversificada.

É importante que a problemática em estudo atenda as pesquisas e entrevistas exploratória, pelo que estas devem decorrer de forma aberta e flexível promovendo o encontro de pistas de reflexão, ideias e hipóteses do desenvolvimento do trabalho. Assim sendo, as entrevistas contribuem para a descobertas de novos aspectos a considerar, complementando e alargando os horizontes da investigação. Por outro lado a realização de uma determinada pesquisa, permite avaliar os conhecimentos em relação ao problema inicial.

A problema é tida como uma fase, na qual se define o tratamento do problema formulado, bem como a abordagem a realizar. Esta etapa não poderá descontextualizada do período temporal em que a investigação se realiza, já que este facto de uma maneira irá influenciar na elaboração da problemática em questão. Em paralelo a est elaboração,

estão os acontecimentos e as correntes do pensamento da época, a sensibilização do investigador, as quais irão influenciar o que se pretende explicar, com o que se relacionará e de que forma. Ao ser assim o fio condutor estabelecido para a investigação orienta-a teoricamente, sendo necessário no quadro conceptual considerado, precisar os conceitos fundamentais e estabelecer relações entre os mesmos, permitindo construir o seu próprio sistema conceptual, devidamente adaptado ao objecto em estudo.

Como passo seguinte, é indispensável o estabelecimento de um campo de análise que atenda ao contexto espacial, temporal, social e geográfico, recolhendo-se a informação, após a definição concreta da amostra mais adequada ao objecto da investigação para a recolha de dados. De seguida impõe-se a necessidade de se proceder a análise da referida informação recolhida.

No decurso da história da ciência, surgiram diversas correntes de pensamento, tais como empirismo, o materialismo dialéctico, o positivismo, a fenomenologia e o estruturalismo, os quais deram origem a diferentes caminhos na busca pelo conhecimento.

Entretanto, tendo em conta as diversas premissas que a sustentam, Sampieri (2006) assinala que desde a segunda metade do século XX essas correntes foram polarizadas em dois enfoques principais:

- enfoque quantitativo;
- enfoque qualitativo.

De uma forma geral e de acordo com Grinell (1997), os dois enfoques (quantitativo e qualitativo) contemplam cinco etapas similares e relacionadas entre si:

- observação e avaliação de fenómenos;
- estabelecimento de pressupostos ou ideias como consequência da observação e avaliação realizadas;
- teste e demonstração do grau em que as suposições ou ideias têm fundamento;
- revisão de ideias sobre a base de testes ou da análise;
- proposta de novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e ou fundamentar as suposições e ideias ou mesmo gerar outras.

O enfoque quantitativo serve-se da recolha e análise de dados para responder as questões de pesquisa e testar as hipóteses previamente estabelecidas, confiando na medição numérica, na contagem e, frequentemente, no uso da estatística para estabelecer com exactidão padrões de comportamento.

Já o enfoque qualitativo é utilizado sobretudo para descobrir e refinar as questões de pesquisa. Às vezes, mas não necessariamente, as hipóteses são comprovadas (Grinell, 1997). Frequentemente este enfoque está baseado em métodos de recolha de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações. Normalmente, as questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria.

Ambos os enfoques são importantes para uma pesquisa, sendo a sua diferença dada pelo estudo de um determinado fenómeno.

Assim, a investigação quantitativa oferece a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, concedendo o controlo sobre os fenómenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles. Oferece uma grande possibilidade de replicação e um enfoque sobre pontos específicos dos fenómenos, assim de facilitar a comparação sobre estudos similares.

Por sua vez a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenómenos, assim como flexibilidade.

A mistura dos dois modelos (enfoques), potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas. Ambos são empíricos tendo em conta que permitem a colecta de dados do fenómeno em estudo. A seriedade deve ser vista tanto para um método assim como para o outro, requer profissionalismo e dedicação, pelo que empregam procedimentos distintos e possíveis de utilizar com acertos (Sampieri, 2006).

Com base no exposto e tendo em vista a realização de uma investigação séria, concreta e abrangente foram utilizados neste estudo os dois enfoques:

- enfoque quantitativo durante a aplicação dos questionários (em anexo) aos professores e estudantes, atendendo (Fox, 1987):
 “ (...) técnica de questionário apresenta duas vantagens sobre essa interação: alcance massivo de indivíduos, relativamente pouco oneroso, e normalização completa das instruções que se lhes são distribuídas (...). Ainda a possibilidade de incluir todos os modelos de respostas, confere ao investigador uma grande flexibilidade ao que diz respeito à natureza da informação que se pode procurar (...).
- Enfoque qualitativo: teve-se em conta durante a aplicação das entrevistas abertas com os membros de direcção da instituição alvo de estudo.
- Busca descrever significados que são socialmente construídos, e por isso é definida como subjetiva;
- Tem características não estruturadas, é rica em contexto e enfatiza as interações;
- Através da coleta de dados qualitativos, obtêm-se respostas que são semi-estruturadas ou não-estruturadas;
- As técnicas de análise são indutivas, orientadas pelo processo, e os resultados não são generalizáveis.
- Está mais relacionada no levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população. É exploratória, portanto não tem o intuito de obter números como resultados, **mas insights – muitas vezes imprevisíveis** – que possam nos indicar o caminho para tomada de decisão correta sobre uma questão-problema.
- Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas em profundidade, observação em campo (observar o comportamento do consumidor, por exemplo), entrevistas por telefone, etc.
- A pesquisa qualitativa é ótima para aprofundar conhecimentos já quantificados ou quando deseja-se criar uma base de conhecimentos para só depois quantificá-los.

- Neste tipo de pesquisa, a atuação de um especialista é outra característica fundamental para lapidar o grande volume de informação bruta recebida e interpretar da melhor maneira possível.

Optou assim por uma metodologia mista tendo em conta as duas razões: por um lado, porque corroboramos as ideias de Gil (2008), segundo as quais há uma relação indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, e, por outro lado, por considerarmos que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números as opiniões dos participantes.

Para classificar e analisar essas opiniões, assumimos duas abordagens simultaneamente das duas metodologias, o que tornará possível a apresentação das percepções dos integrantes da amostra, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 2: Métodos Mistos

Métodos qualitativos	Métodos quantitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista aos membros de direcção do ISCED de Benguela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário aos professores. • Inquérito por questionário aos estudantes do ISCED de Benguela.

5.3. Justificação da Investigação

Considerando que a investigação que se pretende levar a cabo, reveste-se de um carácter científico, tal fato só é possível evidenciar-se mediante a utilização de uma metodologia que se propõe a obtenção dos resultados, tendo em conta os objetivos traçados.

A justificativa, num projeto de pesquisa, como o próprio nome indica, é o convencimento de que o trabalho de pesquisa possui fundamentos para ser efetivado. A comprovação do tema escolhido pelo pesquisador e a hipótese levantada são de suma importância para a sociedade ou para alguns indivíduos.

Deve-se tomar o cuidado, na elaboração da justificativa, de não se tentar justificar a hipótese levantada, ou seja, tentar responder ou concluir o que vai ser

buscado no trabalho de pesquisa. A justificativa exalta a importância do tema a ser estudado e justifica a necessidade imperiosa de se levar a efeito tal empreendimento.

A investigação científica, resulta da constatação de uma determinada situação social, no nosso caso em contexto escolar, cujo desafio consiste em ajudar a resolvê-lo. Desta feita, a escolha da investigação científica que se pretende levar a cabo, insere-se no âmbito do programa de doutoramento em ciências da educação pela Universidade de Granada/Espanha.

A escolha do tema **justifica-se** pelo fato de que, nos dias de hoje a formação de professores por competências, constituir um dos assentos tónico da investigação em educação tendo em vista a sua qualidade de ensino que se desejada.

Ao longo dos dias, muitos têm sido os clamores atinentes a figura do professor que ensina e o produto do trabalho que desenvolve (o aluno), como fruto do seu trabalho. Verifica-se que muitos dos estudantes durante e depois da formação revelam um perfil menos adequado no exercício da sua profissão, tanto sob o ponto de vista cognitivo, afetivo e de saber fazer. Muitos desses estudantes saem da instituição onde são formados quase do jeito que nela entraram.

Situações desta natureza, até certo ponto pode ser partilhado pelos dois intervenientes do processo de ensino/aprendizagem e também pela direção da instituição, a quem cabe o papel de acompanhar e identificar as possíveis dificuldades que se manifestam no respetivo processo, através do processo de supervisão, que lhe ajudará a propor um conjunto de acções pedagógicas para se dar tratamento aos aspectos ora constatados.

Ao olharmos para a figura do professor em geral e do universitário em particular (por constituir o nosso objecto da investigação), professores há que se mostram, preocupados com a busca de melhores resultados dos alunos, procurando realizar um trabalho revestido de positivismo e satisfação procurando envolver os alunos na construção e reconstrução de conhecimentos, mediante a utilização de métodos que favorecem a aprendizagem investigativa e significativa dos estudantes. Estes que assim agem, são em número muito reduzido, e quase que a sua ação anda perdida no seio daqueles que assim não agem.

Existe ainda um outro grupo de docentes que não obstante terem tido a “*sorte*” de trabalhar no ensino superior, desconhecem o como favorecer a aprendizagem e uma atitude investigativa nos seus alunos. Desta feita, procuram em muitas vezes apoiar-se na maneira de como alguns daqueles que foram seus professores lecionavam para ele, o que não tem sido suficiente e tão pouco agradável ao processo de ensino aprendizagem que se quer que seja cada vez mais de qualidade.

Professores do ensino superior que se limitam à leituras dos conteúdos para os estudantes, abusando assim de aulas “*conferências*”, tornando as aulas muito passivas e monótonas, isto é pouco atraente para a vida escolar do estudante. Não obstante ao uso do método referenciado, alguns evitam que seus alunos façam anotações enquanto ele fala, tão pouco serem interrompidos. Professores há que no início do ano letivo não facultam os programas de disciplina, tão pouco orientam a bibliografia ou concedem aos alunos algum texto de apoio, com medo de serem enfrentados nas aulas.

Alguns professores, é constante a falta de pontualidade e de assiduidade face o trabalho que desenvolvem, o que de certo modo mostra a falta de assunção de responsabilidade e a falta de uma consciência profissional exigida para uma docência universitária com profissionalismo. Alguns professores quase que vão para sala de aulas sem no entanto o comprometimento social do trabalho que desenvolvem, não estabelecem os objectivos a serem alcançados em cada período letivo.

A realidade mostra que os métodos de ensino que têm sido aplicados no trabalho com os alunos, nem sempre satisfazem o alcance dos objetivo, e a construção de conhecimentos e por outro lado o desenvolvimento de competências profissionais do futuro profissional em educação. Dizer ainda que, muitos desses professores não possuem a componente pedagógica que lhes habilitem na condução e tratamento dos conteúdos durante a aula, sendo somente formados na área específica de acordo a disciplina que lecionam.

Os prazos para a realização de provas estabelecidos pelo calendário académico, nem sempre têm sido cumpridos por todos os docentes, isto é: professores há que se apresentam em sala de aulas depois de passar duas ou mais semanas do início das aulas, professores há não obstante a ao calendário estipulado para a realização de provas (frequência e em poucas vezes 1ª ou 2ª épocas) dificilmente cumprem, professores que não obedecem os prazos para a entrega de mini-pautas ao Departamento dos Assuntos

Acadêmicos, professores que não cumprem com a carga lectiva semanal que lhe é atribuída (duração da aula). A realidade mostra também que existem professores que lecionam por exemplo, uma disciplina anual, e que ao longo do ano académico, dificilmente conseguem lecionar pelo menos 10 aulas.

Assim, dos esforços que a instituição tem feito no concernente a promoção de eventos científicos, que bem aproveitado podiam ajudar os professores na melhoria da sua ação em sala de aula, nota-se que quando as mesmas são promovidas o que acontece é que nem todos professores se propõem a participar, o que de certo modo podia enriquecer o seu campo de conhecimentos não só científicos como também académicos.

Em relação a figura do estudante formado no ISCED de Benguela, em virtude dos aspetos apresentados sobre a figura do professor, percebe-se que tudo isso contribui de que maneira para o enfraquecimento do processo de ensino/aprendizagem, reflectindo-se num fraco desenvolvimento de competências do professores que a instituição está a formar.

Um outro aspecto não menos importante, é que aos professores da instituição em estudo, recai uma grande responsabilidade de missão-docente e de transformação das atitudes dos alunos, pois o perfil de entrada de estudantes no ISCED precisa ser revisto, se tivermos em conta ao fato de que, por vezes os que concorrem e admitidos ao processo de exames de acesso, são aqueles que durante a sua formação média ou secundária, não fizeram a formação de professores, desconhecendo assim determinados conceitos pedagógicos básicos. Este aluno que se encontra nestas condições, precisa que o professor lhe ensine a aprender o que é ser professor.

Os trabalhos académicos e defesas que os alunos realizam, têm principalmente um carácter classificatório e não tanto de uma avaliação que abranja outros pormenores que possam incidir sobre a formação do futuro profissional em educação. É dizer que, têm apenas uma carácter de cumprimento obrigatório tendo em conta o calendário letivo que sê-lhe impõe. O sentido real dos trabalhos de grupos deve ser o de fazer com que o aluno aprenda como investigar em ciências de educação e mais.

Ao longo das aulas tem-se verificado o fraco desenvolvimento da competência argumentativa e interpretativa por parte dos estudantes, pois diante de um aspecto temático que requer do aluno a apresentação do seu ponto de vista, poucos têm sido

capazes de o fazer. Alguns desses estudantes, mal se expressam e também mostram fraca capacidade na contextualização dos aspetos estudados. Nota-se também que muitos desses têm dificuldades de escrita e de leitura. Para não falar da dificuldade que muitos apresentam em relação a comunicação que se espera frente ao público (colegas).

De realçar ainda, que muitos desses estudantes nos momentos da defesa, tanto de trabalhos avaliativos de grupos na sala de aulas ou mesmo de fim de curso, para a obtenção do grau de licenciatura, casos há em que alguns têm deixado a desejar, pelo facto dos estudantes não saberem trazer a tona os diversos aspectos constantes no seu trabalho, manifestando assim uma fraca capacidade de argumentação e de respostas, o que tem comprometido por sua vez a sua melhor atuação no mercado de trabalho, mundo social.

Esses e outros aspetos não mencionados ressaltam as dificuldades que se manifestam no campo de desenvolvimento das competências dos professores do no ISCED de Benguela, reflectindo-se de que maneira na qualidade de ensino que pouco pode satisfazer as expectativas e interesses da sociedade.

Os Departamentos de Ensino e Investigação (DEI's) quase não assumem a tarefa de supervisão do processo de ensino e aprendizagem, o que faz com que se desconheçam na totalidade o trabalho que professores desenvolvem em sala de aula. Por vezes se apercebem das realidades que acontecem na sala de aulas a partir do mundo exterior (sociedade).

A investigação a levar a cabo, assenta no fato de que com tudo quanto foi dito, urge a necessidade de se estudar o assunto e propor acções que possam concorrer para a melhoria do respetivo processo, para que as tarefas educativas propostas pela instituição em estudo sejam partilhadas por todos os envolventes, permitindo assim uma formação profissional dos estudantes com capacidades, competências e habilidades intelectuais e pedagógicas.

Estas razões e outras não mencionadas, mostram até certo ponto que urge a necessidade de se “*afinar*” o processo de supervisão pedagógica, tendo em vista em primeiro lugar o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e em segundo lugar dos estudantes que são formados no ISCED de Benguela.

5.4. Problema de Investigação

O problema é a mola propulsora de todo o trabalho de pesquisa. Depois de definido o tema, levanta-se uma questão para ser respondida através de uma hipótese, que será confirmada ou negada através do trabalho de pesquisa. Veja a seguir algumas observações e orientações que sustentam o planejamento e a prática da pesquisa. Com base em Gil (2001), apresenta algumas observações e orientações que sustentam o planejamento e a prática da pesquisa elencando situações que precisam ser contempladas:

As cinco características do problema de investigação:

- Deve ser formulado como uma pergunta; Deve ser claro e preciso; Deve ser empírico; Deve ser suscetível de solução e Deve ser limitado a uma dimensão viável.

1. O problema de pesquisa deve ser formulado como uma pergunta

- Maneira simples e direta de formulação; facilita a identificação do problema e o tema não é o problema

2. O problema de pesquisa deve ser claro e preciso

- Se a formulação for vaga ou imprecisa, como pode ser resolvido? Não deve conter termos com definição incerta ou ambígua; complemento: definição operacional e indica como o fenômeno é medido.

3. O problema de pesquisa deve ser empírico

- Problemas de pesquisa não devem se referir a valores morais; Não devem conduzir a considerações subjetivas ou julgamentos morais; problemas sobre “melhor/pior”, “bom/mau”, devem ser reformulados e referências a fatos empíricos e não a percepções pessoais.

4. O problema de pesquisa deve ter um horizonte de solução

- Deve-se ter alguma ideia de como o problema proposto poderá ser Resolvido; não adianta propor um tema bem formulado se não houver como coletar dados que levem a (ou demonstrem) sua solução e requer domínio da tecnologia adequada a sua solução.

5. O problema de pesquisa deve ser delimitado

- Quanto tempo será necessário para coletar as informações que levem à solução do problema?
- A delimitação do escopo permite trabalhar de maneira focada, obtendo dados relevantes dentro do tempo delimitado para a execução da

pesquisa.

Assim, a pesquisa levada a cabo, assenta na formulação do seguinte **problema de investigação**:

- Até que ponto o profissionalismo da docência universitária influencia no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela-Angola?

5.5. Objectivos da Investigação

Após a identificação do problema, bem como do contexto em que a mesma pesquisa foi realizada, impõe-se a necessidade de se definir os objectivos de pesquisa. A definição dos objectivos requer que seja feita de forma consciente e claro, permitindo aprofundar conhecimentos sobre o objecto em estudo em duas perspectivas no presente e no futuro, bem como tecer considerações que o relacionem com conhecimentos anteriores e que possibilitem a formação de novos problemas, logo com repercussões na evolução da ciência.

Para esta investigação e uma vez formulado o problema, foram definidos os seguintes **objectivos da investigação**:

Geral:

- Analisar a influência do profissionalismo da docência universitária no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela.

Específicos:

- Diagnosticar o perfil académico e profissional dos docentes da instituição em estudo;
- Descrever a influência do profissionalismo da docência universitária no desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;
- Caracterizar os procedimentos metodológicos usados pelos professores para o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores;

- Descrever a influência da supervisão pedagógica no profissionalismo da docência universitária tendo em atenção o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores;
- Caracterizar o perfil de entrada e de saída dos estudantes em formação inicial no ISCED de Benguela.

5.6. Metodologia da Investigação

Del Rincon, La torre e Sans (1995:20), afirmam que a investigação “é uma actividade humana orientada a descrição, compreensão, explicação e transformação da realidade social através de um plano de indagação sistemática”.

A actividade de investigação visa sobretudo descobrir e conhecer uma determinada realidade daí a necessidade de se planear um conjunto de procedimentos que dotem de conteúdo este caminho para o conhecimento.

Para Echevarrá (1982: 11) o método científico é meio de acesso a natureza dos fenómenos ordenado e sistemático ou também como este conjunto de procedimentos que permitem abordar um problema de investigação com o fim de alcançar os objectivos determinados.

Colás Bravo e Buendia Eisman (1994:59) afirmam que as características do método científico, são as seguintes:

- h. Seu carácter fáctico: em geral os problemas são baseados nos problemas e nos dados empíricos ou eixos de carácter mais subjectivos ou internos;
- i. Seu carácter racional: apresenta uma sistematização coerente de enunciados com o propósito de obter uma teoria ou conjunto coerente e racional de ideias sobre a realidade tratada.
- j. Sua contrastabilidade: trata de comprovar mediante dados e eixos a validade de enunciados teóricos. Deste modo se garante uma maior fiabilidade no conhecimento e uma maior generalização dos resultados.
- k. A subjectividade: se obtém através da contrastação intersubjectiva e a comprovabilidades das afirmações.

- l. Seu carácter analítico:seleciona a realidade para abordá-la com maiores garantias de rigorosidade e precisão.
- m. Sistematização: atende a um carácter organizativo, estruturado e harmónico dos diferentes conhecimentos, para entender a realidade da forma mais completa possível.
- n. Seu carácter autocorrectivo, intercultural e transcultural: implica uma revisão e/ou replanear constante dos dados obtidos e das teorizações realizadas, assim como o reconhecimento da sua validade em diferentes culturas e momentos históricos.

A investigação faz referência a um metanível de investigação que aspira compreender os processos de investigação. Se ocupa dos componentes objetivos da ciência, pois de certo modo, a filosofia do processo de investigação, junto com os supostos e valores que servem de base, procedimental para o investigador pode interpretar os dados e alcançar determinadas conclusões (Hernandez Pina, 1999).

Dependendo da concepção que se tenha da realidade, desde uma perspectiva quantitativa, qualitativa ou crítica, assim se articulam os diferentes elementos metodológicos e organizativos, seleccionando aqueles que se adequam em maior medida a natureza da investigação apresentada e sobretudo aos fins que orientam toda actividade indagatória.

Assim, na investigação social, enquanto que a investigação quantitativa trata de explicar um fenómeno a partir da medida e uso de termos numéricos e estatísticos, a metodologia qualitativa pelo contrário, vai mais além das manifestações externas e aprofunda nela através das análises da linguagem como representações simbólicas.

Desta feita, no que concerne ao nosso problema de investigação a busca de informação e aproximação a este fenómeno social se acolhe a um interesse descritivo e compreensivo, isto é aproximar-se ao feito desde a complementariedade dos enfoques fenomenológico, qualitativo e quantitativo junto com as contrinuições do paradigma crítico, na medida em que esta investigação se concebe como um processo cíclico, de reflexão constante sobre a prática inerente ao profissionalismo da docência universitária no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores.

Se trata portanto de uma metodologia descritiva e eclética, isto é mista pois integram instrumentos de corte quantitativo como o questionário, complementado com o instrumento qualitativo, que é a entrevista).

Desta forma, se pretendeu conseguir uma investigação significativa, contextualizada e complementar dos dados recolhidos de diferentes instrumentos e de codificação variada, o que permitiu um tratamento multifocal da realidade mediante o contraste das percepções dadas pelos inquiridos com respeito aos diversos ângulos de acordo com o problema em estudo.

O desenho de investigação entendido como um plano de estruturado de acção, que em função dos objectivos básicos, está orientado a obtenção de informação ou dados relevantes sobre o problema levantado. Desta feita, Arnau (1995) considera se define em função dos objectivos ou propósitos que orientam um plano de trabalho e a classe de informações ou dados obtidos.

Desta feita, entendemos que nossa investigação assenta num desenho não experimental por método de pesquisa, enquanto os objectivos apresentados, que tratam de descobrir as características, atributos da amostra, a relação entre as variáveis e as possibilidades de emitir uma mudança e de carácter transversal ou trans-seccional em relação aos procedimentos para obter os dados, posto que a informação se regista uma só vez por período de observação e unidade.

Tendo em conta que a pesquisa se reveste de uma natureza descritiva, utilizou uma **metodologia mista**, que se consubstanciam na articulação das metodologias **qualitativa**, através de inquéritos por entrevista aos membros da direcção do ISCED e **quantitativa**, através de inquéritos por questionário aos alunos e professores contendo dados estatísticos (em frequência e percentagem), tabelas e gráficos a serem obtidos mediante a utilização do programa informático SPSS e outros programas que se julgarem necessários para o processamento e tratamento dos dados.

Para este trabalho optou-se por um **tipo de investigação descritiva**, que segundo Viana (2001), consiste em procurar determinar a natureza e o grau de condições existentes entre os fenómenos. Tem como único propósito descrever condições existentes.

5.7. Instrumentos para a Recolha de Dados

A compilação de dados foi levada a cabo atendendo dois tipos de instrumentos variados e diferentes, em consonância com a natureza descritiva e ecléctica que caracterizava nossa metodologia de investigação.

O questionário como instrumento de carácter quantitativo que oferece de forma rápida e geral, uma visão global e que se descreve através de dados numéricos as percepções dos sujeitos participantes (docentes e estudantes). Buendia Esmain (1999) considera que o questionário tem sido a técnica de recolha de dados mais utilizada na investigação. Com ele se pretende conhecer, o que fazem, opinam ou pensam os inquiridos mediante perguntas realizadas por escrito e que podem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador.

Quanto a entrevista, no seu desenho atende a necessidade de processo metacognitivo, através do qual se toma consciência de tudo o que se vai realizar: que informação (interna ou externa) do sujeito entrevistado se pretende conhecer; sobre que população se vai desenvolver; e sobre como se vai elaborar a entrevista (áreas temáticas, tipos de perguntas, segundo o conteúdos, a estruturação e sequenciação, assim como a forma de recolher esta informação (registar).

Patton (1987) para a implementação da entrevista, oferece três fases, que são:

6. Fase inicial: ao começar a entrevista é mais aconselhável formular perguntas que não prestem contravérsias, centrando-se em comportamentos, actividades e experiências do presente;
7. Fase intermédia: em segundo lugar, podemos centrar-nos em interpretações, opiniões e sentimentos em torno dos comportamentos e acções previamente descritos;
8. Fase avançada: uma vez que a entrevista alcança uma maior madurez, pode ser adequado formular questões sobre conhecimentos e habilidades.

Com base nos métodos apresentados, foram concebidos instrumentos para a recolha de dados, em conformidade aos **instrumentos** seguintes instrumentos:

- Boletim de inquérito por questionário aos estudantes;
- Boletim de inquérito por questionário aos professores;

- Guião de entrevista aos membros da direcção do ISCED de Benguela;

Quanto a sua caracterização, o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Benguela, é uma Instituição do Ensino Superior Público, que se integra num conjunto das Unidades Orgânicas da Universidade Katyavala Bwila (UKB) que corresponde a região académica II, consequência do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN) abrangendo as províncias de Benguela e Kwanza-Sul. O ISCED de Benguela que tem por finalidade a formação de professores, funciona com (5) cinco Departamentos de Ensino e Investigação, num total de nove especialidades, tais como:

Tabela 3: Departamentos de Ensino e Investigação e especialidades do ISCED de Benguela (Fonte direcção do ISCED).

N/O	Departamento	Especialidades
01	Departamento de Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Psicologia, • Ensino Pedagogia • Educação Especial;
02	Departamento de Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de História
03	Departamento de Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Geografia
04	Departamento de Ciências Exactas	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Matemática
05	Departamento de Letras Modernas	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Português, • Ensino de Inglês • Ensino de Francês.

5.8. Recolha de Informação

A observação de uma população pode realizar-se de forma directa ou indirecta. Estas duas formas de observar distinguem-se tendo em conta que na primeira, o investigador recolhe as informações sem intervenção dos sujeitos observados. Requer a utilização de um guia onde constam os indicadores que podem ser alvo de observação. No segundo caso, constata-se a existência de dois intermediários entre a informação procurada (sujeito observado) e a obtida (instrumento de observação: questionário e/ou entrevista), dirigindo-se o investigador ao sujeito no sentido de adquirir informação a partir da realização de perguntas.

Segundo Sampieri (2006) o primeiro passo para seleccionar uma amostra é definir a unidade de análise, Sobre que ou quem serão realizadas a recolha de dados dependendo do enfoque seleccionado (quantitativo, qualitativo ou misto), da formulação do problema a ser investigado e dos tipos de estudo pretendidos.

De considerar que uma vez já seleccionado o modelo de pesquisa e amostra adequada, de acordo com o enfoque escolhido e o problema de pesquisa, a etapa seguinte consiste em recolher os dados necessários inerentes a variável em estudo.

Desta forma, a recolha de dados assenta em três actividades intimamente relacionadas entre si:

- Seleccionar um instrumento ou método de recolha de dados entre os disponíveis na área de estudo, na qual está inserida a pesquisa seleccionada, ou desenvolver um.
- Aplicar esse instrumento ou método para a recolha de dados;
- Preparar observações registos e medições obtidas para que sejam analisadas correctamente.

5.9. Tratamento e Análise dos Resultados

Para se levar a cabo a análise dos dados quantitativos, foi utilizado o Pacote Estatístico SPSS (Statistical Package Social Science) versão 14.0 Windows, através do qual foi desenhada planilha do questionário, definindo cada uma das suas variáveis e adopção de uma série de valores e posteriormente passou-se a introduzir todos os dados obtidos a partir dos questionários, tendo-se de seguida realizado as análises estatísticas oportunas de acordo com os objectivos da investigação.

Junto com este pacote estatístico foi empregue o programa Microsoft Access (Pacote Microsoft Office XP), para o desenho da grande parte dos gráficos e tabelas que se apresentam na investigação.

Em relação aos dados de natureza qualitativa que foram extraídos das entrevistas, não se teve em atenção a utilização de nenhum programa estatístico, se não uma categorização manual através da elaboração de um registo e um sistema de codificação mediante o qual se foram combinando por associações semânticas a diferentes categorias que por sua vez, formavam parte de outras estruturas de

significado maior como é o caso das metacategorias. Todo este registo manual foi feito no processador do texto de Word (Microsoft Office XP).

5.10. Descrição da População

Universo ou população são todos os possíveis sujeitos ou medidas de um certo tipo convidados a participar da investigação (amostra convidada), dos quais só alguns mostrarão disponibilidade de implicar-se no estudo em questão (amostra aceitante) e finalmente de todas estas pessoas que participam na investigação se extrairão os dados (amostra produtora de dados) que servirão, segundo os objectivos da mesma para conhecer melhor o universo ou população de onde foi extraída a amostra.

Como amostra se considera os grupos ou subconjuntos da população donde se estuda o fenómeno e são consideradas uma autêntica representação da mesma, donde todos e cada um dos indivíduos da população tem a mesma oportunidade de ser incluído (Echevarría, 1982).

Assim, a **população estudantil** da qual extraída a amostra, é constituída por 1286 estudantes dos quais 878 estudantes são do sexo feminino, dos cursos de: Pedagogia, Psicologia e Educação Especial repartidos por especialidade de acordo com o mapa que se apresenta:

Tabela 4: Caracterização da população estudantil estudada (Fonte: Direcção do ISCED)

N/O	DEPARTAMENTO	ESPECIALIDADE	TOTAL		
			H	M	T
1	Ciências da Educação	Psicologia	156	299	455
		Pedagogia	194	385	579
		Educação Especial	58	194	252
2	Ciências Sociais	História	286	126	412
3	Ciências da Natureza	Geografia	266	166	432
4	Ciências Exatas	Matemática	268	62	330
5	Letras Modernas	Linguística/Inglês	167	26	193
		Linguística/Francês	99	46	145
		Linguística/Português	168	221	193
Total			1662	1525	3187

Quanto ao **corpo docente**, o ISCED de Benguela funciona com 102 docentes, com graus académicos repartidos da seguinte forma:

Tabela 5: Caracterização da População docente pelos graus académicos (Fonte direcção do ISCED-Benguela).

N/O	Licenciados	Mestres	Doutores	Total
01	50	42	10	102

A Direcção do ISCED é constituída por três membros nomeados sob o despacho do Magnífico Reitor da Universidade Katyavala Bwila, sendo: um Decano, um Vice-decano para área Académica e um Vice-decano para Área Científica.

De realçar que para além dos Departamentos de Ensino e Investigação acima referenciados, existe também o Departamento dos Assuntos Académicos, encarregue de todo trabalho académico e pedagógico da Instituição.

Da população expressa, foi extraída uma **amostra** aleatória simples de 10 estudantes para cada curso, sendo o curso de Pedagogia e Psicologia com 15 estudantes cada e professores. Já de forma intencional foram seleccionados os membros de direcção da instituição, conforme os dados que a seguir se apresenta:

Tabela 6: Amostragem da investigação (fonte própria).

N/O	Designação	Quantidade
01	Membros da direcção do ISCED.	3
03	Professores	50
04	Estudantes	300

5.11. Limitações da Investigação

Em qualquer trabalho de investigação, sempre são apresentadas determinadas limitações dependendo da natureza do objecto investigado e da metodologia empregue, bem como as técnicas usadas para o seu controlo, que distorcem a aproximação a realidade estudada já se completa para chegar a um conhecimento exacto e absoluto da mesma. Em muitas ocasiões as limitações são tão grandes que resultam em não aplicar qualquer tipo de intervenção. Não obstante tomar consciência de forma explícita daquelas variáveis, factores ou aspectos que podem estar influenciando na

maleabilidade dos dados implicados, por um lado, traçar-se algumas medidas para evitar este tipo de situações, sempre que seja possível, e por outra interpretar os resultados que se obtenham e dos quais se derivam as seguintes conclusões com certo realismo, prudência e qualificando especialmente as tentativas por estabelecerem generalizações e ir mais além da realidade estudada.

Neste ponto vão ser descritos três pontos de limitações de qualquer investigação de desenvolvimento de um método de pesquisa e as encontradas no desenho e desenvolvimento do nosso trabalho, conforme se apresentam:

1. Limitação geral de toda a investigação (Sierra Bravo, 1996:359):
 - Respeito social: se produzem os questionários quando a pessoa apresenta as suas ideias sobre a sociedade (desejabilidade social).
 - Apreensão avaliativa: tendências das pessoas pensarem que os observadores, têm o conteúdo de julgar ou avaliar seus conhecimentos. Para o nosso caso, trata-se de criar um ambiente de confiança, cordialidade, entre outros, com o propósito de evitar tensões ou atitudes avaliadoras.
 - Característica da demanda: captam os objectivos da investigação e os sujeitos dão resposta conforme a eles próprios. Esta limitação muito relacionada com as anteriores, se faz presente no desenho dos questionários, o que é defeito por não aparecer explicitamente no título do mesmo o termo “perspectivas do género”, bem como no respectivo conteúdo do questionário só se colocam quatro ou cinco itens que fazem alusão directa a nossa temática central, para assegurar umas respostas sinceras e não acordos com nosso objectivos da investigação.
 - Expectativas do investigador: o investigador pode comunicar sentimentos aos investigados, suas expectativas a respeito da investigação;
 - Efeito Hawthorne: condições ambientais que condicionam os resultados (iluminação, temperatura e horário).

- Dependência de memória: especialmente em investigações relacionadas ao passado, no que se refere a um facto histórico, pode haver dificuldades de recordar tais sucessos.
4. Limitações da pesquisa, de acordo com Martines Arias (1995), destacando o seguinte:
- Erros na observação: erros derivados da não observação de toda população se obtém toda informação necessária, para estabelecer com certeza o estado de questão. Razões: erros de não cobertura (da lista em que se extrai a amostra); erros de não resposta (sujeitos relacionados não respondem a pesquisa parcial ou totalmente); erros da amostra (se recolhem os dados só de uma parte ou fracção da população, se relaciona com a representatividade da amostra).
 - Erros de medida: influência do investigador; questionário utilizado, atitude do sujeito e seu grau de cooperação; influência do método de recolha de dados.
 - Erros de processamento: erros que têm lugar durante o processamento de análises e tratamento dos dados (codificação da informação, gravação dos dados, etc). Erros na análise estatística, motivado por uma incorrecta eleição da técnica, baixa potência estatística, o que se denomina “armazém da validade das conclusões estatística” (Cook e Campbell, 1979).

5. Limitações da nossa investigação, difícil acesso a amostra:

Deparamo-nos com uma das principais limitações no desenvolvimento deste trabalho ao concernente principalmente o acesso aos representantes dos estudantes, acompanhadas de outras variantes, que a seguir apresentamos:

- O momento de entrar em contacto com os estudantes coincidiu com a época dos exames finais, onde muitos estudantes já tinham dispensado parte das disciplinas curriculares;
- Identificação dos representantes: pelo facto da instituição não se dispor do sistema de gestão académica, tornou-se ainda mais difícil a sua identificação;

- Representação estudantil numa amostra minoritária: o facto de não ter sido fácil trabalhar com os estudantes do 3º e 4º ano, pelo facto de muitos recearem de qualquer medida;

CAPÍTULO VI: ANÁLISE DE RESULTADOS

O pilar básico da investigação da nossa pesquisa, assenta acima de tudo neste capítulo, por supor o desenvolvimento do trabalho, a recolha e apresentação dos resultados, que descreve a amostra participante, assim a partir daí serem extraídas as conclusões e linhas de investigação, como forma de serem sustentados os objectivos propostos inicialmente.

Quanto a sua estrutura, compõe-se de duas partes distintas, uma quantitativa, donde constam análise do tipo descritivo dos resultados provenientes dos questionário e outra de natureza qualitativa, em que são analisadas as informações resultantes das entrevistas aos membros de direcção do ISCED de Benguela.

6.1. Apresentação e Análise de Resultados Quantitativos dos Professores

Nesta primeira parte, se procedeu com base nos objectivos da investigação, fazendo-se em primeiro lugar a apresentação dos resultados descritivos, mais relevantes através das percentagens e frequência de maior significatividade, que se apresentam por intermédio de tabelas ou de gráficos, juntamente os seus respectivos dados estatísticos (média, desvio padrão, etc).

Em segundo lugar, tendo em atenção ao género eixo transversal em todo o trabalho realizado, um cruzamento de variáveis mediante tabelas de contingência, acompanhadas de algumas representações gráficas (sectores, barras, entre outros).

Por último, se apresenta uma análise multivariável do tipo factorial, com método de extração de componente principais e rotação varimax com Kaiser na maior parte de variáveis utilizadas, no questionário com o propósito de conhecer, através de matriz de correlações entre elas, os factores ou componente mais significativos que aglutinam a maior parte de variáveis ou dimensões abarcados neste trabalho.

6.1.1. Análise descritiva

Dimensão A: Perfil Pessoal e Profissional

Os estatísticos descritivos utilizados para a análise de dados dos resultados obtidos são média, moda e desvio padrão ou típica. A primeira dimensão do questionário corresponde aos dados pessoais e profissionais (A) da amostra (estudantes de ISCED de Benguela). Os resultados irão aparecendo, junto com sua respectiva análise, nas tabelas de frequências e percentagens.

Seguidamente, são recolhidos os estatísticos descritivos da dimensão A na tabela resumo seguinte. O questionário não apresenta nenhum valor perdido na amostra de 50 docentes que participaram do estudo. A seguir se analisará detalhadamente cada um dos ítems da dimensão A.

Tabela 7: Estatísticos Perfil Pessoal e Profissional

	Idade	Género	Grau académico	Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	Outras funções no ISCED de Benguela	Tempo de serviço como docente universitário	Número de disciplinas (s) que lecciona	Ano (s) curricular que lecciona	Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)
Válidos	50	50	50	50	50	50	50	50	50
N									
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	1,68	1,34	1,48	3,04	1,82	2,00	2,22	2,32	2,28
Moda	2	1	1	3	2	2	3	3	2
Desv. típ.	,551	,479	,677	1,399	,388	,948	,815	,819	,607

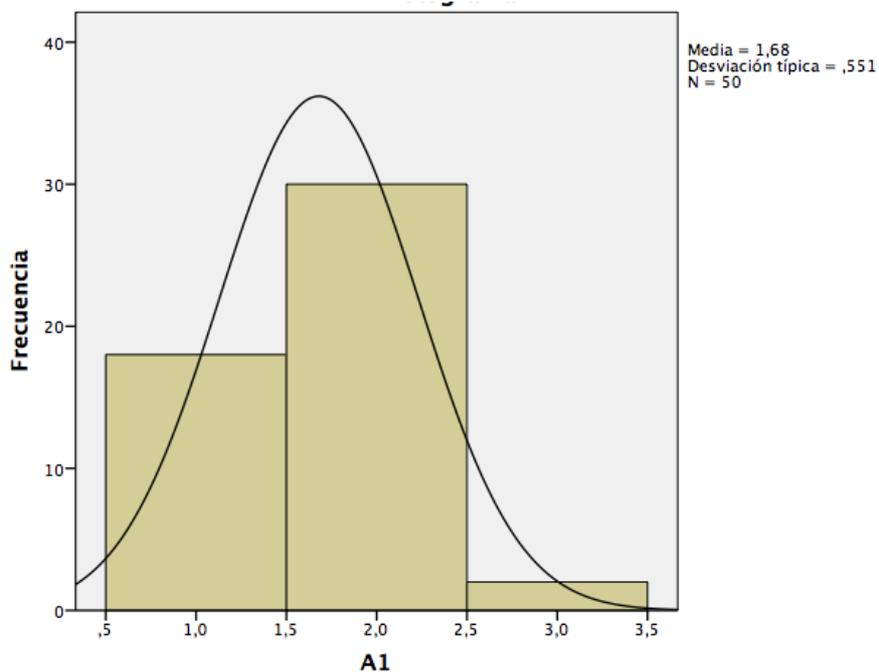
Atendendo a tabela de frequências Idade, se observa que os docentes participantes pertencem a uma média de idade, existindo 36% dos se enquadram no grupo de idade de 25 a 30 anos, e 60% se concentram no intervalo de 35 a 55 anos e um mínimo de 4% são maiores de 55 anos. O que em nosso entender constitui-se num aspecto importante para a realização da actividade docente-educativa.

Tabela 8: Idade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	25 à 30 anos	18	36%	36,0	36,0
	35 à 55 anos	30	60%	60,0	96,0
	>55 anos	2	4%	4,0	100,0
	Total	50	100%	100,0	

Quanto ao histograma que nos apresenta, vemos as frequências representadas no gráfico seguinte, onde se verifica a curva normal de distribuição.

Gráfico 1: Gráfico 1: Histograma

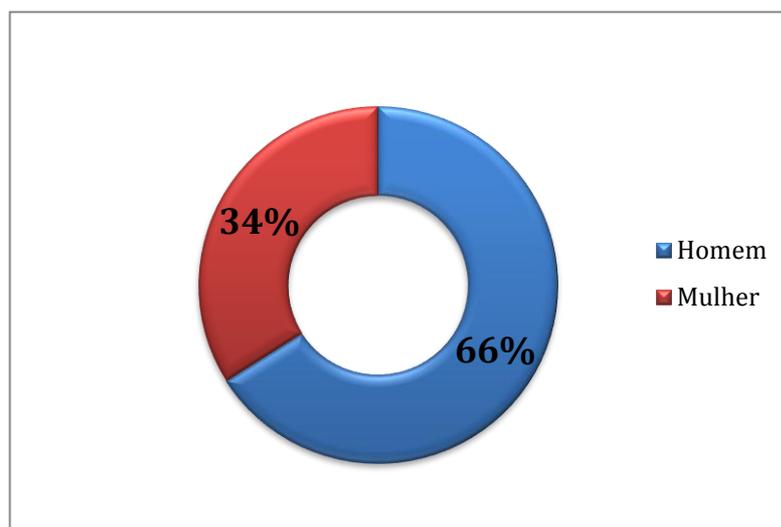


Com respeito ao género, na mostra de docentes do ISCED de Benguela predomina professores do género masculino com 66% perante os 34% de professores do género feminino, tal como consta da tabela que se segue e pelo respectivo gráfico.

Tabela 9: Género

		Frecuencia	Percentagem	Percentagem válida
	Homem	33	66%	66%
	Mulher	17	34%	34%
	Total	50	100%	100%

Gráfico 2: Gênero



Os docentes participantes da investigação apresentam diferentes *Graus Acadêmicos*, sendo a maioria *Licenciado* (62%) e *Mestres* (28%), apenas 10% possuem o grau acadêmico de *Doutor*.

Gráfico 3: Grau acadêmico

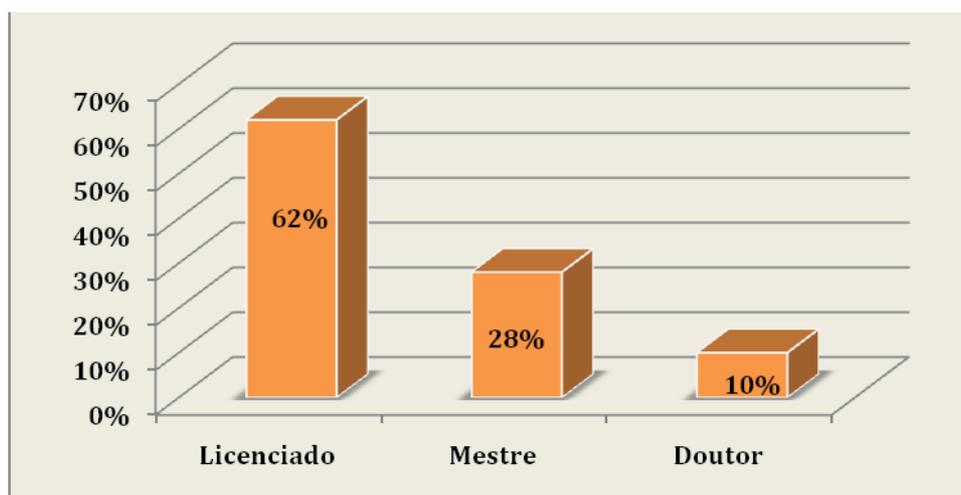


Tabela 10: Grau Acadêmico

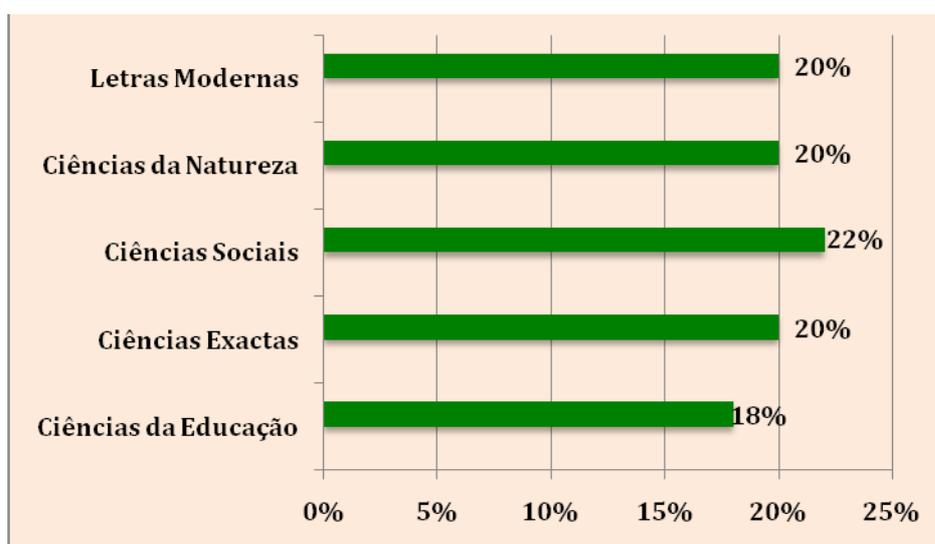
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Licenciado	31	62%	62%
Mestre	14	28%	28%
Doutor	5	10%	10%
Total	50	100%	100%

Os departamentos de ensino e investigação em que pertencem os docentes se encontram equiparados e têm um número similar de docentes cada uno: o *Departamento das Ciências da Educação* corresponde com 18% da amostra, o *Departamento de Ciências Exactas*, o *Departamento de Ciências da Natureza e o Departamento da Letras Modernas* obtêm uma representação docente de 20% cada um. É o *Departamento de Ciências Sociais* que supera os demais com 22% de representação. Em nosso entender a situação apresentada precisa de ser melhorada com urgência ao concerne a qualificação dos docentes, pois a universidade faz-se com o nível aceitável de Mestres e doutores, permitindo desta feita a concretização das acções de investigação científica.

Tabela 11: Departamento de Ensino e Investigação a que pertence

	Frequência	Percentagem
Ciências da Educação	9	18%
Ciências Exactas	10	20%
Ciências Sociais	11	22%
Ciências da Natureza	10	20%
Letras Modernas	10	20%
Total	50	100%

Gráfico 4: Departamento de Ensino e Investigação a que pertence



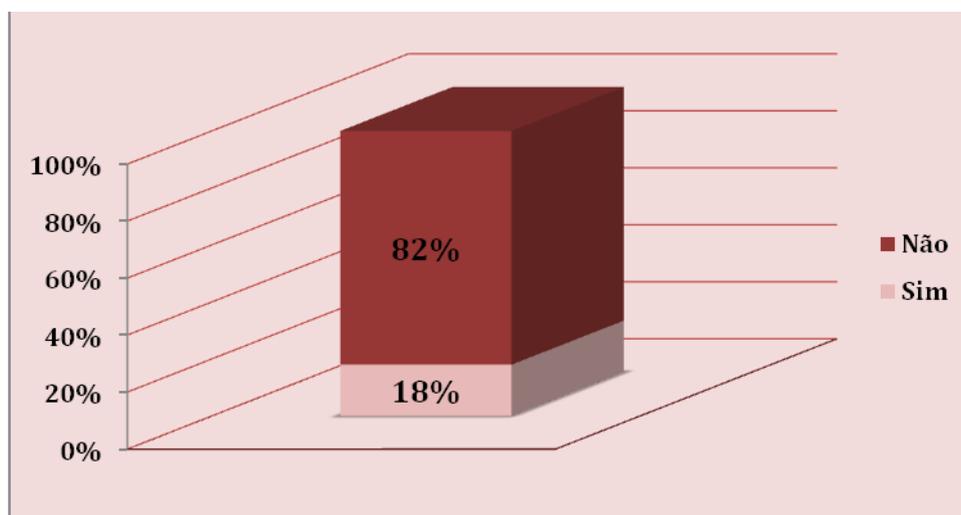
Com respeito as outras funções no ISCED de Benguela, 82% dos docentes

participantes asseguram não te-las, frente os 18% sim desempenham outras funções dentro do ISCED. Se pode verificar gráficamente no gráfico de barras acima exposto.

Tabela 12: Outras funções no ISCED de Benguela

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	9	18%	18%	18%
	Não	41	82%	82%	100%
	Total	50	100%	100%	

Gráfico 5: Outras funções no ISCED de Benguela



Quanto ao *Tempo de serviço como docente universitário* cerca de ½ da amostra tem de 5 a 10 anos de experiência como professor universitário, seguido de 34% com menos de cinco anos, e 14% possui um tempo de 10 a 15 anos e 10% de 15 a 20 anos. Podemos concluir que os docentes universitarios del ISCED de Benguela são jovens e que precisam de ir obtendo mais experiências profissionais com vista ao desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes em formação de professor.

Tabela 13: Tempo de serviço como docente universitário

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Válidos	<5 anos	17	34%	34%
	5 a 10 anos	21	42%	76%
	10 a 15 anos	7	14%	90%
	15 a 20 anos	5	10%	100%
	Total	50	100%	

Em referência ao *Número de disciplina (s) que lecciona* 46% dos docentes lecciona tres disciplinas, frente os 30% que leccionam duas. E 24% dos docentes participantes do estudio lecciona uma disciplina.

Gráfico 6: Tempo de serviço como docente universitário

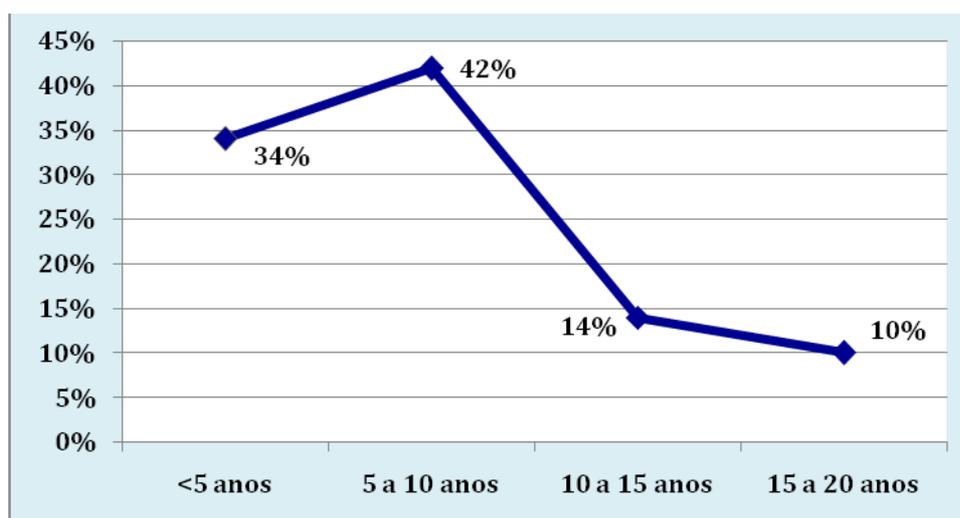
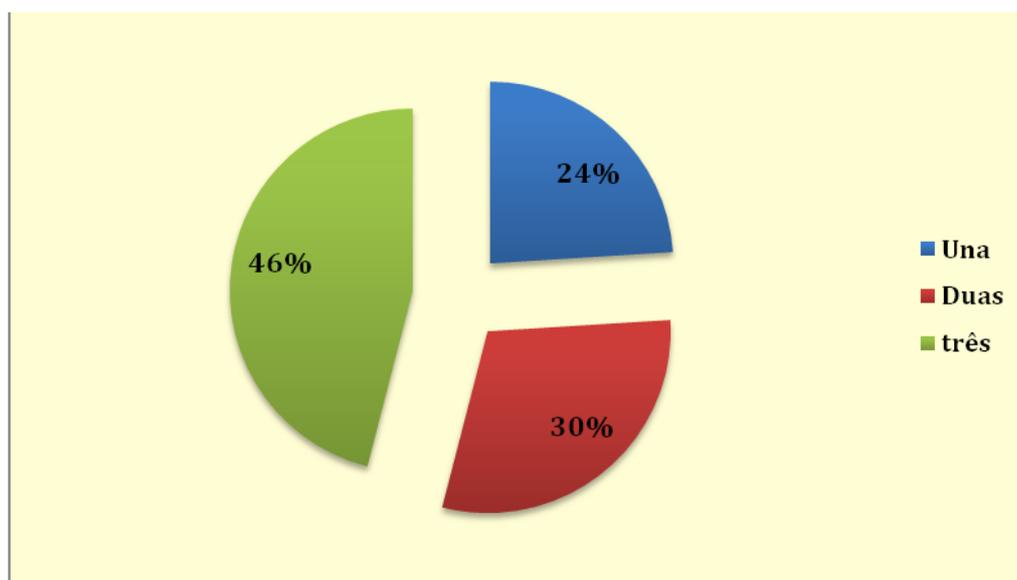


Tabela 14: Número de disciplinas (s) que lecciona

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Uma	12	24%	24%	24%
Duas	15	30%	30%	54%
Três	23	46%	46%	100%
Total	50	100%	100%	

No gráfico circular podemos observar a repartição dos dados anteriormente descritos.

Gráfico 7: Número de disciplinas (s) que lecciona

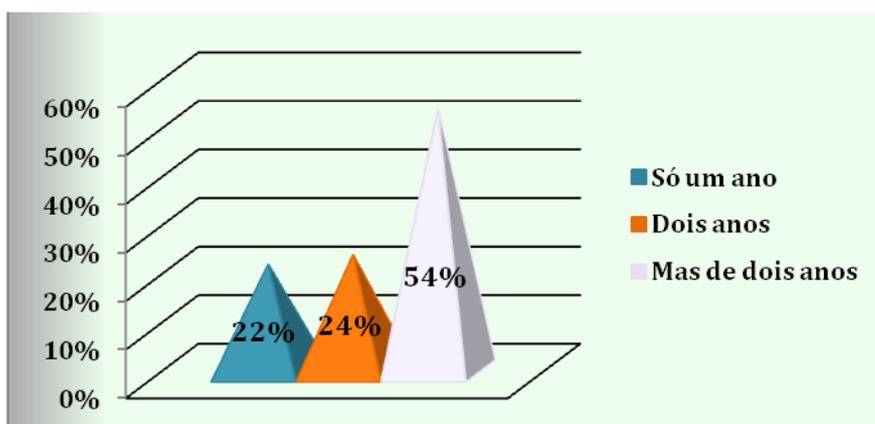


O seguinte ítem concerne ao(s) *ano(s) curricular que lecciona*, mais da metade dos docentes ensina em mais de dois anos (54%), seguidos de 24% que ensina em dois anos e os 22% em apenas um ano. Isto tem sentido e lógica que ocorra já que, como vimos no ítem anterior, a maioria de professor ensina mais de uma disciplina.

Tabela 15: Ano (s) curricular que lecciona

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Só um ano	11	22%	22%	22%
Dois anos	12	24%	24%	46%
Mas de dois anos	27	54%	54%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 8: Ano (s) curricular que lecciona



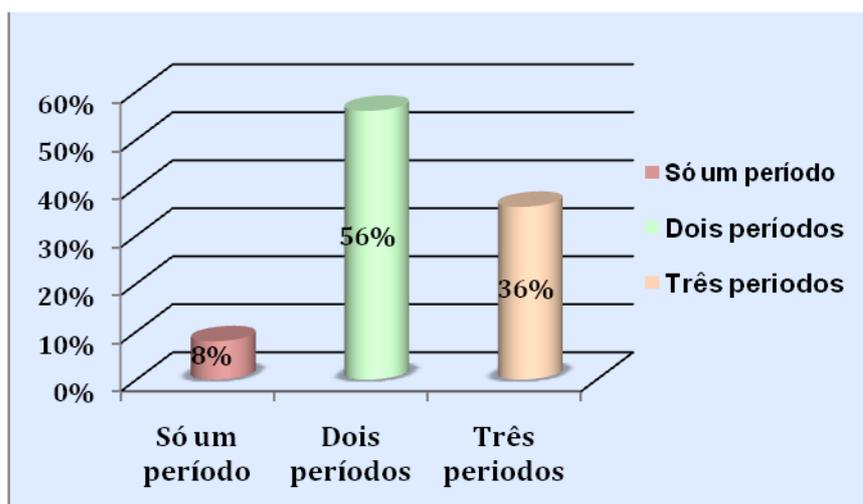
No gráfico piramidal anterior se mostra os resultados da tabela de frequência e porcentagens explicada anteriormente.

O último item desta dimensão se refere ao *período(s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)*. Se observa que a maioria dos docentes se encontra concentrado entre os *três períodos que lecciona (36%)* e *dois períodos que lecciona (56%)*, só 8% reparte a classe em *um período*.

Tabela 16: Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)

	Frequência	Porcentagem
Só um período	4	8%
Dois períodos	28	56%
Três períodos	18	36%
Total	50	100%

Gráfico 9: Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)



Dimensão B: Dados sobre o Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

A segunda dimensão de Questionário aplicado aos docentes versa sobre os dados do ISCED de Benguela. Se apresenta aa tabela de estatísticas descritivas (média, moda e desvio padrão) dos ítems que compõem a respectiva dimensão. Sucesivamente se mostrarão as tabelas de frequencia e porcentagens e as interpretações dos resultados obtidos.

Tabela 17: Estadísticos Dados Sobre O Instituto Superior De Ciências Da Educação De Benguela

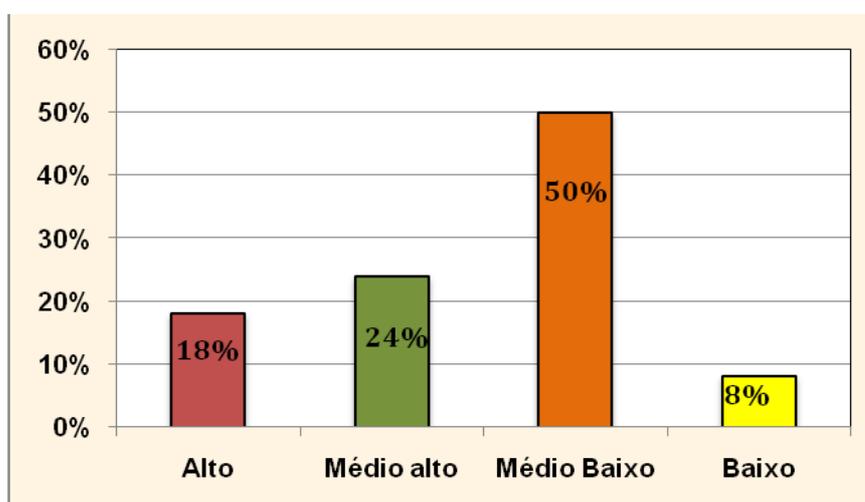
	Nível sócio-económico dos estudantes	Número de estudantes por turma	Faixa etária dos estudantes por turma
Media	2,48	2,06	2,10
Moda	3	2	1
Desv. típ.	,886	,843	1,035

Com respeito ao *nível sócio-económico dos estudantes* aparece que mitad da amostra afirma possuir estudantes de um nível sócio-económico médio-baixo (50%), seguido de 24% que possui um nivel médio-alto e 18% de estudantes com nível alto, um 8% representado por estudantes de nivel baixo. De forma gráfica se observar que estes resultados no gráfico de barras posterior a tabela de frequências e porcentagens.

Tabela 18: Nível sócio-económico dos estudantes

	Frequência	Percentagem
Alto	9	18%
Médio alto	12	24%
Médio Baixo	25	50%
Baixo	4	8%
Total	50	100%

Gráfico 10: Nível sócio-económico dos estudantes



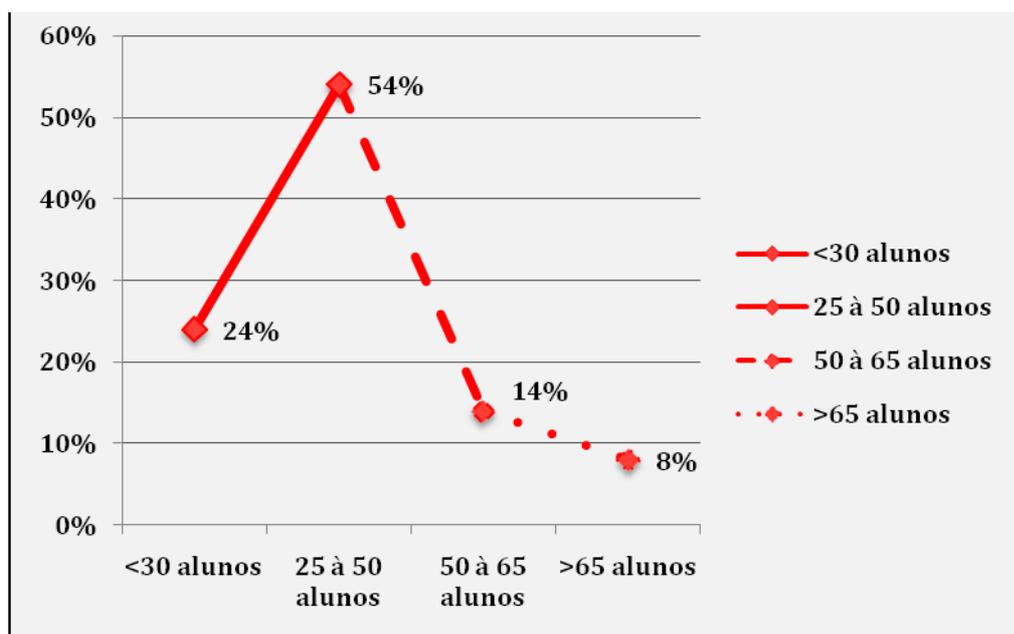
O item seguinte está relacionado com o *número de estudantes por turma*, cerca de 55% dos docentes que o ISCED possui normalmente de 25 à 50 alunos por turma, seguido de 24% que afirma que são menos de trinta alunos por turma. Pelo contrário 14% dos docentes pensa que existem de 50 a 65 alunos por turma e 8% opina que >65 alunos.

Tabela 19: Número de estudantes por turma

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
<30 alunos	12	24%	24%
25 à 50 alunos	27	54%	78%
50 à 65 alunos	7	14%	92%
>65 alunos	4	8%	100%
Total	50	100%	

De seguida se apresenta os dados a través do gráfico de líneas resultante.

Gráfico 11: Número de estudantes por turma



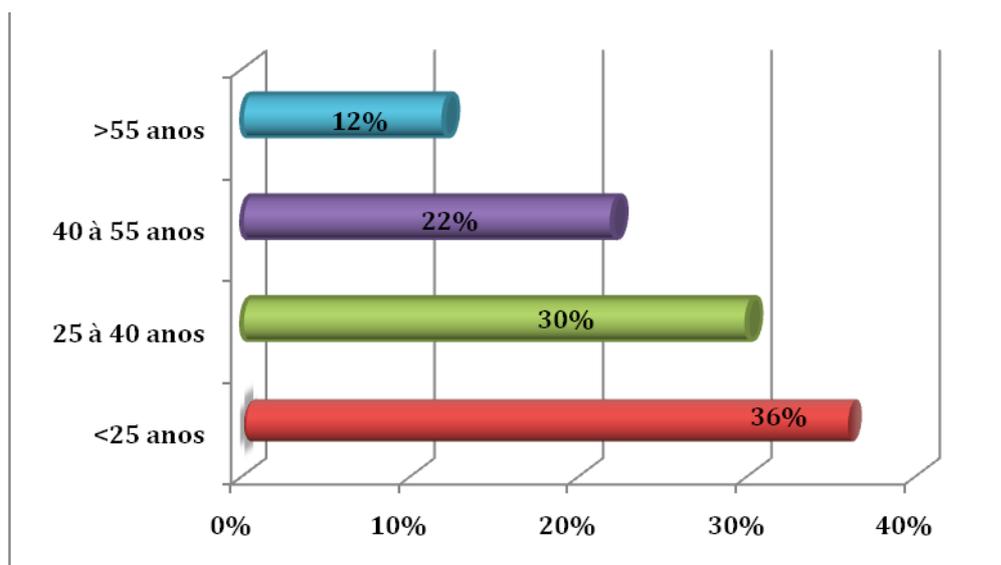
Se finaliza a análise da Dimensão B con el último ítem, o qual faz referência a *faixa etária dos estudantes por turma*:

Tabela 20: Faixa etária dos estudantes por turma

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
<25 anos	18	36%	36%
25 à 40 anos	15	30%	30%
40 à 55 anos	11	22%	22%
>55 anos	6	12%	12%

Como observamos no gráfico de linhas, 36% dos docentes participantes da investigação afirma que a faixa etária dos estudantes por turma es <de 25 anos, e 30% se enquadra na faixa etária da 25 à 40 anos, 22% se concentra entre 40 à 55 anos, apenas 12% dos docentes manifiesta la existencia de aulas com estudantes >de 55 anos.

Gráfico 12: Faixa etária dos estudantes por turma



DIMENSÃO 1: Docência universitária com profissionalismo.

Para começar a seguinte dimensão da prova construída para nosso estudo, se mostra a média, moda e desvio típica ou estándar de todos os ítems de la dimensão. A simple vista, se observa que a maioria dos docentes se situa com os valores entre 3 e 4 muitos dos ítems, esto podemos comprobar se nos focarmos nos resultados da moda e incluso da media.

Tabela 21: Estatísticos Docência Universitária Com Profissionalismo

DIMENSIÓN 1	Media	Moda	Desv. típ.
Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes	2,92	3	,778
A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes	3,16	3	,710
Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas	3,06	4	,843
Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	3,20	4	,782
Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	2,50	3	1,015
Os estudantes durante as aulas participam activamente	3,10	3	,678
Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	2,42	3	,883
Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas	2,50	2	1,015
A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	2,30	2	,995
Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	2,86	2	,833
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	2,12	1	1,100
Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos	2,24	1	1,117
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	2,14	2	,926
Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	3,12	4	,940

A tabela seguinte apresenta associados os primeiros ítems da dimensão 1 para mostrar uma comparativa entre *em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes* (1.1) e *A sua*

motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes (1.2).

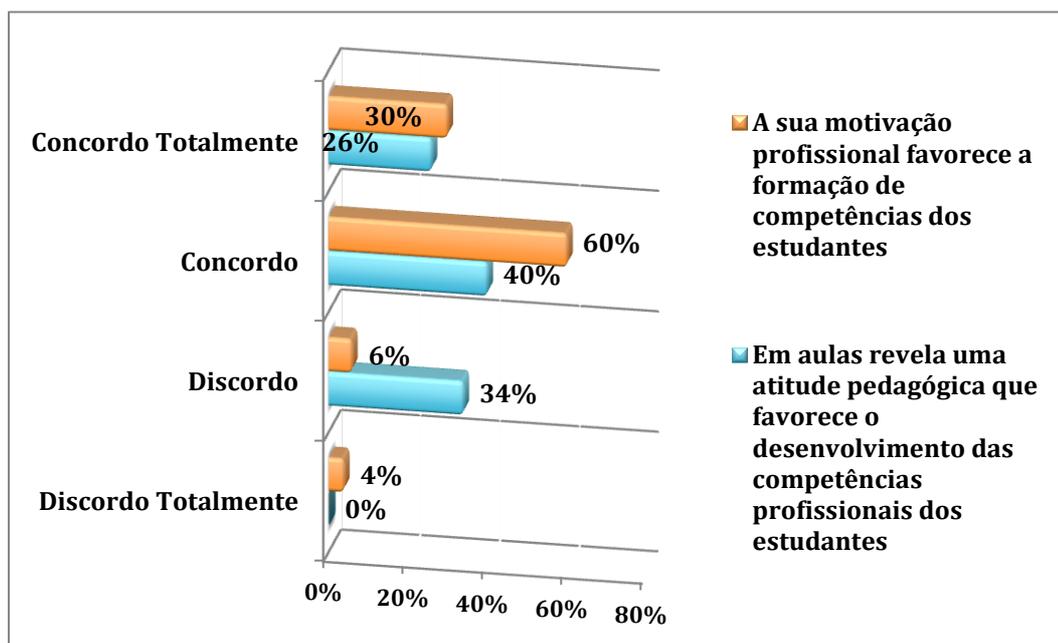
Tabela 22: Comparação entre 1.1. e 1.2.

		Frequência	Porcentagem
Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes (1.1)	Discordo Totalmente	0	0%
	Discordo	17	34%
	Concordo	20	40%
	Concordo Totalmente	13	26%
A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes (1.2)	Discordo Totalmente	2	4%
	Discordo	3	6%
	Concordo	30	60%
	Concordo Totalmente	15	30%

No gráfico de colunas exposto, a continuação se observa como 40% dos docentes estão de acordo com o item *Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes*, así mesmo el 26% afirmam está totalmente de acuerdo. Sem embargo há uma porcentagem relativamente alta (34%) de docentes que aseguran permanecer em desacordo com esta afirmação.

Por outro lado quanto a *sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes* mais de uma metade dos docentes afirmam que sua motivação favorece a formação de seus estudantes, 30% de professores afirma totalmente de acordo, isto revela que 90% da moestra total está repartida entre os graus de acordo de nossa escala. Só 10% se repartem e aglutinam em os níveis de desacordo do ítem.

Gráfico 13: Comparação entre 1.1. e 1.2.



O seguinte ítem é aquele que se refere a “*usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas* (1.3); não encontramos nenhuma porcentagem que represente o grau de totalmente desacordo (0%), constatou-se um totalmente de acordo (38%) e de acordo (30%), rodando 70% da amostra dos docentes usa de maneira combinada e sistemática metodologia activa em suas aulas. Sem embargo, existe um importante 32% de docentes que está de acordo com a afirmação pelo que pontua com um valor de 2 (discordo).

Tabela 23: Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
	Discordo	16	32%	32%
	Concordo	15	30%	30%
	Concordo Totalmente	19	38%	38%
	Total	50	100%	100%

Quanto ao ítem 1.4, *apresenta e partilha o programa de disciplina com estudantes no início do ano lectivo*, uma maioria afirma estar totalmente de acordo (42%), e 36% dos docentes assegura estar de acordo. Como em ocasiões anteriores não se obtem representación no grau totalmente em desacordo, mas sim 22% dos docentes

parece estar em desacordo, ainda é uma representação menor o que implica uma percentagem a ter em conta.

Gráfico 14: Uso sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas

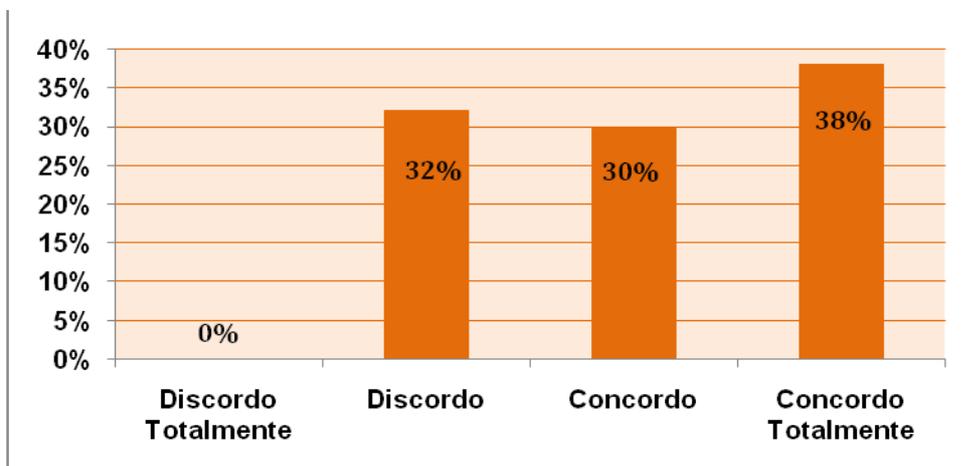
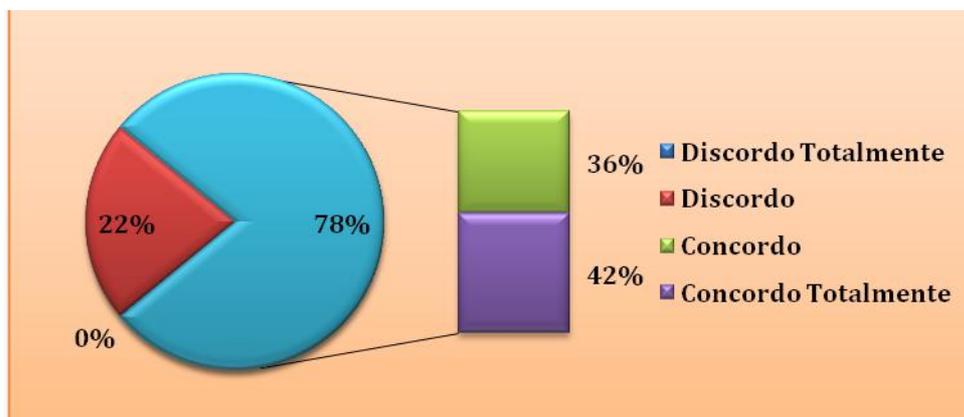


Tabela 24: Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
	Discordo	11	22%	22%
	Concordo	18	36%	36%
	Concordo Totalmente	21	42%	42%
	Total	50	100%	100%

A continuação mostra os resultados dos ítems anteriormente analisados de maneira gráfica. El primero, *Uso sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas* figura em um gráfico de colunas; e segundo: *apresenta e partilha o programa de disciplina com estudantes no início do ano lectivo*, expuesto no gráfico circular com subgráfico, no que se observa que os docentes que estão em algum dos níveis de acordo a escala compõe 78%, no subgráfico extraído se vem as porcentagens específicos de cada uno.

Gráfico 15: Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo

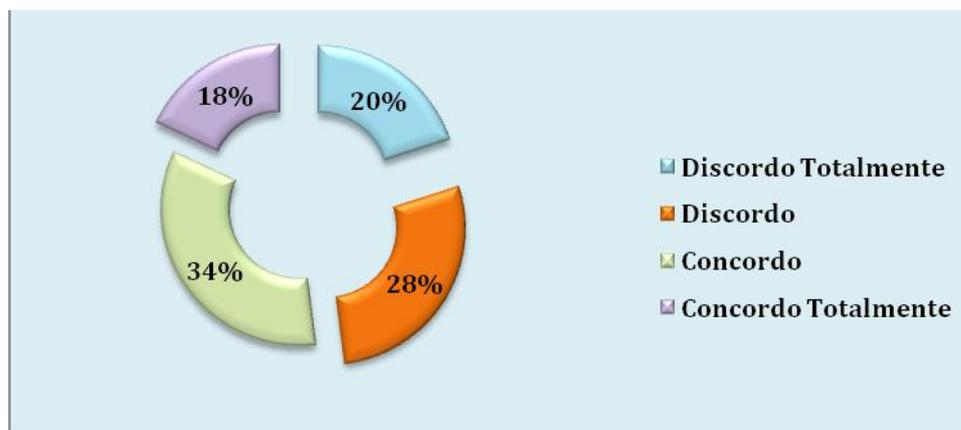


Com respecto ao ítem *sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula*, a amostra se encuentra repartida pelos diferentes graus da escala, ainda a maioria se encontra nos graus de acordo, totalmente de acordo (34%) e de acordo (18%), existe ½ docentes que se engloban no desacordo (28%) e em total desacordo (20%), isto pode deducir-se ou supor-se de que aqueles docentes que leccionam mais de uma disciplina do plano de estudos.

Tabela 25: Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	10	20%	20%
Discordo	14	28%	48%
Concordo	17	34%	82%
Concordo Totalmente	9	18%	100%
Total	50	100%	

Gráfico 16: Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula

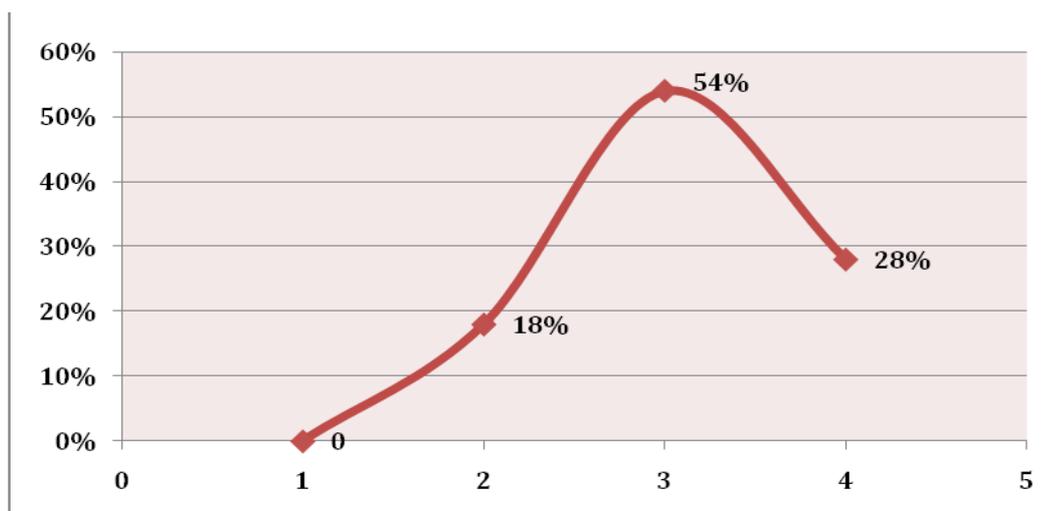


Sobre, *Os estudantes durante as aulas participam activamente*, se mostra que 54% dos docentes participantes opinam estar de acordo, assim mesmo 28% está totalmente de acordo, isto supone 82% da totalidade da amostra. Não existe percentagem no grau de total desacordo.

Tabela 26: Os estudantes durante as aulas participam activamente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo	9	18%	18%
Concordo	27	54%	54%
Concordo Totalmente	14	28%	28%
Total	50	100%	100%

Gráfico 17: Os estudantes durante as aulas participam activamente

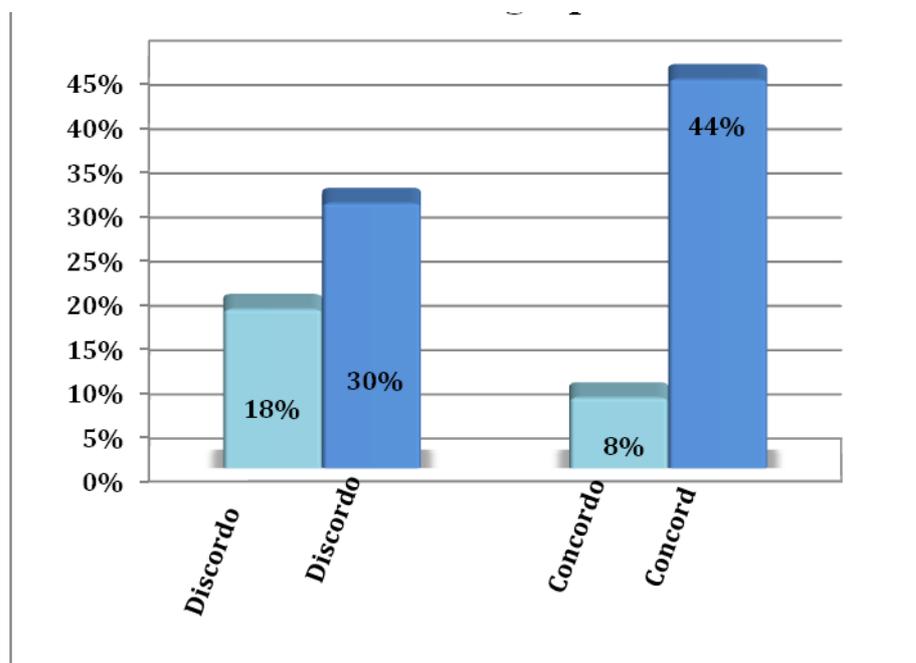


Com respecto, *os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo*, 44% dos participantes estão de acordo com a afirmação e 8% permanecem totalmente de acordo. Um significativo de 18% estão totalmente desacordo e um alto de 30% assegur estar em desacordo, quer dizer, quase a metade da amostra tme una perspectiva negativa ante o ítem.

Tabela 27: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	9	18%	18%
Discordo	15	30%	30%
Concordo	22	44%	44%
Concordo Totalmente	4	8%	8%
Total	50	100%	100%

Gráfico 18: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo

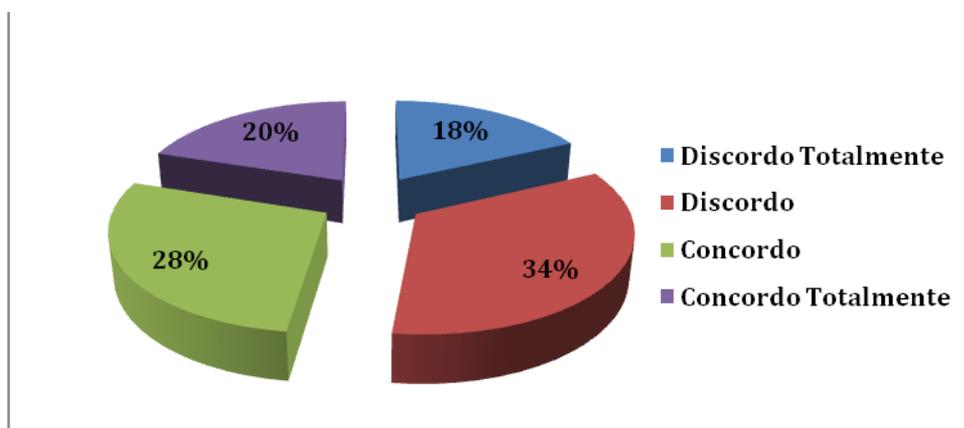


Em referencia a *Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas*, ainda as porcentagens se repartem, é significativo e mayor, sendo 34% de profesores está em desacordo, 28% afirma estar de acordo. Os extremos da escala têm uma representação similar rodando 20% cada um.

Tabela 28: Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	9	18%	18%
Discordo	17	34%	34%
Concordo	14	28%	28%
Concordo Totalmente	10	20%	20%
Total	50	100%	100%

Gráfico 19: Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas

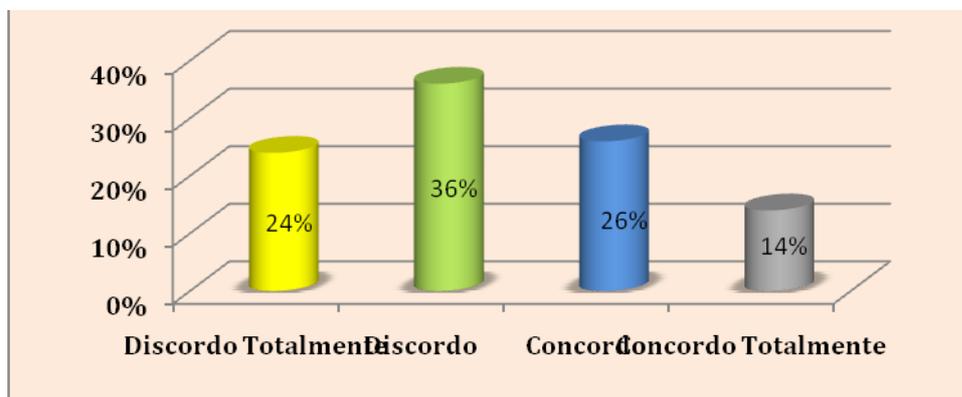


Sobre, *A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)*, se nos olharmos na porcentagem acumulada nos encontramos com 60% dos participantes de estudo repartidos entre o grau de desacuerdo, pelo que a maioria não cree que a instituição possui as características nem condições que favorecem o desenvolvimento das competencias pedagógicas. Isto se enfrenta os 40% que está entre o acordo e o total acordo.

Tabela 29: A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	12	24%	24%
Discordo	18	36%	60%
Concordo	13	26%	86%
Concordo Totalmente	7	14%	100%
Total	50	100%	

Gráfico 20: A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)

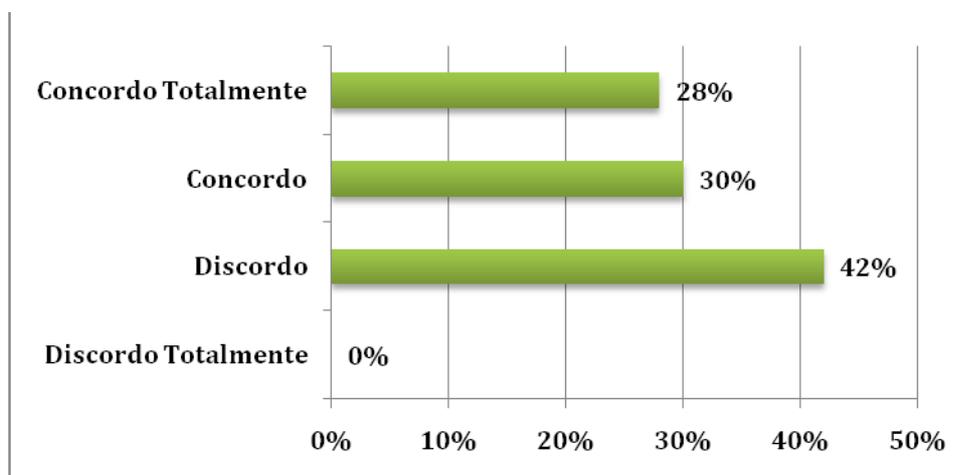


Com respeito a, *Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos*, se observa na tabela como não existe representação docente no grau discordo totalmente, é significativo que os 42% os participantes da investigação assegura estar em desacuerdo con e ítem. Pelo contrário, se encontra em acordo 30% e en total acuerdo mais de 25% da mostra. Os resultados se observam de maneira gráfica no diagrama de barras posterior.

Tabela 30: Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidos	Discordo	21	42%	42%	42%
	Concordo	15	30%	30%	72%
	Concordo Totalmente	14	28%	28%	100%
	Total	50	100%	100%	

Gráfico 21: Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos



Foi realizada uma comparação entre os dois seguintes ítems; por um lado *os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos*, donde 34% dos y las docentes estão em total desacordo, assim mesmo 26% afirmam estar em desacordo, isto implica 60% dos participantes. Por outro lado, enquanto a que concerne, *o perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes*, no que se obtem resultados similares aos anteriores; cerca de 40% de profesoraes se encontra em total desacordo com a afirmação, 28% permanecem em desacordo.

Tabela 31: Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	17	34%	34%
Discordo	13	26%	26%
Concordo	11	22%	22%
Concordo Totalmente	9	18%	18%
Total	50	100%	100%

Gráfico 22: Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos

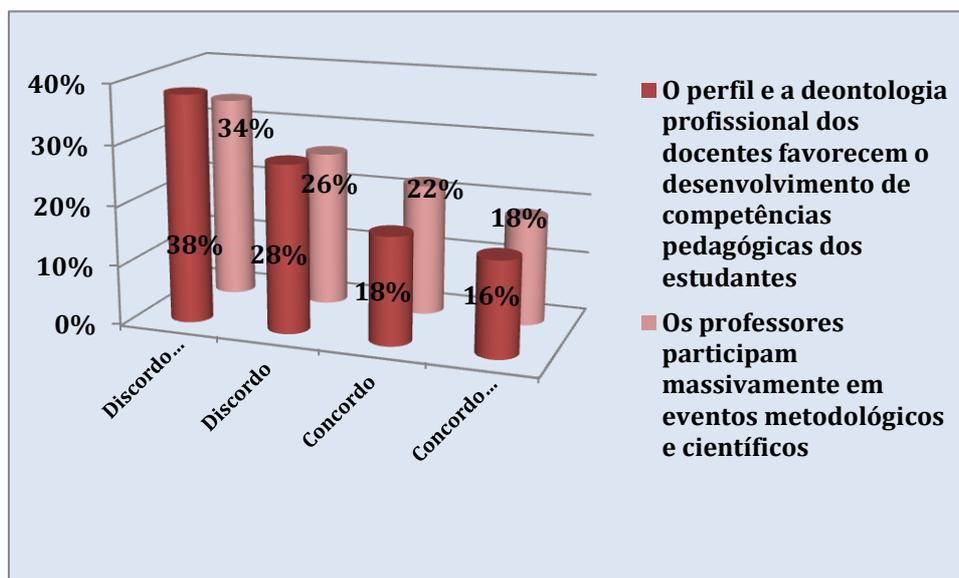


Tabela 32: O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	19	38%	38%
Discordo	14	28%	66%
Concordo	9	18%	84%
Concordo Totalmente	8	16%	100%
Total	50	100%	

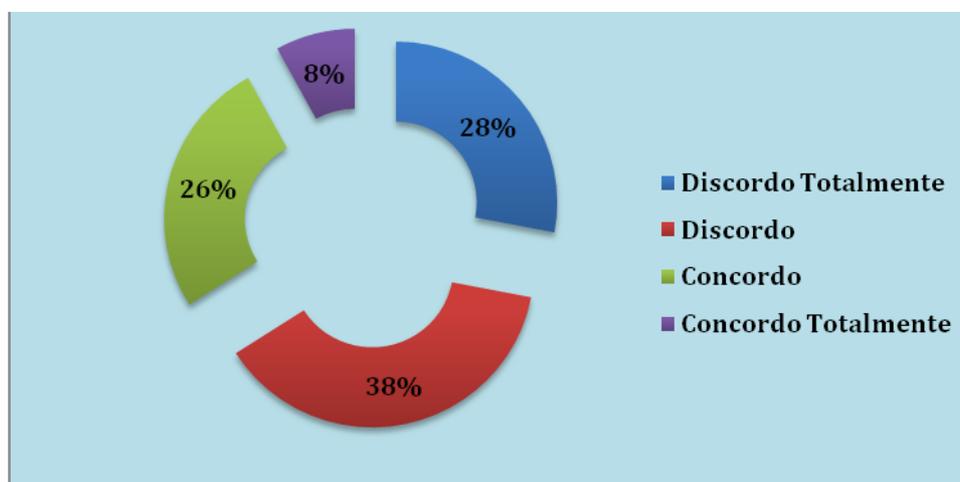
Como continuação se apresenta o gráfico de barras em que se podem ver ambas afirmações e estabelecer uma comparação entre ambas.

Tabela 33: A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	14	28%	28%	28%
Discordo	19	38%	38%	66%
Concordo	13	26%	26%	92%
Concordo Totalmente	4	8%	8%	100%
Total	50	100%	100%	

Em referência a questão sobre, *Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico*, mais de 70% da amostra no total se encontram repartidos entre os dois graus de acordo da escala confeccionada. Por um lado, 44% afirma estar totalmente de acordo e os 30% de acordo. Só uns 20% parecem estar em desacordo.

Gráfico 23: A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem

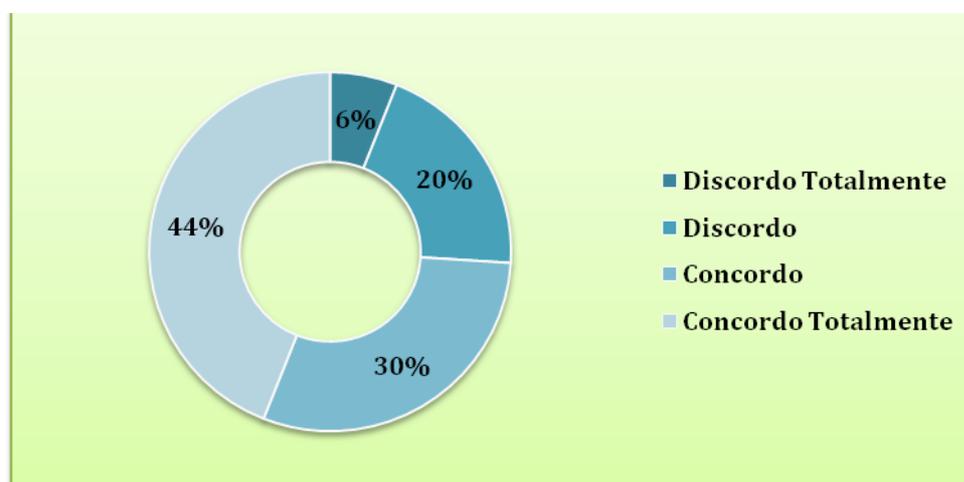


No gráfico circular anteriormente apresentado se expõe os resultados obtidos uma vez realizada a análise sobre *a carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem*. Se ve que 28% dos participantes se mantêm no total desacordo e rondando a 40% se encontram os professores que permanecem em desacordo, ambas porcentagens representam uma parte importante da amostra total (66%). Posteriormente se apresenta la tabla de frecuências e porcentagens.

Tabela 34: Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico

	Frecuencia	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	3	6%	6%	6%
Discordo	10	20%	20%	26%
Concordo	15	30%	30%	56%
Concordo Totalmente	22	44%	44%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 24: Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico



DIMENSÃO 2: Supervisão do Processo de Ensino-aprendizagem.

Neste, se analisam os resultados obtidos em referência a dimensão 2 do questionário. Na seguinte tabela se expõe um resumo das estadísticas descritivas dos ítems que compõem a segunda dimensão do questionário, composta por moda, média y desvio típico. Se ve que não existe nenhum valor perdido.

Tabela 35: Dados Estatísticos Sobre a Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem

			Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	50	0	2,24	2	1,021
A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos	50	0	1,98	1	,979
A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	50	0	3,82	4	,438
A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	50	0	2,66	3	,961
As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas	50	0	1,80	1	,857
A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor	50	0	1,44	1	,577
O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica	50	0	1,48	1	,677
Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	50	0	1,38	1	,567
Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	50	0	3,30	4	1,015
As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	50	0	2,14	1	1,069
Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	50	0	2,96	4	1,142
A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	50	0	3,96	4	,198

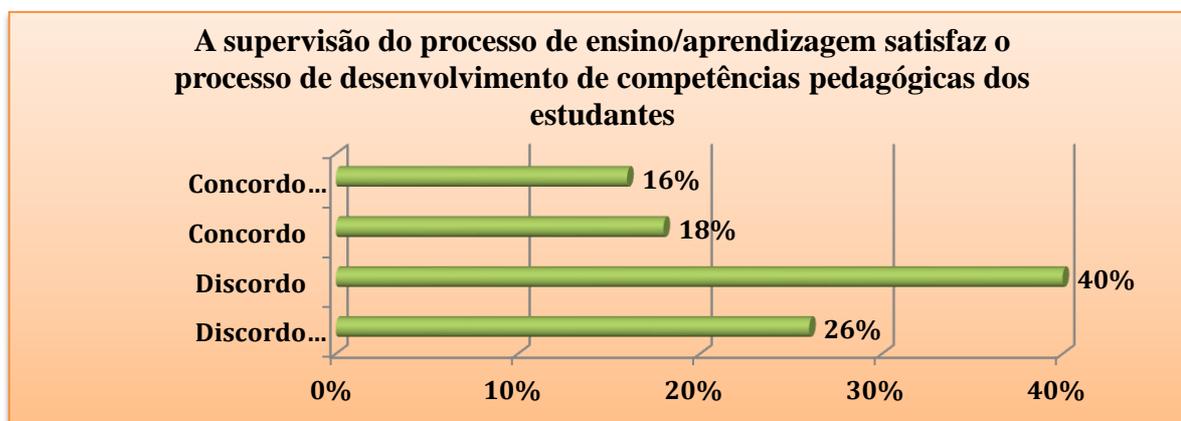
A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores	50	0	3,22	4	,996
--	----	---	------	---	------

Quanto a *A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes*, se observa como rondando os 70% dos professores participantes, se aglomeram em torno dos níveis de desacordo da escala, sendo os 40% os que afirmam estar em desacordo e os 26% em total desacordo. Só os 16% parecem estar em total acordo e os 18% de acordo. Se representa gráfica a posterior na tabela de frequencias e porcentagens.

Tabela 36: A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	13	26%	26%
Discordo	20	40%	66%
Concordo	9	18%	84%
Concordo Totalmente	8	16%	100%
Total	50	100%	

Gráfico 25: A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

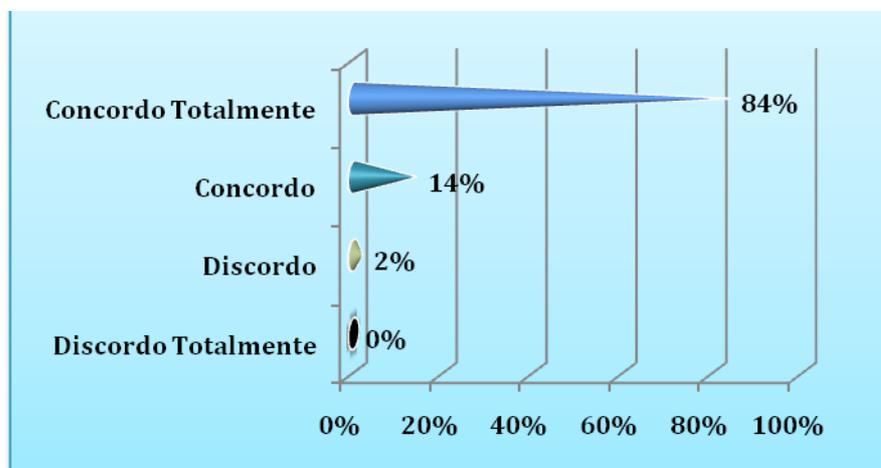


A seguinte análise se refere, *A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos*, com os que 40% deles e aos docentes se encontram em total desacordo, e a 30% de acordo; uma percentagem significativa já que representa bastante proporção sobre o total.

Tabela 37: A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	20	40%
Discordo	15	30%
Concordo	11	22%
Concordo Totalmente	4	8%
Total	50	100%

Gráfico 26: A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos



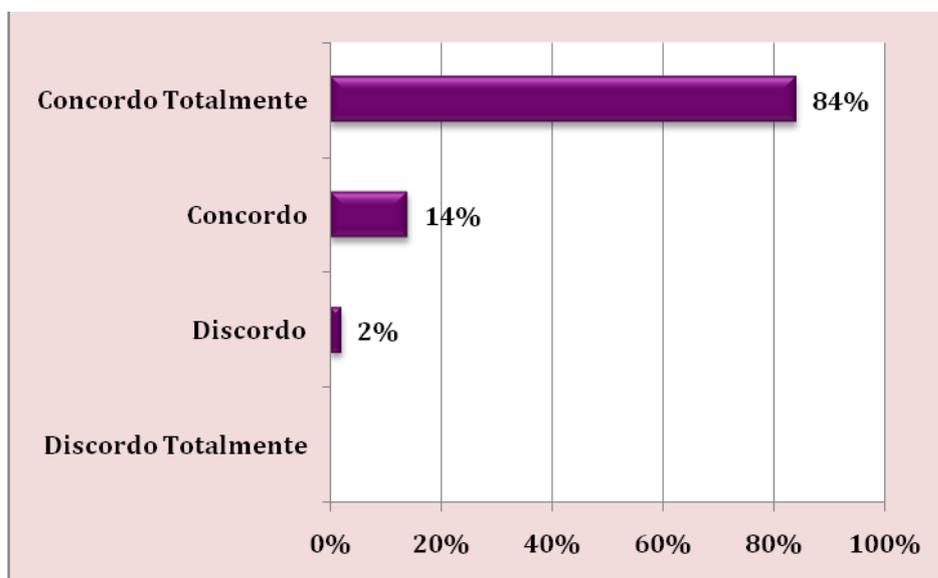
Seguindo, vemos como a maior parte dos participantes se repartem entre o grau de total acordo (14%) de acordo (84%), o que representa os mais de 95% da amostra. Não se obtém representação docente no grau de total desacordo e um ínfimo 2%, praticamente insignificante no grau de desacordo; todos eles sobre, *A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.*

Tabela 38: A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem

		Frequência	Porcentagem
Válidos	Discordo	1	2%
	Concordo	7	14%
	Concordo Totalmente	42	84%
	Total	50	100%

No seguinte gráfico estão representados os resultados anteriormente descritos.

Gráfico 27: A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem



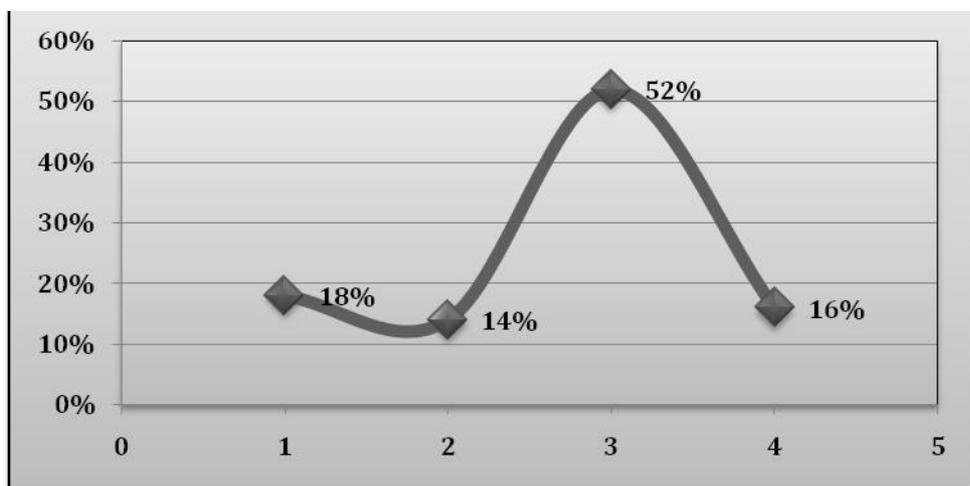
Na continuidade, se apresenta um gráfico de linha com marcadores nos que se vêm resultados referentes a, *A supervisão pedagógica também é feita pela área acadêmica da Reitoria da UKB.*

Tabela 39: A supervisão pedagógica também é feita pela área acadêmica da Reitoria da UKB

		Frequência	Porcentagem
Válidos	Discordo Totalmente	9	18%
	Discordo	7	14%
	Concordo	26	52%
	Concordo Totalmente	8	16%
	Total	50	100%

No que respeita, *As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas*, OS 46% de professores afirma estar em total desacordo com que isto ocorre, ao igual que os 30% está em desacordo. Um consideravel 22% está de acordo. Se atendermos ao total de acordo de acordó com a amostra uma percentagem mínima.

Gráfico 28: A supervisão pedagógica também é feita pela área acadêmica da Reitoria da UKB

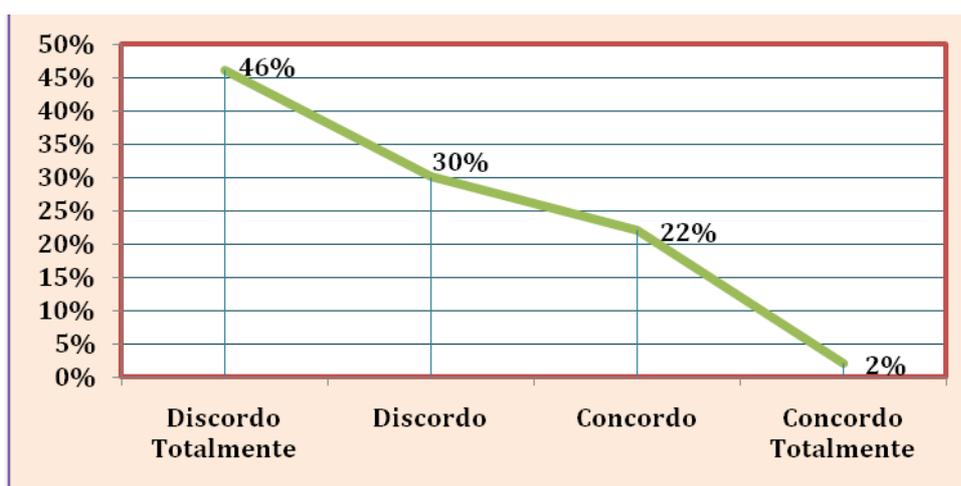


Tanto no gráfico como na tabela de frequências e percentagens se mostra que os 52% de professores se encontra de acordo com a afirmação, assim como os 16% que permanecem totalmente de acordo. Em desacordo aparecem os 14% num total desacordo os 18% de professores, o que se associaos 32% dos participantes.

Tabela 40: As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planejadas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	23	46%	46%	46%
Discordo	15	30%	30%	76%
Concordo	11	22%	22%	98%
Concordo Totalmente	1	2%	2%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 29: As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planejadas

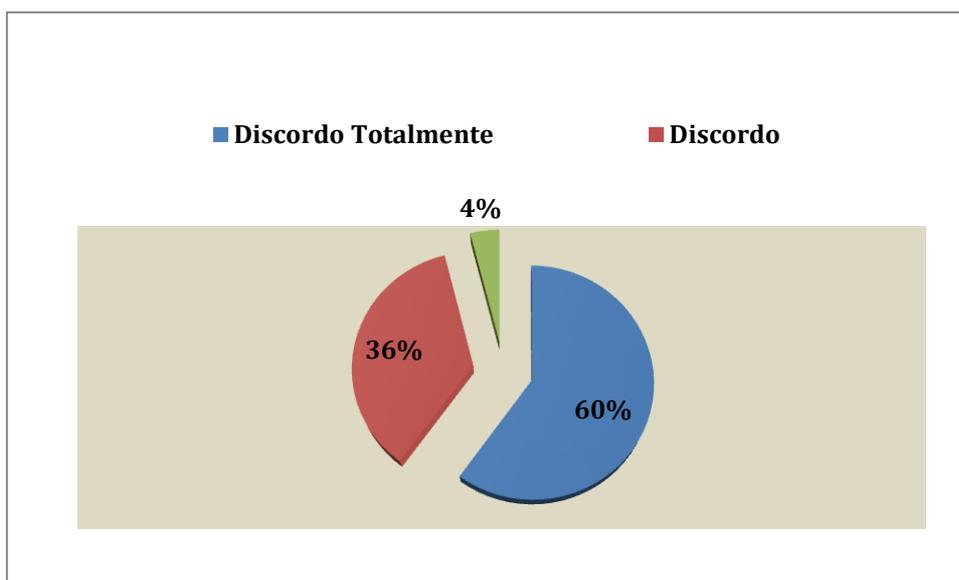


Atendendo a, *A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor*, se mostra se se observa a coluna de porcentagem acumulada, que os graus de desacuerdo ainda aos 96% da amostra, portanto no total desacuerdo (60%) como no desacuerdo (36%). Não se obtem pontuação nem porcentagem num totalmente de acuerdo já que nenhum participante respondeu dentro deste nivel.

Tabela 41: A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	30	60%	60%	60%
Válidos Discordo	18	36%	36%	96%
Concordo	2	4%	4%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 30 - A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor



Em referência a questão sobre, *O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica*, se obtem resultados similares aos anteriores, não existe percentagem no nível de total acordo e a maioria da amostra se concentra nos dois níveis de desacordo. Com um total desacordo aparecem os 62% do professor e os 28% em desacordo.

Tabela 42: O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	31	62%	62%	62%
Discordo	14	28%	28%	90%
Concordo	5	10%	10%	100%
Total	50	100%	100%	

Quanto a questão, *Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade*, se analisa que os 66% dos docentes afirmam estar em total desacordo com o ítem, Mais de 30% permanecem em desacordo, roza caso a totalidade da amostra (96%).

Gráfico 31: O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica

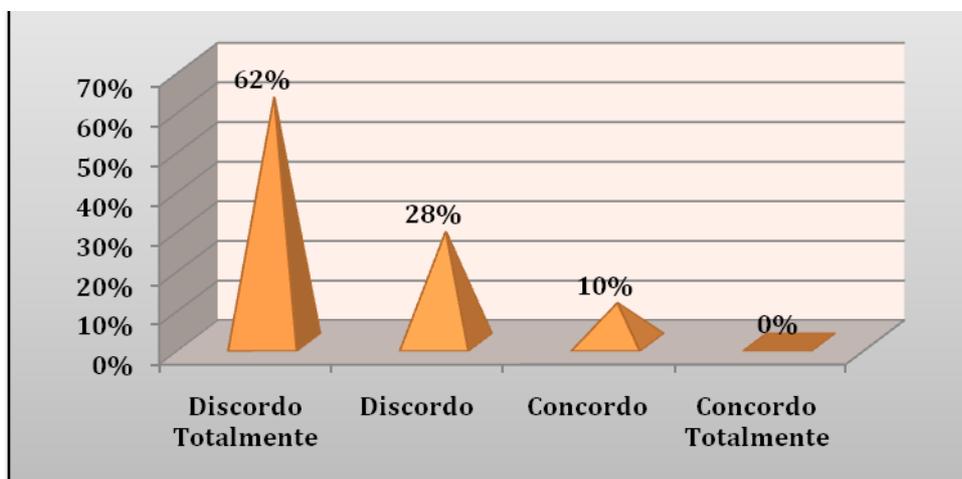
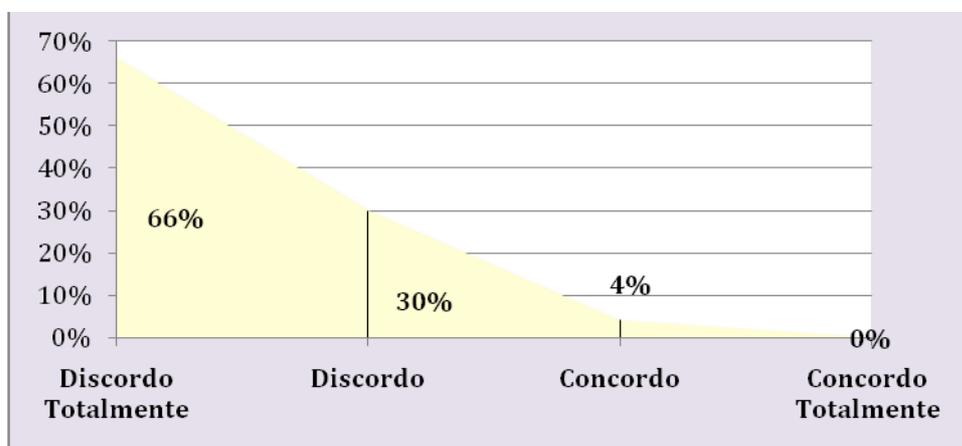


Tabela 43: Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Discordo Totalmente	33	66%	66%
	Discordo	15	30%	96%
	Concordo	2	4%	100%
	Total	50	100%	100%

Seguidamente se mostram os gráficos que constituem os resultados descritos anteriormente.

Gráfico 32: Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade

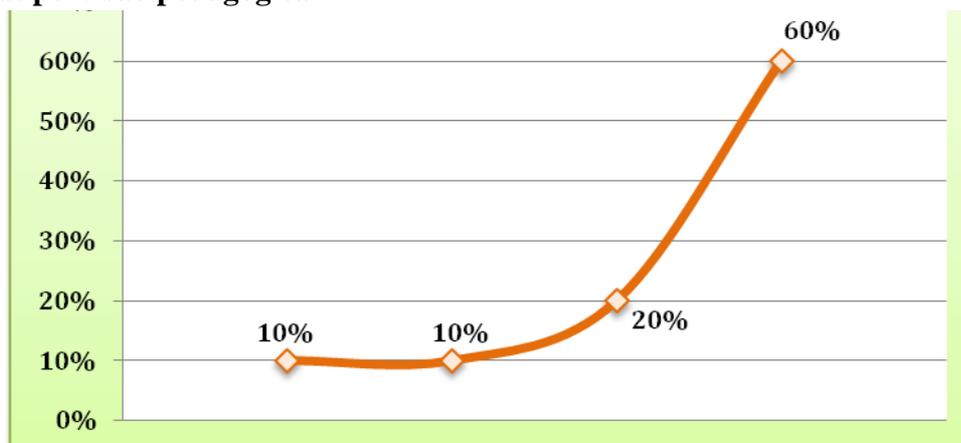


Se atendemos a, *Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica*, se observa que os 60% da amostra afirma estar em total de acordo com a afirmação, assim como os 20% está de acordo, isto concentra aos 80% da totalidade dos participantes.

Tabela 44: Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Discordo Totalmente	5	10%	10%	10%
	Discordo	5	10%	10%	20%
	Concordo	10	20%	20%	40%
	Concordo Totalmente	30	60%	60%	100%
	Total	50	100%	100%	

Gráfico 33: Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica



Os seguintes itens versam sobre, *As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito*, em que os 38% dos docentes estão em total desacuerdo, os 22% permanecem em desacordo. Assim mesmo, nos encontramos com os 28% dos participantes que asseguram estar em acordo com a afirmação e os 12% em total acordo. Com respeito a situação, *os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica*, os 44% de profesores se encontram em total acordo e aos 26% de acordo, o que supõe que 70% de total.

Tabela 45: As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Discordo Totalmente	19	38%	38%	38%
Discordo	11	22%	22%	60%
Concordo	14	28%	28%	88%
Concordo Totalmente	6	12%	12%	100%
Total	50	100%	100%	

Tabela 46: Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica

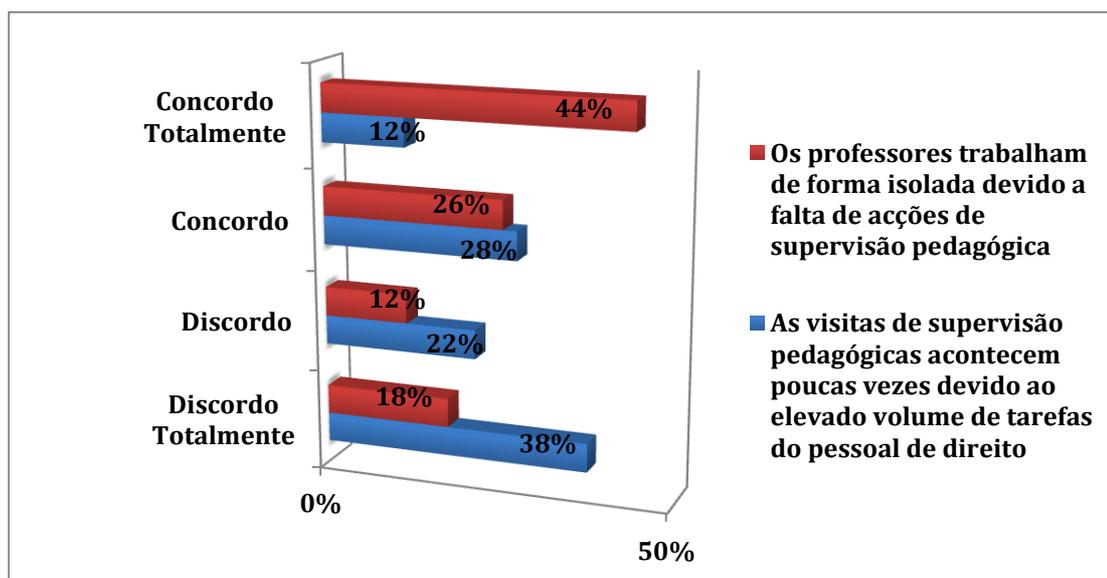
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	9	18%	18%	18%
Discordo	6	12%	12%	30%
Concordo	13	26%	26%	56%
Concordo Totalmente	22	44%	44%	100%
Total	50	100%	100%	

A continuação se representa de maneira conjunta os itens analisados no gráfico de colunas exposto.

Tabela 47: A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Concordo	2	4%	4%	4%
Concordo Totalmente	48	96%	96%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 34: A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria



Em referencia, *A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da materia*, os 100% da amostra está de acordo, estando em total de acordo os 96% de profesoress e os 4% de acordo.

Por último, se analizan los resultados obtidos com respecto ao ítem, *A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores*, neste caso os 52% dos docentes afirmam estar totalmente de acordo e os 28% de acuerdo. Nos graus de desacuerdo existe um 10% da omostra total em cada um.

Tabela 48: A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentaem acumulada
Discordo Totalmente	5	10%	10%	10%
Discordo	5	10%	10%	20%
Concordo	14	28%	28%	48%
Concordo Totalmente	26	52%	52%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 35: A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores



DIMENSIÓN 3: Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela.

Nesta secção se analisam e interpretam os resultados da dimensão 3, *perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela*. Na tabela se podem ver as estatísticas descritivas (media, moda y desviación típica) de cada um dos ítems que a compõem.

Tabela 49: Estadísticos dimensão 3 perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	50	0	2,48	2	1,074
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	50	0	2,50	2	1,035
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão	50	0	2,72	4	1,161
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	50	0	3,60	4	,639
A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes	50	0	2,68	3	,844
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	50	0	2,40	3	,926
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	50	0	3,38	4	1,028

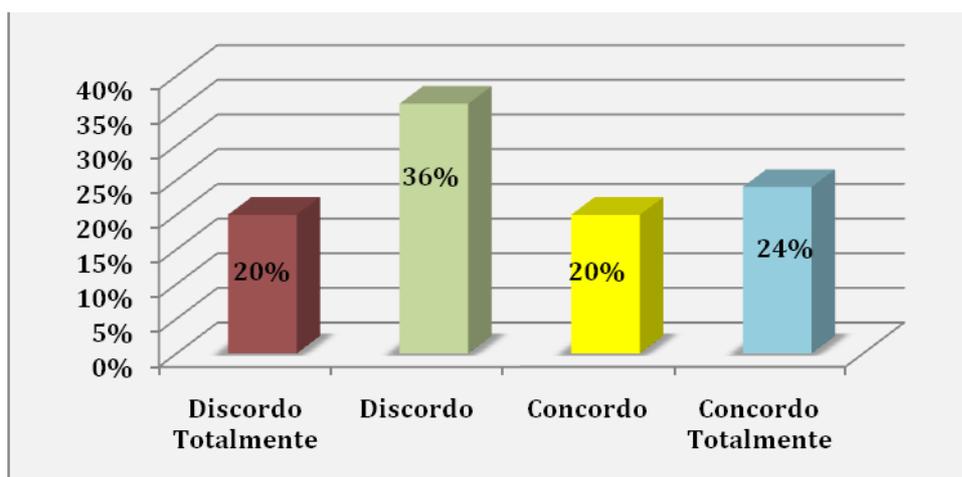
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto	50	0	3,80	4	,404
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa	50	0	3,74	4	,443
A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão	50	0	3,80	4	,535

Se começa com a tabela de frequências e porcentagens do primeiro item da dimensão, *o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz*. Se observa que os 36% dos docentes estão em desacordo. Sem embargo, encontramos porcentagens similares em cada um dos quatro níveis da escala. Os 20% em total desacordo e de acordo em cada um; e os 24% no total acordo.

Tabela 50: O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	10	20%	20%
Discordo	18	36%	56%
Concordo	10	20%	76%
Concordo Totalmente	12	24%	100%
Total	50	100%	

Gráfico 36: O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz



El siguiente análisis es referido a *Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário*, nos encontramos con que el 36% de los participantes opinan estar en desacuerdo, el 24% de acuerdo. Nos extremos da escala nos encontramos com que os 18% está em total desacordo e os 22% em total acordo.

Tabela 51: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	9	18%	18%
Discordo	18	36%	36%
Concordo	12	24%	24%
Concordo Totalmente	11	22%	22%
Total	50	100%	100%

Gráfico 37: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário

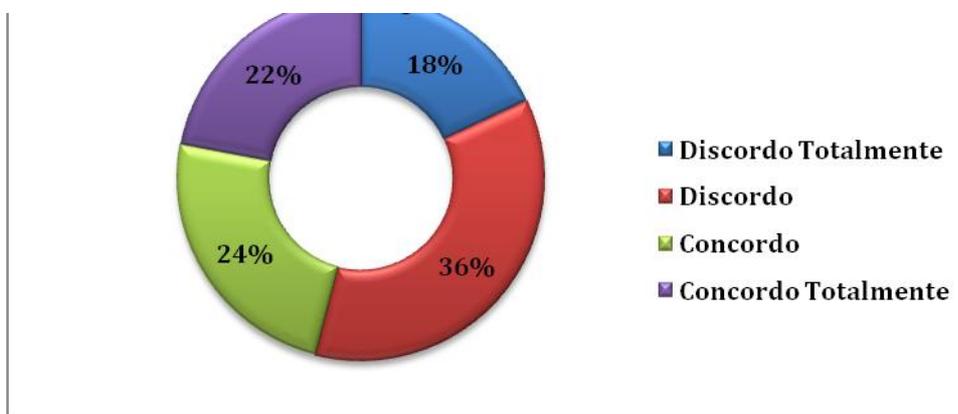


Tabela 52: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentaje acumulada
Discordo Totalmente	9	18%	18%	18%
Discordo	15	30%	30%	48%
Concordo	7	14%	14%	62%
Concordo Totalmente	19	38%	38%	100%
Total	50	100%	100%	

No seguinte gráfico de barras vemos os resultados obtidos com respeito a questão, *O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão*, na qual se expõe que os 38% de professores afirma estar totalmente de acordo, e os 30% em desacordo, sendo ambas porcentagens com mais frequência de resposta, pode ver-se na tabela seguinte ao respectivo gráfico.

Gráfico 38: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão

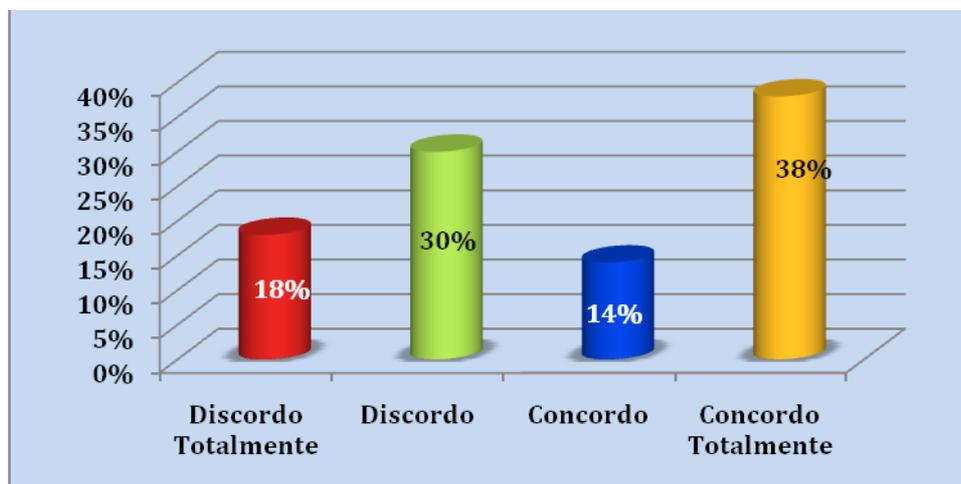
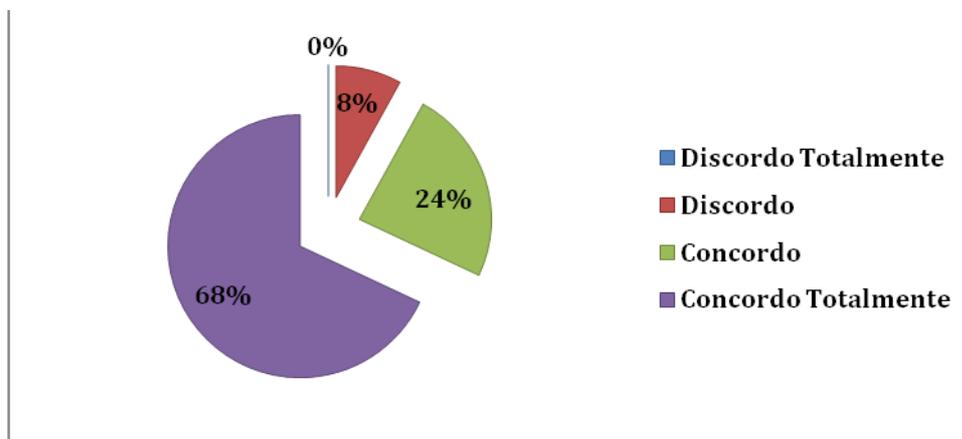


Tabela 53: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Discordo	4	8%	8%	8%
Concordo	12	24%	24%	32%
Concordo Totalmente	34	68%	68%	100%
Total	50	100%	100%	

Atendendo a questa, *na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores* observamos como os 68% dos docentes están totalmente de acuerdo, os 24% estão de acordo e só os 8% parece estar em desacordo. Não se pontuou no nível totalmente em desacordo pelo que não existe percentagem alguma nele.

Gráfico 39: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores



No caso de, *formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes*, se mostra como os 62% dos participantes asseguram estar de acordo, no nível de desacordo aparece uns 14% de representação e outros 14% no grau de totalmente em desacordo, uns 10% afirma estar totalmente de acordo.

Tabela 54: A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	7	14%	14%	14%
Discordo	7	14%	14%	28%
Concordo	31	62%	62%	90%
Concordo Totalmente	5	10%	10%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 40: A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes

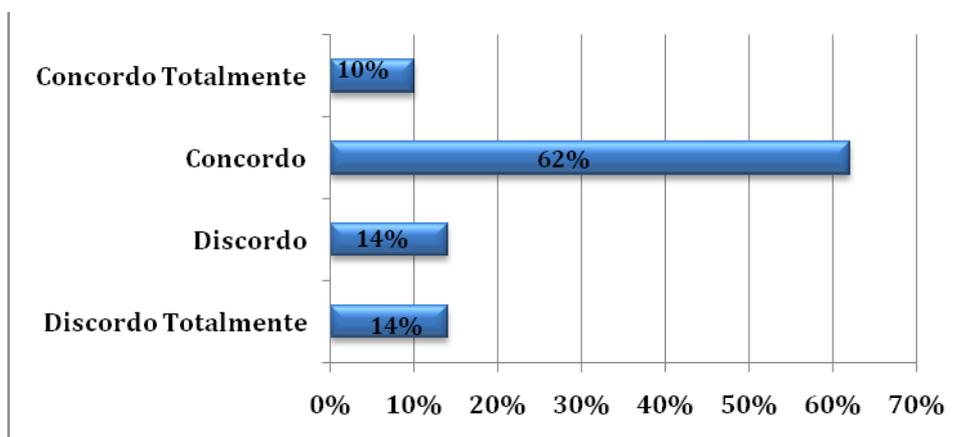
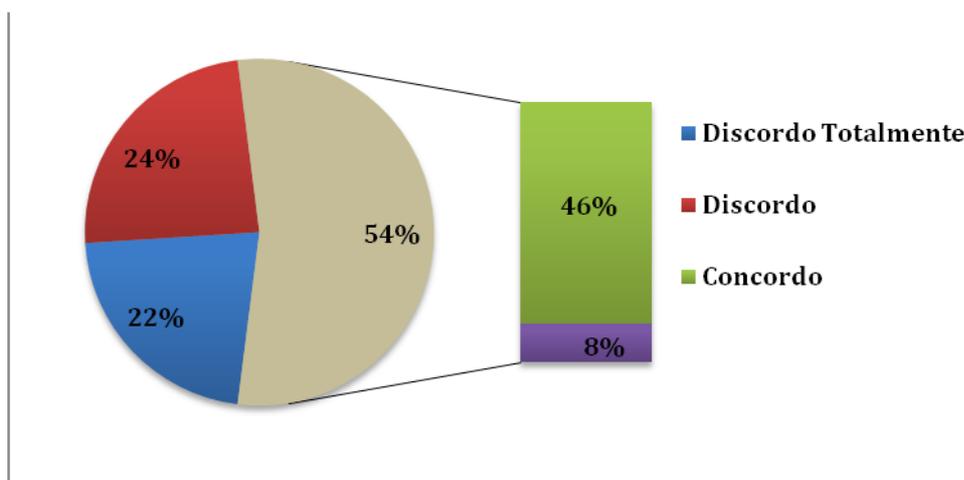


Tabela 55: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	11	22%	22%	22%
Discordo	12	24%	24%	46%
Concordo	23	46%	46%	92%
Concordo Totalmente	4	8%	8%	100%
Total	50	100%	100%	

Atendendo a questão, *nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional*, se mostra como os 46% de professores se encontra de acordo. Sem dificuldades, vemos que existe uma porcentagem significativa nos dois graus de desacordo, sendo totalmente em desacordo de 22% e em desacordo 24%. Só os 8% afirma estar em total acordo com que deve existir uma área de orientação profissional. No gráfico circular posterior a tabela de frequências e porcentagens se vem gráficamente os resultados expostos.

Gráfico 41: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional

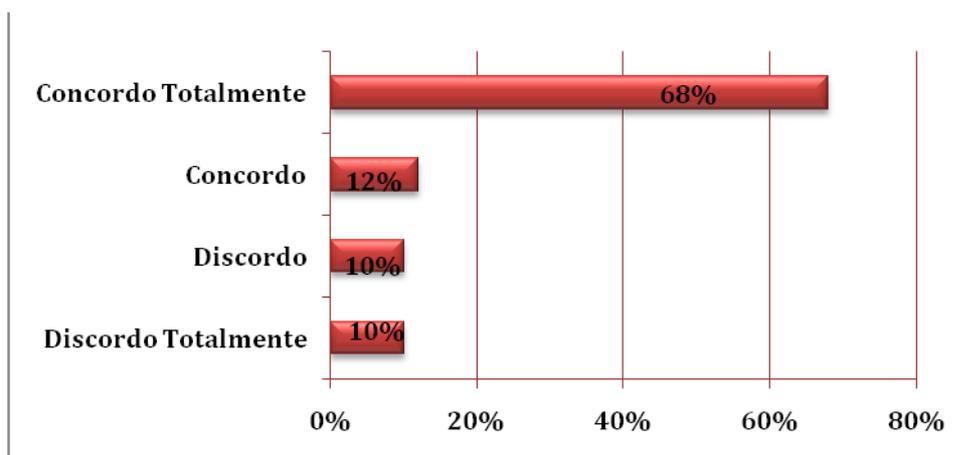


Na sequência se mostra a tabela de frequências e porcentagens pertencentes a, *muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferencia*, destaca-se que os 68% dos docentes estão totalmente de acordo, assim como os 12% estão de acordo; isto indica que os 80% da amostra total está repartida em dois graus, uma frequência significativamente importante quanto a percepção sobre os estudantes que ingressam no ISCED devido as oportunidades de emprego que encontram após o termino de formação universitária.

Tabela 56: Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferencia

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	5	10%	10%	10%
Discordo	5	10%	10%	20%
Concordo	6	12%	12%	32%
Concordo Totalmente	34	68%	68%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 42: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional

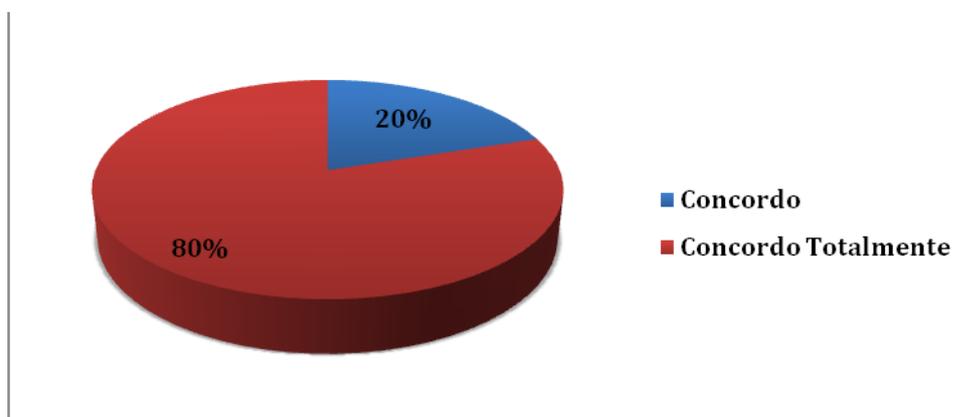


Quanto a questão, *as dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto*, se destaca o facto de não existir frequência de resposta nos dos graus de desacordo da escala. Pelo contrário os 100% da amostra se reparte em graus de acordo, sendo os 80% de professores os que afirmam estar em total acordo e os 20% permanecem de acordo.

Tabela 57: As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Concordo	10	20%	20%	20%
Concordo Totalmente	40	80%	80%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 43: As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto



Para finalizar esta secção, acabamos com uma comparativa entre dos ítems, cujos resultados podem ver-se posteriormente nas tabelas correspondetes. No que se refere a questão, na *elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa* se observa que a totalidade dos participantes repartem suas respostas entre o deacordo (26%) e o total acordo (74%), não existe pontuação nos níveis de desacordo. Por outro lado, com referência a, *A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão*, ocorre algo similar ao anterior, ainda encontramos uns 2% dos docentes que afirmam estar em total desacordo, os 84% permanece totalmente de acordo e os 14% afirma estar de acuerdo, o que supõe os 98% do total.

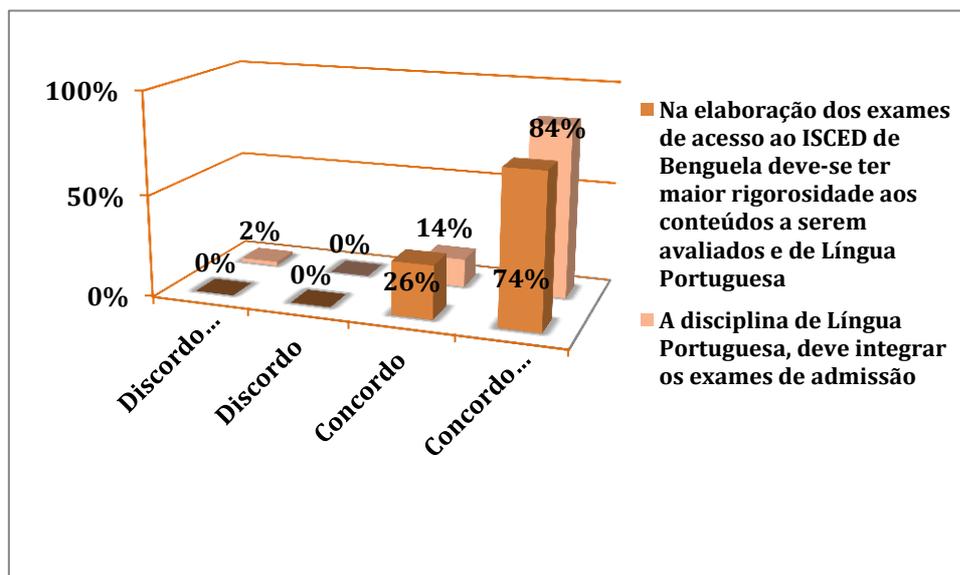
Tabela 58: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Concordo	13	26%	26%	26%
Concordo Totalmente	37	74%	74%	100%
Total	50	100%	100%	

Tabela 59: A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	1	2%	2%	2%
Concordo	7	14%	14%	16%
Concordo Totalmente	42	84%	84%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 44: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa e A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão



DIMENSÃO 4: Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela.

Para finalizar as análises descritivas dos estudos baseados nos docentes, vamos terminar com a descrição e interpretação dos resultados da dimensão, *Perfil de saída dos estudantes no ISCED de Benguela*. De seguida se mostra a tabela resumo de dados estatísticos descritivos (moda, média y desviación típica) da dimensão:

Tabela 60: Estatísticos Perfil De Saída Dos Estudantes No ISCED De Benguela

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	50	0	2,16	2	,912
No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	50	0	3,02	3	,795
Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações	50	0	2,42	3	,906
As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	50	0	3,06	3	,913
A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação	50	0	2,62	3	,945
O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	50	0	2,32	2	,868
Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	50	0	2,50	2	,974

Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II	50	0	3,76	4	,431
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	50	0	2,94	4	1,132
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem	50	0	3,46	4	,762
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas	50	0	4,00	4	,000
Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	50	0	3,02	3	,654
Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica	50	0	3,76	4	,555
O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	50	0	3,70	4	,678

No primeiro ítem com que nos encontramos faz referencia aos *estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário*, os 24% de profesorares se encontra em desacordo totalmente e cerca de 50% em desacordo, pelo que os 70% dos inquiridos, não creen que os estudantes que finalizan seus estudios não encontram trabalho como profesores nas escolas.

Tabela 61: Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	12	24%	24%
Discordo	23	46%	70%
Concordo	10	20%	90%
Concordo Totalmente	5	10%	100%
Total	50	100%	

Atendendo a questão, no *final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão*, se expõe que os 50% dos participantes do estudo afirmam estar de acordo com a afirmación e os 28% estão totalmente de acordo. Só um 22% dos docentes se reparte entre os dois graus de desacordo da escala em estudo.

Tabela 62: No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	2	4%	4%
Discordo	9	18%	18%
Concordo	25	50%	50%
Concordo Totalmente	14	28%	28%
Total	50	100%	100%

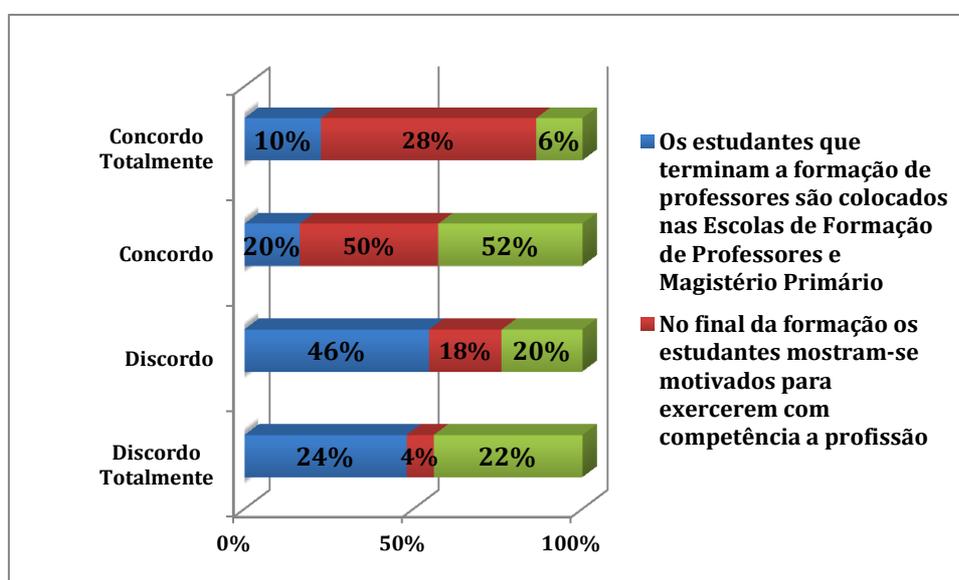
Quanto a questão, *os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações* os resultados obtidos são analisados de segunda. Mais de ½ da amostra está de acordo com que os estudantes são competentes pedagogicamente e apresentam domínio das áreas de formação. Por outro lado, os 22% está em total desacordo e os 20% em desacordo, esta porcentagem em suma é superior a 40%.

Tabela 63: Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações

	Frecuencia	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	11	22%	22%	22%
Discordo	10	20%	20%	42%
Concordo	26	52%	52%	94%
Concordo Totalmente	3	6%	6%	100%
Total	50	100%	100%	

Se observa um gráfico de colunas los resultados interpretados anteriormente na respectiva tabela.

Gráfico 45: Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações e no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão



Respecto a *As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho* vemos como el 36% de los participantes están en total acuerdo con la afirmación y el 42% de acuerdo. Por el contrario, el 8% están en total desacuerdo y el 14% afirman estar en desacuerdo.

Tabela 64: As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	4	8%	8%	8%
Discordo	7	14%	14%	22%
Concordo	21	42%	42%	64%
Concordo Totalmente	18	36%	36%	100%
Total	50	100%	100%	

O gráfico a seguir ilustra os resultados da tabela anteriormente apresentada.

Gráfico 46: As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho

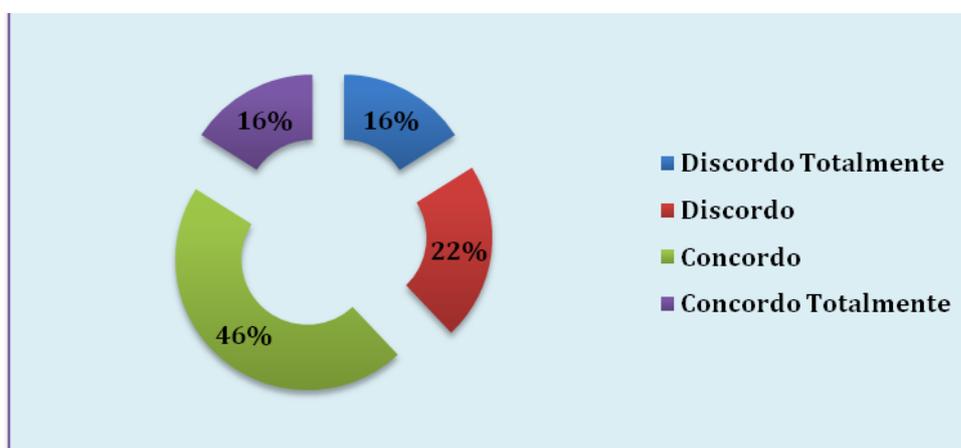


Quanto a questão, a *fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação*, se expõe que os 46% dos professores considera estar de acordo e os 16% totalmente de acordo. Os 38% dos docentes se repartem entre os graus de desacordo, donde o mais numeroso é o desacordo com 22%. Todos estes dados constam da tabela que se apresenta acima.

Tabela 65: A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	8	16%	16%	16%
Discordo	11	22%	22%	38%
Concordo	23	46%	46%	84%
Concordo Totalmente	8	16%	16%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 47: A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação

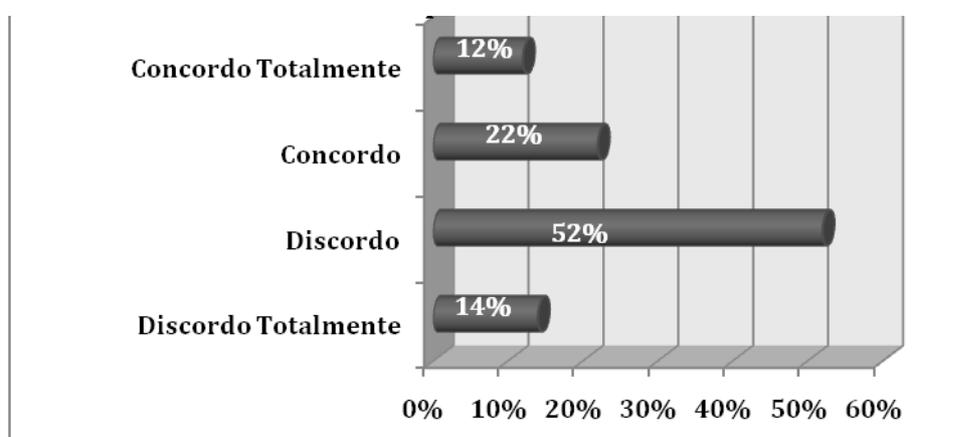


Seguidamente, se observa que os 52% dos docentes (em desacuerdo) e os 14% (totalmente desacuerdo) os docentes se repartem em sua maioria noos graus mais baixos na escala, o que supõe mais da metade da mostra. Sendo os 12% dos docentes os que estão totalmente de acordo e os 22% de acordo.

Tabela 66: O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulado
Discordo Totalmente	7	14%	14%	14%
Discordo	26	52%	52%	66%
Concordo	11	22%	22%	88%
Concordo Totalmente	6	12%	12%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 48: O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor



Fazendo referência a questão, *Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral*, as frequências das pontuações são semelhantes nos graus de acordo (30%) e desacordo (36%), posicionando este último 6 pontos superior ao anterior. No que diz respeito a *Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II*, não existem porcentagens de representação nos graus de desacordo, pelo que concluímos que os 76% dos docentes estão totalmente de acordo com a afirmação e os 24% estão

de acordo. Por último, referindo-nos a questão, *O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral*, se mostra que os 42% dos participantes estão em total acordo, 28% afirmam estar de acordo com a afirmação, correspondendo aos 70% da totalidade da amostra.

Tabela 67: Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	8	16%
Discordo	18	36%
Concordo	15	30%
Concordo Totalmente	9	18%
Total	50	100%

Tabela 68: Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II

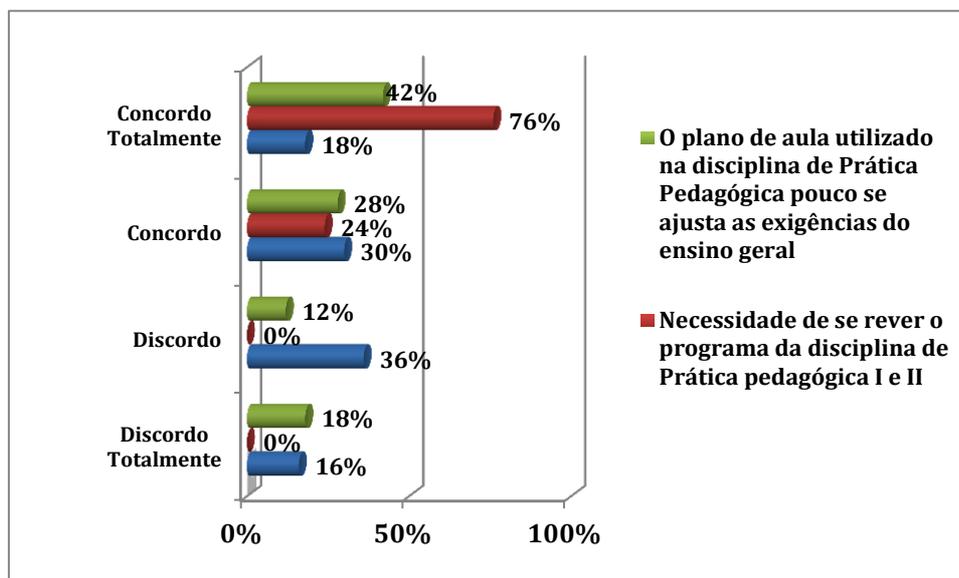
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Concordo	12	24%	24%
Concordo Totalmente	38	76%	76%
Total	50	100%	100%

Tabela 69: O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	9	18%	18%	18%
Discordo	6	12%	12%	30%
Concordo	14	28%	28%	58%
Concordo Totalmente	21	42%	42%	100%
Total	50	100%	100%	

No seguinte gráfico de barras vemos uma comparação gráfica dos resultados explicados.

Gráfico 49: O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II

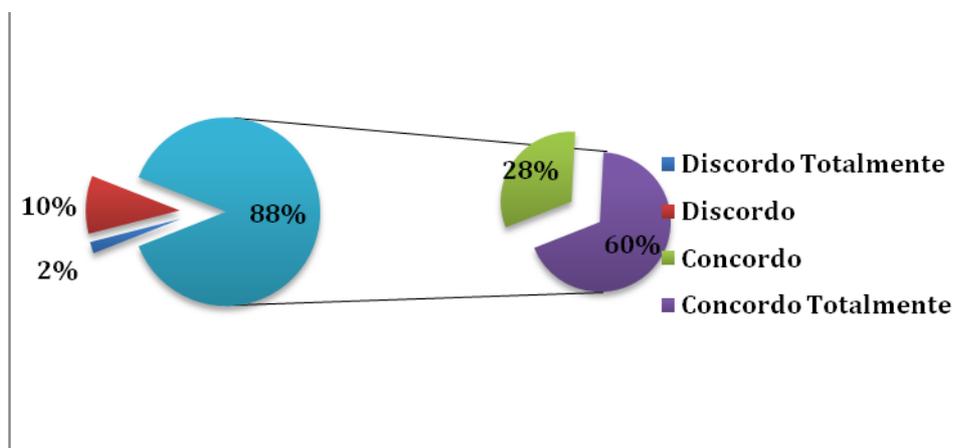


Com respeito a questão, *Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem* se mostra como os 60% de profesoress se encontra totalmente de acordo com o ítem, assim mesmo os 28% afirmam estar de acordo, isto corresponde aos 90% da totalidade dos participantes de investigação.

Tabela 70: Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	1	2%	2%	2%
Discordo	5	10%	10%	12%
Concordo	14	28%	28%	40%
Concordo Totalmente	30	60%	60%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 50: Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem



Com respeito ao ítem, *Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas* os 60% da mostra se encontram totalmente de acordo com o resultado. Pelo deduzindo-se que todo professor ve necessária uma exigência mais alta e formação sobre pedagogia e didácticas específicas para o correcto desenvolvimento de seutrabalho docente.

Tabela 71: Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Concordo Totalmente	50	100%	100%	100%

Realizamos a interpretação dos dois ítems sigientes, por um lado, *Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam*, nenhum docente disse grau de totalmente em desacordo; Os 58% dos mesmos estão de acordo e os 22% totalmente de acudo. Se dá existencia de uns 20% que afirmam estar em desacordo. Por outro lado, em referência a, *Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica*, a amostra se aglomera dentro dos graus de acordo (94%), sendo 82% totalmente de acordo e os 12% os que afirma de acordo.

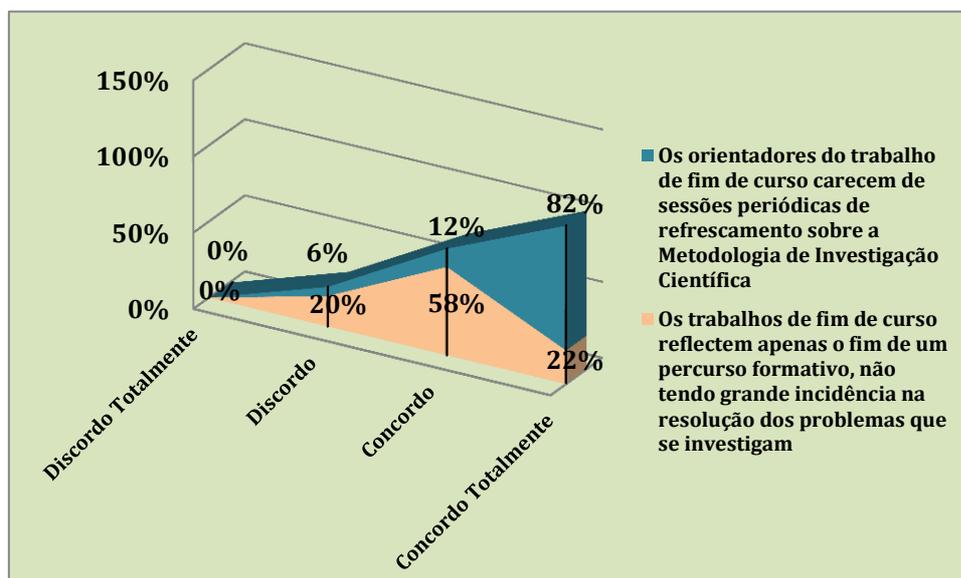
Tabela 72: Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo	10	20%	20%	20%
Concordo	29	58%	58%	78%
Concordo Totalmente	11	22%	22%	100%
Total	50	100%	100%	

Tabela 73: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica

	Frequência	Percentagem	Porcentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo	3	6%	6%	6%
Concordo	6	12%	12%	18%
Concordo Totalmente	41	82%	82%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 51: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica/ Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam

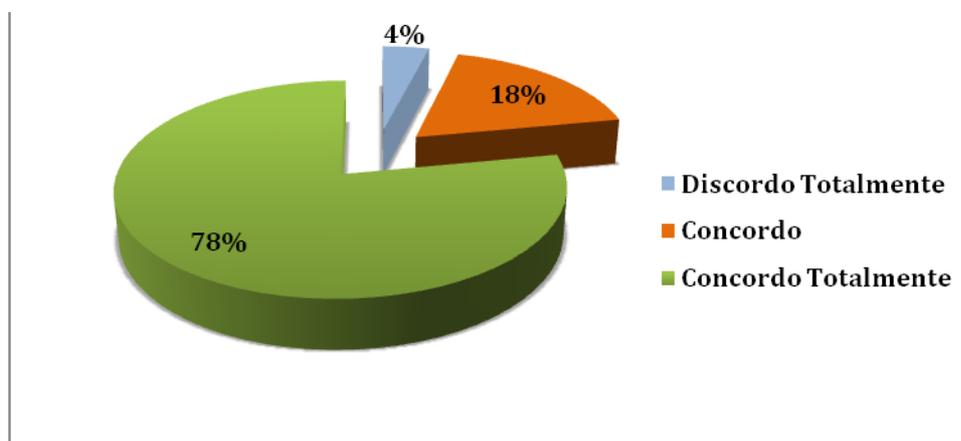


Finalizamos as análises descritivas com o último ítem, ao qual versa sobre, *O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados*. Como ocorre em análises anteriores, os professores se repartem em sua maioria entre os de acordo (18%) e o grau em que afirmam estar totalmente de acordo (78%). Um ínfimo 4% se encontra em desacordo totalmente e não há frequência grau de desacordo, como pode ver-se na tabla de frequências e porcentagens e em gráfico circular exposto.

Tabela 74: O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo Totalmente	2	4%	4%	4%
Concordo	9	18%	18%	22%
Concordo Totalmente	39	78%	78%	100%
Total	50	100%	100%	

Gráfico 52: O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados



6.1.2. Análise de variáveis categóricas: tabelas de contingência.

Em seguida mostra-se as tabelas de contingência referentes aos pontos de intercessão (cruzamentos) que se conforma entre las variables, em função dos objetivos da investigação e com as suas correspondentes estadísticas descritivas. Foram seleccionadas para este análise as *provas de chi-cuadrado*, manifestadas com o respectivo grau de libertad (gl) e a significância asintótica. O nível de confiança com o que se trabalhou é de 95% (valor de α 0.05).

Género^ Perfil Pessoal e Profissional

Em relação ao género, se encontram diferenças estadísticamente significativas (*sig.asintótica* 0,000), atendendo aos licenciados, os 93, 9% dos homens pertencem a este grupo, representando os 100% deste grau académico, sem existir mulheres licenciadas. Os 6,1% dos homens são Mestres, nenhum doctor. Em caso das mulheres, aparte de lo anteriormente mencionado, nos encontramos com que os 85,7% dos componentes do grupo de Mestres são mulheres. O destacável é que dentro do grupo de doctores só havia representação feminina, sendo de 100%, com respeito ao total de mulheres isto corresponde aos 29,4%.

Tabela 75: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	42,361 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	52,620	2	,000
Associação linear por linear	37,212	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.			

Tabela 76: Tabela de Contingência Género^Grau académico

			Grau académico			Total
			Licenciado	Mestre	Doutor	
Género	Homem	Recontagem	31	2	0	33
		% dentro de Género	93,9%	6,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de Grau académico	100,0%	14,3%	0,0%	66,0%
		% do total	62,0%	4,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	12	5	17
		% dentro de Género	0,0%	70,6%	29,4%	100,0%
		% dentro de Grau académico	0,0%	85,7%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	24,0%	10,0%	34,0%
Total	Recontagem	31	14	5	50	
	% dentro de Género	62,0%	28,0%	10,0%	100,0%	
	% dentro de Grau académico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	62,0%	28,0%	10,0%	100,0%	

Nos dados seguintes se cruzam nas diferenças estadísticamente significativas (*significancia asintótica ,000*) corresponde ao género e *Departamento de Ensino e Investigação a que pertence*.

Tabela 77: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	40,642 ^a	4	,000
Razão de verosimilitudes	51,886	4	,000
Associação liner por linear	31,540	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 5 caixinhas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,06.			

Na tabela de contingência que se expõe se pode ver que o departamento de Ciências da Educação está composto por uns 100% de homens, dentro do total

masculino representam os 27,3%. O mesmo ocorre nos departamentos como Ciências Exactas e Ciências Sociais, representado unicamente por professora de género masculino. Em relação ao departamento de Ciências da Natureza os 30% são professores e os 70% são mulheres. Por último, e no departamento de Letras Modernas, só existe representação feminina, os 100% são professores.

Tabela 78: Tabela de Contingência Género^Departamento de Ensino e Investigação a que pertence

			Departamento de Ensino e Investigação a que pertence					Total
			Ciências da Educação	Ciências Exactas	Ciências Sociais	Ciências da Natureza	Letras Modernas	
Género	Homem	Recontagem	9	10	11	3	0	33
		% dentro de Género	27,3%	30,3%	33,3%	9,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	100,0%	100,0%	100,0%	30,0%	0,0%	66,0%
		% do total	18,0%	20,0%	22,0%	6,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	7	10	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	41,2%	58,8%	100,0%
		% dentro de Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	0,0%	0,0%	0,0%	70,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	14,0%	20,0%	34,0%
	Total	Recontagem	9	10	11	10	10	50
		% dentro de Género	18,0%	20,0%	22,0%	20,0%	20,0%	100,0%
% dentro de Departamento de Ensino e Investigação a que pertence		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		18,0%	20,0%	22,0%	20,0%	20,0%	100,0%	

No cruzamento de dados entre género com, Outras funções no ISCED de Benguela, donde la *sig.asintótica* 0,017, se demonstra que existe uma relação dependente entre as variables. Na tabela de contingência se reflecte que quanto a realização de outras funciones no ISCED os 100% de homens que o compõe, correde aos 27,3% de todos eles. Os 72,7% dos professores não exercem outras funções.

Tabela 79: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	5,654 ^a	1	,017		
Correcção por continuidade ^b	3,957	1	,047		
Razão de verosimilitudes	8,466	1	,004		
Estatístico exacta de Fisher				,020	,015
Associação linear por linear	5,541	1	,019		
N de casos válidos	50				
a. 1 caixinhas (25,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,06.					
c. Calculado só para uma tabela de 2x2.					

Tabela 80: Tabela de Contingência Género^Outras funções no ISCED de Benguela

			Outras funções no ISCED de Benguela		Total
			Sim	Não	
Género	Homem	Recontagem	9	24	33
		% dentro de Género	27,3%	72,7%	100,0%
		% dentro de Outras funções no ISCED de Benguela	100,0%	58,5%	66,0%
		% do total	18,0%	48,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Outras funções no ISCED de Benguela	0,0%	41,5%	34,0%
		% do total	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	9	41	50	
	% dentro de Género	18,0%	82,0%	100,0%	
	% dentro de Outras funções no ISCED de Benguela	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	18,0%	82,0%	100,0%	

Ao cruzar os dados do *Tempo de serviço como docente universitário* se dão diferenças estadísticas significativas (*sig.asintótica 0,000*). Como se observa na tabela de contingência se expõe que a experiência laboral é menor de cinco anos em 51,5% de professores do género masculino e de cinco a dez anos no caso de 48,5% dos profesores. Neste caso as mulheres, todas têm mais de 5 anos de servicio, de 5 a 10 anos

(29,4%), de 10 a 15 anos (41,2%) e de 15 a 20 anos (29,4%).

Tabela 81: Tabela de Contingência Género^Tempo de serviço como docente universitário

			Tempo de serviço como docente universitário				Total
			<5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos	
Género	Homem	Recontagem	17	16	0	0	33
		% dentro de Género	51,5%	48,5%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Tempo de serviço como docente universitário	100,0%	76,2%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	34,0%	32,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	5	7	5	17
		% dentro de Género	0,0%	29,4%	41,2%	29,4%	100,0%
		% dentro de Tempo de serviço como docente universitário	0,0%	23,8%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	10,0%	14,0%	10,0%	34,0%
Total	Recontagem	17	21	7	5	50	
	% dentro de Género	34,0%	42,0%	14,0%	10,0%	100,0%	
	% dentro de Tempo de serviço como docente universitário	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	34,0%	42,0%	14,0%	10,0%	100,0%	

Tabela 82: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	33,024 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	41,051	3	,000
Associação linear por linear	28,685	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.

Com respeito ao número de disciplinas (s) que lecciona e o género se dá uma relação de dependência entre os ítems ou variáveis, como pode observar-se na tabela de resultados das provas de qui-cuadrado que se ve a seguir:

Tabela 83: Provas de qui-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	30,237 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	37,701	2	,000
Associação linear por linear	23,569	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 1 caixas (16,7%) tem uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 4,08.			

Professores há que têm mais carga docente, dos 100% dos inquiridos, nota-se leccionam aulas em mais de duas disciplinas numa representação de 73,9% dentro deste número. Neste caso no género masculino nos encontramos com 36,4% professores que leccionam uma disciplina, os 45,5% com duas e os 18,2% leccionam 3.

Tabela 84: Tabela de Contingência Género^Número de disciplinas (s) que lecciona

			Número de disciplinas (s) que lecciona			Total
			Uma	Duas	3	
Género	Homem	Recontagem	12	15	6	33
		% dentro de Género	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
		% dentro de Número de disciplinas (s) que lecciona	100,0%	100,0%	26,1%	66,0%
		% do total	24,0%	30,0%	12,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Número de disciplinas (s) que lecciona	0,0%	0,0%	73,9%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	12	15	23	50	
	% dentro de Género	24,0%	30,0%	46,0%	100,0%	
	% dentro de Número de disciplinas (s) que lecciona	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	24,0%	30,0%	46,0%	100,0%	

Um outro cruzamento de destaque se dá em diferenças estadísticamente significativas com o *Ano (s) curricular que lecciona* (sig.asintótica 0,000). Se mostra na tabela seguinte de provas de qui-cuadrado.

Tabela 85: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	21,942 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	28,509	2	,000
Associação linear por linear	17,750	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 2 caixas (33,3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,74.

Tabela 86: Tabela de Contingência Género^Ano (s) curricular que lecciona

			Ano (s) curricular que lecciona			Total
			Só um ano	Dois anos	Mas de dois anos	
Género	Homem	Recontagem	11	12	10	33
		% dentro de Género	33,3%	36,4%	30,3%	100,0%
		% dentro de Ano (s) curricular que lecciona	100,0%	100,0%	37,0%	66,0%
		% do total	22,0%	24,0%	20,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Ano (s) curricular que lecciona	0,0%	0,0%	63,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	11	12	27	50	
	% dentro de Género	22,0%	24,0%	54,0%	100,0%	
	% dentro de Ano (s) curricular que lecciona	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	22,0%	24,0%	54,0%	100,0%	

A anterior tabela de contingência mostra estas diferenças. Son as professoras que pratica a docência em mais de dois cursos, representando os 63% do total dentro deste nível e os 100% atendendo ao género. Os 33,3% dos docentes praticam a docência só num ano, os 36,4% em dois anos e os 30,3% em mais de dois anos.

Assim mesmo, com uma *significância assintótica de 0,000*, se dá uma dependência entre o género e *Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)*.

Tabela 87: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	45,791 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	56,379	2	,000
Associação linear por linear	36,188	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 2 caixas (33,3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 36.			

Atendendo o dar aula num só período é representado por un 100% de profesores, representa os 12,1% do total deste grupo, sem existência de representación feminina. Os 84,8% deles está na docência nos dois períodos, una vez mais não existe porcentagem feminina neste nível. Pelo contrário, quanto aos que estão em classes, em três períodos nos dá-se conta de que os 100% das professoras se encontram dentro de este nível, equivalentes os 94,4% dentro do mesmo.

Tabela 88: Tabela de Contingência Género^Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)

			Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)			Total
			Só um período	Dois períodos	Três períodos	
Género	Homem	Recontagem	4	28	1	33
		% dentro de Género	12,1%	84,8%	3,0%	100,0%
		% dentro de Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	100,0%	100,0%	5,6%	66,0%
		% do total	8,0%	56,0%	2,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	0,0%	0,0%	94,4%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	4	28	18	50	
	% dentro de Género	8,0%	56,0%	36,0%	100,0%	
	% dentro de Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	8,0%	56,0%	36,0%	100,0%	

Foram obtidas diferenças estatisticamente significativas (*sig.assintótica 0,000*),

no seguinte cruzamento, realizado entre o nível sócio-económico dos estudantes.

Tabela 89: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	22,193 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	29,486	3	,000
Associação linear por linear	18,711	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,36.

Quanto a isto, se observa que o nível sócio-económico dos estudantes, os 23,5% das docentes possuem estudantes de nível baixo, os 76,5% têm estudantes de nível médio-baixo. Os professores de género masculino têm estudantes de nível alto (27,3%), médio-alto (36,4%) e médio-baixo (36,4%).

Tabela 90: Tabela de Contingência Género^Nível sócio-económico dos estudantes

			Nível sócio-económico dos estudantes				Total
			Alto	Médio alto	Médio Baixo	Baixo	
Género	Homem	Recontagem	9	12	12	0	33
		% dentro de Género	27,3%	36,4%	36,4%	0,0%	100,0%
		% dentro de Nível sócio-económico dos estudantes	100,0%	100,0%	48,0%	0,0%	66,0%
		% del total	18,0%	24,0%	24,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	13	4	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	76,5%	23,5%	100,0%
		% dentro de Nível sócio-económico dos estudantes	0,0%	0,0%	52,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	26,0%	8,0%	34,0%
Total	Recontagem	9	12	25	4	50	
	% dentro de Género	18,0%	24,0%	50,0%	8,0%	100,0%	
	% dentro de Nível sócio-económico dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	18,0%	24,0%	50,0%	8,0%	100,0%	

Atendendo ao cruzamento com *Número de estudantes por turma*, se dá uma relação de dependência entre as variables. Se pode observar nos resultados de provas de chi-cuadrado.

Tabela 91: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	29,204 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	35,499	3	,000
Associação linear por linear	24,513	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 5 caixas (62,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 36.			

Quanto as clases com mais de 65 alunos, constaou-se que os 23,5% das docentes praticam a docencia a este número de estudantes. Nas aulas de 25 à 50 alunos el 77,8% possuem docentes masculinos e os 35,3% de docentes do género feminino. Os 36,4% de professores pratica docência em salas aulas de menos de 25 alunos. Nas classes de 50 à 65 alunos praticam aulas os 41,2% das profesorse os 45% em aulas de 25 à 50 alunos.

Tabela 92: Tabela de Contingência Género^Número de estudantes por turma

			Número de estudantes por turma				Total
			<25 alunos	25 à 50 alunos	50 à 65 alunos	>65 alunos	
Género	Homem	Recontagem	12	21	0	0	33
		% dentro de Género	36,4%	63,6%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Número de estudantes por turma	100,0%	77,8%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	24,0%	42,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	6	7	4	17
		% dentro de Género	0,0%	35,3%	41,2%	23,5%	100,0%
		% dentro de Número de estudantes por turma	0,0%	22,2%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	12,0%	14,0%	8,0%	34,0%
Total	Recontagem	12	27	7	4	50	
	% dentro de Género	24,0%	54,0%	14,0%	8,0%	100,0%	
	% dentro de Número de estudantes por turma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	24,0%	54,0%	14,0%	8,0%	100,0%	

Para finalizar cruzamentos cruces desta parte, se mostra o último que foi obtido diferencias estatisticamente significativas (*sig.asintótica 0,000*). Os 54,5% dos professores praticam aulas aos estudantes menores de 25 anos, e os 36% das profesoras. Assim mesmo, em aulas com estudantes de 25 à 40 anos são os 45,5% de profesores os

que praticam aulas, todos eles de gênero masculino. No caso das professoras, os 64,7% praticam a docência aos estudantes de 40 à 55 anos e os 35,3% a maiores de 55 anos.

Tabela 93: Tabela de Contingência Gênero^Faixa etária dos estudantes por turma

			Faixa etária dos estudantes por turma				Total
			<25 anos	25 à 40 anos	40 à 55 anos	>55 anos	
Gênero	Homem	Recontagem	18	15	0	0	33
		% dentro de Gênero	54,5%	45,5%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Faixa etária dos estudantes por turma	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	36,0%	30,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	11	6	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	64,7%	35,3%	100,0%
		% dentro de Faixa etária dos estudantes por turma	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	22,0%	12,0%	34,0%
Total	Recontagem	18	15	11	6	50	
	% dentro de Gênero	36,0%	30,0%	22,0%	12,0%	100,0%	
	% dentro de Faixa etária dos estudantes por turma	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	36,0%	30,0%	22,0%	12,0%	100,0%	

Tabela 94: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	50,000 ^a	3	,000
Razão de verossimilitudes	64,104	3	,000
Associação linear por linear	37,740	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,04.			

Género^Dimensión 1: Docência universitária com profissionalismo

Nesta parte são expostos os cruzamentos obtidos das diferenças estatisticamente significativas da variável gênero com os itens da dimensão 1, referida a Docência universitária com profissionalismo.

O primeiro cruzamento nos indica uma relação de dependência entre o gênero com a afirmação *em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes*. Os resultados das provas de qui-quadrado se apresentam a seguir:

Tabela 95: Pruebas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	35,740 ^a	2	,000
Razão de verossimilitudes	44,087	2	,000
Associação linear por linear	30,342	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 1 caixas (16,7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 4,42.			

Como se expõe na tabela de contingência, com respeito ao cruzamento entre estas variáveis. Dentro do grau de acordo vemos como está composto por 80% dos professores. São 51,5% dos docentes os que se encontram em desacordo com a afirmação, enquanto que não existe representação feminina neste grau. Refirindo-nos ao totalmente de acordo vemos como são as docentes que pontuam mais alto, representando os 100% dentro deste nível de acordo e sendo os 76,5% do total, o resto se demarca dentro do acordo.

Tabela 96: Tabela de Contingência Gênero^Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes

			Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	17	16	0	33
		% dentro de Gênero	51,5%	48,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes	100,0%	80,0%	0,0%	66,0%
		% do total	34,0%	32,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	4	13	17
		% dentro de Gênero	0,0%	23,5%	76,5%	100,0%
		% dentro de Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes	0,0%	20,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	8,0%	26,0%	34,0%
Total	Recontagem	17	20	13	50	
	% dentro de Gênero	34,0%	40,0%	26,0%	100,0%	
	% dentro de Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	34,0%	40,0%	26,0%	100,0%	

Fixando-nos no cruzamento entre o gênero e *A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes*, se obtiveram as diferenças estadisticamente significativas (*sig.asintótica 0,000*).

Tabela 97: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	41,682 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	49,408	3	,000
Associação linear por linear	26,641	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,68.			

Com respeito se a motivação profissional favorece a formação dos estudantes se ve como é o professor de género feminino, o que confirma estar de acordo com a afirmação. Os 88,2% das docentes está em total acordo, isto corresponde os 100% dentro deste grau. Assim mesmo dentro do grau de acordo é representado por 93,3% de professores de género masculino. Os 15,2% dos professores se reparte entre o desacordo e o total desacordo, sem representação feminina nestes níveis.

Tabela 98: Tabela de Contingência Gênero^A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes

			A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	2	3	28	0	33
		% dentro de Gênero	6,1%	9,1%	84,8%	0,0%	100,0%
		% dentro de A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes	100,0%	100,0%	93,3%	0,0%	66,0%
		% do total	4,0%	6,0%	56,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	2	15	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	11,8%	88,2%	100,0%
		% dentro de A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes	0,0%	0,0%	6,7%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	4,0%	30,0%	34,0%
	Total	Recontagem	2	3	30	15	50
		% dentro de Gênero	4,0%	6,0%	60,0%	30,0%	100,0%
% dentro de A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		4,0%	6,0%	60,0%	30,0%	100,0%	

Com respecto ao, *Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas* pode comprovar-se que são as docentes as que estão totalmente de acordo, representando os 89,5% dentro de este grau. Pelo contrário são os docentes os que parecem estar numa posição oposta, os 48,5% deles estão em desacordo. Os 45,5% dos docentes concordam com o respectivo ítem.

Tabela 99: Tabela de Contingência Género^Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas

			Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	16	15	2	33
		% dentro de Género	48,5%	45,5%	6,1%	100,0%
		% dentro de Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas	100,0%	100,0%	10,5%	66,0%
		% do total	32,0%	30,0%	4,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas	0,0%	0,0%	89,5%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	16	15	19	50	
	% dentro de Género	32,0%	30,0%	38,0%	100,0%	
	% dentro de Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	32,0%	30,0%	38,0%	100,0%	

Na seguinte tabela pode comprovar-se os resultados das provas de chi-cuadrado que constata a relação de dependência entre as variáveis.

Tabela 100: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	42,026 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	51,317	2	,000
Associação linear por linear	32,028	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 0 caixas (,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 5,10.			

Com referência ao cruzamento , *Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo*, se estabelece uma relação de dependência entre as variáveis (*sig.assintótica 0,000*).

Tabela 101: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	35,570 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	43,653	2	,000
Associação linear por linear	26,925	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 1 caixas (16,7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,74.			

São os docentes os que mantêm um maior grau de desacordo, representando os 100% dentro deste grau, e sendo os 33,3% do total dos docentes masculinos. No grau de acordo se vê que é representado aos 54,5% dos professores masculino. No grau de total acordo os 81% é representado pelas docentes.

Tabela 102: Tabela de Contingência Género^Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo

			Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	11	18	4	33
		% dentro de Género	33,3%	54,5%	12,1%	100,0%
		% dentro de Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	100,0%	100,0%	19,0%	66,0%
		% do total	22,0%	36,0%	8,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	0,0%	0,0%	81,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	11	18	21	50	
	% dentro de Género	22,0%	36,0%	42,0%	100,0%	
	% dentro de Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	22,0%	36,0%	42,0%	100,0%	

Os seguintes cruzamentos mostram os dados de diferenças estatisticamente significativas (*sig.asintótica* 0,000 cada uno), que se referem, a *Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula, Os estudantes durante as aulas participam activamente e Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo*. A seguir continuação apresentam-se os resultados de cada um deles.

- Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula: são os professores do género masculino os que compõem a representação dos dois graus de desacordo, estando em desacordo os 30,3% e em total de acordo os 42,4%. Nestes graus não pontua nenhuma docente. Pelo contrário são elas as que se concentram nos graus de acordo, representando os 47,1% no de acordo e os 100% do total acordo.

- Os estudantes durante as aulas participam activamente: no se encuentra representación alguna no grau de total desacordo. Si bien es verdad que aquellos docentes que han puntuado en el grado de desacuerdo são homens, sendo os 27,3% deles e os 100% dentro deste graus. Quanto aos graus de acordo encontramos que existe uma maior porcentagem feminina, os 82,4% delas estão totalmente de acordo e no grau de acordo correspondentes aos 11,1%; os 88,9% são professores do género masculino.
 - Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo: são as docentes as que apresentam um maior acordo com ítem, representam os 100% do total acordo e os 59,1% de acordo, sem pontuar nos niveies de desacordo. Pelo contrário, são os profesoeres os que se representam aos 100% nos níveis de desacordo, representando os 27,3% de professores em total desacordo e os 45,5% em desacordo; os restante afirma estar de acordo.
- A seguir se mostram cada uma das tabelas de contingência pertenecentes a cada uma das análises anteriores.

Tabela 103: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	31,126 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	40,595	3	,000
Asociação linear por linear	26,484	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixinhas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,06.			

Tabela 104: Tabela de Contingência Gênero^Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula

		Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Gênero	Homem	Recontagem	10	14	9	0	33
		% dentro de Gênero	30,3%	42,4%	27,3%	0,0%	100,0%
		% dentro de Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	100,0%	100,0%	52,9%	0,0%	66,0%
		% do total	20,0%	28,0%	18,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	8	9	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	47,1%	52,9%	100,0%
		% dentro de Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	0,0%	0,0%	47,1%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	16,0%	18,0%	34,0%
Total	Recontagem	10	14	17	9	50	
	% dentro de Gênero	20,0%	28,0%	34,0%	18,0%	100,0%	
	% dentro de Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	20,0%	28,0%	34,0%	18,0%	100,0%	

Tabela 105: Provas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	38,116 ^a	2	,000
Razão de verosimilitudes	45,267	2	,000
Associação linear por linear	29,365	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 2 caixas (33,3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,06.			

Tabela 106: Tabela de Contingência Género^Os estudantes durante as aulas participam activamente

			Os estudantes durante as aulas participam activamente			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	24	0	33
		% dentro de Género	27,3%	72,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os estudantes durante as aulas participam activamente	100,0%	88,9%	0,0%	66,0%
		% do total	18,0%	48,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	3	14	17
		% dentro de Género	0,0%	17,6%	82,4%	100,0%
		% dentro de Os estudantes durante as aulas participam activamente	0,0%	11,1%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	6,0%	28,0%	34,0%
Total	Recontagem	9	27	14	50	
	% dentro de Género	18,0%	54,0%	28,0%	100,0%	
	% dentro de Os estudantes durante as aulas participam activamente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	18,0%	54,0%	28,0%	100,0%	

Tabela 107: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	26,300 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	34,336	3	,000
Associação linear por linear	21,973	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é,36.			

Tabela 108: Tabela de Contingência Género^Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo

			Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	15	9	0	33
		% dentro de Género	27,3%	45,5%	27,3%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	100,0%	100,0%	40,9%	0,0%	66,0%
		% del total	18,0%	30,0%	18,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	13	4	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	76,5%	23,5%	100,0%
		% dentro de Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	0,0%	0,0%	59,1%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	26,0%	8,0%	34,0%
	Total	Recontagem	9	15	22	4	50
		% dentro de Género	18,0%	30,0%	44,0%	8,0%	100,0%
		% dentro de Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	18,0%	30,0%	44,0%	8,0%	100,0%

Se atendermos ao cruzamento com la *Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas* se da una relación dependiente entre las variables. Isto se explica na raíz dos resultados obtidos. Na tabela de contingência se pode observar que as opiniões entre as professoras e professores são bastante divergentes. Por um lado, são os professores os que em maior desacordo se encontram, os 27,3% estão em total desacordo e os 51,5% em desacordo, em ambos graus são os 100%. No caso das professoras os 41,2% estão de acordo, sendo os 50% de representação feminina dentro deste nível; e os 58,8% delas está em total acordo, neste grado são os 100%.

Tabela 109: Pruebas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	34,403 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	44,695	3	,000
Asociação linear por linear	29,598	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frecuencia mínima esperada é 3,06.

Tabela 110: Tabela de Contingência Género^Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas

			Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	17	7	0	33
		% dentro de Género	27,3%	51,5%	21,2%	0,0%	100,0%
		% dentro de Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	66,0%
		% do total	18,0%	34,0%	14,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	7	10	17

		% dentro de Género	0,0%	0,0%	41,2%	58,8%	100,0%
		% dentro de Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	14,0%	20,0%	34,0%
Total		Recontagem	9	17	14	10	50
		% dentro de Género	18,0%	34,0%	28,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	18,0%	34,0%	28,0%	20,0%	100,0%

No seguinte cruzamento foram obtidas diferenças estatisticamente significativas referentes a *A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos) (sig.asintótica 0,000)*.

Tabela 111: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	39,716 ^a	3	,000
Razão de verosimilidades	50,058	3	,000
Associação linear por linear	32,165	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,38.			

Neste caso, são os docentes os que opinam ou estão em desacordo com o facto de que a instituição tem as condições necessárias para o favorecimento da aquisição de competências dos estudantes; a representação é maioritariamente masculina em

ambos graus (100%), os 36,4% dos professores estão em total desacordo, enquanto que os 54,5% estão em desacordo; só uns 9,1% se concentram no de acordo. Pelo contrário, as professoras têm uma representação de 76,9% no de acuerdo e dos 100% no total acordo, os 24% delas se encontram na total disconformidade e os 36% em desacordo.

Tabela 112: Tabela de Contingência Género^A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)

			A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	12	18	3	0	33
		% dentro de Género	36,4%	54,5%	9,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	100,0%	100,0%	23,1%	0,0%	66,0%
		% do total	24,0%	36,0%	6,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recuento	0	0	10	7	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	58,8%	41,2%	100,0%
		% dentro de A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	0,0%	0,0%	76,9%	100,0%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	20,0%	14,0%	34,0%
	Total	Recontagem	12	18	13	7	50
		% dentro de Género	24,0%	36,0%	26,0%	14,0%	100,0%

	% dentro de A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	24,0%	36,0%	26,0%	14,0%	100,0%

Em respeito ao cruzamento género^Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos se da uma relação de dependência entre as variáveis, qual é indicado pelo valor das provas de chi-cuadrado (*sig.asintótica 0,000*).

Tabela 113: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	39,305 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	49,091	2	,000
Asociación lineal por lineal	34,443	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 1 caixas (16,7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 4,76.			

No que se refere aos resultados qproduzidos se pode ver que nenhum participante apontou o valor de maior desacordo da escala. Neste caso do grau de acordo, vemos como a representação masculina é de 80% e os 20% de feminina. Os 82,4% das docentes estão em total acordo com a referida afirmación, enquanto que os 63,6% dos profesores estão em desacordo; se deduz que a percepção sobre os estudantes é diferente atendendo ao género.

Tabela 114: Tabela de Contingência Género^Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos

			Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	21	12	0	33
		% dentro de Género	63,6%	36,4%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	100,0%	80,0%	0,0%	66,0%
		% do total	42,0%	24,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	3	14	17
		% dentro de Género	0,0%	17,6%	82,4%	100,0%
		% dentro de Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	0,0%	20,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	6,0%	28,0%	34,0%
Total	Recontagem	21	15	14	50	
	% dentro de Género	42,0%	30,0%	28,0%	100,0%	
	% dentro de Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	42,0%	30,0%	28,0%	100,0%	

Os dois cruzamentos seguintes referem-se ao alcance das diferenças estadísticamente significativas (ambos com *sig.asintótica* 0,000) que são *O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes* e *Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos*.

Tabela 115: Pruebas de chi-cuadrado O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	50,000 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	64,104	3	,000
Associação linear por linear	38,836	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,72.			

Tabela 116: Provas de qui-quadrado Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	40,277 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	51,213	3	,000
Associação linear por linear	34,332	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,06.			

Com respeito aos primeiros, se observa que são os professores os que se repartem nos graus de desconformidade, representando os 100% em ambos, sendo isto assim se observa que os 57,6% deles estão em total desacordo e os 42,4% em desacordo. São as docentes as que apresentam conformidade, os 52,9% de mulheres estão de acordo e os 47,1% em total acordo.

Em respeito ao segundo, se repetem resultados anteriores, se bem verdade que nos graus de acordo vemos como os 27,3% pertencem aos professores e os 72,7% as professoras. Se observa que os 52,9% das professoras afirmam estar em total acordo. No caso das professoras de género masculino se demonstra que os 51,5% deles se encontram em total desacordo, fixando-nos no grau de desacordo a representação masculina é dos 100%, ao igual que nos graus de desacordo, o que corresponde aos 39,4% dos docentes.

Tabela 117: Tabela de Contingência Género^O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

			O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recuentagem	19	14	0	0	33
		% dentro de Género	57,6%	42,4%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	38,0%	28,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	9	8	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	52,9%	47,1%	100,0%
		% dentro de O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	18,0%	16,0%	34,0%
Total	Recontagem	19	14	9	8	50	
	% dentro de Género	38,0%	28,0%	18,0%	16,0%	100,0%	
	% dentro de O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	38,0%	28,0%	18,0%	16,0%	100,0%	

Tabela 118: Tabela de Contingência Género^Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos

			Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	17	13	3	0	33
		% dentro de Género	51,5%	39,4%	9,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos	100,0%	100,0%	27,3%	0,0%	66,0%
		% do total	34,0%	26,0%	6,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	8	9	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	47,1%	52,9%	100,0%
		% dentro de Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos	0,0%	0,0%	72,7%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	16,0%	18,0%	34,0%
Total	Recontagem	17	13	11	9	50	
	% dentro de Género	34,0%	26,0%	22,0%	18,0%	100,0%	
	% dentro de Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	34,0%	26,0%	22,0%	18,0%	100,0%	

Para finalizar este parte, se expõem os dois últimos cruzamentos em que se dá dependência entre las variaveis analizadas.

- A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem: los docentes têm uma visão diferente dependendo do género. São os professores de género masculino os que afirmam sua disconformidade com a afirmação. Os 42,6% deles estão em total desacordo e os 57,6% e desacordo, alcançando os 100% de representação em ambos níveis. Pelo contrário, as docentes se englobam nos

grados de conformidade, os 76,5% delas se encontram de acordo e os 23,5% em total acordo, tem os 100% representando dentro destes níveis.

- Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico: no grau de total de acordo se observam os 77,3% de representação feminina e os 22,7% de masculina. Os 100% das professoras se encontram no nível de acudo total. São os professores os que se repartem pelos demais graus, estando os 45,5% de acordo, os 30,3% em desacordo e o resto em total desacordo.

Seguidamente se expõem as tabelas de probas de chi-cuadrado e as tabelas de contingência de cada um oos cruzamentos.

Tabela 119: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	50,000 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	64,104	3	,000
Asociação linear por linear	36,034	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada es 1,36.			

Tabela 120: Tabela de Contingência Género^A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem

			A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recuento	14	19	0	0	33
		% dentro de Género	42,4%	57,6%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	66,0%
		% del total	28,0%	38,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recuento	0	0	13	4	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	76,5%	23,5%	100,0%
		% dentro de A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	26,0%	8,0%	34,0%
Total	Recuento	14	19	13	4	50	
	% dentro de Género	28,0%	38,0%	26,0%	8,0%	100,0%	
	% dentro de A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	28,0%	38,0%	26,0%	8,0%	100,0%	

Tabela 121: Provas de Qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	32,782 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	40,521	3	,000
Asociação lineal por lineal	22,583	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada es 1,02.			

Tabela 122: Tabela de Contingência^Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico

			Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	3	10	15	5	33
		% dentro de Gênero	9,1%	30,3%	45,5%	15,2%	100,0%
		% dentro de Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico	100,0%	100,0%	100,0%	22,7%	66,0%
		% do total	6,0%	20,0%	30,0%	10,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico	0,0%	0,0%	0,0%	77,3%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
	Total	Recontagem	3	10	15	22	50
		% dentro de Gênero	6,0%	20,0%	30,0%	44,0%	100,0%
% dentro de Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		6,0%	20,0%	30,0%	44,0%	100,0%	

Género^Dimensão 2: Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem.

Nesta secção se expõem todos os cruzamentos que se referem as diferenças estadísticas significativas de género e supervisión de proceso de ensino-aprendizagem.

O primeiro resultado em que houve diferenças estadísticas significativas (*sig.asintótica 0,000*) foram os que versam sobre la supervisión favorece a aquisição e desenvolvimento das competências dos estudantes.

Tabela 123: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	50,000 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	64,104	3	,000
Asociação linear por linear	37,388	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,72.			

Se atendermos aos resultados obtidos se ve que nenhum docente de género masculino se situa nos dois níveis de acordo da escala proposta; são as professoras as que estão de acordo (52,9%) e de acordo (47,1%). Pelo contrário os 39,4% dos docentes estão em total desacordo e os 60,6% em desacordo. Isto indica que a percepção do ítem é visto de diferente forma entre homens e mulheres.

Tabela 124: Tabela de Contingência Género^A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

			A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	13	20	0	0	33
		% dentro de Género	39,4%	60,6%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	26,0%	40,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	9	8	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	52,9%	47,1%	100,0%
		% dentro de A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	18,0%	16,0%	34,0%
Total	Recontagem	13	20	9	8	50	
	% dentro de Género	26,0%	40,0%	18,0%	16,0%	100,0%	
	% dentro de A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	26,0%	40,0%	18,0%	16,0%	100,0%	

Em referência a supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos (sig.asintótica 0,000) se dá uma dependencia entre variáveis. Os 60,6% dos professores se encontram em total desacordo e os 39,4% em desacordo. Por outro lado, são as docentes as que apresentam um grau de acordo (64,7%) e total acordo (23,5%). Podemos deduzir que a visão dos professores é diferente com respeito ao género enquanto os chefes de departamento de ensino e investigação realizam uma supervisión pedagógica.

Tabela 125: Tabela de Contingência Gênero^A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos

			A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	20	13	0	0	33
		% dentro de Gênero	60,6%	39,4%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos	100,0%	86,7%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	40,0%	26,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	2	11	4	17
		% dentro de Gênero	0,0%	11,8%	64,7%	23,5%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos	0,0%	13,3%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	4,0%	22,0%	8,0%	34,0%
	Total	Recontagem	20	15	11	4	50
		% dentro de Gênero	40,0%	30,0%	22,0%	8,0%	100,0%
% dentro de A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		40,0%	30,0%	22,0%	8,0%	100,0%	

No respeitante ao cruzamento da variável género com a A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, o valor da significância assintótica (0,086) nos diz que não existe dependência entre os ítems ($p < 0,05$).

Tabela 126: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4,906 ^a	2	,086
Razão de verosimilitudes	7,412	2	,025
Associação linear por linear	4,360	1	,037
N de casos válidos	50		

a. 4 caixas (66,7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,34.

Tabela 127: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem

			A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	1	7	25	33
		% dentro de Género	3,0%	21,2%	75,8%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	100,0%	100,0%	59,5%	66,0%
		% do total	2,0%	14,0%	50,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	0,0%	0,0%	40,5%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	1	7	42	50	
	% dentro de Género	2,0%	14,0%	84,0%	100,0%	
	% dentro de A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	2,0%	14,0%	84,0%	100,0%	

Na tabela de contingência anterior se podem observar os resultados. Fixando-nos no grau de total acordo nos encontramos com os 59,5% de representação de professores e os 40,5% de professoras. Os 21,2% dos professores masculino se encontram em desacordo e um pequeno 3% em total desacordo. No há professoras que indicaram nos desacordo o acordo. Se ve que não há nenhuma resposta no total desacordo, pelo que não aparece na tabela.

Os siguientes cruzamentos apresentam as diferenças estatisticamente significativas (ambos con *significancia asintótica 0,000*) son los referentes a: *A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB* e *As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas*. No primero, vemos a continuação dos valores das provas de chi-cuadrado.

Tabela 128: Provasas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	23,776 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	30,562	3	,000
Associação lineal por lineal	18,339	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,38.			

Tabela 129: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB

			A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	7	17	0	33
		% dentro de Género	27,3%	21,2%	51,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	100,0%	100,0%	65,4%	0,0%	66,0%
		% do total	18,0%	14,0%	34,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	9	8	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	52,9%	47,1%	100,0%

		% dentro de A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	0,0%	0,0%	34,6%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	18,0%	16,0%	34,0%
Total		Recontagem	9	7	26	8	50
		% dentro de Género	18,0%	14,0%	52,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	18,0%	14,0%	52,0%	16,0%	100,0%

Na tabela de contingência anterior, vemos como no nível de acordo nota-se que há uns 65,4% em referência ao ítem de representação masculina e os 34,6% de representação feminina. Os 47,1% delas estão totalmente de acordo. Nos graus disconformes se observa que os 27,3% dos professores afirmam estar em total desacordo e os 21,2% em desacordo, ambos representam os 100% nestes níveis, não há pontuações nem representação de professores do género feminino nelas.

Atendendo ao segundo cruzamento, existem diferenças na percepção entre homens e mulheres. Por um lado nos encontramos como el 69,7% deles estão em total desacordo; obtendo uns 66,7% de representação no grau de desacordo dentro do ítem. Por otro lado, são elas as que estão de acordo com o facto de que a supervisão é sistemática e planificada, só os 20% delas estão em desacordo.

Tabela 130: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	35,146 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	45,008	3	,000
Associação linear por linear	32,628	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,34.

Tabela 131: Tabela de Contingência Género^As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas

			As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas				Total		
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente			
Género	Homem	Recontagem	23	10	0	0	33		
		% dentro de Género	69,7%	30,3%	0,0%	0,0%	100,0%		
		% dentro de As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas	100,0%	66,7%	0,0%	0,0%	66,0%		
		% do total	46,0%	20,0%	0,0%	0,0%	66,0%		
	Mulher	Recontagem	0	5	11	1	17		
		% dentro de Género	0,0%	29,4%	64,7%	5,9%	100,0%		
		% dentro de As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas	0,0%	33,3%	100,0%	100,0%	34,0%		
		% do total	0,0%	10,0%	22,0%	2,0%	34,0%		
		Total		Recontagem	23	15	11	1	50
				% dentro de Género	46,0%	30,0%	22,0%	2,0%	100,0%
		% dentro de As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	46,0%	30,0%	22,0%	2,0%	100,0%		

Con referência a, *A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor*, foram alcançadas diferenças estatisticamente significativas (*significancia asintótica 0,000*).

Tabela 132: Prova de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	38,859 ^a	2	,000
Razão de verossimilitudes	47,883	2	,000
Associação linear por linear	35,513	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 2 caixas (33,3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,68.			

Na seguinte tabela se expõem os resultados do cruzamento. Os 90,9% dos professores se está em total desacordo sobre a ideia de que supervisão se avisa aos professores previamente. No grau de desacordo nos defrontamos com os 88,2% das professoras, o que representa os 83,3% dentro do ítem, no nível de acordo se encontra os 11,8% das professoras.

Tabela 133: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor

			A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor			Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	
Género	Homem	Recontagem	30	3	0	33
		% dentro de Género	90,9%	9,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor	100,0%	16,7%	0,0%	66,0%
		% do total	60,0%	6,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	15	2	17
		% dentro de Género	0,0%	88,2%	11,8%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor	0,0%	83,3%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	30,0%	4,0%	34,0%
Total	Recontagem	30	18	2	50	
	% dentro de Género	60,0%	36,0%	4,0%	100,0%	
	% dentro de A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	60,0%	36,0%	4,0%	100,0%	

Em referência aos cruzamentos de género com, *O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica* se rejeita as hipóteses da independência entre

as variáveis já que o valor da significância assintótica é menor de 0,05, como pode comprovar-se na seguinte tabela.

Tabela 134: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	42,361 ^a	2	,000
Razão de verosimilidades	52,620	2	,000
Associação linear por linear	37,212	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 3 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.

Quanto ao ISCED se possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica, os 93,9% dos docentes se encontram dentro de totalmente em desacordo e o resto em desacordo. Sem embargo, são as docentes as que apresentam uma conformidade, os 29,4% estão de acordo; os 70,6% estão em desacordo, representando os 85,7% dentro deste ítem e grau.

Tabela 135: Tabela de Contingência Género^O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica

			O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica			Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	
Género	Homem	Recontagem	31	2	0	33
		% dentro de Género	93,9%	6,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica	100,0%	14,3%	0,0%	66,0%
		% do total	62,0%	4,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	12	5	17
		% dentro de Género	0,0%	70,6%	29,4%	100,0%
		% dentro de O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica	0,0%	85,7%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	24,0%	10,0%	34,0%
Total	Recontagem	31	14	5	50	
	% dentro de Género	62,0%	28,0%	10,0%	100,0%	
	% dentro de O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	62,0%	28,0%	10,0%	100,0%	

Os seguintes cruzamentos foram obtidos ou se dá dependência entre as variáveis analisadas, se apresentam a seguir:

- Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (*sig.asintótica 0,000*): os 100% dos docentes se encontram no total desacordo. No caso das professoras encontramos certas divergências, os 88,2% delas estão em desacordo e um pouco 4% estão de acordo.

Tabela 136: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	50,000 ^a	2	,000
Razão de verosimilidades	64,104	2	,000
Associação linear por linear	43,520	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 2 caixas (33,3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,68.

Tabela 137: Tabela de Contingência Género^Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade

			Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade			Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	
Género	Homem	Recontagem	33	0	0	33
		% dentro de Género	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	100,0%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	66,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	15	2	17
		% dentro de Género	0,0%	88,2%	11,8%	100,0%
		% dentro de Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	0,0%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	30,0%	4,0%	34,0%
Total	Recontagem	33	15	2	50	
	% dentro de Género	66,0%	30,0%	4,0%	100,0%	

	% dentro de Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	66,0%	30,0%	4,0%	100,0%

- *Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica (sig.asintótica 0,001):* dentro do ítem e fixando-nos no grado total de acordo vemos como os docentes têm un 43,3% de representação, enquanto que são elas as que parecem mais conformes com os 56,7% . Pelo contrário os 30,4% dos professores se repartem entre em totalmente em desacordo e os desacordo, o resto se concentra em torno ao acordo. Se dão resultados similares a anteriores, são las professoras as que percebem de maneira diferente la afirmação frente a eles.
- *As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito (sig.asintótica 0,000):* Neste caso são as professoras que indicando seu grau de total acordo (35,3%) e acordo (64,7%) são as que possuem uma percepção mais desfavorável ja que afirmam que a supervisión pedagógica é escassa. Por outro lado, nos deparamos com o facto de que são os professorado dos sexo masculino os que afirmam estar em total desacordo (57,6%) e em desacordo 33,3%; só uns 9,1% se encontra grau grado de acordo.
- *Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica (sig.asintótica 0,000):* neste aspecto, grau de totalmente de acordo se encontram os 77,3% de representação feminina (os 100% de todas as participantes de estudo) e os 22,7% % de representação masculina (os 15,2% dos hombres). Neste caso dos profesores os 39,4% estão de acordo, os 18,2% afirmam estar em desacordo e o resto em total desacordo com o facto analizado.

As tabelas de contingência se expõem a seguir com os resultados estatísticos analisados e interpretados:

Tabela 138: Tabela de Contingência gênero^Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica

			Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	5	5	10	13	33
		% dentro de Gênero	15,2%	15,2%	30,3%	39,4%	100,0%
		% dentro de Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	43,3%	66,0%
		% do total	10,0%	10,0%	20,0%	26,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	0,0%	0,0%	0,0%	56,7%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	5	5	10	30	50	
	% dentro de Gênero	10,0%	10,0%	20,0%	60,0%	100,0%	
	% dentro de Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	10,0%	10,0%	20,0%	60,0%	100,0%	

Tabela 139: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	17,172 ^a	3	,001
Razão de verosimilidades	23,050	3	,000
Associação linear por linear	12,246	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 5 caixas (62,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.			

Tabela 140: Tabela de Contingência Género^As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito

			As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	19	11	3	0	33
		% dentro de Género	57,6%	33,3%	9,1%	0,0%	100,0%
		% dentro de As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	100,0%	100,0%	21,4%	0,0%	66,0%
		% do total	38,0%	22,0%	6,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	11	6	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	64,7%	35,3%	100,0%
		% dentro de As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	0,0%	0,0%	78,6%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	22,0%	12,0%	34,0%
Total	Recontagem	19	11	14	6	50	
	% dentro de Género	38,0%	22,0%	28,0%	12,0%	100,0%	
	% dentro de As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	38,0%	22,0%	28,0%	12,0%	100,0%	

Tabela 141: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	39,496 ^a	3	,000
Razão de verosimilidades	49,555	3	,000
Associação linear por linear	33,146	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,04.			

Tabela 142: Tabela de Contingência Género^Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica

			Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	6	13	5	33
		% dentro de Género	27,3%	18,2%	39,4%	15,2%	100,0%
		% dentro de Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	22,7%	66,0%
		% do total	18,0%	12,0%	26,0%	10,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	0,0%	0,0%	0,0%	77,3%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total		Recontagem	9	6	13	22	50
		% dentro de Género	18,0%	12,0%	26,0%	44,0%	100,0%

	% dentro de Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	18,0%	12,0%	26,0%	44,0%	100,0%

Tabela 143: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	32,782 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	40,521	3	,000
Associação linear por linear	21,357	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,04.			

Seguidamente se mostra um cruzamento no que não foram obtidas diferenças estadisticamente significativas desta secção: *A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da materia.*

Tabela 144: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Qui-quadrado de Pearson	1,073 ^a	1	,300		
Correcção por continuidade ^b	,075	1	,784		
Razão de verosimilitudes	1,705	1	,192		
Estatística exacta de Fisher				,542	,431
Associação linear por linear	1,052	1	,305		
N de casos válidos	50				
a. 2 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,68.					
b. Calculado só para uma tabla de 2x2.					

Tabela 145: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria

			A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria		Total
			Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	2	31	33
		% dentro de Género	6,1%	93,9%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	100,0%	64,6%	66,0%
		% do total	4,0%	62,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	0,0%	35,4%	34,0%
		% do total	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	2	48	50	
	% dentro de Género	4,0%	96,0%	100,0%	
	% dentro de A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	4,0%	96,0%	100,0%	

Para finalizar esta parte, se apresentam últimos os cruzamentos no que se dá uma relação dependente entre as variáveis género e *A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores.*

Tabela 146: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	23,776 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	30,562	3	,000
Associação linear por linear	15,806	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 5 caixas (62,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.

Tabela 147: Tabela de Contingência Género^A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores

		A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores				Total		
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente			
Género	Homem	Recontagem	5	5	14	9	33	
		% dentro de Género	15,2%	15,2%	42,4%	27,3%	100,0%	
		% dentro de A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores	100,0%	100,0%	100,0%	34,6%	66,0%	
		% do total	10,0%	10,0%	28,0%	18,0%	66,0%	
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17	
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
		% dentro de A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores	0,0%	0,0%	0,0%	65,4%	34,0%	
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%	
	Total		Recontagem	5	5	14	26	50
			% dentro de Género	10,0%	10,0%	28,0%	52,0%	100,0%

% dentro de A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do total	10,0%	10,0%	28,0%	52,0%	100,0%

Na tabela de contingência que dentro do grau de total acordo do ítem podemos encontrar os 34,6% de representação de professores do género masculino e os 65,4% de profesores de género femenino. Assim mesmo os 42,4% dos docentes estão de acordo, sem obstáculo também é constatado que os 30,4% deles se repartem entre os dos graus de desacordo da escala.

Género^Dimensión 3: Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela.

Nesta parte se analizam os cruzamentos no que se refere as difirencas estaiísticamente significativas com respeito aos ítems da dimensão três, para determinar si existem relaciones de dependência com respeito ao género.

Os três primeros cruzamentos que se referem as diferencias significativas obtidas, são os que se expõem a seguidamente:

- *O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz (sig.asintótica 0,000):* existen diferencias en cuanto a la percepción entre hombres y mujeres. Atendendo ao ítem vemos como o grado de acordo está equilibrado a ½ de representação feminina e masculina (50% cada uno), mas é nos graus de desacordo onde se ve mais claramente esta questão, os 30,3% dos docentes se encontra em total desacordo e os 54,% em desacordo, nenhuma docente obtem representação nestes graus, já que os 70,6% se encontra totalmente de acordo.
- *Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário (sig.asintótica 0,000):* como em outras ocasiões nos deparamos con que são os docentes os que se concentram nos graus de total desacordo (27,3%)

e em desacordo (54,5%) representando os 100% em ambos níveis, pelo que não existe porcentagem de respostas delas, isto ocorre porque son as professoras as que se engloban ao completo nos dois graus de acordo, com uns 35,3% no acordo e o resto em total acordo.

- *O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão (sig- asintótica 0,000):* fixando-nos no ítem vemos como dentro do grado de total acordo se encontram os 89,5% de representação de professoras e os 10,5% de profesores. São eles os que apresentam uma maior frequência de resposta nos grados de desacordo, por exemplo os 27,3% deless están em total desacordo e os 45,5 % em desacordo, sim embargo podemos destacar que no grau de acordo aparecem os 21.2% deles.

Tabela 148: Tabela de Contingência Género^O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz

			O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	10	18	5	0	33
		% dentro de Género	30,3%	54,5%	15,2%	0,0%	100,0%
		% dentro de O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	66,0%
		% do total	20,0%	36,0%	10,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recuento	0	0	5	12	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	29,4%	70,6%	100,0%
		% dentro de O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	10,0%	24,0%	34,0%
Total	Reconategm	10	18	10	12	50	
	% dentro de Género	20,0%	36,0%	20,0%	24,0%	100,0%	
	% dentro de O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	20,0%	36,0%	20,0%	24,0%	100,0%	

Tabela 149: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	38,859 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	50,241	3	,000
Associação linear por linear	33,582	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,40.

Tabela 150: Tabela de Contingência Género^Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário

			Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	18	6	0	33
		% dentro de Género	27,3%	54,5%	18,2%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	66,0%
		% del total	18,0%	36,0%	12,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	6	11	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	35,3%	64,7%	100,0%

		% dentro de Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	12,0%	22,0%	34,0%
Total		Recontagem	9	18	12	11	50
		% dentro de Género	18,0%	36,0%	24,0%	22,0%	100,0%
		% dentro de Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	18,0%	36,0%	24,0%	22,0%	100,0%

Tabela 151: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	36,631 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	47,468	3	,000
Associação linear por linear	31,631	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,06.

Tabela 152: Tabela de Contingência Género^O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão

			O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	9	15	7	2	33
		% dentro de Género	27,3%	45,5%	21,2%	6,1%	100,0%
		% dentro de O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão	100,0%	100,0%	100,0%	10,5%	66,0%
		% do total	18,0%	30,0%	14,0%	4,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão	0,0%	0,0%	0,0%	89,5%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
	Total	Recontagem	9	15	7	19	50
		% dentro de Género	18,0%	30,0%	14,0%	38,0%	100,0%
% dentro de O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		18,0%	30,0%	14,0%	38,0%	100,0%	

Tabela 153: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	42,026 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	51,317	3	,000
Asociação lineal por lineal	31,293	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,38.

Os seguintes cruzamentos são os que nos ajudam a compreender a relação de dependência com respeito a variável género se expõe de seguida. Os primeiros fazem referência a, *Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores (significancia asintótica 0,002).*

Tabela 154: Provas de Qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12,121 ^a	2	,002
Razão de verosimilitudes	16,970	2	,000
Asociação linear por linear	10,097	1	,001
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,36.			

Como pode comprovar-se na tabela de contingência, não existe os graus de total desacordo já que nenhum participantea indicou. Por outro lado, se observa como nos graus de total acordo permanecem a representação feminina e masculina a 50%. Cabe destacar que os 36,4% dos docentes se encontram em desacordo assim como os 12,1% em total desacordo.

Tabela 155: Tabela de Contingência Género^Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores

			Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores			Total		
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente			
Género	Homem	Recontagem	4	12	17	33		
		% dentro de Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	12,1%	36,4%	51,5%	100,0%		
		% dentro de 3.4	100,0%	100,0%	50,0%	66,0%		
		% do total	8,0%	24,0%	34,0%	66,0%		
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17		
		% dentro de Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%		
		% dentro de 3.4	0,0%	0,0%	50,0%	34,0%		
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%		
		Total		Recontagem	4	12	34	50
				% dentro de Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	8,0%	24,0%	68,0%	100,0%
		% dentro de 3.4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	8,0%	24,0%	68,0%	100,0%		

Quanto a, *A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes (sig.asintótica 0,001)*. Nesta ocasião se obtêm resultados similares aos cruzamentos anteriores. Quanto a um total acordo se encontra uns 29,4% de professoras e nenhum professor; atendendo aos ítem e aos graus de acordo se vê uns 61,3% de professores de género masculino e os 38,7% de professores do género feminino. Nos dois graus de desacordo aparecem os 21,2% (totalmente en desacuerdo) e os 21,2% em de acordo.

Tabela 156: Provas de qui-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	17,224 ^a	3	,001
Razão de verosimilitudes	22,723	3	,000
Associação linear por linear	13,647	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 6 caixas (75,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.			

Tabela 157: Contingência Género^A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes

		A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	7	7	19	0	33
		% dentro de Género	21,2%	21,2%	57,6%	0,0%	100,0%
		% dentro de A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes	100,0%	100,0%	61,3%	0,0%	66,0%
		% del total	14,0%	14,0%	38,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	12	5	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	70,6%	29,4%	100,0%
		% dentro de A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes	0,0%	0,0%	38,7%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	24,0%	10,0%	34,0%
	Total	Recontagem	7	7	31	5	50
		% dentro de Género	14,0%	14,0%	62,0%	10,0%	100,0%

% dentro de A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do total	14,0%	14,0%	62,0%	10,0%	100,0%

Seguidamente se presentan los últimos cruces en los que se han dado diferencias estadísticamente significativa.

- *Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional (sig.asintótica 0,000).* Atendiendo os graus de acordo nos ítems, se encontram os 43,5% de professores e os 56,5% de professoras. No grau de total acordo nos deparamos com os 23,5% do total das professoras. Pelo contrário, nos graus de desacordo nos deparamos com os 33,3% dos docentes num total desacordo e os 36,4% em desacordo, não se obteve representação feminina nestes níveis.
- *Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferencia (sig.asintótica 0,007):* os 100% das docentes se encontram em total acordo com a afirmação, representam os 50% dentro do ítem e do nível escalar; ao igual que o 51,5% dos professores. Os 18,2% dos docentes se encontram de acordo. Cabe destacar que os 30,4% deles se repartem entre os dois graus de desacordo, porcentagem relativamente alto apesar de que a maioria aponta sus conformidade.
- *As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto (sig.asintótica 0,011):* neste caso nos encontramos com uma amostra que se reparte entre os dois graus de acordo proposto, Os 100% das professoras aparecem no total acordo, supondo os 42,5% do total neste nível, pelo que a representação masculina é dos 57,5%. Os 30,3% deles aparecem no de acordo.

Posteriormente se apresentam as diferentes tabelas e resultados analizados anteriormente.

Tabela 158: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	24,812 ^a	3	,000
Razão de verosimilidades	32,611	3	,000
Associação linear por linear	20,967	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,36.

Tabela 159: Tabela de Contingência Género^Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional

			Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	11	12	10	0	33
		% dentro de Género	33,3%	36,4%	30,3%	0,0%	100,0%
		% dentro de Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	100,0%	100,0%	43,5%	0,0%	66,0%
		% do total	22,0%	24,0%	20,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	13	4	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	76,5%	23,5%	100,0%
		% dentro de Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	0,0%	0,0%	56,5%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	26,0%	8,0%	34,0%
Total	Recontagem	11	12	23	4	50	
	% dentro de Género	22,0%	24,0%	46,0%	8,0%	100,0%	
	% dentro de Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	22,0%	24,0%	46,0%	8,0%	100,0%	

Tabela 160: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12,121 ^a	3	,007
Razão de verosimilitudes	16,970	3	,001
Associação linear por linear	9,370	1	,002
N de casos válidos	50		

a. 6 caixas (75,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.

Tabela 161: Tabela de Contingência Género^Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência

			Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	5	5	6	17	33
		% dentro de Género	15,2%	15,2%	18,2%	51,5%	100,0%
		% dentro de Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	100,0%	100,0%	100,0%	50,0%	66,0%
		% do total	10,0%	10,0%	12,0%	34,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
	Total	Recontagem	5	5	6	34	50
		% dentro de Género	10,0%	10,0%	12,0%	68,0%	100,0%

	% dentro de Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	10,0%	10,0%	12,0%	68,0%	100,0%

Tabela 162: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Qui-quadrado de Pearson	6,439 ^a	1	,011		
Correção por continuidade ^b	4,685	1	,030		
Razão de verossimilitudes	9,555	1	,002		
Estatística exacta de Fisher				,010	,009
Associação linear por linear	6,311	1	,012		
N de casos válidos	50				
a. 1 caixas (25,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,40.					
b. Calculado só para uma tabela de 2x2.					

Tabela 163: Tabela de Contingência Género^As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto

			As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto		Total
			Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	10	23	33
		% dentro de Género	30,3%	69,7%	100,0%
		% dentro de As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto	100,0%	57,5%	66,0%
		% do total	20,0%	46,0%	66,0%
		Mulher	Recontagem	0	17	17
	% dentro de Género		0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto		0,0%	42,5%	34,0%
	% do total		0,0%	34,0%	34,0%
	Total		Recontagem	10	40	50
		% dentro de Género	20,0%	80,0%	100,0%
% dentro de As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto		100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		20,0%	80,0%	100,0%	

No último cruzamento deste assunto se faz referência a obtenção de diferenças estatisticamente significativa referentes a *Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa (sig.asintótica 0,003).*

Tabela 164: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Qui-quadrado de Pearson	9,050 ^a	1	,003		
Correção por continuidade ^b	7,118	1	,008		
Razão de verosimilitudes	13,054	1	,000		
Estatística exacta de Fisher				,002	,002
Associação linear por linear	8,869	1	,003		
N de casos válidos	50				
a. 1 caixas (25,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 4,42.					
b. Calculado só para uma tabela de 2x2.					

Tabela 165: Tabela de Contingência Género^Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa

		Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa		Total	
		Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	13	20	33
		% dentro de Género	39,4%	60,6%	100,0%
		% dentro de Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa	100,0%	54,1%	66,0%
		% del total	26,0%	40,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa	0,0%	45,9%	34,0%
		% del total	0,0%	34,0%	34,0%
Total		Recontagem	13	37	50
		% dentro de Género	26,0%	74,0%	100,0%

	% dentro de Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	26,0%	74,0%	100,0%

Na tabela de contingência anterior vemos como a totalidade dos professores se engloba em ambos graus de acordo, sem dificuldades existem diferenças entre professores e professoras. Por um lado, cerca dos 40% deles se concentram em torno aos acordo, sendo sua representação de 100%. Por outro lado, se vê nos graus de total acordo com respeito ao ítem, está formado pelos 54,1% dos docentes e os 45,9% das docentes.

Género^Dimensión 4: Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela.

Nesta última parte de análises inferencial se apresentam os cruzamentos obtidos das diferencias estadísticamente significativas dos componentes da dimensión 4, referida ao *Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela*.

Com respeito ao primeiro cruzamento, se observam diferenças estadísticamente significativas referente a, *Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário*.

Tabela 166: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	41,862 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	50,513	3	,000
Associação linear por linear	32,025	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,70.			

Neste caso, se reflecte que são os docentes masculinos os que se englobam dentro dos dois graus de desacordo. Atendendo ao total desacordo representam os 100% dentro do ítem, e no desacordo são reflectidos por 91,3%, pelo que os 8,7% restante pertencem as docentes. Por outro lado, são as professoras as que parecem estar de acordo com o facto de que os estudantes que acabam seus estudos são colocados nas Escuelas. Sendo isto assim, se ve que os 58,8% estão de acordo e cerca de 30% em total acordo.

Tabela 167: Tabela de Contingência Género^Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário

			Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	12	21	0	0	33
		% dentro de Género	36,4%	63,6%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	100,0%	91,3%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	24,0%	42,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	2	10	5	17
		% dentro de Género	0,0%	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
		% dentro de Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	0,0%	8,7%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	4,0%	20,0%	10,0%	34,0%
Total	Recontagem	12	23	10	5	50	
	% dentro de Género	24,0%	46,0%	20,0%	10,0%	100,0%	
	% dentro de Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	24,0%	46,0%	20,0%	10,0%	100,0%	

Os dois cruzamentos seguintes e consecutivos nos que se rejeitam a hipótese nula e, portanto, se dá uma relação de dependência com o gênero são, *No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão* e *Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações*.

No caso do primeiro, são os professores os que se encontram, numa porcentagem relativamente importante, em desacordo; os 6,1% em total desacordo e os 27,3% em desacordo. Não obstante a isto, nos deparamos com uns 66,7% que se engloban no acordo, reflectindo os 88% de representação dentro do ítem, por 12% restante pertence as professoras; são estas as que apresentam um maior grau de acordo com os 82,4% delas e os 100% de representação dentro do ítem e deste nível.

Com respeito a questão se os estudantes formados dominam as áreas pedagógicas e as específicas de formação, mais de sessenta por cento da amostra dos professores permanece em total desacordo (33,3%) e em desacordo (30,3%), os 100% de representação em ambos casos. No grau de acordo aparecem os 53,8% de professoras dentro do ítem e os 46,2% de professores; no grau de total acordo aparece os 17,6% das docentes, enquanto que nenhuma porcentagem dos docentes.

Se expõe as tabelas de provas de chi-cuadrado e tabelas de contingência dos cruzamentos interpretados:

Tabela 168: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	38,235 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	45,757	3	,000
Asociação linear por linear	26,304	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm una frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é ,68.			

Tabela 169: Tabela de Contingência Gênero^No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão

			No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	2	9	22	0	33
		% dentro de Gênero	6,1%	27,3%	66,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	100,0%	100,0%	88,0%	0,0%	66,0%
		% do total	4,0%	18,0%	44,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	3	14	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	17,6%	82,4%	100,0%
		% dentro de No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	0,0%	0,0%	12,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	6,0%	28,0%	34,0%
Total	Recontagem	2	9	25	14	50	
	% dentro de Gênero	4,0%	18,0%	50,0%	28,0%	100,0%	
	% dentro de No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	4,0%	18,0%	50,0%	28,0%	100,0%	

Tabela 170: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	21,205 ^a	3	,000
Razão de verosimilidades	28,214	3	,000
Associação linear por linear	17,975	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,02.			

Tabela 171: Tabela de Contingência Género^Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações

			Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações				Total	
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	11	10	12	0	33	
		% dentro de Género	33,3%	30,3%	36,4%	0,0%	100,0%	
		% dentro de Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações	100,0%	100,0%	46,2%	0,0%	66,0%	
		% do total	22,0%	20,0%	24,0%	0,0%	66,0%	
	Mulher	Recontagem	0	0	14	3	17	
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	82,4%	17,6%	100,0%	
		% dentro de Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações	0,0%	0,0%	53,8%	100,0%	34,0%	
		% do total	0,0%	0,0%	28,0%	6,0%	34,0%	
	Total		Recontagem	11	10	26	3	50
			% dentro de Género	22,0%	20,0%	52,0%	6,0%	100,0%

	% dentro de Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	22,0%	20,0%	52,0%	6,0%	100,0%

Com respeito ao cruzamento de *género* As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho, nota-se relações estatisticamente significativas (*sig.asintótica 0,000*).

Tabela 172: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	45,791 ^a	3	,000
Razão de verosimilidades	56,379	3	,000
Associação linear por linear	27,320	1	,000
N de casos válidos	50		

a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 1,36.

Tabela 173: Contingência Género As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho

		As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	4	7	21	1	33
		% dentro de Género	12,1%	21,2%	63,6%	3,0%	100,0%
		% dentro de As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	100,0%	100,0%	100,0%	5,6%	66,0%
		% do total	8,0%	14,0%	42,0%	2,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17

	% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	0,0%	0,0%	0,0%	94,4%	34,0%
	% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	4	7	21	18	50
	% dentro de Género	8,0%	14,0%	42,0%	36,0%	100,0%
	% dentro de As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	8,0%	14,0%	42,0%	36,0%	100,0%

A tabela de contingência nos indica que os 100% das professoras se encontram totalmente de acordo, representando os 94,4% dentro do ítem. Os 63,6% dos professores do género masculino aparecem de acordo. Sem dificuldade, a pesar de esta maioria, no grau de desacordo aparecem os 21,2% e os 12,1% no total de desacordo, em ambos representam os 100% dentro do ítem. Podemos deduzir que os professores de género masculino os que têm a percepção de que os estudantes não satisfazem as exigências de mercado laboral.

A seguir se expõem os três resultados em que se dá uma relação de dependência entre os cruzamentos realizados. São os seguintes:

- *A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação:* destacamos que os 47,1% das docentes se encontram no total de acordo, obtendo os 100% de representação dentro do ítem. No grau de acordo se observa que dentro da variável se dá a existência dos 60,9% dos professores e os 39,1% das professoras. Como em ocasiões anteriores em graus de desacordo só se dá representação masculina, 100% em ambos graus. Por un lado no total de desacordo aparecem os 24,2% e no desacordo os 33,3% deles.

Tabela 174: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	25,587 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	33,314	3	,000
Associação linear por linear	20,858	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (37,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,72.			

- *O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor:* se observa que de novo são os docentes os que apresentam uma desconformidade com os itens, sendo os 21,2% deles no grau de total desacordo e os 78,8% no grau de desacordo, em ambos se dá os 100% de representação masculina em ambos níveis. No caso das docentes os 64,7% no grau de acordo e os 35,3% em total de acordo.

Tabela 175: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	50,000 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	64,104	3	,000
Associação linear por linear	36,514	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 5 caixas (62,5%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,04.			

- *Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral:* fixando-nos no item e no grau de acordo encontramos presentes os 46,7% dos docentes e os 53,3% das docentes. Os 52,9% das docentes se enquadram dentro do total acordo, sendo os 100% dentro deste nível. Nos graus de desacordo se volta a ver a presença dos professores, os 54,5% deles no desacordo e no total desacordo os 24,2%.

Tabela 176: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	33,363 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	43,376	3	,000
Associação linear por linear	28,762	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 2 caixas (25,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,72.			

Se mostram as tabelas de contingência dos três cruzamentos expostos anteriormente:

Tabela 177: Tabela de Contingência Género^A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação

			A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação				Total	
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	8	11	14	0	33	
		% dentro de Género	24,2%	33,3%	42,4%	0,0%	100,0%	
		% dentro de A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação	100,0%	100,0%	60,9%	0,0%	66,0%	
		% do total	16,0%	22,0%	28,0%	0,0%	66,0%	
	Mulher	Recontagem	0	0	9	8	17	
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	52,9%	47,1%	100,0%	
		% dentro de A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação	0,0%	0,0%	39,1%	100,0%	34,0%	
		% do total	0,0%	0,0%	18,0%	16,0%	34,0%	
		Total		8	11	23	8	50
		% dentro de Género		16,0%	22,0%	46,0%	16,0%	100,0%
% dentro de A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% do total		16,0%	22,0%	46,0%	16,0%	100,0%		

Tabela 178: Tabela de Contingência Gênero^O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor

			O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	7	26	0	0	33
		% dentro de Gênero	21,2%	78,8%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	66,0%
		% do total	14,0%	52,0%	0,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	11	6	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	64,7%	35,3%	100,0%
		% dentro de O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	22,0%	12,0%	34,0%
Total	Recontagem	7	26	11	6	50	
	% dentro de Gênero	14,0%	52,0%	22,0%	12,0%	100,0%	

	% dentro de O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	14,0%	52,0%	22,0%	12,0%	100,0%

Tabela 179: Tabela de Contingência Género^Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral

			Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	8	18	7	0	33
		% dentro de Género	24,2%	54,5%	21,2%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	100,0%	100,0%	46,7%	0,0%	66,0%
		% do total	16,0%	36,0%	14,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	8	9	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	47,1%	52,9%	100,0%
		% dentro de Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	0,0%	0,0%	53,3%	100,0%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	16,0%	18,0%	34,0%
Total	Recontagem	8	18	15	9	50	
	% dentro de Género	16,0%	36,0%	30,0%	18,0%	100,0%	

	% dentro de Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	16,0%	36,0%	30,0%	18,0%	100,0%

Os seguintes resultados se versa as diferenças estadísticamente significativas referentes a, *Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II e O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral.*

No primeiro caso, os e as docentes se repartem por completo entre os dois graus de conformidade da escala, existem diferenças já que os 100% das docentes estão dentro de total grau de acordo, sendo sua representação de 44,7% dentro do ítem; os professores representam os 55,3%. Por outro lado, os 36,4% deles se concentramem torno ao acordo, dentro do ítem representam os 100%.

Tabela 180: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8,134 ^a	1	,004		
Correção por continuidade ^b	6,263	1	,012		
Razão de verosimilitudes	11,846	1	,001		
Estatística exacta de Fisher				,004	,003
Associação linear por linear	7,971	1	,005		
N de casos válidos	50				
a. 1 caixas (25,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 4,08.					
b. Calculado só para uma tabela de 2x2.					

No segundo caso, são as docentes as que estão totalmente de acordo (100%) com a afirmación de que os planos da Prática pedagógica não se corresponde com as exigências do ensino geral. Pelo contrário, se constata que os 27,3% deles se encontram em total desacordo e os 18,2% em desacordo; sem embargo os 42,2% se encontram englobados dentro do grau de acordo.

Tabela 181: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	35,570 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	43,653	3	,000
Associação linear por linear	22,574	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,04.			

As tabelas de contingência são apresentadas de seguida.

Tabela 182: Tabela de Contingência Género^Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II

			Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II		Total
			Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	12	21	33
		% dentro de Género	36,4%	63,6%	100,0%
		% dentro de Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II	100,0%	55,3%	66,0%
		% do total	24,0%	42,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II	0,0%	44,7%	34,0%
		% do total	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	12	38	50	
	% dentro de Género	24,0%	76,0%	100,0%	
	% dentro de Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	24,0%	76,0%	100,0%	

Tabela 183: Contingência Gênero^O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral

			O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Gênero	Homem	Recontagem	9	6	14	4	33
		% dentro de Gênero	27,3%	18,2%	42,4%	12,1%	100,0%
		% dentro de O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	100,0%	100,0%	100,0%	19,0%	66,0%
		% do total	18,0%	12,0%	28,0%	8,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Gênero	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	0,0%	0,0%	0,0%	81,0%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
	Total	Recontagem	9	6	14	21	50
		% dentro de Gênero	18,0%	12,0%	28,0%	42,0%	100,0%

	% dentro de O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	18,0%	12,0%	28,0%	42,0%	100,0%

Se nos fixarmos aos cruzamentos de género^Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (sig.asintótica 0,001) vemos como se produzem as diferenças estatisticamente significativas, a luz dos valores das provas de chi-cuadrado.

Tabela 184: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	35,570 ^a	3	,000
Razão de verosimilitudes	43,653	3	,000
Associação linear por linear	22,574	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 4 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 2,04.			

Especificamente, a raíz dos derivados da tabela de contingência se observa que os 100% das professoras se encontram em total acordo com que os critérios de selecção dos professores para leccionar a disciplina de Prática Pedagógica I e II, representam os 56,7% dentro do ítem, assim mesmo os professores aparecem com os 43,3%, sendo os 39,4% de todos eles. Os 42,4% de todo os professores de género masculino se enquadra dentro do acordo, os 15,2% no desacordo e o resto no total desacordo.

Tabela 185: Tabela de Contingência Género^Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem

			Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	1	5	14	13	33
		% dentro de Género	3,0%	15,2%	42,4%	39,4%	100,0%
		% dentro de Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem	100,0%	100,0%	100,0%	43,3%	66,0%
		% do total	2,0%	10,0%	28,0%	26,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem	0,0%	0,0%	0,0%	56,7%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
	Total	Recontagem	1	5	14	30	50
		% dentro de Género	2,0%	10,0%	28,0%	60,0%	100,0%
% dentro de Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do total		2,0%	10,0%	28,0%	60,0%	100,0%	

No que c oncerne ao ítem, *Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas* não se

obtiveram as provas acordes as análises já que toda a mostra marca os mesmo grado da escala, pelo que foram convertidos numa constante.

Tabela 186: Tabela de Contingência Género^Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas

			Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas	Total
			Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	33	33
		% dentro de Género	100,0%	100,0%
		% dentro de Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas	66,0%	66,0%
		% del total	66,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	17	17
		% dentro de Género	100,0%	100,0%
		% dentro de Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas	34,0%	34,0%
		% del total	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	50	50	
	% dentro de Género	100,0%	100,0%	
	% dentro de Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas	100,0%	100,0%	
	% do total	100,0%	100,0%	

Seguidamente se analizam os resultados obtidos dos tres últimos cruzamentos com o género da dimensão 4:

- *Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam (sig.asintótica 0,000); quanto ao ítem e dentro dos graus de acordo nos encontramos com os professores do género masculino com 79,3% enquanto que os feminino em 20,7%; assim mesmo no grau de desacordo aparecem os 30,3%*

deles. Com um total acordo se encontram 64,7% das docentes, dentro deste grau e o ítem é conformado por 100% de sua representação.

Tabela 187: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	28,794 ^a	2	,000
Razão de verosimilidades	34,534	2	,000
Associação linear por linear	23,654	1	,000
N de casos válidos	50		
a. 2 caixas (33,3%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é 3,40.			

Tabela 188: Tabela de Contingência Género^Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam

		Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam			Total	
		Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	10	23	0	33
		% dentro de Género	30,3%	69,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	100,0%	79,3%	0,0%	66,0%
		% do total	20,0%	46,0%	0,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	6	11	17
		% dentro de Género	0,0%	35,3%	64,7%	100,0%
		% dentro de Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	0,0%	20,7%	100,0%	34,0%
		% do total	0,0%	12,0%	22,0%	34,0%
		Total	Recontagem	10	29	11	50
	% dentro de Género	20,0%	58,0%	22,0%	100,0%	

	% dentro de Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	20,0%	58,0%	22,0%	100,0%

- *Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica (sig.asintótica 0,059): neste cruzamento não se obteve diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).*

Tabela 189: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	5,654 ^a	2	,059
Razão de verosimilitudes	8,466	2	,015
Associação linear por linear	4,808	1	,028
N de casos válidos	50		

a. 4 caixas (66,7%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A quequência mínima esperada é 1,02.

Tabela 190: Tabela de Contingência Género^Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação

		Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação			Total	
		Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	3	6	24	33
		% dentro de Género	9,1%	18,2%	72,7%	100,0%
		% dentro de Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação	100,0%	100,0%	58,5%	66,0%
		% do total	6,0%	12,0%	48,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
	% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	

		% dentro de Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação	0,0%	0,0%	41,5%	34,0%
		% do total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total		Recontagem	3	6	41	50
		% dentro de Género	6,0%	12,0%	82,0%	100,0%
		% dentro de Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	6,0%	12,0%	82,0%	100,0%

- *O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados (sig.aintótica 0,026); em referência ao ítem e dentro do total acordo nos encontramos com la representação de 56,4% dos professores e os 43,6% das professoras. Num grau de acordo, permanecem os 27,3% dos professores e nenhuma docente.*

Tabela191: Provas de qui-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Qui-cuadrado de Pearson	7,265 ^a	2	,026
Razão de verosimilitudes	10,681	2	,005
Asociação linear por linear	5,048	1	,025
N de casos válidos	50		
a. 3 caixas (50,0%) têm uma frequência esperada inferior a 5. A frecuencia mínima esperada é ,68.			

Tabela 192: Tabela de Contingência Género^O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados

			O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados			Total
			Discordo Totalmente	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	2	9	22	33
		% dentro de Género	6,1%	27,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	100,0%	100,0%	56,4%	66,0%
		% do total	4,0%	18,0%	44,0%	66,0%
	Mulher	Recontagem	0	0	17	17
		% dentro de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	0,0%	0,0%	43,6%	34,0%
		% del total	0,0%	0,0%	34,0%	34,0%
Total	Recontagem	2	9	39	50	
	% dentro de Género	4,0%	18,0%	78,0%	100,0%	
	% dentro de O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	4,0%	18,0%	78,0%	100,0%	

6.1.3. Análise factorial

Análisis Factorial I: perfil pessoal e profissional (A) y dados sobre o instituto superior de ciências da educação de vénguela (B).

Se apresentam os resultados obtidos uma vez realizado os testes de esfericidade de Barlett, revelando um *qui-quadrado* aproximado a 961,777, com *gl* 66 significativo ao 0,000; o índice de *KMO* de Káiser- Mayer- Olkin é de ,909. Estes resultados nos levaram a executar as análises factorial, elegendo o método de Análise de Componentes Principais (PCA), con rotação de variaveis, procedimiento *Varimax* com Kaiser. Os resultados obtidos se mostra a seguir:

Tabela 193: KMO e prova de Bartlett

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,909
Prova de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	961,777
	Gl	66
	Sig.	,000

A seguir, observamos a tabela de comunalidades, se apreciam uma série de variaveis com uma maior porcentagem: *gráu académico* (92,4%%), *Departamento de Ensino e Investigação a que pertence* (95,8%), *Ano (s) curricular que leciona* (91,1%), *nível sócio-económico dos estudantes* (93,9%) e *Faixa etária dos estudantes por turma* (95,8%).

Tabela 194: Comunalidades

	Inicial	Extracción
Idade	1,000	,777
Género	1,000	,887
Grau académico	1,000	,924
Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	1,000	,958
Outras funções no ISCED de Benguela	1,000	,853
Tempo de serviço como docente universitário	1,000	,884
Número de disciplinas (s) que lecciona	1,000	,880
Ano (s) curricular que lecciona	1,000	,911
Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	1,000	,791
Nível sócio-económico dos estudantes	1,000	,939
Número de estudantes por turma	1,000	,821
Faixa etária dos estudantes por turma	1,000	,958
Método de extracção: Análise de Componentes principais.		

Tabela 195: Matriz de correlações

	Idade	Género	Grau académico	Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	Outras funções no ISCED de Benguela	Tempo de serviço como docente universitário	Número de disciplinas (s) que lecciona	Ano (s) curricular que leciona	Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	Nível sócio-económico dos estudantes	Número de estudantes por turma	Faixa etária dos estudantes por turma	
Correlação	Idade	1,000	,576	,639	,837	,584	,821	,796	,819	,639	,864	,745	,844
	Género	,576	1,000	,871	,802	,336	,765	,694	,602	,859	,618	,707	,878
	Grau académico	,639	,871	1,000	,819	,335	,858	,692	,600	,808	,696	,806	,891
	Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	,837	,802	,819	1,000	,690	,893	,904	,879	,851	,906	,863	,927
	Outras funções no ISCED de Benguela	,584	,336	,335	,690	1,000	,499	,708	,763	,564	,790	,595	,503
	Tempo de serviço como docente universitário	,821	,765	,858	,893	,499	1,000	,766	,736	,745	,826	,920	,936
	Número de disciplinas (s) que lecciona	,796	,694	,692	,904	,708	,766	1,000	,931	,780	,868	,782	,820
	Ano (s) curricular que lecciona	,819	,602	,600	,879	,763	,736	,931	1,000	,719	,909	,740	,780
	Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	,639	,859	,808	,851	,564	,745	,780	,719	1,000	,731	,724	,831

Nível sócio-económico dos estudantes	,864	,618	,696	,906	,790	,826	,868	,909	,731	1,000	,835	,837
Número de estudantes por turma	,745	,707	,806	,863	,595	,920	,782	,740	,724	,835	1,000	,858
Faixa etária dos estudantes por turma	,844	,878	,891	,927	,503	,936	,820	,780	,831	,837	,858	1,000

Se mostra na tabela anterior a matriz de correlações de Pearson por qual nós começamos para realizar as análises de factores com el método de extração de componentes principais.

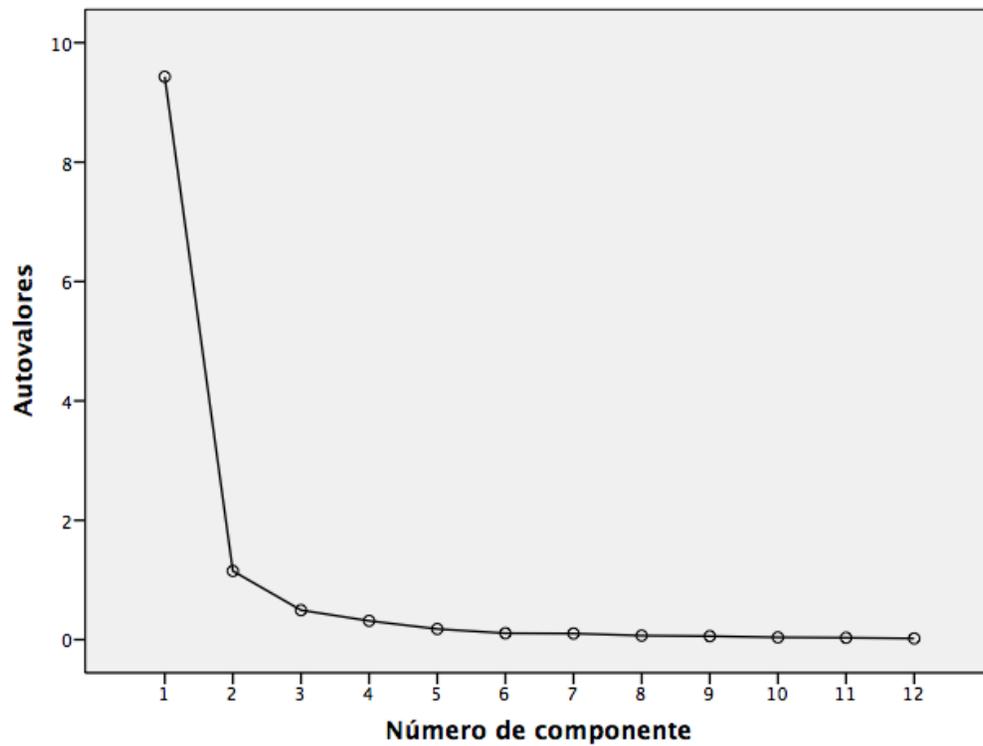
Na tabela de variação total explicada, seguindo o método de extração de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e por qual se explica cada um deles. Nos encontramos com os dois factores que explicam a dimensão analisada, das 12 variables existentes, com uns 88,179% total da variação, porcentagem que podemos considerar como boa.

Tabela 196: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas das saturações ao quadrado da extração			Soma das saturações ao quadrado da rotação		
	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado
1	9,431	78,588	78,588	9,431	78,588	78,588	5,748	47,903	47,903
2	1,151	9,591	88,179	1,151	9,591	88,179	4,833	40,276	88,179
3	,494	4,120	92,299						
4	,315	2,628	94,928						
5	,179	1,492	96,419						
6	,108	,899	97,318						
7	,103	,859	98,177						
8	,068	,569	98,746						
9	,059	,491	99,237						
10	,039	,322	99,558						
11	,032	,270	99,828						
12	,021	,172	100,000						
Método de extracção: Análise de Componentes principais.									

De maneira gráfica, podemos observar estes resultados a través do Gráfico de Sedimentación de Cattell, mostrando-se os autovalores e segundo o número de componente. Isto facilita estabelecer o número óptimo de factores que devem estar presentes, todos eles com um valor maior que 1 (2 factores).

Gráfico 53: Gráfico de sedimentación



Para finalizar, se inclunm as tabelas de resultados das análisis factorial, o que se indica é o que dá a cada variávei ao factor. Isto quer dezer que cada factor se formará a partir das variáveis que mais entrada tem, para esta descripción nos basearemos naquelas variáveis que supõem 0,4 ou mais a cada factor $\pm 0,4$.

Tabela 197: Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
Idade	,866	,165
Género	,823	-,457
Grau académico	,854	-,442
Departamento de Ensino e Investigación a que pertence	,978	,024
Outras funcións no ISCED de Benguela	,686	,619
Tempo de servizo como docente universitario	,924	-,172
Número de disciplinas (s) que lecciona	,918	,194
Ano (s) curricular que leciona	,892	,339
Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	,871	-,180
Nível sócio-económico dos estudantes	,930	,271
Número de estudantes por turma	,904	-,058
Faixa etária dos estudantes por turma	,956	-,211
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
a. 2 componentes extraídos		

Neste caso, debido a pertenência das variáveis em ambos factores, elegemos aquelas que suportam mais a cada factor.

Tabela 198: Matriz de componentes rotadosa

	Componente	
	1	2
Idade	,535	,700
Género	,918	,208
Grau académico	,931	,240
Departamento de Ensino e Investigação a que pertence	,713	,670
Outras funções no ISCED de Benguela	,099	,918
Tempo de serviço como docente universitário	,803	,488
Número de disciplinas (s) que lecciona	,555	,756
Ano (s) curricular que lecciona	,438	,848
Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite)	,769	,447
Nível sócio-económico dos estudantes	,512	,822
Número de estudantes por turma	,712	,560
Faixa etária dos estudantes por turma	,853	,480
Método de extracção: Análise de componentes principais.		
Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser.		
a. La rotação convertido em 3 iteracções.		

A partir dos anteriormente descrito, se realiza a seguinte interpretação:

Factor 1: formado por variáveis como género, grau académico, Departamento de Ensino e Investigação a que pertence, Tempo de serviço como docente universitário, Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite), Número de estudantes por turma, Faixa etária dos estudantes por turma. Este factor poderia ser denominado como *estatuto profissional e perfil dos estudantes do centro*.

Factor 2: composto por variáveis como idade, outras funções no ISCED de Benguela, número de disciplinas (s) que lecciona, nível sócio-económico dos estudantes. Denominamos a este factor como *características da própria docência*.

Análisis Factorial II: Dimensión 1. Docência Universitária Com Profissionalismo.

Se realiza o mesmo procedimento que na anterior epígrafe. Os pruebas de esfericidade de Barlett nos proporciona um valor de *chi-cuadrado* aproximado 1310,942, um *gl* de 91 significativo ao 0,000; por sua vez o *índice de Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação é de ,932.

Tabela 199: KMO e prova de Bartlett

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,932
Prova de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	1310,942
	gl	91
	Sig.	,000

As variáveis com uma maior porcentagem são representadas na tabela de comunalidades que se apresenta a seguir:

Tabela 200: Comunalidades

	Inicial	Extracção
Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes;	1,000	,886
A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes;	1,000	,701
Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas;	1,000	,892
Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo;	1,000	,877
Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula;	1,000	,921
Os estudantes durante as aulas participam activamente;	1,000	,846
Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo;	1,000	,858
Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas;	1,000	,926

A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos);	1,000	,922
Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos.	1,000	,873
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1,000	,894
Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos;	1,000	,926
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem;	1,000	,898
Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico;	1,000	,847
Método de extracção: Análisis de Componentes principais.		

A partir da tabela de variação total explicada seguidamente, se ve que, a partir do método de extração de componentes principais, é possível explicar a variabilidade total por cada componente. São dois factores, dos 14, os que podem explicar a primera dimensão do questionário construído para o estudo, com uma variação total de 87,615%, uma porcentagem muito boa.

Tabela 201: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas das saturações ao quadrado da extração		
	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado
1	12,266	87,615	87,615	12,266	87,615	87,615
2	,430	3,070	90,685			
3	,376	2,684	93,369			
4	,250	1,784	95,152			
5	,156	1,111	96,263			
6	,122	,874	97,137			
7	,118	,845	97,982			
8	,080	,574	98,556			
9	,055	,393	98,949			
10	,045	,321	99,269			
11	,034	,243	99,512			
12	,028	,203	99,715			
13	,024	,170	99,885			
14	,016	,115	100,000			
Método de extração: Análise de Componentes principais.						

Neste caso não se podendo realizar a rotação de componentes, já que é extraído só um factor, todas as variáveis pertencem a dita dimensão:

Tabela 202: Matriz de componentesa

	Componente
	1
Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes;	,941
A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes;	,837
Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas;	,944
Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo;	,936
Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula;	,960
Os estudantes durante as aulas participam activamente;	,920
Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo;	,926
Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas;	,962
A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos);	,960
Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos.	,934
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	,945
Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos;	,962
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem;	,948
Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico;	,920
Método de extracción: Análisis de componentes principales.	
a. 1 componentes extraídos	

Análisis Factorial III: Dimensión 2. Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem.

Nesta terceira parte, analizamos e interpretamos os resultados obtidos uma vez realizado o teste de esfericidade de Barlett, se alcança um valor de *chi-cuadrado* aproximado de 1050,269; *gl* 78 significativo a 0,000 e com um *índice KMO* de ,882.

Tabela 203: KMO e prova de Bartlett

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,882
Prova de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	1050,269
	gl	78
	Sig.	,000

A seguir se expõem os valores de extracção na tabela de comunalidades, seleccionamos las que superam 90% ja que todas estão acima dos 80%, se põe em negrio os valores mencionadas anteriormente.

Tabela 204: Comunalidades

	Inicial	Extracção
A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1,000	,913
A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos;	1,000	,922
A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	1,000	,875
A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	1,000	,880
As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas;	1,000	,879
A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor;	1,000	,884
O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica;	1,000	,900

Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	1,000	,876
Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	1,000	,919
As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	1,000	,938
Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	1,000	,900
A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	1,000	,528
A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores.	1,000	,917
Método de extracção: Análise de Componentes principais.		

A seguir, se exhibe a matriz de correlações da dimensão.

Tabela 205: Matriz de correlações

	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	2.13
A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1,000	,903	,510	,875	,872	,821	,863	,861	,716	,903	,831	,250	,750
A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos;	,903	1,000	,420	,795	,919	,847	,876	,859	,704	,938	,784	,206	,716
A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	,510	,420	1,000	,725	,392	,320	,297	,281	,813	,448	,720	,622	,795
A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	,875	,795	,725	1,000	,758	,643	,664	,616	,881	,822	,917	,356	,869
As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas;	,872	,919	,392	,758	1,000	,842	,837	,831	,657	,900	,763	,192	,722
A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor;	,821	,847	,320	,643	,842	1,000	,911	,912	,536	,890	,708	,157	,609
O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica;	,863	,876	,297	,664	,837	,911	1,000	,896	,499	,892	,658	,146	,566
Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	,861	,859	,281	,616	,831	,912	,896	1,000	,471	,819	,622	,138	,535
Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	,716	,704	,813	,881	,657	,536	,499	,471	1,000	,731	,908	,467	,963
As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	,903	,938	,448	,822	,900	,890	,892	,819	,731	1,000	,840	,220	,756
Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	,831	,784	,720	,917	,763	,708	,658	,622	,908	,840	1,000	,354	,923

A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	,250	,206	,622	,356	,192	,157	,146	,138	,467	,220	,354	1,000	,460
A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores.	,750	,716	,795	,869	,722	,609	,566	,535	,963	,756	,923	,460	1,000

Se mostra a tabela de variação total explicada, em que segundo o método de extracção de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e a que explica cada uma delas. São dois os factores que explicam a segunda dimensão do questionário, das 13 variáveis existentes, com uns 87,169% total de la varianza, porcentagem que podemos considerar como bastante bom.

Tabela 206: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas das saturações ao quadrado da extracção			Soma das saturações ao quadrado da rotação		
	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado
1	9,354	71,955	71,955	9,354	71,955	71,955	7,085	54,500	54,500
2	1,978	15,214	87,169	1,978	15,214	87,169	4,247	32,670	87,169
3	,671	5,162	92,332						
4	,240	1,848	94,180						
5	,207	1,591	95,770						
6	,150	1,152	96,922						
7	,115	,883	97,804						
8	,095	,730	98,535						
9	,072	,556	99,091						
10	,045	,345	99,436						
11	,037	,283	99,719						
12	,021	,161	99,880						
13	,016	,120	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico 54: Gráfico de sedimentação

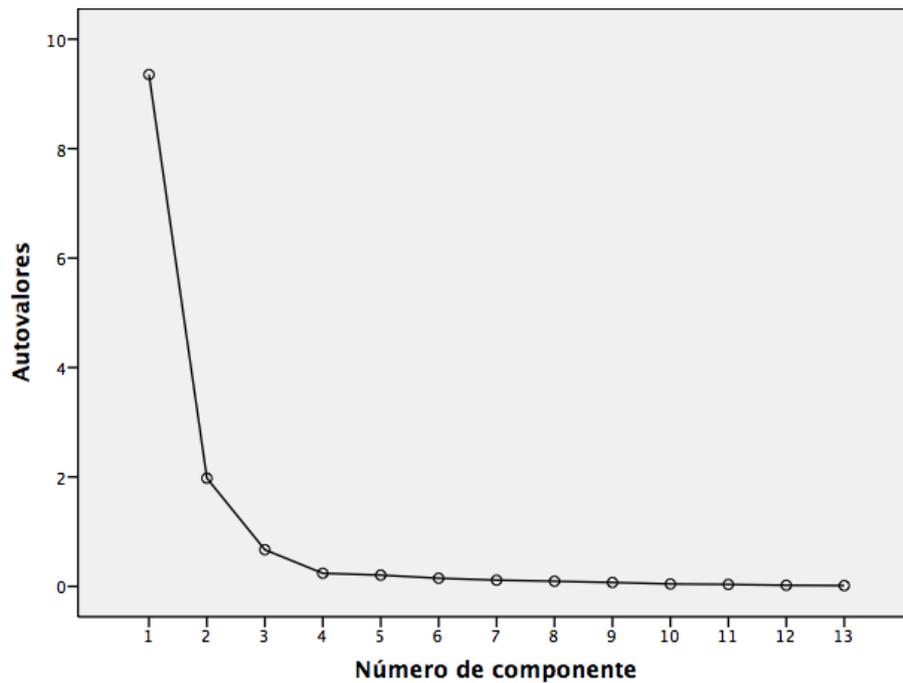


Tabela 207: Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	,945	-,143
A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos;	,932	-,232
A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	,641	,681
A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	,912	,222
As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas;	,906	-,242
A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor;	,862	-,377
O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica;	,854	-,412
Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	,829	-,434

Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	,847	,448
As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	,949	-,194
Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	,922	,226
A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	,363	,630
A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores.	,878	,382
Método de extracção: Análise de componentes principais.		
a. 2 componentes extraídos		

Tabela 208: Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	,865	,405
A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos;	,904	,324
A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	,155	,923
A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	,636	,690
As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas;	,888	,302
A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor;	,926	,164
O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica;	,940	,131
Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	,931	,099

Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	,456	,843
As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	,897	,364
Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	,642	,699
A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	-,047	,725
A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores.	,519	,805
Método de extracção: Análise de componentes principais.		
Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser.		
a. A rotação ha convergido em 3 iterações.		

A partir destes resultados, deduzimos o seguinte:

Factor 1: Este factor se denominaria *supervisão pedagógica dos professores e departamentos de Ensino e Investigação no ISCED*.

- A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes.
- A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de departamento de ensino e investigação e de coordenação dos cursos, as visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas.
- A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor, o isced possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica.
- Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade.
- As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito.

Factor 2: Se chama a este factor *necesidade e acções de supervisão pedagógica no ISCED*. Composto por variáveis como:

- A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.
- A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB.
- Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica.
- Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica.
- A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria.
- A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em formação de professores.

Análise Factorial IV: Dimensão 3. Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela.

Se apresentam os resultados obtidos uma vez realizado o teste de esfericidade de Barlett, revelando um *chi-cuadrado* aproximado a 810,111, com *gl* 45 significativo ao 0,000; o índice de *KMO* de Káiser- Mayer- Olkin é de ,874. Estes resultados nos levam a executar as análises factorial, escolhendo o método de Análises de Componentes Principais (PCA), com rotação de variáveis, procedimento *Varimax* com Kaiser. Os resultados obtidos se mostram a seguir:

Tabela 209: KMO e prova de Bartlett

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,874
Prova de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	810,111
	gl	45
	Sig.	,000

As variáveis com uma maior percentagem segundo a tabela de comunalidades são as seguintes:

- O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão (81,7%).
- Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores (82,5%).
- A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes (88%).
- Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional (86,1%).
- Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferencia (90,4%).
- Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa (80,4%).

Tabela 210: Comunalidades

	Inicial	Extracção
O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	1,000	,784
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	1,000	,791
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	1,000	,817
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	1,000	,825
A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes;	1,000	,880
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	1,000	,861
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	1,000	,904
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	1,000	,795
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	1,000	,804
A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão.	1,000	,570
Método de extracção: Análise de Componentes principais.		

Tabela 211: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas das saturações ao quadrado da extracção		
	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado
1	8,031	80,311	80,311	8,031	80,311	80,311
2	,909	9,087	89,398			
3	,381	3,812	93,209			
4	,211	2,115	95,324			
5	,161	1,611	96,935			
6	,113	1,131	98,067			
7	,111	1,105	99,172			
8	,049	,486	99,657			
9	,024	,240	99,897			
10	,010	,103	100,000			
Método de extracção: Análise de Componentes principais.						

Na parte superior expusemos a tabela de variação total explicada, em que a seguir o método de extracção de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e a que explica cada um deles. São dois os factores que explicam a terceira dimensão do questionário, das 10 variáveis existentes, com uns 80,311% total da variação, percentagem que podemos considerar como alto. Ao igual que em uma dimensão anterior, todas as variáveis pertencem ao factor extraído, já que é el único, pelo que a rotación não pode realizar-se.

Tabela 212: Matriz de componentesa

	Componente
	1
O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	,886
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	,889
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	,904
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	,908
A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes;	,938
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	,928
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	,951
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	,891
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	,897
A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão.	,755
Método de extracción: Análisis de componentes principales.	
a. 1 componentes extraídos	

Análise Factorial V: Dimensão 4. Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela.

Finalizamos as análises factorial com os resultados obtidos da quarta dimensão do questionário. Se apresentam os resultados obtidos uma vez realizado o teste de esfericidade de Barlett, revelando um *chi-cuadrado* aproximado a 1002,262, com *gl* 78 significativo ao 0,000; o índice de *KMO* de Káiser- Mayer- Olkin é de ,927. Estes resultados nos levam a executar as análises factorial, escolhendo o método de Análises de Componentes Principais (PCA), com rotação de variáveis, procedimento *Varimax* com Kaiser, foi eliminado o ítem referido a, *Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas*, já que a variação total é igual a 0, devido ao 100% de respostas iguais. Os resultados obtidos se mostra a seguir:

Tabela 213: KMO e prueba de Bartlett

Medida de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,927
Prova de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	1002,262
	gl	78
	Sig.	,000

Tabela 214: Matriz de correlações

	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10	4.12	4.13	4.14
Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	1,000	,896	,832	,847	,854	,915	,873	,722	,820	,686	,884	,561	,575
No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	,896	1,000	,838	,926	,852	,848	,856	,788	,863	,793	,901	,750	,655
Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações;	,832	,838	1,000	,858	,906	,761	,844	,838	,901	,868	,812	,691	,708
As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	,847	,926	,858	1,000	,855	,852	,861	,815	,912	,840	,852	,794	,723
A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação;	,854	,852	,906	,855	1,000	,848	,920	,773	,894	,871	,870	,717	,679
O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	,915	,848	,761	,852	,848	1,000	,893	,591	,789	,699	,851	,586	,548
Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	,873	,856	,844	,861	,920	,893	1,000	,680	,879	,784	,880	,641	,603
Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	,722	,788	,838	,815	,773	,591	,680	1,000	,847	,778	,740	,777	,796
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	,820	,863	,901	,912	,894	,789	,879	,847	1,000	,861	,828	,755	,721
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	,686	,793	,868	,840	,871	,699	,784	,778	,861	1,000	,718	,797	,708

Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didáticas específicas;	,884	,901	,812	,852	,870	,851	,880	,740	,828	,718	1,000	,687	,658
Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam.	,561	,750	,691	,794	,717	,586	,641	,777	,755	,797	,687	1,000	,781
Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica;	,575	,655	,708	,723	,679	,548	,603	,796	,721	,708	,658	,781	1,000

A matriz de correlações é exposta na parte superior. Na tabela de matriz de correlações se expõem os resultados, se pode observar como os ítems 4.11 não obtêm dados excepto o valor 1, isto ocorre porque os participantes da investigação indicaram a pergunta com o mesmo valor na sua totalidade, pelo que é constante e não sofre trocas na tendência, são duas variáveis que ao eliminar-los por ser impossível suas análises, não formarão parte dos factores/componentes que apareçam uma vez feita a variação total.

Vemos nas comunalidades recolhidas nas tabela seguintes as variáveis que mais percentagem conseguem, se marcam em **negrito** as que obtiveram mais representação:

Tabela 215: Comunalidades

	Inicial	Extracção
Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	1,000	,809
No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	1,000	,885
Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações;	1,000	,866
As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	1,000	,910
A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação;	1,000	,896
O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	1,000	,765
Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	1,000	,847
Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	1,000	,750
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	1,000	,900

Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	1,000	,792
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	1,000	,840
Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam.	1,000	,658
Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica;	1,000	,604
Método de extracção: Análises de Componentes principais.		

Seguidamente se mostra a tabela da variação total explicada, que seguindo o método de extracção de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e a que explica cada um deles. É um factor o que explica a quarta dimensão do questionário, das 14 variáveis existentes, com uns 80,942% total da variação, percentagem que podemos considerar como bom.

Tabela 216: Variação total explicada

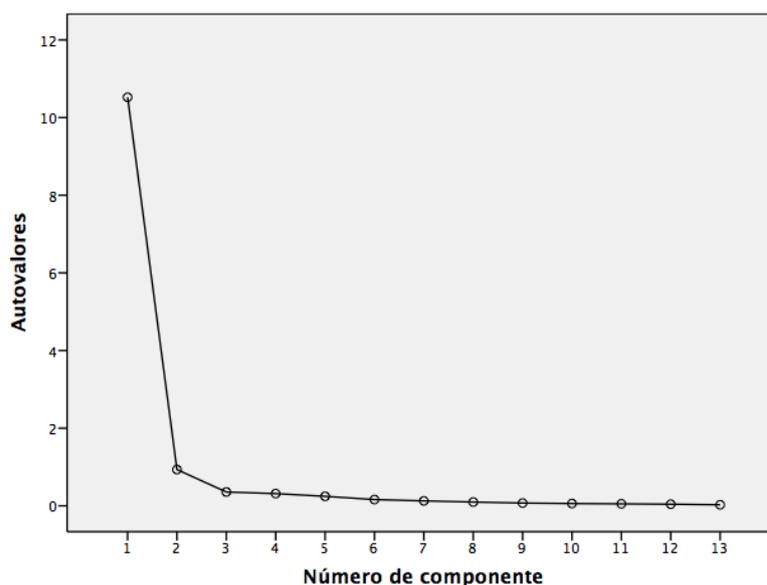
Componente	Autovalores iniciais			Somadas das saturações ao quadrado da extracção		
	Total	% da variação	% acumulada	Total	% da variação	% acumulada
1	10,522	80,942	80,942	10,522	80,942	80,942
2	,933	7,180	88,122			
3	,356	2,735	90,857			
4	,314	2,416	93,274			
5	,244	1,879	95,153			
6	,161	1,235	96,388			
7	,127	,975	97,363			
8	,097	,744	98,106			

9	,070	,542	98,648			
10	,058	,444	99,093			
11	,051	,389	99,481			
12	,041	,316	99,797			
13	,026	,203	100,000			
Método de extracção: Análises de Componentes principais.						

Tabela 217: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas das saturações ao quadrado da extracção		
	Total	% da variação	% acumulado	Total	% da variação	% acumulado
1	10,522	80,942	80,942	10,522	80,942	80,942
2	,933	7,180	88,122			
3	,356	2,735	90,857			
4	,314	2,416	93,274			
5	,244	1,879	95,153			
6	,161	1,235	96,388			
7	,127	,975	97,363			
8	,097	,744	98,106			
9	,070	,542	98,648			
10	,058	,444	99,093			
11	,051	,389	99,481			
12	,041	,316	99,797			
13	,026	,203	100,000			
Método de extracção: Análises de Componentes principais.						

Gráfico 55: Gráfico de sedimentação



No gráfico de sedimentação de Cattell se ve claramente os resultados expostos. Ao igual que em dimensões anteriores só se extrae um factor.

Tabela 218: Matriz de componentes

	Componente
	1
Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	,899
No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	,941
Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações;	,931
As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	,954
A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação;	,947

O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	,875
Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	,921
Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	,866
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	,949
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	,890
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	,916
Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam.	,811
Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica;	,777
Método de extracção: Análisis de componentes principais.	
a. 1 componentes extraídos	

6.2. Apresentação e Análise de Resultados Quantitativos dos Estudantes

6.2.1. Resultados descritivos

DIMENSÃO A: Perfil Pessoal e Profissional

As estatísticas descritivas utilizadas para as análises de dados dos resultados obtidos foram a média, moda e desvio padrão ou típica. A primeira dimensão do questionário corresponde aos dados pessoais e profissionais (A) da amostra (estudantes de ISCED de Benguela). Os resultados irão aparecendo, junto com sua respectiva análise, nas tabelas de frequências e percentagens. Seguidamente, são recolhidos os estatístico descritivos da dimensão A nas tabelas resumos seguintes.

O questionário não apresenta nenhum valor perdido nas muestra de 300 estudantes que participaram no estudo. A seguir se analizará detalhadamente cada um dos ítems da dimensão A.

Tabela 219: Estatísticas do perfil pessoal e profissional

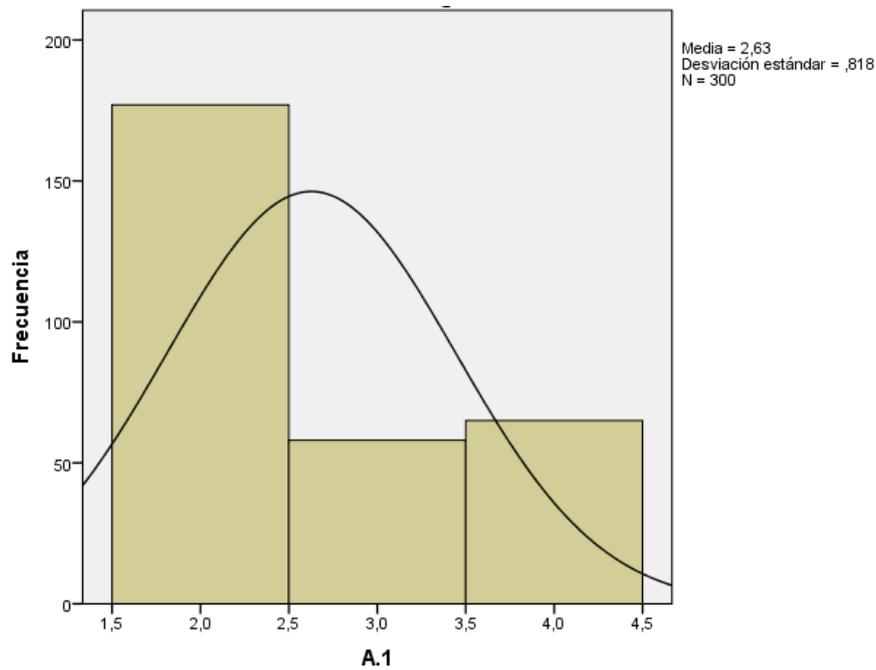
		Idade	Género	Ano escolar que frequenta	Especialidade	Estatuto de frequência
N	Válido	300	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,63	1,59	3,56	4,63	1,08
Moda		2	2	4	1	1
Desviación estándar		,818	,493	,497	2,593	,295

Con respeito a idade, vemos uma amostra jovem, em torno aos 59% dos participantes do estudo se estabelece dentro da categoria de idade de 25 a 30 anos, os 21,7% são maiores de 50 anos, o grupo de 35 a 50 anos não cheega aos 20% de representação da amostra. Os dados são reflectidos graficamente no histograma posterior.

Tabela 220: Idade

		Frequência	Percentage	Porcentaje válida	Porcentaje acumulada
Válido	25-30 anos	177	59,0%	59,0%	59,0%
	35-50 anos	58	19,3%	19,3%	78,3%
	>50 anos	65	21,7%	21,7%	100,0%
	Total	300	100,0%	100,0%	

Gráfico 56: Histograma



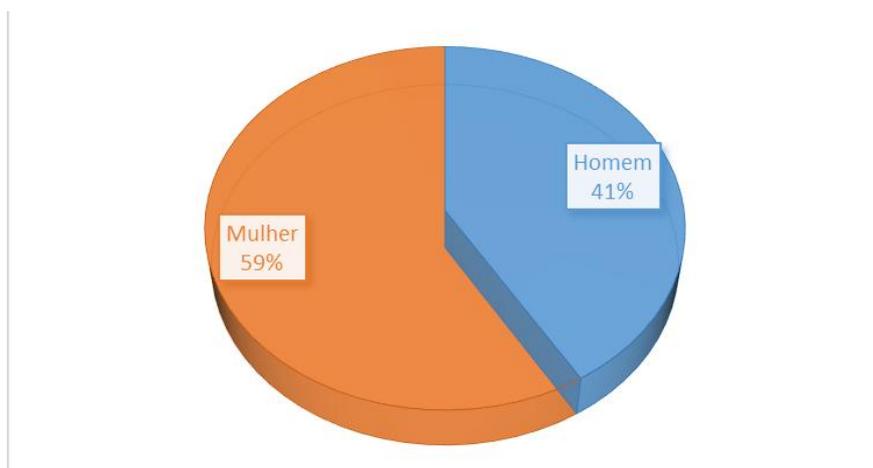
Atendendo ao género se observa que a maioria da amostra pertence ao género masculino (58,7%), seguindo dos 41,3% dos participantes que são mulheres.

Tabela 221: Género

		Frequência	Percentage
Válido	Homem	124	41,3%
	Mulher	176	58,7%
	Total	300	100,0%

No gráfico circular vemos a proporção analisada entre homens e mulheres.

Gráfico 57: Género



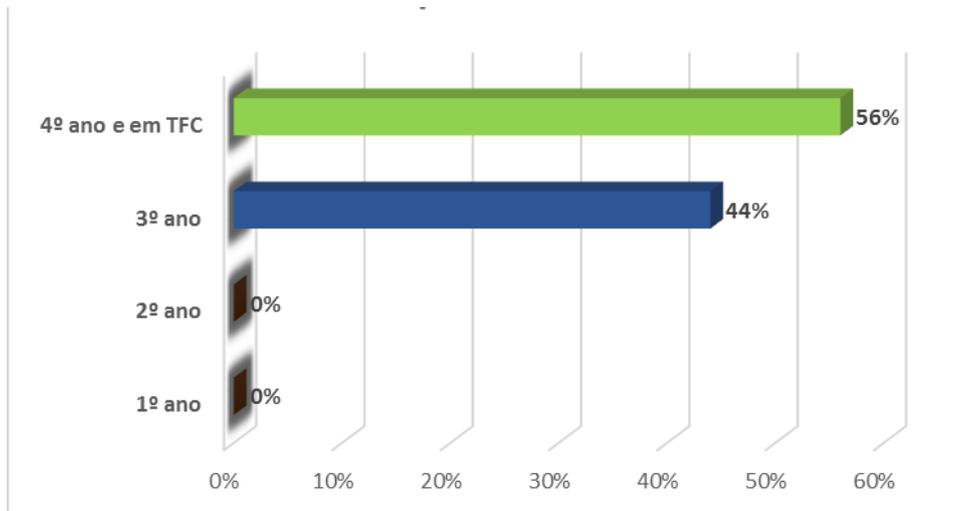
Na seguinte tabela conjunta, apresentamos os dados resultantes dos itens A3 e A5, pertencentes ao ano em que se encontra a amostra e se repete alguns cursos, respectivamente. Nenhum dos sujeitos participante do estudo se encontra no 1º e 2º ano (0% em ambos), mais da metade estão no 4º ano (56%) e uns 44% cursa o 3º ano. Com respeito a amostra é repetida ou não, os 92,7% dos sujeitos assiste pela primeira vez sem cadeira em atraso, os 6,7% o fazem também pela primeira vez, mas neste caso se existe atraso, só os 0,7% são repetentes.

Tabela 222: Ano que frequenta^Estatuto que frequenta

	Ano que Frequenta				Estatuto que Frequenta			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano e em TFC	1ª vez sem cadeira em atraso	1ª vez com cadeira em atraso	Repetente	Prescrito
Frequência	0	0	132	168	278	20	2	0
Porcentaje	0%	0%	44,0%	56,0%	92,7%	6,7%	0,7%	0%

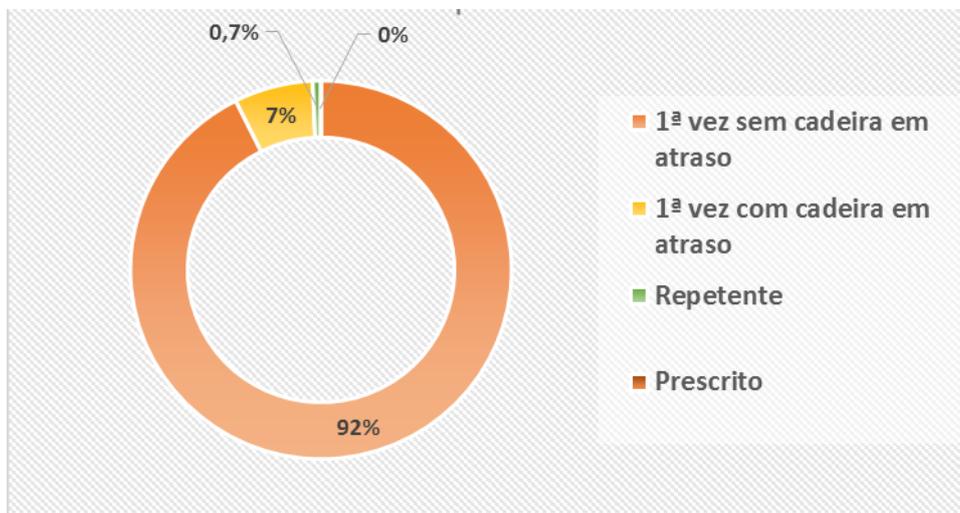
No gráfico de barras se vêm reflectidos os resultados que pertencem aos cursos académicos em que se encontram os participantes de nosso estudo (A3).

Gráfico 58: Ano que frequenta



No gráfico de anilha posterior, são evidenciados os resultados analisados com respeito ao estatuto que frequenta a amostra.

Gráfico 59: Estatuto que frequenta

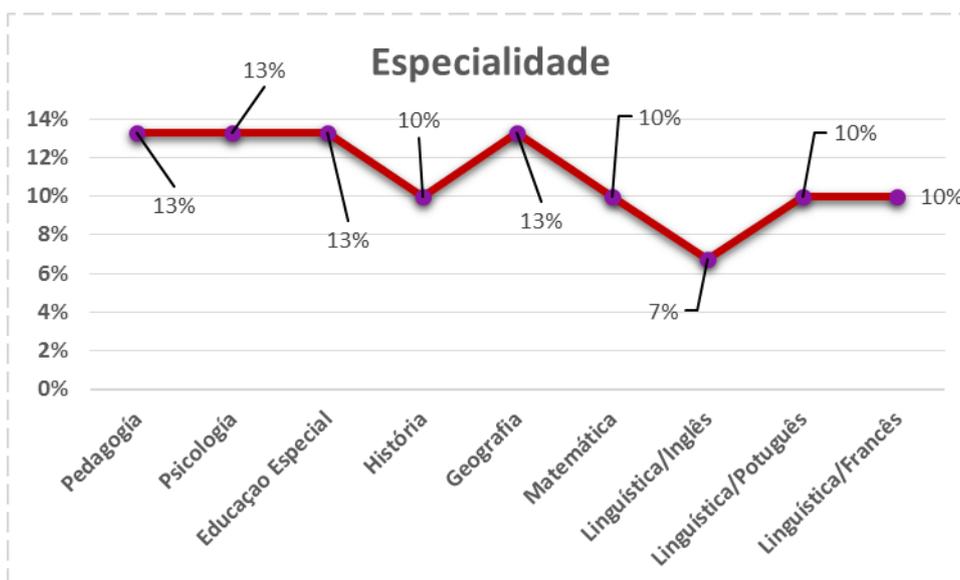


Finalizando a dimensão perfil pessoal e profissional, analisamos seu último ítem, o qual faz referência a especialidade a que pertencem os indivíduos participantes. Na tabela resumo aparece que Pedagogia, Psicologia, Educación Especial e Geografía, são as mais representadas com uns 13,3% cada uma delas, seguidas com os 10% Matemática, História, Lingüística/Português e Lingüística/Francês; Lingüística/Inglês é a menos frequente com uns 6,7%. Se apresenta a tabela resumo de frequência e porcentagens e o gráfico de linhas posterior.

Tabela 223: Especialidade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válido
	Pedagogia	40	13,3%	13,3%
	Psicologia	40	13,3%	13,3%
	Educação Especial	40	13,3%	13,3%
	História	30	10,0%	10,0%
	Geografia	40	13,3%	13,3%
	Matemática	30	10,0%	10,0%
	Linguística/Inglês	20	6,7%	6,7%
	Linguística/Potuguês	30	10,0%	10,0%
	Linguística/Francês	30	10,0%	10,0%
	Total	300	100,0%	100,0%

Gráfico 60: Especialidade



DIMENSÃO B: Dados sobre o Instituto Superior de Ciências Da Educação de Benguela

A tabela de estadísticos seguintes, apresenta a média, moda e desvio padrão dos ítems pertencentes a dimensão B, a qual faz referência aos dados do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. Quanto ao nível socioeconómico dos estudantes, a média (2,88) nos indica que pertencem na sua maioria a um nível socioeconómico medio-baixo, o qual também é patente com os resultados da moda (3). Seguidamente se verão as tabelas e gráficos de cada ítem.

Tabela 224: Dados estatísticos sobre o Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela

		Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma	Número de estudantes da tua turma
N	Válido	300	300
	Perdidos	0	0
Media		2,88	2,20
Moda		3	2
Desviación estándar		,399	,837

Fazendo referência a frequência dos níveis socioeconómicos dos estudantes, mais de 80% afirma possuir um nível médio-baixo, enquanto que só uns 14,7% disse possuir uma posição socioeconómica médio-alta. Não existe nenhum participante com um nível alto e só uns 2,7% têm um nível baixo. Com respeito ao número de alunos por classe, a categoria em que se concentra a maioria é o de 20 a 50 alunos, com os 56,3%, seguido com os 17% no que se apresentam menos de 30 alunos por classe, os 16,7% na categoria de 50 a 65 alunos e um pequeno 10% afirma estar numa aula com mais de 65 alunos.

Tabela 225: Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
	ALTO	0	0%	
	MEDIO ALTO	44	14,7%	14,7%
	MEDIO BAIXO	248	82,7%	97,3%
	BAIXO	8	2,7%	100,0%
	Total	300	100,0%	

Tabela 226: Número de estudantes da tua turma

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
<30 alunos	51	17,0%	17,0%
20-50 alunos	169	56,3%	73,3%
50-65 alunos	50	16,7%	90,0%
>65 alunos	30	10,0%	100,0%
Total	300	100,0%	

Na sequência, se expõem os gráficos dos dados analisados, respectivamente.

Gráfico 61: Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma

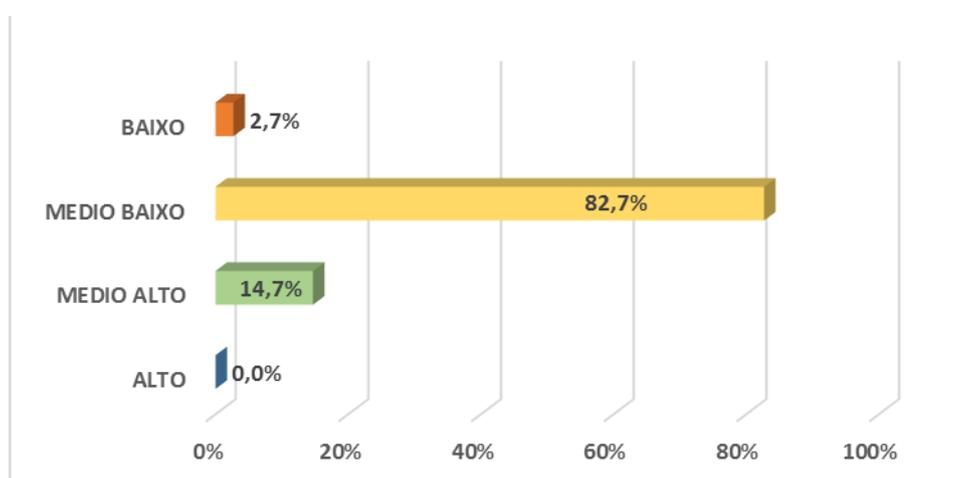
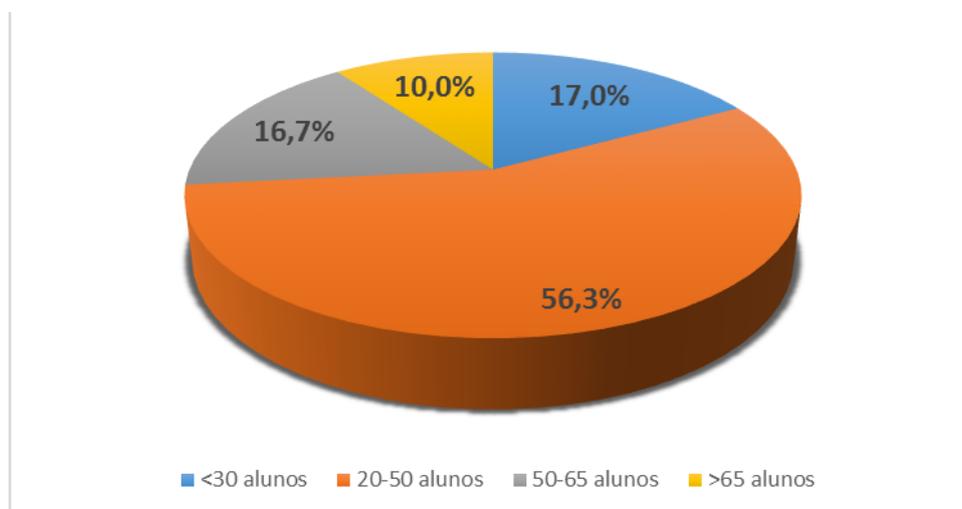


Gráfico 62: Número de estudantes da tua turma



DIMENSÃO 1: Docência Universitária Com Profissionalismo (1)

Nesta parte começamos com as análises e apresentação dos dados obtidos na primeira dimensão do nosso questionário. A dimensão 1 está composta por 14 ítems, que versa sobre docência universitária com profissionalismo, se estabelece uma escala tipo Lickert de 1 a 4, sendo discordo totalmente (1); discordo (2); concordo (3); concordo totalmente (4). A seguir, mostramos uma tabela resumo sobre os estatísticos dos ítems, posteriormente os profundizaremos individualmente.

Tabela 227: Estatística resumo sobre docência universitária com profissionalismo

DIMENSÃO 1	Média	Moda	Desvio Padrão
1.1 Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	3,10	4	,927
1.2 Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	3,28	4	,755
1.3 Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	3,06	3	,828
1.4 Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	3,13	4	1,004
1.5 Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	3,30	3	,692
1.6 Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	3,09	4	,841
1.7 A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	2,94	3	,995
1.8 Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	3,20	4	,890
1.9 Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	1,90	1	1,085
1.10 Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	3,57	4	,813
1.11 Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam masivamente	2,63	2	,775

1.12 O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	2,45	1	1,349
1.13 A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	1,88	1	,980
1.14 Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano acadêmico	3,15	4	1,012

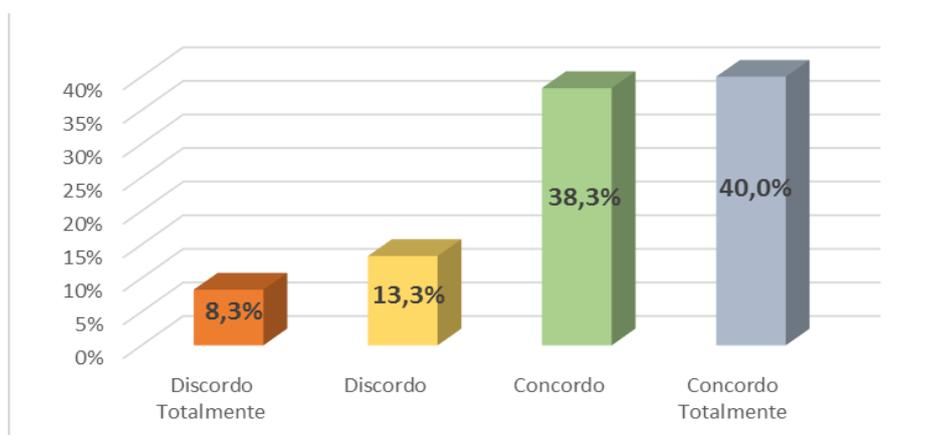
Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes (1.1)

Neste primeiro ítem se pretende conhecer se os estudantes estão de acordo ou não em *se os professores possuem um enfoque pedagógico que lhes ajuda a conseguir e desenvolver suas competências pedagógicas*. Com respeito a esta questão, pode observar-se na tabela exposta que os 78,3% dos estudantes estão de acordo (38,3%) e totalmente de acordo (40%). Ainda assim, relativamente significativo 21,6% afirmam estar em desacordo ou em totalmente desacordo. Vemos esta comparação no gráfico de barras realizado.

Tabela 228: Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes

1.1		Frequência	Porcentagem
Discordo		25	8,3%
Totalmente			
Discordo		40	13,3%
Concordo		115	38,3%
Concordo			
Totalmente		120	40,0%
Total		300	100,0%

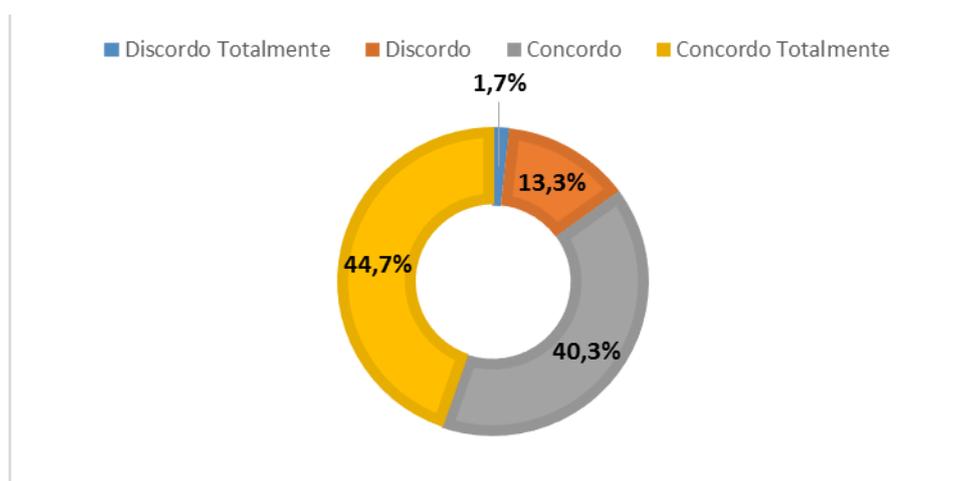
Gráfico 63: Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes



Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes (1.2)

No que diz respeito, se a *motivação dos professores favorece a formação em competências dos estudantes*, podemos ver no gráfico de anilha como os 40% dos estudantes afirmam estar de acordo e outro 45% totalmente de acordo, o que representa mais $\frac{3}{4}$ da amostra. Sem obstáculo, cabe destacar que existe uns 13% que parecem estar em desacordo com referida afirmação.

Gráfico 64: Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes



A tabela seguinte mostra as análises numéricas com as suas porcentagens e frequências, analisadas anteriormente a partir do gráfico.

Tabela 229: Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes

1.2		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	5	1,7%
	Discordo	40	13,3%
	Concordo	121	40,3%
	Concordo Totalmente	134	44,7%
	Total	300	100,0%

Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos (1.3) e Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente (1.6)

Neste ponto unimos dois dos itens desta dimensão para oferecer uma comparação entre ambos, *os profesores usam de forma sistemática e combinada métodos activos (1.3) e os estudantes participam activamente durante as aulas (1.6)*.

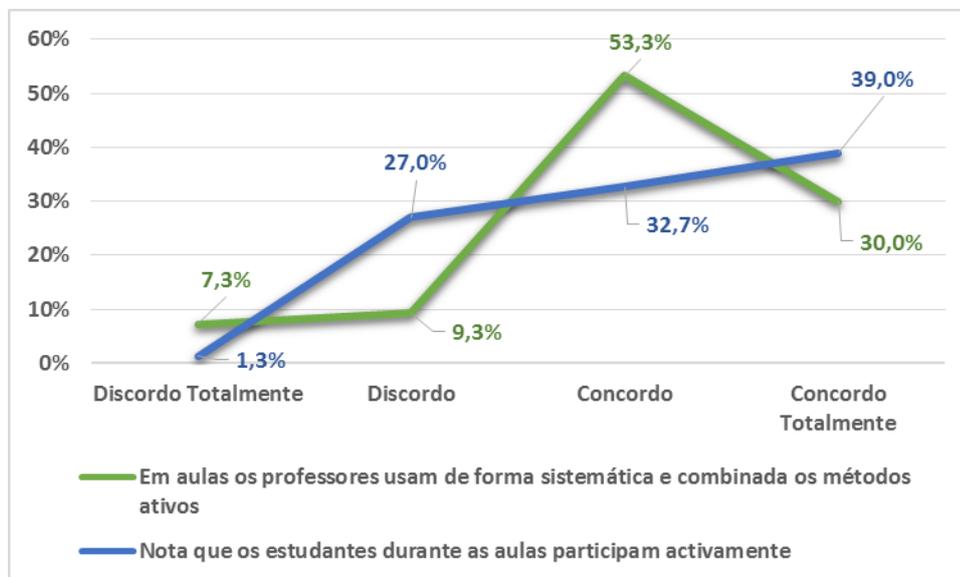
Tabela 230: Métodos activos ^ participação activa dos estudantes

		Frequência	Porcentagem
Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos (1.3)	Discordo Totalmente	22	7,3%
	Discordo	28	9,3%
	Concordo	160	53,3%
	Concordo Totalmente	90	30,0%
Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente(1.6)	Discordo Totalmente	4	1,3%
	Discordo	81	27,0%
	Concordo	98	32,7%
	Concordo Totalmente	117	39,0%

Se observa nos gráficos de linhas como, quanto a questão, *se os profesores usam metodologias activas de maneira combinada e sistemática*, os 83,3% dos estudantes afirmam estar de acordo e totalmente de acordo, em comparação com os 62,7% dos estudantes que afirmam estar de acordo ou totalmente de acordo com o item *os alunos participam activamente durante as aulas*. Podemos dizer que se bem que os profesores levam a cabo uma metodologia activa nas aulas, cerca dos 30% da amostra

afirma que os estudantes não participam activamente nelas, o que implica que de 300 alunos inquiridos, são cerca de 100 os que defendem a questão.

Gráfico 65: Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos (1.3) e Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente (1.6).



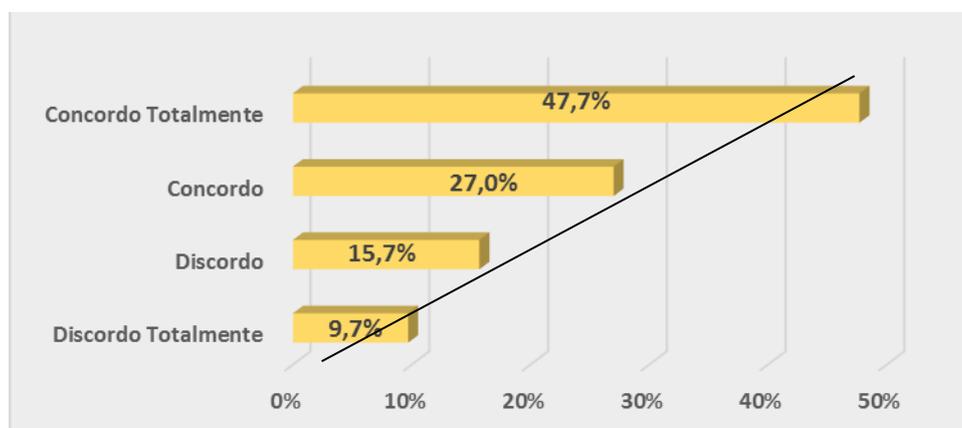
Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo (1.4)

O item 1.4 é referido a questão, se *os professores apresentam e partilham os programas da matéria com os estudantes no início do ano lectivo*. Se visualizarmos as percentagens dos valores de nossa escala 1 e 2, $\frac{1}{4}$ dos participantes assegura que os professores não compartilham os programas de disciplinas. A pesar disso, os resultados obtidos nos valores mais altos da nossa escala, demonstram que os estudantes estão de acordo (27%) ou totalmente de acordo (47,7%) com o referido item, rondando este último a metade do total da amostra.

Tabela 231: Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo

1.4	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	29	9,7%
Discordo	47	15,7%
Concordo	81	27,0%
Concordo Totalmente	143	47,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 66: Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo



O gráfico de barras mostra uma linha de tendência ascendente, conforme o grau de acordo da amostra.

Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula (1.5).

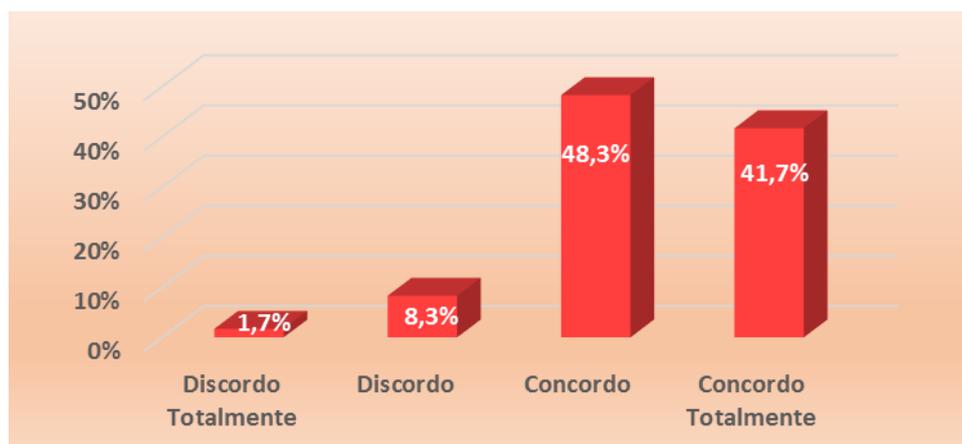
Se apresentam as percentagens de acordo e desacordo da amostra com respeito a questão, *sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio*, na tabela seguinte:

Tabela 232: Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula

1.5		Frecuencia	Percentagem
	Discordo Totalmente	5	1,7%
	Discordo	25	8,3%
	Concordo	145	48,3%
	Concordo Totalmente	125	41,7%
	Total	300	100,0%

No gráfico de colunas exposto podemos visualizar os resultados do ítem, a grande maioria dos inquiridos afirma estar de acordo (48,3%) e totalmente de acordo (41,7%), chegando aos 90% do total, um número representativo e significativo em referido ítem, já que só um 10% dos estudantes se concentra nos dois graus baixos de nossa escala.

Gráfico 67: Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula



A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes (1.7).

Com respeito a, *A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes*, alcançando caso ½ da amostra, existem estudantes que se encontram de acordo com referido ítem, pode deduzir-se que a capacidade de análise e interpretação é algo essencial para conseguir as competências requeridas. Assim mesmo, uns 33,7% dos inquiridos estão totalmente de acordo. Se bem é verdade, que a existência de uns 26,3% dos estudantes que estão em desacordo ou totalmente em desacordo, é uma porcentagem relativamente alto, tanto quanto é uma das capacidades básicas que se exigem na realidade para que nos desenvolvemos, tanto a nível laboral como pessoal.

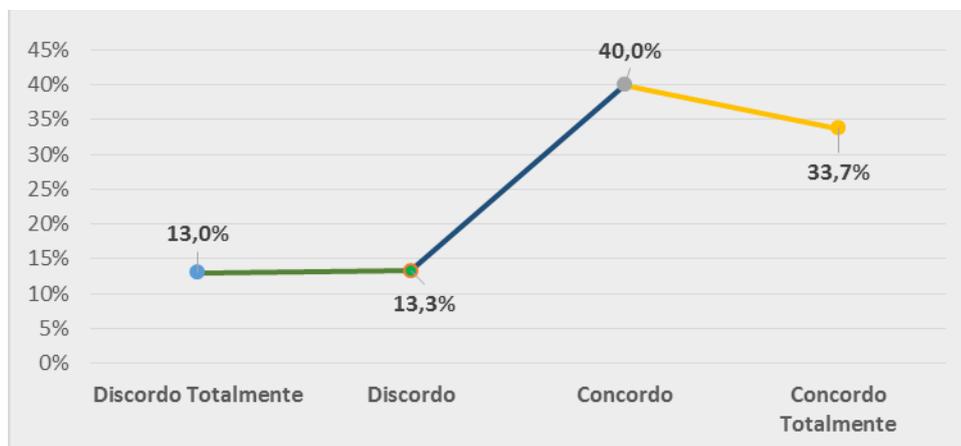
Tabela 233: A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes

1.7		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	39	13,0%
	Discordo	40	13,3%
	Concordo	120	40,0%
	Concordo Totalmente	101	33,7%
	Total	300	100,0%

No gráfico de linhas observamos como a linha vai para cima com ou mudança para o grau de acordo, ainda se dá uma variação para baixo com o valor totalmente de

acordo. Não há diferenças entre o totalmente em desacordo e em desacordo quanto a porcentagens.

Gráfico 68: A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes



Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo (1.8) e Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos (1.10)

Nesta parte, analisamos os resultados obtidos em dois ítems que têm relação atendendo a busca científica e de conhecimentos e estudo em grupo. Por um lado, se encontra a questão se, *Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo (1.8)* e se *os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos (1.10)*.

Se reflecte como os inquiridos afirma estar totalmente de acordo com o facto de que os profesores incentiva os estudantes na busca científica e ao trabalho em grupos. Seguido de 37% que se concentram em torno ao de acordo. A percentagem dos participantes que se aglomeram nos dois graus de não acordo é de uns 18%.

Tabela 234: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo

1.8		Frecuencia	Porcentaje
Discordo Totalmente		20	6,7%
Discordo		34	11,3%
Concordo		111	37,0%
Concordo Totalmente		135	45,0%
Total		300	100,0%

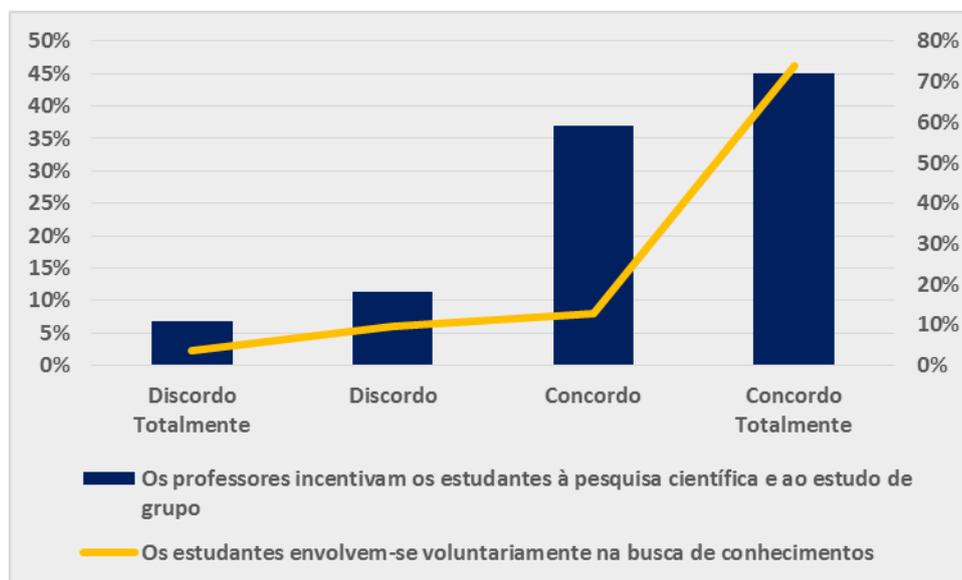
Si analisamos o seguinte ítem se repara que $\frac{3}{4}$ da amostra se concentra no totalmente de acordo, seguido de 12,7% com um grau de acordo, excepto os 13,4%, o resto afirmam que buscam conhecimento de forma voluntária.

Tabela 235: Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos

1.10		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	11	3,7%
	Discordo	29	9,7%
	Concordo	38	12,7%
	Concordo Totalmente	222	74,0%
	Total	300	100,0%

Os resultados estão plasmados no sucessivo gráfico de colunas com linha, donde se vê comparativamente ambos ítems, se vê a diferença de porcentagens em cada um ainda se concentram nos dois níveis de acordo da nossa escala. Em comparação, os estudantes estão mais de acordo com que buscam conhecimento de forma voluntária, com uma diferença de 30% sobre o grau de acordo com que se o professor incentiva o trabalho grupal e busca científica.

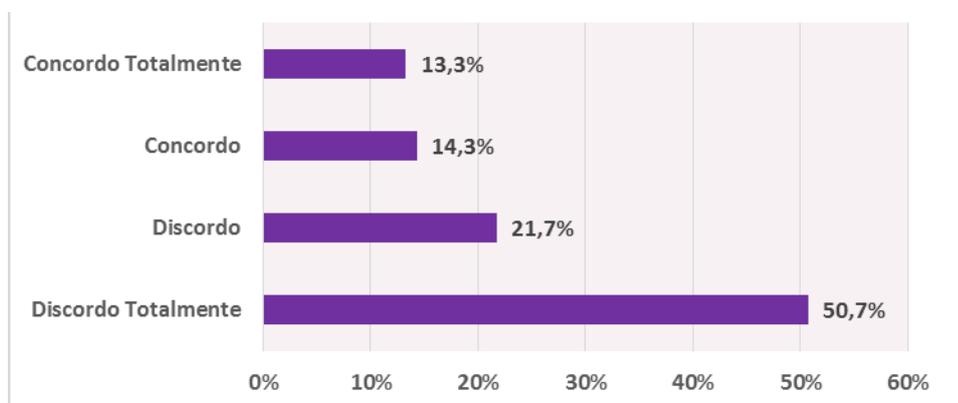
Gráfico 69: Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo^Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos



Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos) (1.9)

Este ponto se centra nas condições da instituição, se favorecem ou não a consecução das competências dos estudantes, por exemplo com recursos como aulas, biblioteca ou medios informáticos. No gráfico de barras se reflecte que as porcentagens fluctuam nos graus de desacordo, sendo uns 21,7% dos estudantes os que declaram estar em desacordo com que os recursos da instituição favorecem a aquisição das competências, uns 50,7% se englobam dentro do grau de totalmente em desacordo. No total os dois graus de não acordo da escala que se concentram os 72,4%% da amostra; os 27,6% restante estão nos graus de acordo da escala.

Gráfico 70: Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)



En eventos científicos constata que os professores participam masivamente (1.11), O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (1.12), A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem (1.13) e Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico (1.14)

Por último, nesta parte colectamos e examinamos os resultados dos ítems da dimensão 1 do questionário. Se apresenta uma tabela resumo destes quatro ítems:

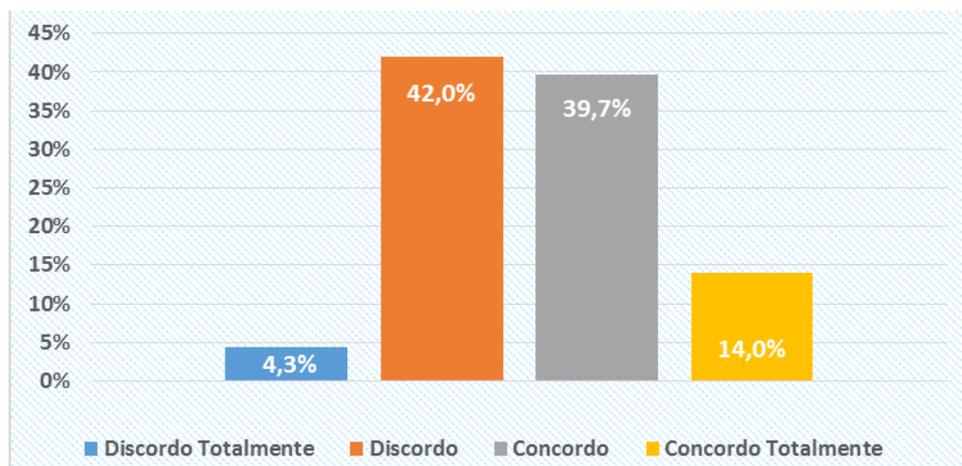
Tabela 236: Participação dos profesores em eventos científicos, perfil e deontologia profissional, carga docente e capacitação pedagógica

	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam masivamente (1.11)	13	4,3%	126	42%	119	39,7%	42	14%
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (1.12)	121	40,3%	36	12%	29	9,7%	114	38%
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem (1.13)	136	45,3%	90	30%	47	15,7%	27	9%

Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico (1.14)	30	10%	44	14,7%	77	25,7%	149	49,7%
--	----	-----	----	-------	----	-------	-----	-------

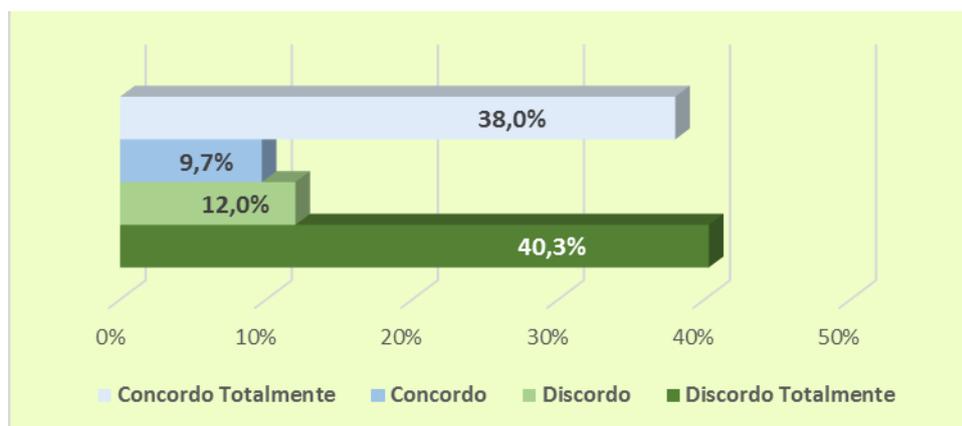
O primeiro ítem com o que nos encontramos é o que trata de, *em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente* (1.11), a maioria dos resultados fluctuam entre o desacordo (3) e o acordo (4), sendo o primeiro uns 42% e o segundo 39,7%, a amostra se reparte praticamente aos 50% entre os dois graus de acordo e os outros dois de desacordo. Pode ser que haja uma coincidência entre os profesores que dão aula aos diferentes grupos da instituição, estando reflectido desta forma, alunos que considera esta implicação por parte do profesorado e aluno que pensa o contrário. Podemos ver no gráfico de colunas que le segue.

Gráfico 71: Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente



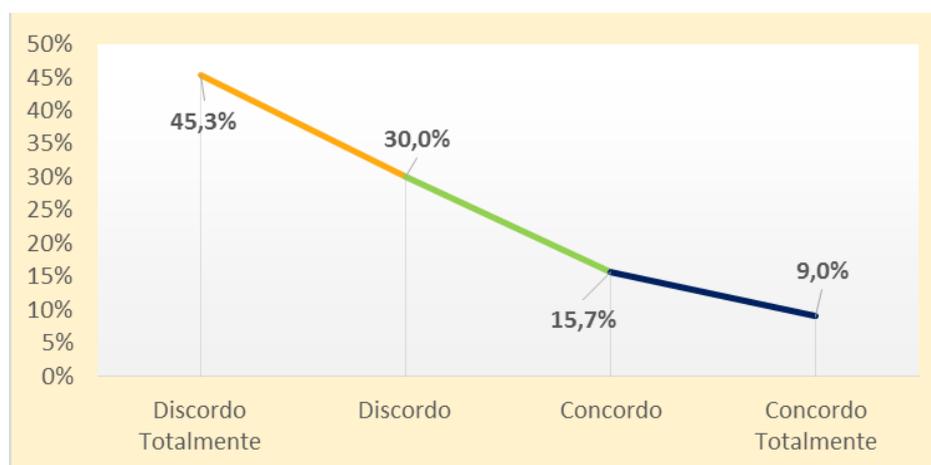
Se atendermos a, *O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes* (1.12), se ve no gráfico de barras que em torno aos 40% se encontram totalmente de acuerdo com ofacto de que o profesor tem um perfil profissional adequado para que eles adquiram las competências pedagógicas pertinentes; sem embargo, aparece outros 40% que afirma estar em total desacordo a este respeito.

Gráfico 72: O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (1.12)



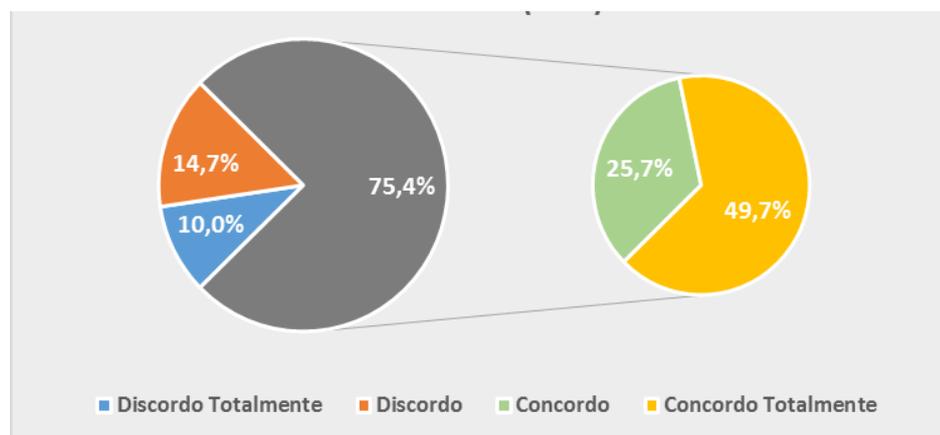
No concernente ao penúltimo ítem da dimensão 1 que faz referência a, *A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem (1.13)*, se projecta no gráfico de linhas, como a tendência é em caída, conforme nos acercamos a um grau no que se encontram mais de acordo com o ítem, por ele os 45,3% dos inquiridos manifestam seu total desacordo, seguidos por 30% que garantem seu desacordo, cerca de $\frac{1}{4}$ da amostra parece estar de acordo e totalmente de acordo.

Gráfico 73: A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem



O último ítem que se interpreta é o que considera que, *Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada principio do ano académico.* No gráfico circular com sub-gráfico, se evidencia, fixando-nos no círculo da esquerda, que os 75,4% dos estudantes se concentram ao redor dos grau de acordo, dividindo se em 49,7% que afirma estar totalmente de acordo e os 25,7% que revelam estar de acordo (círculo direito).

Gráfico 74: Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico (1.14)



DIMENSIÓN 2: Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem

Nesta secção apresentamos em análises de resultados e interpretação da dimensão 2, referente a supervisão do processo de ensino-aprendizagem. A tabela oferecida mostra um registo dos estatísticos descritivos de cada um dos ítems dos que compõem a referida dimensão. Nenhum ítem apresenta valores perdidos.

Tabela 237: Estadísticos Resumen Dimension2: Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Perdidos				
Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (2.1)	0		2,58	2	,760
Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas (2.2)	0		2,85	4	1,074
Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica (2.3)	0		1,82	1	1,109
Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB (2.4)	0		2,90	3	,916
Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (2.5)	0		1,97	1	,959
Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência (2.6)	0		1,90	2	,822

Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (2.7)	0	1,30	1	,621
Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica (2.8)	0	3,60	4	,491
Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito (2.9)	0	2,32	1	1,298
Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica (2.10)	0	3,07	3 ^a	,930
Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria (2.11)	0	3,78	4	,470

Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (2.1), Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas (2.2) e Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB (2.4).

As tabelas que observamos a seguir mostram los resultados dos ítems 2.1, 2.2 e 2.4. O primeiro faz referência a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o proceso de desenvolvimento de competências pedagógicas; o segundo é se os estudantes percebem que os chefes dos departamentos de ensino e investigação e coordenadores supervisionam as aulas; e o terceiro, se refere a que se faz patente a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Rectoría da UKB. Foram expostos estes resultados de maneira conjunta pela importância de estabelecer uma comparação entre estes ítems que estão relacionados com a supervisão dos estudantes em todo o processo académico e os que se encontram imersos.

Tabela 238: Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas

2.2		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	43	14,3%
	Discordo	70	23,3%
	Concordo	77	25,7%
	Concordo Totalmente	110	36,7%
	Total	300	100,0

Tabela 239: Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

2.1		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	5	1,7%
	Discordo	160	53,3%
	Concordo	90	30,0%
	Concordo Totalmente	45	15,0%
	Total	300	100,0%

Tabela 240: Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB

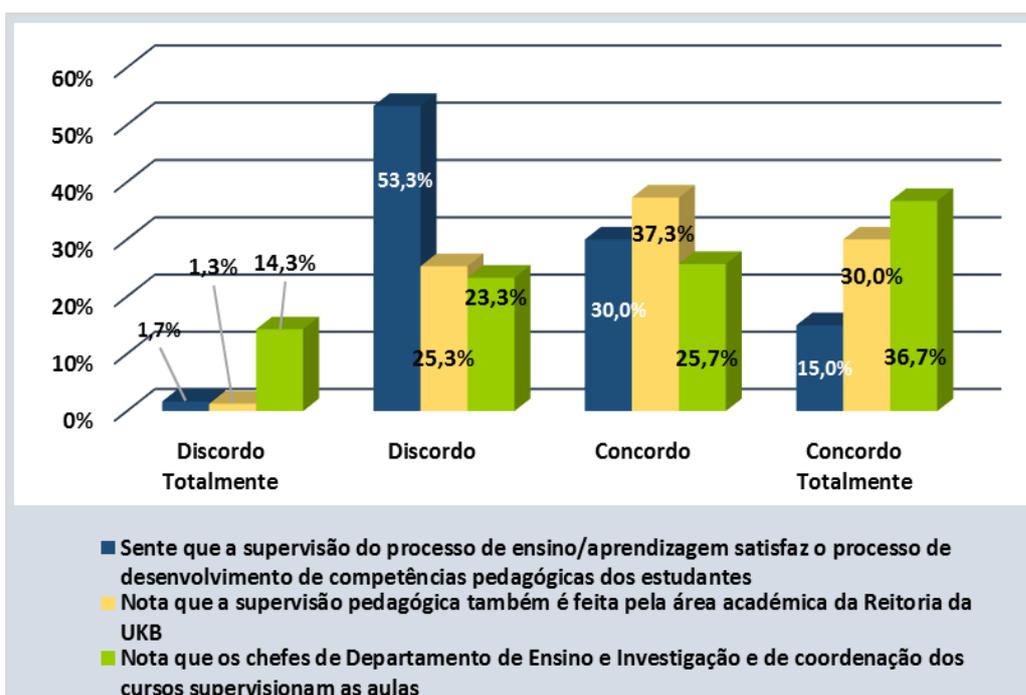
2.4		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	22	7,3%
	Discordo	76	25,3%
	Concordo	112	37,3%
	Concordo Totalmente	90	30,0%
	Total	300	100,0%

No gráfico de colunas agrupadas, se mostra em contraposição os resultados das tabelas de frequências e percentagens. No caso de, *Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes*, percebe-se que mais da metade da amostra está em desacordo, enquanto que em, *Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela*

área acadêmica da Reitoria da UKB apenas supera os 1/4 , obtendo melhores resultados a supervisão por parte da área acadêmica, seguindo com este ítem, vemos como os 37,3% afirmam estar de acordo e os 30% totalmente de acordo, o que constitui cerca dos 70% do total de participantes.

Por outra parte, o ítem 2.2 (referido aos chefes de departamento), é o que melhores dados obtem em comparação com os outros dois em estudantes que estão totalmente de acordo (36,7%) que, junto com as percentagens de participantes de acordo, somando em total 62,4%.

Gráfico 75: Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes (2.1), Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas (2.2) e Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área acadêmica da Reitoria da UKB (2.4).



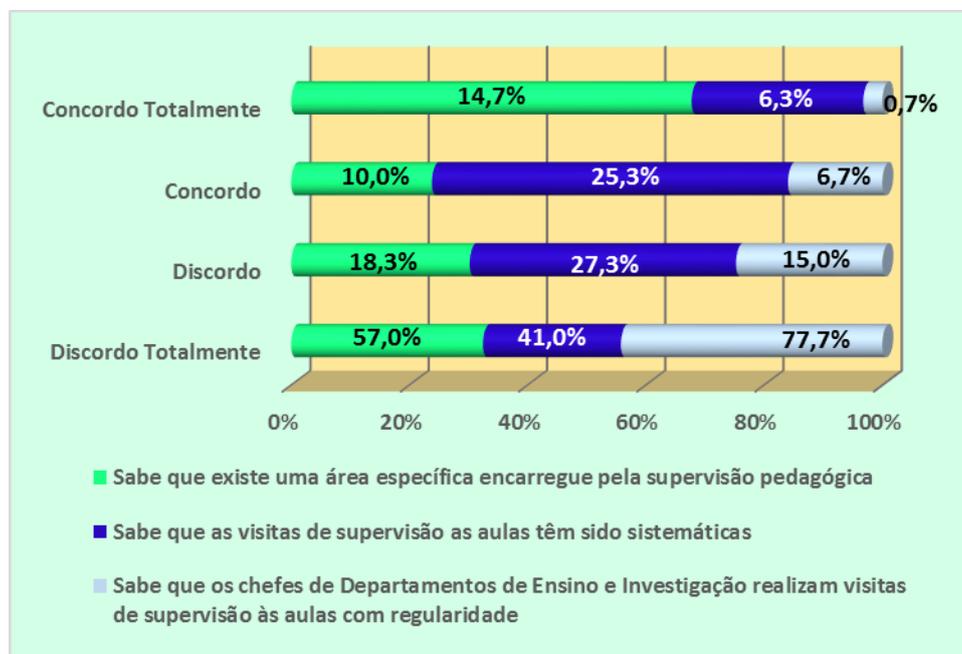
Nesta parte unimos três das questões da dimensão em que estamos, *Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica (2.3)*, *Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (2.5)* e *Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (2.7)*. Foi elaborada uma tabela resumo dos dados obtidos.

Tabela 241: Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica (2.3), Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (2.5) y Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (2.7).

	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Frequência	Porcentagem	Frecuencia	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica (2.3)	171	57%	55	18,3%	30	10%	44	14,7%
Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (2.5)	123	41%	82	27,3%	76	25,3%	19	6,3%
Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (2.7)	223	77,7%	45	15%	20	6,7%	3	,7%

Se comprova que com respeito ao se, *Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica (2.3)*, se observa na tabela que cerca dos 60% está totalmente em desacordo, junto aos 18,3% que se posiciona em desacordo, nos encontramos com os 74% dos estudantes que não conhecem a referida informação. Uns resultados similares são registados atendendo a, *Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (2.5)*, mais de 40% dos inquiridos estão em total desacordo e os 27,3% em desacordo, só ¼ afirma estar de acordo. Além disso se ve como o terceiro ítem, *Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Invesigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (2.7)*, em torno aos 80% da amostra se aglomera em desacordo total, somado ao desacordo obtemos os 92,7% dos inquiridos, uma porcentagem realmente alta e significativa. Se expõe os referidos resultados de forma gráfica, nos seguinte gráficos de columnas.

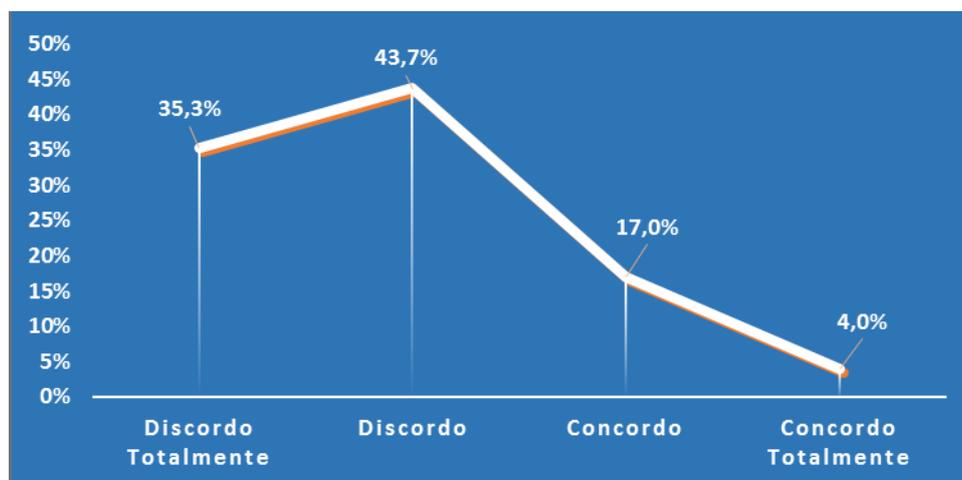
Gráfico 76: Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica (2.3), Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (2.5) Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (2.7).



Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência (2.6).

O gráfico de linha que se pode observar, reúne os dados obtidos depois das análises do ítem 2.6, referente a se, o professor recebe com antecedência o aviso de que vai ser supervisionado. Desde a percepção dos estudantes, descobrimos que os 43,7% destes estão em desacordo com este facto. Assim mesmo os 35,3% o fazem em total desacordo. Pelo que se deduz que na maioria das ocasiões o professor não tem constância dos actos de supervisão na aula.

Gráfico 77: Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência (2.6)



A tabela regista os dados numéricos das referidas análises:

Tabela 242: Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência

2.6	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Discordo Totalmente	106	35,3%	35,3%
Discordo	131	43,7%	79,0%
Concordo	51	17,0%	96,0%
Concordo Totalmente	12	4,0%	100,0%
Total	300	100,0%	

Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica (2.8), Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito (2.9), Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica (2.10) e Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da materia (2.10)

Para terminar a análise e interpretação da dimensão dois, expoeemos os resultados obtidos de cada um dos últimos quatro ítems da citada parte de questionário.

Observando a tabela posterior, sublinhamos que não existem frequências de resposta, e portanto não existem porcentagens, nos graus de desacordo da escala que foi utilizada. A totalidad da amstra se concentra nos dois graus de acordo, o nível de total

acordo engloba os 60% e de acordo consegue uns 40%. Se pode extrair como conclusão a demanda por parte dos alunos da necessidade de formação em supervisão para os professores.

Tabela 243: Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica

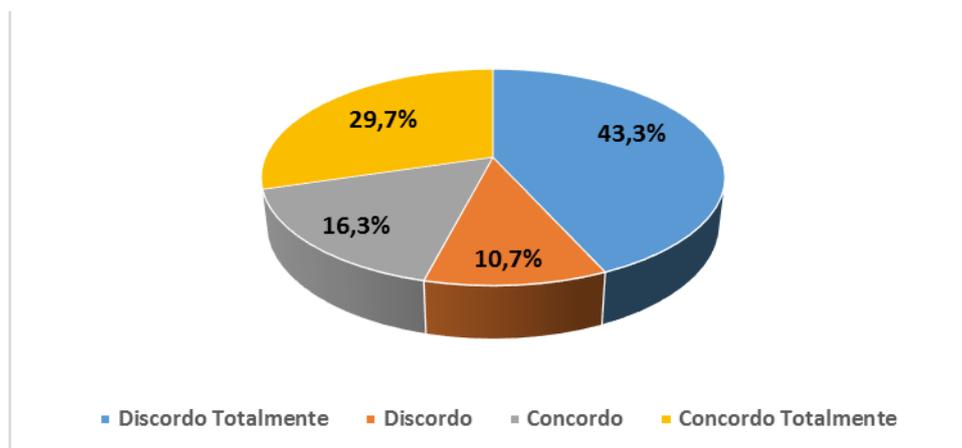
2.8		Frequência	Porcentagem
	Concordo	120	40,0%
	Concordo Totalmente	180	60,0%
	Total	300	100,0%

Em referência a percepção que possuem os inquiridos quanto a questão se as visitas de supervisão ocorrem poucas vezes devido ao volume de trabalho do pessoal encarregue, os 43,3% se posicionam em total desacordo, cerca dos 30% em total acordo, os graus de desacordo e acordo superam os 10% da amostra. Se reflectem as proporções dos resultados no gráfico circular que aparece depois da tabela de porcentagens e frequências.

Tabela 244: Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito

2.9		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	130	43,3%
	Discordo	32	10,7%
	Concordo	49	16,3%
	Concordo Totalmente	89	29,7%
	Total	300	100,0

Gráfico 78: Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito

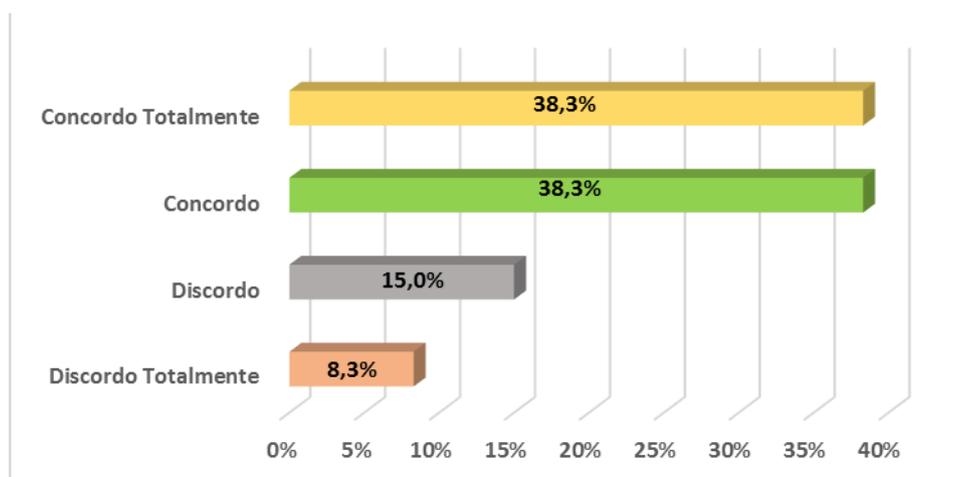


Fixando-nos no ítem 2.10, *Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica*, os 76,6% se englobam nos graus de total acordo e acordo, superando os $\frac{3}{4}$ da totalidade dos participantes do estudo. Este facto pode chegar a estar relacionado com o ítem 2.8, que os estudantes pensam que o professor tem necessidades de formação no âmbito da supervisão pedagógica. A seguir, se apresenta o gráfico de barras e a tabela de percentagens e frequências:

Tabela 245: Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica

2.10		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
	Discordo Totalmente	25	8,3%	8,3%
	Discordo	45	15,0%	23,3%
	Concordo	115	38,3%	61,7%
	Concordo Totalmente	115	38,3%	100,0%
	Total	300	100,0%	

Gráfico 79: Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica



Para finalizar, se expressam os dados obtido no ítem, *entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria* (2.11), mais de 95% da amostra afirma estar de acordo ou totalmente de acordo com o referido ítem, não existem respostas no total desacordo, e apenas uns 2% apresenta desacordo, com respeito a questão. Resultado significativo e alto, uma vez mais se reflecte a opinião dos estudantes na necessidade de formação e experiência docente para a supervisão pedagógica.

Tabela 246: Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria

2.11		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
	Discordo	7	2,3%	2,3%
	Concordo	53	17,7%	17,7%
	Concordo Totalmente	240	80,0%	80,0%
	Total	300	100,0%	100,0%

DIMENSÃO 3: Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela

Nesta parte se analisam os ítems pertencentes a dimensão 3 do questionário, composta por 10 questões referentes ao perfil de acesso dos estudantes ao ISCED de Benguela. A seguir, se plasma uma tabela resumo dos estatísticos descritivos de referida dimensão.

Tabela 247: Resumo estatísticos dimensão 3: perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela

	Média	Moda	Desvio padrão
Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz (3.1)	1,89	2	,775
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário (3.2)	3,48	4	,614
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão (3.3)	2,95	4	1,207
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores (3.4)	3,79	4	,490
A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca (3.5)	2,62	4	1,122
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional (3.6)	3,57	4	,708
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência (3.7)	3,90	4	,301
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto (3.8)	3,17	3	,858
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa (3.9)	3,95	4	,218
A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão (3.10)	3,56	4	,717

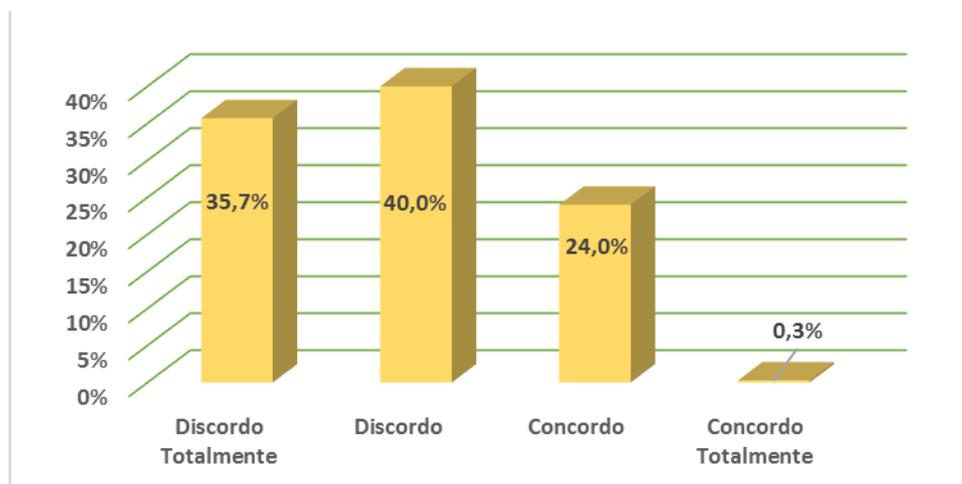
Começamos mostrando os dados do primeiro item, *Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz* (3.1), se atendermos a média (1,89) e a moda (2) nos diz que a tendência de resposta dos encuestados é estar em desacordo, seguidamente vemos na tabela de frequências e porcentagens.

Tabela 248: Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz

3.1		Frequência	Porcentagem
Válido	Discordo Totalmente	107	35,7%
	Discordo	120	40,0%
	Concordo	72	24,0%
	Concordo Totalmente	1	,3%
	Total	300	100,0%

Os 35,7% dos estudantes estão totalmente em desacordo com respeito, o perfil de acesso satisfaz, unido aos 40% que não estão de acordo, descobrimos que $\frac{3}{4}$ da amostra sente que o perfil de acesso ao ISCED não satisfaz, uma quantidade ínfima de 0,3% está de acordo totalmente e uns 24% parece estar de acordo.

Gráfico 80: Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz

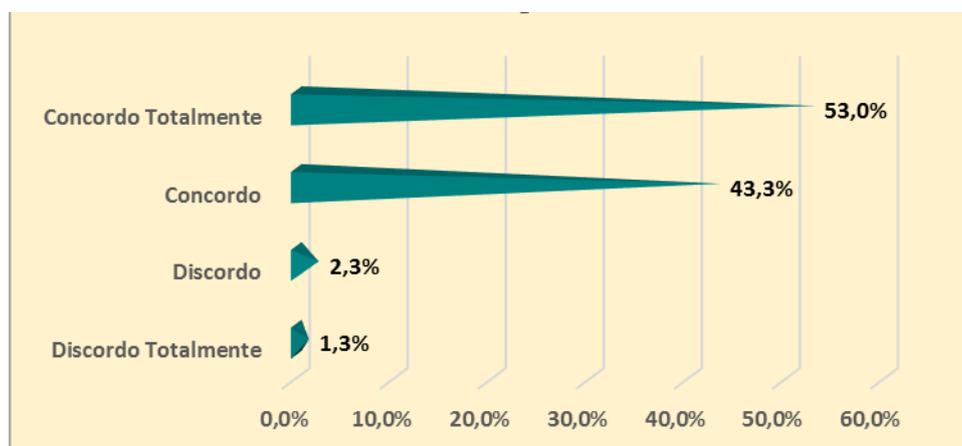


Se manifesta em seguida, os resultados do ítem 3.2, *Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário*, as porcentagens deixam patentes que os estudantes estão de acordo (43,3%) e totalmente de acordo (53%) com o facto da existência de uma quebra entre os currículos da Escola e os exames de acesso, não existe muita correspondência entre eles.

Tabela 249: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário

3.2		Frequência	Porcentagem
Válido	Discordo Totalmente	4	1,3%
	Discordo	7	2,3%
	Concordo	130	43,3%
	Concordo Totalmente	159	53,0%
	Total	300	100,0

Gráfico 81: Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário



Quanto aos ítems 3.3 e 3.4, apresentamos as tabelas a seguir. O primeiro versa sobre, se ISCED deve promover cursos que preparam os candidatos antes dos exames de admissão; o segundo sobre, se na fase de selecção se deve dar maior atenção aos candidatos provenientes outras escolas de Formación de Profesores e aos que ja são professores.

Tabela 250: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão

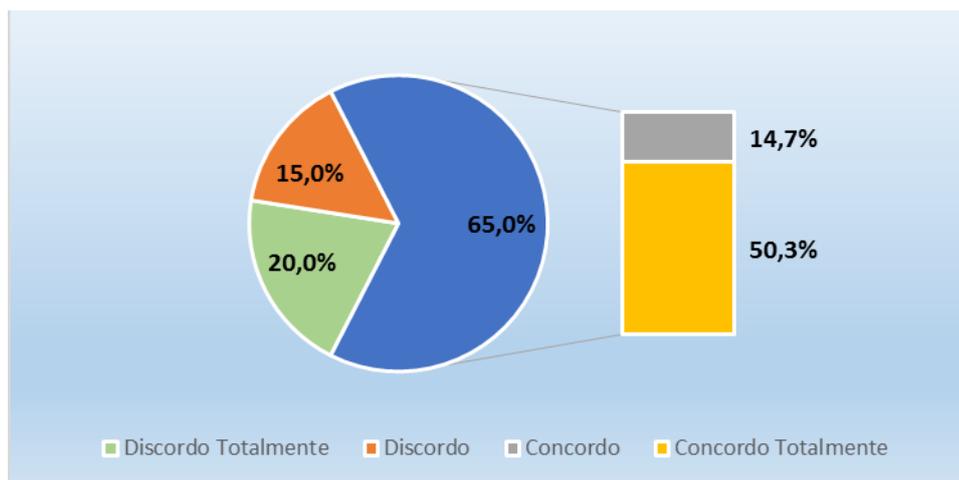
3.3	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	60	20,0%
Discordo	45	15,0%
Concordo	44	14,7%
Concordo Totalmente	151	50,3%
Total	300	100,0

Tabela 251: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores

3.4	Frecuencia	Percentagem
Discordo Totalmente	3	1,0%
Discordo	2	,7%
Concordo	50	16,7%
Concordo Totalmente	245	81,7%
Total	300	100,0

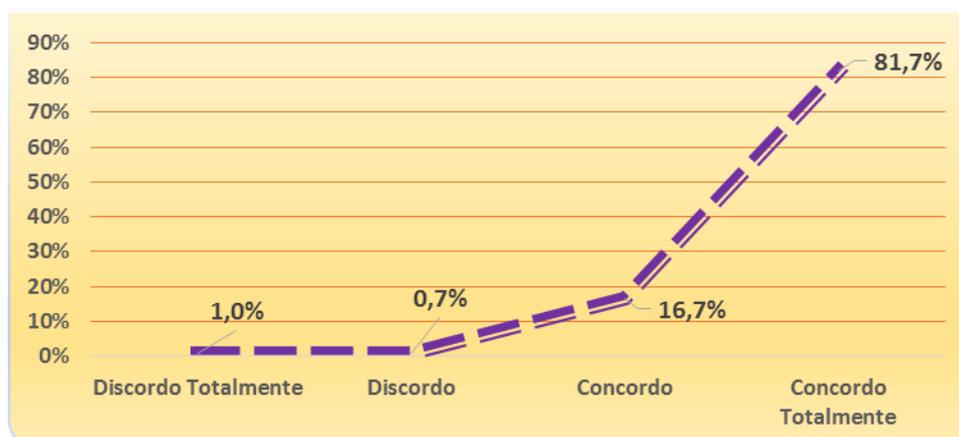
No gráfico circular seguinte, se expressam visualmente os dados expostos anteriormente do ítem 3.3. Um total de 65% se enquadram dentro dos dois graus de acordo com a escala estabelecida, uns 50,3% está totalmente de acordo com que são necessários esses cursos preparatórios. Sem obstáculos, é significativa a taxa de resposta nos graus de desacordo, os 35% dos participantes expressam seu total desacordo e desacordo.

Gráfico 82: O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão



No gráfico de pontos que se ve, se registam os dados obtidos depois das análises de frequências e porcentagens. Com respeito a questão, se na fase de selecção deve-se ter maior atenção para aqueles estudantes que provêm de outras Escolas de Formação de Profesores e aqueles que já são profesores, se mostra patente que os 98,4% dos estudantes inquiridos estão de acordo com a referida afirmação, os 81,7% detes estão em total acordo.

Gráfico 83: Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de profesores e aos que já são profesores

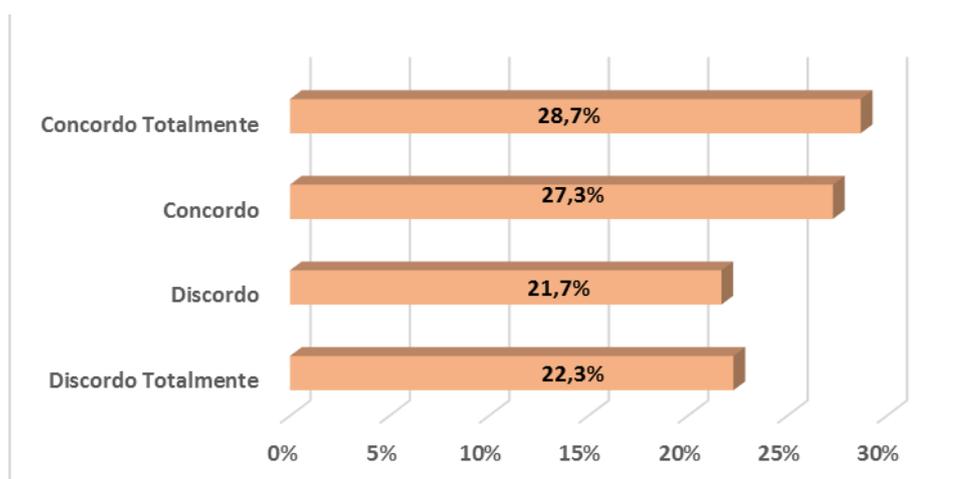


O seguinte ítem versa sobre *A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca* (3.5), neste ponto encontramos que as porcentagens estão repartidas por todos os graus da escala, os valores 3 e 4 superam os 25% cada um, sem dificuldade os níveis de desacordo (1 e 2) superam os 20%, praticamente metade e metade se reparte entre o acordo e o desacordo. Se expõe no gráfico de colunas.

Tabela 252: A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca

3.5		Frequência	Porcentagem
	Discordo Totalmente	67	22,3%
	Discordo	65	21,7%
	Concordo	82	27,3%
	Concordo Totalmente	86	28,7%
	Total	300	100,0%

Gráfico 84: A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca



Com respeito a, *Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional* (3.7) se obtém os seguintes resultados.

Tabela 253: Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional

3.6		Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Válido	Discordo	38	12,7%	12,7%
	Concordo	54	18,0%	30,7%
	Concordo Totalmente	208	69,3%	100,0%
	Total	300	100,0%	

No existem respostas no grau em que se afirma um total descuerdo, enquanto que cerca de 70% dos estudantes estão totalmente de acordo com o referido ítem, os 18% expressa seu grau de acordo. Pode deduzir-se que os estudantes sentem a necesidad

de que deve existir uma área que os oriente profissionalmente nas escolas do primeiro ciclo dos estudos em que estão imersos.

Atendendo ao ítem 3.7, *Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência*, vemos os resultados reflectidos na tabela, os 100% dos inquiridos afirmam estar de acordo (10%) e totalmente de acordo (90%) com o facto de que muitos estudantes ingressam em ISCED porque não consegue aceder a outras especialidades da sua preferência. Esta é uma situação e percepção que se dá muito ao redor das especialidades de Educação, nas que se pensam que têm um acesso mais fácil e não são reconhecidas como deveria diante da sociedade.

Tabela 254: Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência

3.7		Frequência	Percentagem
Válido	Concordo	30	10,0%
	Concordo Totalmente	270	90,0%
	Total	300	100,0%

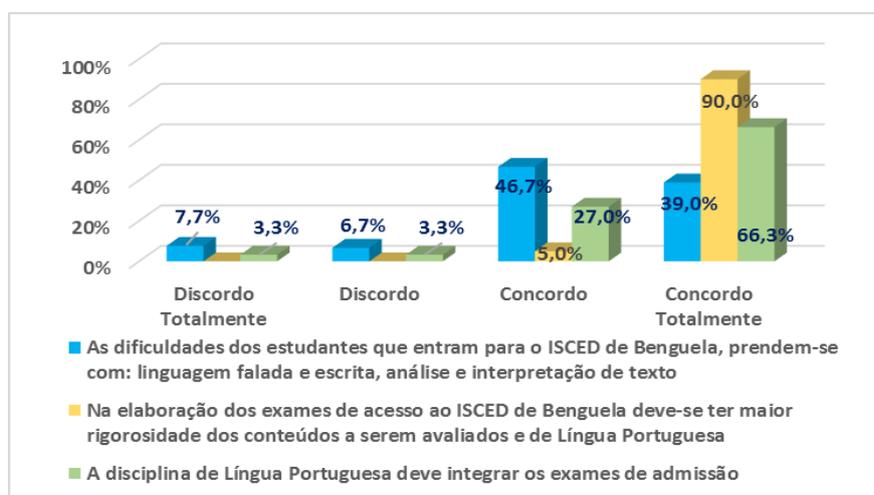
Para finalizar as análises desta dimensão, expomos uma tabela resumo dos tres últimos ítems que a compõem: *As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto* (3.8),

Tabela 255: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa (3.9) e A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão (3.10).

	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Frecuencia	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
3.8	23	7,7%	20	6,7%	140	46,7%	117	39%
3.9	0	0%	0	0,0%	15	5%	285	95%
3.10	10	3,3%	10	3,3%	81	27%	199	66,3%

No gráfico de barras se oferece uma comparativa entre estes três últimos ítems, os estudantes estão de acordo (46,7%) e totalmente de acordo (39,0%) enquanto que os alunos que entram no ISCED, apresentam dificuldades com a língua escrita e falada e nas análises e interpretação de textos. Com respeito a questão, a elaboração dos exames de acesso no ISCED, devem ter uma maior rigorosidade nos conteúdos e serem avaliados em Língua Portuguesa, não existe percentagem em nenhum dos graus de desacordo e os 100% dos 300 estudantes participantes mostram seu acordo (10%) e total acordo (90%). O terceiro e o último ítem, se refere a questão, a disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de acesso nos voltamos a encontrar-se com a maioria em acordo (27%) e o total acordo (66,3%), só um 6.6% está em desacordo.

Gráfico 85: Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa (3.9) e A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão (3.10).



DIMENSÃO 4: Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela

Finalizamos as análises descritivas do questionário elaborado para os estudantes com os resultados da dimensão 4, mostrando-se os estatísticos de cada um dos itens na tabela seguinte, composta por moda, média e desvio padrão.

Tabela 256: Estatística resumo da dimensão 4: perfil de saída dos estudantes no ISCED de Benguela

	Media	Moda	Desvio padrão
Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário (4.1)	1,91	1	1,080
Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão(4.2)	3,39	3	,576
Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação (4.3)	2,68	3	,743
Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho (4.4)	2,88	2	,863
Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação (4.5)	3,41	4	,660
Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor (4.6)	3,25	4	,926
Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral (4.7)	3,08	3	,677
Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II (4.8)	3,98	4	,152

O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral (4.9)	3,56	4	,517
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (4.10)	3,28	4	,860
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas (4.11)	4,00	4	,000
Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam (4.12)	3,28	4	,831
Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica (4.13)	3,57	4	,617
O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados (4.14)	4,00	4	,000

Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário.

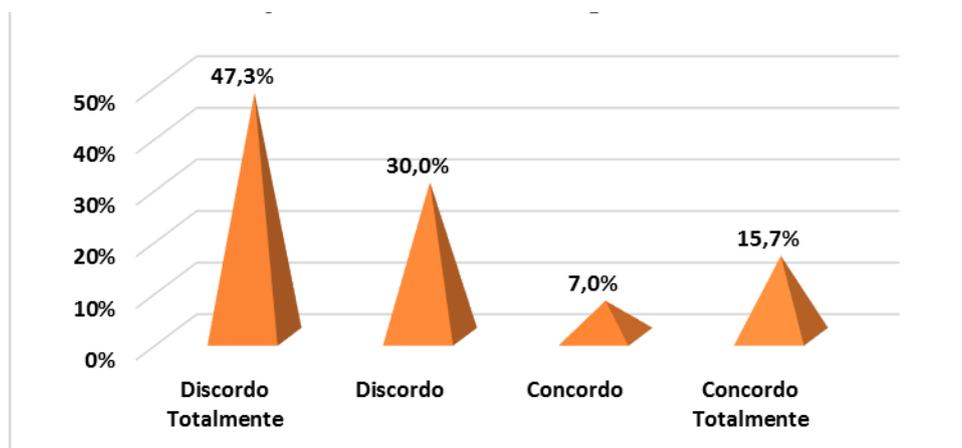
O ítem a que nos referimos nesta parte é, *Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário*, atendendo a moda (1) se reflecte que a maioria das respostas se dão em um nível de totalmente desacordo. Se ve na tabela de percentagens que se mostra. Os 47,3% dos inquiridos afirma estar totalmente desacordo da referida afirmação e os 30% em desacordo, isto implica que os estudantes constatarem que, quando acabam seus estudos, não são contratados imediatamente pelas Escolas de Formação de Professores e do Magistério Primario. É uma percentagem representativa ao compor os 77,3% do total da amostra.

Tabela 257: Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário

4.1	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	142	47,3%
Discordo	90	30,0%
Concordo	21	7,0%
Concordo Totalmente	47	15,7%
Total	300	100,0%

Se visualisa no gráfico de colunas piramidal seguinte com suas percentagens correspondentes.

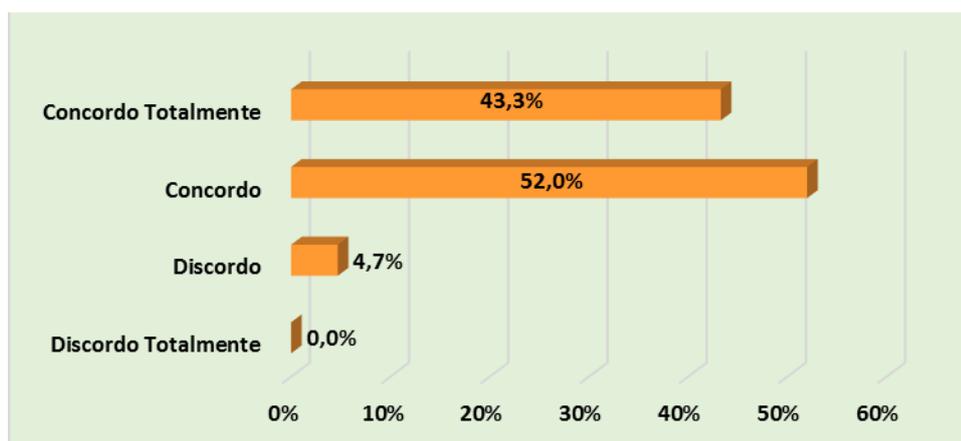
Gráfico 86: Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário



Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão.

Com respeito a questão, os estudantes se mostram motivados para exercer a profissão qualificadamente se observa o seguinte no gráfico de colunas, não há existência de respostas no grau de total desacordo, um ínfimo de 4,7% apresenta desacordo, enquanto que as duas grandes porcentagens se repartem entre o de acordo (52%) e o total acordo (43,3%).

Gráfico 87: Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão.



Na seguinte tabela se reflecte a frequência de respostas, vemos como os 95,3% da amostra sente que os estudantes estão motivados para exercer sua profissão com qualificação ao acabar seus estudos.

Tabela 258: Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão

4.2	Frequência	Porcentagem
Discordo	14	4,7%
Concordo	156	52,0%
Concordo Totalmente	130	43,3%
Total	300	100,0%

Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação.

Refirindo-nos ao item 3 da dimensão 4, sobre se, os estudantes formados dominam as disciplinas das áreas específicas de formação:

Tabela 259: Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação

4.3	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	12	4,0%
Discordo	110	36,7%
Concordo	140	46,7%
Concordo Totalmente	38	12,7%
Total	300	100,0%

Se observa na tabela anterior como as porcentagens se repartem entre o grau de acordo e desacordo, se encontram muito repartidos entre estes dois níveis, porque a metade da amostra se engloba entre o acordo e a outra metade no desacordo. Os 36,7% estão em desacordo e os 46,7% afirma estar de acordo.

Gráfico 88: Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação

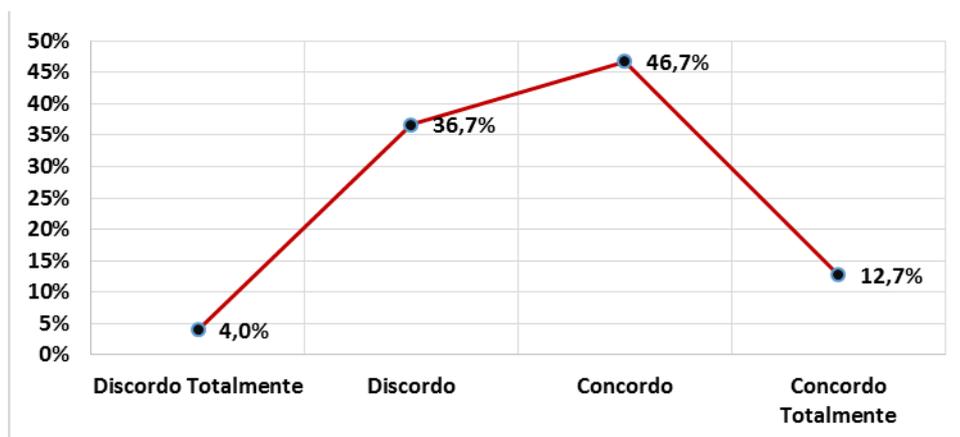


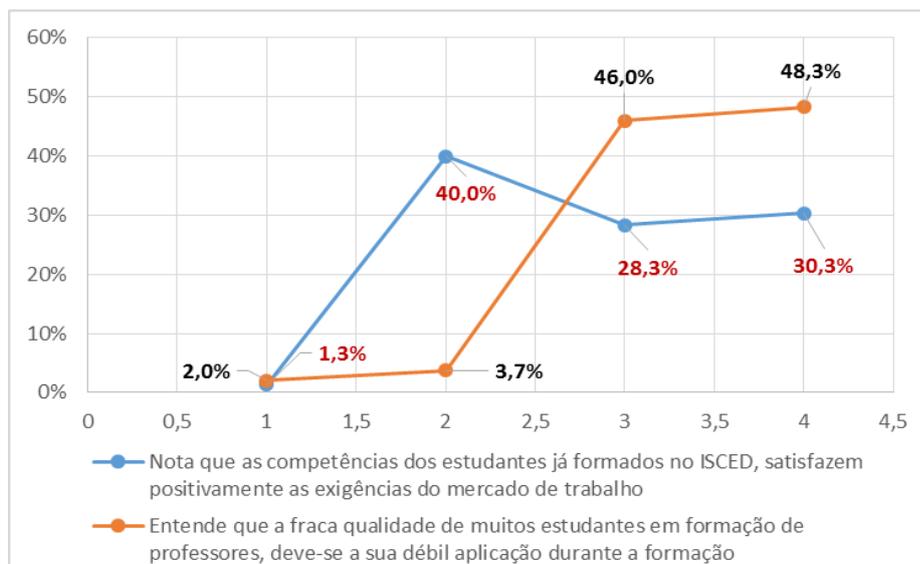
Tabela 260: Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho (4.4) e Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação. (4.5).

	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentaje
Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho (4.4)	4	1,3%	120	40%	85	28,3%	91	30,3%
Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação (4.5)	6	2%	11	3,7%	138	46%	145	48,3%

Foi construída uma tabela comparativa/resumo dos ítems 4.4 e 4.5, a qual pode versa na parte superior. Quanto a *Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho* (4.4) os 40% dos estudantes declara estar em desacordo, porque a percepção destes é que os estudantes já formados não satisfazem as exigências do mercado laboral. Se bem é verdade que unindo as porcentagens dos graus de acordo, obtemos uns 58,6% da amostra que pensa o contrário. Pondo em atenção a outra questão, *Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação* (4.5), é significativo, rodando a totalidade da amostra,

haja um total acordo (48,3%) e acordo (46%) entre os estudantes. São patentes estes resultados no gráfico de dispersão com linhas, seguinte.

Gráfico 89: Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho (4.4) e Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação. (4.5).



Na tabela os ítems 4.6 e 4.7, o primeiro faz referência a sensação dos estudantes sobre, se as práticas que realizam no ISCED satisfazem o desenvolvimento de competências dos estudantes em formação de professor; o segundo sobre se, sentem que os planos curriculares dos dois cursos do ISCED satisfazem pouco as necessidades do subsistema do ensino geral (4.7).

Tabela 261: Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor (4.6) e Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as do subsistema do ensino geral (4.7).

	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor (4.6)	15	5%	55	18,3%	70	23,3%	160	53,3%

Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral (4.7)	0	0%	57	19%	161	53,7%	82	27,3%
---	---	----	----	-----	-----	-------	----	-------

No gráfico de colunas agrupado vemos como os 53,3% dos inquiridos estão totalmente de acordo com que as práticas do ISCED satisfazem o desenvolvimento das competências dos estudantes em Formação de Professor, e os 23,3% estão de acordo com a referida afirmação. Sem embargo, há que ter em conta que os 23,3% da amostra defendem o contrário. Em referência ao ponto 4.7, são reflectidos que os 53,7% opinam que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco têm a ver com as necessidades de subsistema de ensino general, assim como os 27,3% afirmam estar de acordo, estes resultados têm importância tanto quanto haja uma excepção entre os currículos que se levam a cabo na formação de professor e a realidade de ensino, já que não se adequará essa formação a realidade das escolas.

Gráfico 90: Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor (4.6) e Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as do subsistema do ensino geral (4.7).

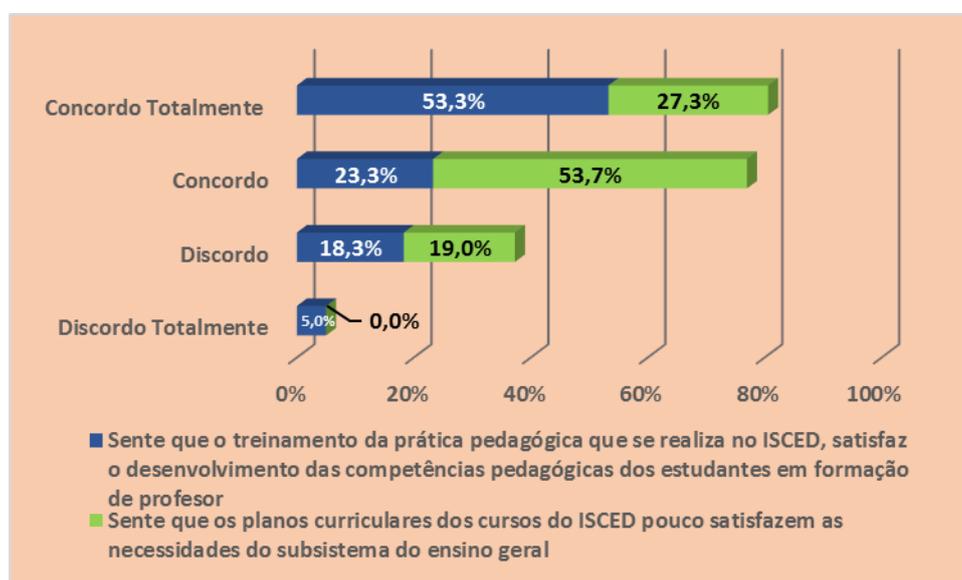


Tabela 262: Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II (4.8), O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral (4.9), Os critérios de selecção de professor para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (4.10) e Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas (4.11).

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
--	---------------------	----------	----------	---------------------

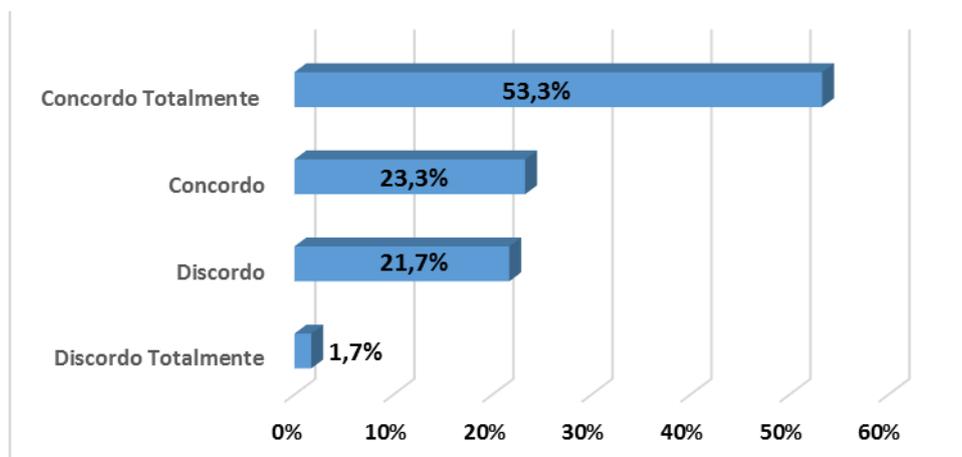
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II (4.8)	0	0%	1	,3%	3	1%	296	98,7%
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral (4.9)	0	0%	3	1%	125	41,7%	172	57,3%
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (4.10)	5	1,7%	65	21,7%	70	23,3%	160	53,3%
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas (4.11)	0	0%	0	0%	0	0%	300	100%

Quanto ao ítem 4.8, se evidência a percepção dos estudantes da necessidade de revisar o programa da Prática I e II, os 98,7% declara estar totalmente de acordo com este facto, junto com o 1% que está de acordo, dá como resultado quase a totalidade da amostra.

Resultados similares localizamos na questão 4.9, atendendo a questão, se a programação de aula levada a cabo na disciplina Prática Pedagógica pouco se ajusta a as exigências do ensino geral, os 99% dos estudantes constatarem estar de acordo (41,7%) e totalmente de acordo (57,3%).

Com respeito a se, os critérios de selecção para o professor para a disciplina da Prática Pedagógica I e II são pouco satisfatórios, equivalentes aos ¼ da amostra opinam estar em desacordo ou totalmente em desacordo. Ainda assim, voltamos a encontrar-nos que a maioria se enquadra dentro dos graus de acordo (23,3%) e total acordo (53,3%), se expõe no gráfico de colunas que se apresenta já a seguir:

Gráfico 91: Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem (4.10)



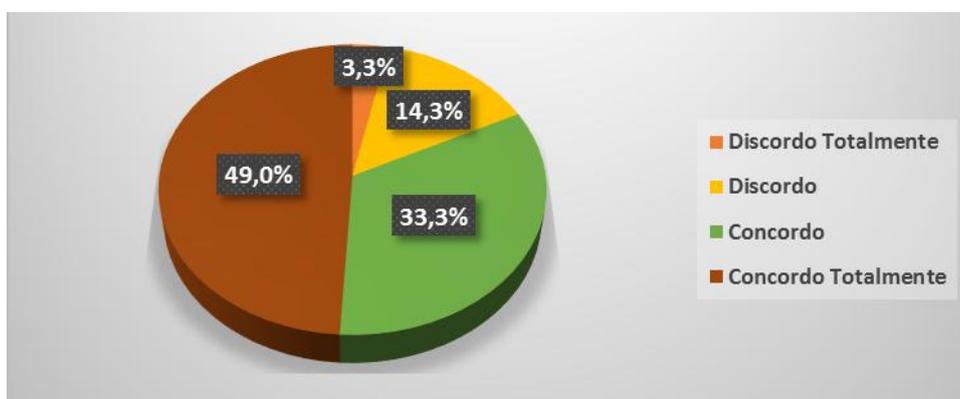
Por último e para concluir esta parte, os resultados do ítem 4.11, *Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas*, são realmente significativos e representativos, isto é garantido com os 100% da amostra, a qual afirma estar totalmente de acordo com este facto.

Tabela 263: Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam e Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica (4.13)

4.12	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	10	3,3%
Discordo	43	14,3%
Concordo	100	33,3%
Concordo Totalmente	147	49,0%
Total	300	100,0%

Refirindo-nos a questão, *Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam* (4.12), nos encontramos com os 49% que afirmam estar totalmente de acordo, os 33,3% estão de acordo e os 14,3% dos inquiridos permanecem em desacordo. Ao haver uma grande maioria entre os valores 3 e 4 da escala estabelecida, podemos deduzir que existe uma separação entre a teoria aplicada a realidade nas investigações feitas no trabalho de fim de curso. O gráfico circular deixa constância dos resultados analisados.

Gráfico 92: Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam



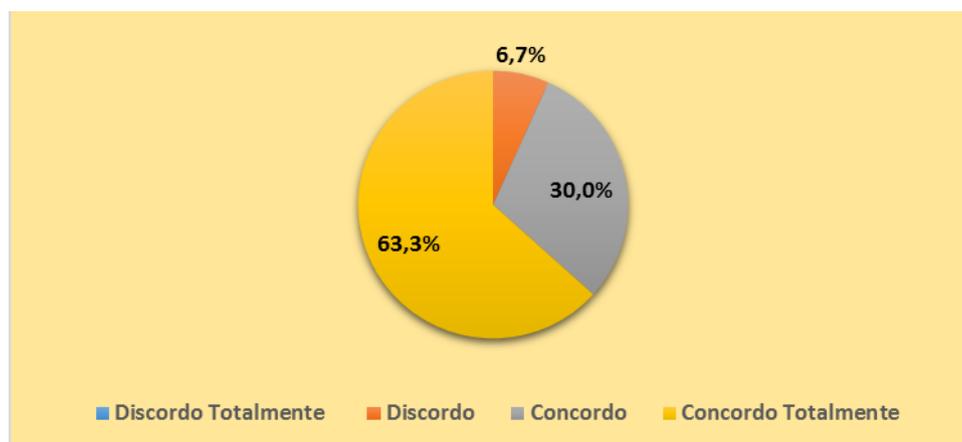
Com respeito se, *Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica* (4.13), é exposto o seguinte:

Tabela 264: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica

4.13	Frequência	Percentagem
Discordo	20	6,7%
Concordo	90	30,0%
Concordo Totalmente	190	63,3%
Total	300	100,0%

Fixádo-nos no gráfico circular que aparece seguidamente, se observa como não existe frequência da resposta dos inquiridos quanto há um grau de total desacordo (0%) e só uns 6,7% parece estar em desacordo. A maioria se aglutina estando de acordo (30%) e no total acordo (63,3%), portanto se os unimos são uns 93,3% dos participantes no estudo que opinam que os orientadores dos trabalhos de fim de curso carecem de sessões de actualização sobre a Metodología de Investigación Científica.

Gráfico 93: Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica



Para finalizar a análise desta dimensão, e conseqüentemente a análise descritiva do questionário completo, se apresentam os resultados do último ítem, o qual faz referencia a, *O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados (4.14).*

Tabela 265: O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados

4.14		Frequencia	Percentagem
	Discordo Totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	0	0%
	Concordo Totalmente	300	100,0%

Na tabela anterior, vemos como a totalidade dos estudantes inquirida está totalmente de acordo com que a Direcção Provincial de Educación deve promover sessões de reflexão sobre a qualidade de ensino.

6.2.2. Análise de variáveis categóricas: tabelas de contingência.

Nesta parte se mostram as tabelas de contingência referentes aos cruzamentos efectuados entre as variáveis, em função dos objetivos da investigação e com seus correspondentes dados estatísticos descritivos. Foram escolhidos para esta análise as *pruebas de chi-cuadrado*, manifestadas com o respectivo grau de liberdade (gl) e a significância assintótica. O nível de confiança com que se trabalhou foi de 95% (valor de α 0.05).

Género

Em relação ao género, se encontram diferenças estatisticamente significativas (*sig.asintótica* 0,000), fixandonos na categoria de idade de 25 à 30 anos se observa que os 70,1% dos estudantes são do género masculino, sim ter representação em idades de 35 à 50 anos e >50 anos. Sem obstáculo, de todas as mulheres participantes no estudo, os 30,1% pertencem a 25 à 30 anos, os 33% a 35 à 50 anos e os 36,9% são maiores de 50 anos.

Tabela 266: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	146,880 ^a	2	,000
Razão de verosimilitude	190,753	2	,000
Associação linear por linear	123,977	1	,000

a. 0 caixas (0,0%) se esperava por uma recontagem menor que 5. A mínima esperada é 23,97.

Tabela 267: Tabela de Contingência Idade^Género

Estatística		GÉNERO		Total	
		Homem	Mulher		
IDAD E	25-35 anos	Recontagem	124	53	177
		% de Idade	70,1%	29,9%	100,0%
		% de Género	100,0%	30,1%	59,0%
		% do total	41,3%	17,7%	59,0%
	35-50 anos	Recontagem	0	58	58

		% de Idade	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Género	0,0%	33,0%	19,3%
		% do total	0,0%	19,3%	19,3%
	>50 anos	Recontagem	0	65	65
		% de Idade	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Género	0,0%	36,9%	21,7%
		% do total	0,0%	21,7%	21,7%
Total		Recontagem	124	176	300
		% de Idade	41,3%	58,7%	100,0%
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	41,3%	58,7%	100,0%

Em respeito ao cruzamento das variáveis *género* e *ano que frequenta*, se constata que os 93,9% de alumnos de 3º ano são homens e os 6,1% mulheres. Sem dificuldades, vemos como os 95,5% das mulheres estão no 4º ano e em TFC, só 4,5% están no 3º ano.

Tabela 268: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	269,008 ^a	1	,000

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 54,56.

Tabela 269: Tabela de Contingência Género^Ano que frequenta

			Ano que frequenta		Total
			3º ano	4º ano e em TFC	
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	100,0%
		% de Ano que frequenta	93,9%	0,0%	41,3%
		% do total	41,3%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	8	168	176
		% de Género	4,5%	95,5%	100,0%
		% de Ano que frequenta	6,1%	100,0%	58,7%
		% do total	2,7%	56,0%	58,7%
Total		Recontagem	132	168	300
		% de Género	44,0%	56,0%	100,0%
		% de Ano que frequenta	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	44,0%	56,0%	100,0%

Continuando, o cruzamento entre *género e especialidade*, tem diferenças estatisticamente significativas (*sig.asintótica 0,000*), as especialidades que são representadas por género masculino em sua maioria são Psicologia, Educação Especial e Pedagogia com os 32,3% de representação cada uma, e os 3,2% no caso da especialidade de História, não se obtém representação masculina nas demais especialidades. No caso das mulheres, os 86,7% são da especialidade de História, os 22,7% das estudantes são de Geografia, o que supõe os 100% de referidas especialidades. os 17% são da especialidade de Matemática, os 11,4% pertencem a Linguística/Inglés e, no caso de Linguística/Francés e Linguística/Portugués com os 17% de mulheres, representando em todos estes os 100% de representação feminina, quer dizer, referidas especialidades só estão compostas por mulheres.

Tabela 270: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	285,704 ^a	8	,000
Razão de verosimilitud	383,269	8	,000
Asociação linear por linear	207,512	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 0 caixas (0,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 8,27.

Tabela 271: Tabela de Contingência Gênero^Especialidade

			ESPECIALIDADE								Total	
			Pedagogia	Psicologia	Educação Especial	História	Geografia	Matemática	Linguística/ Inglês	Linguística/ Potuguês		Linguística/ Francês
GÊNERO	Homem	Recontagem	40	40	40	4	0	0	0	0	0	124
		% de Gênero	32,3%	32,3%	32,3%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de especialidade	100,0%	100,0%	100,0%	13,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	13,3%	13,3%	13,3%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	26	40	30	20	30	30	176
		% de Gênero	0,0%	0,0%	0,0%	14,8%	22,7%	17,0%	11,4%	17,0%	17,0%	100,0%
		% de especialidade	0,0%	0,0%	0,0%	86,7%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	8,7%	13,3%	10,0%	6,7%	10,0%	10,0%	58,7%
Total		Recontagem	40	40	40	30	40	30	20	30	30	300
		% de Gênero	13,3%	13,3%	13,3%	10,0%	13,3%	10,0%	6,7%	10,0%	10,0%	100,0%
		% de especialidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	13,3%	13,3%	13,3%	10,0%	13,3%	10,0%	6,7%	10,0%	10,0%	100,0%

Para acabar com os cruzamentos das variáveis de dados pessoais e profissionais com a idade, exposemos a tabela que cruza *género* com *estatuto de frequência*, assim como os resultados estatísticos.

Tabela 272: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	16,727 ^a	2	,000
Razão de verosimilitud	24,683	2	,000
Associação linear por linear	15,509	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 2 caixas (33,3%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é ,83.

Se reflecte que os 44,6% dos estudantes de *1ª vez sem cadeira em atraso* são homens, os 55,4% são mulheres, enquanto a *1ª vez com cadeira em atraso* não existe representação masculina, os 11,4% são representadas neste nível e os 1,1% na *Repetente*.

Tabela 273: Tabela de Contingência Género^Estatuto de frequência

		ESTATUTO DE FREQUÊNCIA			Total	
		1ª vez sem cadeira em atraso	1ª vez com cadeira em atraso	Repetente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	0	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Estatuto de frequência	44,6%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	41,3%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	154	20	2	176
		% de Género	87,5%	11,4%	1,1%	100,0%
		% de Estatuto de frequência	55,4%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	51,3%	6,7%	0,7%	58,7%
Total	Recontagem	278	20	2	300	
	% de Género	92,7%	6,7%	0,7%	100,0%	
	% de Estatuto de frequência	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	92,7%	6,7%	0,7%	100,0%	

Seguidamente se apresentam os cruzamentos de *Género^ Dados sobre o Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Dimensão B)*. Obtemos diferenças estatisticamente significativas (*sig.assintótica 0,000*). No caso do género feminino e o nível socioeconómico que possuem, se observa que os 67,7% dos inquiridos pertencem a um nível médio baixo, são mulheres e os 4,5% do total das mulheres figuram num nível socioeconómico baixo. Não obtem nenhuma

porcentagem em nível medio alto (0%). Atendendo ao género masculino os 100% dos estudantes de um nível medio-alto são homens, os 35,5% do total. Os 64,5% do género masculino têm um nível medio baixo, os 32,3% deste nível.

Tabela 274: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	76,511 ^a	2	,000
Razão de verosimilitude	94,945	2	,000
Associação linear por linear	73,098	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (33,3%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 3,31.			

Tabela 275: Tabela de Contingência Género^Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma

		Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma			Total	
		MEDIO ALTO	MEDIO BAIXO	BAIXO		
Género	Homem	Recontagem	44	80	0	124
		% de Género	35,5%	64,5%	0,0%	100,0%
		% de Nível sócio-económico	100,0%	32,3%	0,0%	41,3%
		% do total	14,7%	26,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	168	8	176
		% de Género	0,0%	95,5%	4,5%	100,0%
		% de Nível sócio-económico	0,0%	67,7%	100,0%	58,7%
% del total		0,0%	56,0%	2,7%	58,7%	
Total		Recontagem	44	248	8	300
		% de Género	14,7%	82,7%	2,7%	100,0%
		% de Nível sócio-económico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	14,7%	82,7%	2,7%	100,0%

Acabando esta parte, se interpretam os resultados obtidos do cruzamento *Género* e *Número de estudantes da tua turma*.

Tabela 276: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	128,992 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	175,685	3	,000
Associação linear por linear	111,552	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (0,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 12,40.			

Tabela 277: Tabela de Contingência Género^Número de estudantes da tua turma

			Número de estudantes da tua turma				Total
			<30 alunos	30-50 alunos	50-65 alunos	>65 alunos	
Género	Homem	Recontagem	51	73	0	0	124
		% de Género	41,1%	58,9%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Número de estudantes	100,0%	43,2%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	17,0%	24,3%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	96	50	30	176
		% de Género	0,0%	54,5%	28,4%	17,0%	100,0%
		% de Número de estudantes	0,0%	56,8%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	32,0%	16,7%	10,0%	58,7%
Total	Recontagem	51	169	50	30	300	
	% de Género	17,0%	56,3%	16,7%	10,0%	100,0%	
	% de Número de estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	17,0%	56,3%	16,7%	10,0%	100,0%	

Na tabela de contingência anterior, se constam os seguintes resultados: vemos que nas classes com menos de 30 estudantes os 41,1% são estudantes de género masculino (representa os 100% do número de estudantes) e os 58,9% de turmas que têm de 30 à 50 alunos. As classes de 30 à 50 alunos se compõem com os 56,8% de mulheres, o que representa que os 54,5% do total de estudantes participantes do estudo. Por sua vez, os 28,4% delas assistem as turmas de 50 à 65 alunos, os 17% das alunas estão nas salas aulas com mais de 65 estudantes.

Género^Dimensão 1: Docência Universitária Com Profissionalismo.

Nesta secção se procede a apresentação dos resultados dos cruzamentos da variável *género* com o resto de ítems pertencentes a dimensão 1. Partimos do facto de que se dão diferenças estatisticamente em todos estes cruzamentos excepto um, com *significancia asintótica 0,000*, pelo que a hipótese nula, H_0 , (não existe dependência entre as variáveis) se rejeita.

Começamos com a tabela de contingência *Género^ Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.*

Tabela 278: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	181,519 ^a	3	,000
Razão de verossimilitude	247,484	3	,000
Associação linear por linear	167,697	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 0 caixas (0,0%) esperada uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 10,33.

Tabela 279: Tabela de Contingência Género^Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes

		Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes				Total	
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo		Concordo Totalmente
A2^1.1							
Género	Homem	Recontagem	25	40	59	0	124
		% de Género	20,2%	32,3%	47,6%	0,0%	100,0%
		% de Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	51,3%	0,0%	41,3%
		% do total	8,3%	13,3%	19,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	56	120	176
		% de Género	0,0%	0,0%	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	0,0%	0,0%	48,7%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	18,7%	40,0%	58,7%
Total		Recontagem	25	40	115	120	300
		% de Género	8,3%	13,3%	38,3%	40,0%	100,0%
		% de Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	8,3%	13,3%	38,3%	40,0%	100,0%

Observamos na tabela de contingência anterior que quanto a questão, *Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes*, os 48,7% dos participantes que estão de

acordo são mulheres, sendo os 68,2% do total de estudantes de género feminino as que se encontram em total acordo com o referido ítem.

Se atendermos aos estudantes de género masculino, se reflecte a inexistente representação no grau de total acordo, os 51,3% do nível de acordo são homens. De hecho, a única representação nos dois graus de desacordo é a masculina, com os 20,2% deles estão em total desacordo e os 32,3% em desacordo.

Avançamos para o cruzamento *Género^ Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes (A.2^1.2)*, na qual também se dá uma relação de dependência entre as variáveis, com uma *significancia asintótica 0,000* e un gl (grado de libertad) de 3.

Tabela 280: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	186,917 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	250,585	3	,000
Associação linear por linear	173,044	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (25,0%) esperada uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 2,07.			

É o género feminino o que se reparte entre os dois graus de acordo com a escala proposta, os 76,1% dela estão totalmente de acordo e os 23,9% afirmam estar de acordo. No caso do nível de desacordo, eles representam os 65,3%, nenhum está totalmente de acordo. Os 32,3% de estudantes masculina afirma estar em desacordo e os 4% em total desacordo.

Tabela 281: Tabela de Contingência Género^Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes

		A.2^1.2	Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	5	40	79	0	124
		% de Género	4,0%	32,3%	63,7%	0,0%	100,0%
		% de Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	100,0%	100,0%	65,3%	0,0%	41,3%
		% do total	1,7%	13,3%	26,3%	0,0%	41,3%
Mulher	Recontagem	0	0	42	134	176	
	% de Género	0,0%	0,0%	23,9%	76,1%	100,0%	

		% de Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	0,0%	0,0%	34,7%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	14,0%	44,7%	58,7%
Total		Recontagem	5	40	121	134	300
		% de Género	1,7%	13,3%	40,3%	44,7%	100,0%
		% de Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	1,7%	13,3%	40,3%	44,7%	100,0%

O terceiro cruzamento pertence ao Género[^] *Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos (A.2[^]1.3).*

Tabela 282: Tabela de Cotingência Género[^]Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos

A.2 [^] 1.3			Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	22	28	74	0	124
		% de Género	17,7%	22,6%	59,7%	0,0%	100,0%
		% de Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	100,0%	100,0%	46,3%	0,0%	41,3%
		% do total	7,3%	9,3%	24,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recuento	0	0	86	90	176
		% de Género	0,0%	0,0%	48,9%	51,1%	100,0%
		% de Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	0,0%	0,0%	53,8%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	28,7%	30,0%	58,7%
Total		Recontagem	22	28	160	90	300
		% de Género	7,3%	9,3%	53,3%	30,0%	100,0%
		% de Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	7,3%	9,3%	53,3%	30,0%	100,0%

Tabela 283: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	135,972 ^a	3	,000
a. 0 caixas (0,0%) esperada uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 9,09.			

Se constata que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres quanto a opinião sobre se, os professores utilizam de forma sistemática e combinada metodologias activas. No grau de acordo nos encontramos com os 48,9% são estudantes e os 46,3% estudantes. Os 51,1% das estudantes estão totalmente de acordo, não existe representação masculina, ao igual que não existe representação feminina nos dois níveis de desacordo de nossa escala, no caso de outros participantes de género masculino, sendo os 17,7% que afirmam estar totalmente em desacordo e os 22,6% em desacordo.

Tabela 284: Tabela de Cotingência Género^Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos

A.2^1.4			Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	22	28	74	0	124
		% de Género	17,7%	22,6%	59,7%	0,0%	100,0%
		% de Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	100,0%	100,0%	46,3%	0,0%	41,3%
		% do total	7,3%	9,3%	24,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	86	90	176
		% de Género	0,0%	0,0%	48,9%	51,1%	100,0%
		% de Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	0,0%	0,0%	53,8%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	28,7%	30,0%	58,7%
Total		Recontagem	22	28	160	90	300
		% de Género	7,3%	9,3%	53,3%	30,0%	100,0%
		% de Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	7,3%	9,3%	53,3%	30,0%	100,0%

No quinto cruzamento, referente a *Género^ Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula (A.2^1.5)*. A *significância assintótica (0,000)* nos indica que existem diferenças estatisticamente significativas, pelo que existe dependência entre as variáveis. São as estudantes as que se concentram nos graus de acordo, os 71% delas com um grau de total acordo e o resto (29%) afirmam estar de acordo. É no género masculino donde nos deparamos com mais dispersão, ainda a maioria parece estar de acordo (64,8% representa o género masculino neste grau), os 20,2% dos estudantes estão em desacordo, um ínfimo 4% em total desacordo (estudantes).

Tabela 285: Tabela de Contingência Género^Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula

			Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula				Total	
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	5	25	94	0	124	
		% de Género	4,0%	20,2%	75,8%	0,0%	100,0%	
		% de Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	100,0%	100,0%	64,8%	0,0%	41,3%	
		% do total	1,7%	8,3%	31,3%	0,0%	41,3%	
	Mulher	Recontagem	0	0	51	125	176	
		% de Género	0,0%	0,0%	29,0%	71,0%	100,0%	
		% de Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	0,0%	0,0%	35,2%	100,0%	58,7%	
		% do total	0,0%	0,0%	17,0%	41,7%	58,7%	
		Total		5	25	145	125	300
		% de Género		1,7%	8,3%	48,3%	41,7%	100,0%
% de Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% do total		1,7%	8,3%	48,3%	41,7%	100,0%		

Con respecto a la tabela de contingência *Género^ Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente (A.2^1.6)*. Se recogen los siguientes resultados,

Tabela 286: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	203,173 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	275,083	3	,000
Associação linear por linear	196,674	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 2 caixas (25,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 1,65.

Tabela 287: Tabela de Contingência Género^Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente

A.2^1.6			Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	4	81	39	0	124
		% de Género	3,2%	65,3%	31,5%	0,0%	100,0%
		% de Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	100,0%	100,0%	39,8%	0,0%	41,3%
		% do total	1,3%	27,0%	13,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	59	117	176
		% de Género	0,0%	0,0%	33,5%	66,5%	100,0%
		% de Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	0,0%	0,0%	60,2%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	19,7%	39,0%	58,7%
Total	Recontagem	4	81	98	117	300	
	% de Género	1,3%	27,0%	32,7%	39,0%	100,0%	
	% de Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	1,3%	27,0%	32,7%	39,0%	100,0%	

Uma vez mais são as estudantes as que apresenta um maior acordo em respeito ao ítem analisado, os 66,5% de estas afirmam estar totalmente de acordo, no acordo os 60,2% são alunas e os 39,8% são alunos. São eles os que apresentam um nível de desacordo, sendo 65,3%, representando os 100% neste grau.

A seguir se apresenta a seguinte tabela de contingencia na qual se obteve diferenças estatisticamente significativas, as pertencentes ao *Género^ A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes (A.2^1.7)*.

Tabela 288: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	184,015 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	248,054	3	,000
Associação linear por linear	170,982	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (0,0%) esperada uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 16,12.			

Existem diferentes visões entre o género masculino e feminino em respectu a questão sobre, a capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes. Nos graus de total desacordo (31,5%) em desacordo (32,3%) se tem representação exclusivamente masculina. No grau de acordo os 37,5% são homens e os 62,5% mulheres. No grau de total de acordo há representação exclusiva feminina, el 57,4% delas (são os 100% dentro deste nível).

Tabela 289: Tabela de Contingência Género^A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes

		A.2^1.7	A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	39	40	45	0	124
		% de Género	31,5%	32,3%	36,3%	0,0%	100,0%
		% de A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	37,5%	0,0%	41,3%
		% do total	13,0%	13,3%	15,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	75	101	176
		% de Género	0,0%	0,0%	42,6%	57,4%	100,0%
		% de A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	0,0%	0,0%	62,5%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	25,0%	33,7%	58,7%
Total		Recontagem	39	40	120	101	300
		% de Género	13,0%	13,3%	40,0%	33,7%	100,0%
		% de A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	13,0%	13,3%	40,0%	33,7%	100,0%

Em respeito ao cruzamento *Género^ Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo* (A.2^1.8). Vemos na tabela de provas de chi-cuadrado que se obtem uma relação de dependência entre as variáveis.

Tabela 290: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	193,373 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	260,616	3	,000
Associação linear por linear	170,997	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 0 caixas (0,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 8,27.

Na seguinte tabela de contingência, se se observa que os 76,7% das mulheres estão totalmente de acordo com que os professores incentivam os alunos/as ao estudo em grupo e busca científica. No grau de acordo os 63,1% são alunos e os 36,9% alunas. No grau de desacordo obtemos os 100% de representação masculina, sendo os 27,4% os que afirmam estar em desacordo e os 16,1% estão em total desacordo.

Tabela 291: Tabela de Contingência^Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo

			Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	20	34	70	0	124
		% de Género	16,1%	27,4%	56,5%	0,0%	100,0%
		% de Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	100,0%	100,0%	63,1%	0,0%	41,3%
		% do total	6,7%	11,3%	23,3%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	41	135	176
		% de Género	0,0%	0,0%	23,3%	76,7%	100,0%
		% de Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	0,0%	0,0%	36,9%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	13,7%	45,0%	58,7%
Total		Recontagem	20	34	111	135	300
		% de Género	6,7%	11,3%	37,0%	45,0%	100,0%
		% de Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	6,7%	11,3%	37,0%	45,0%	100,0%

O novo cruzamento que se concretiza é o de *Género^ Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos) (A.2^1.9).*

Tabela 292: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	205,801 ^a	3	,000
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 16,53.			

Tabela 293: Tabela de Contingência Género^Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)

		Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)					Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
A.2^1.9							
Género	Homem	Recontagem	124	0	0	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	81,6%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	28	65	43	40	176
		% de Género	15,9%	36,9%	24,4%	22,7%	100,0%
		% de Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	18,4%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	9,3%	21,7%	14,3%	13,3%	58,7%
Total		Recontagem	152	65	43	40	300
		% de Género	50,7%	21,7%	14,3%	13,3%	100,0%
		% de Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	50,7%	21,7%	14,3%	13,3%	100,0%

Na tabela de contingência anterior, se vêm os resultados do referido cruzamento. Neste caso, no grau de totalmente em desacordo Achamo os 81,6% dos estudantes de género masculino e os 18,4% de alunos de género feminino. No cruzamento entre

refridas variáveis, se observa que são as mulheres as que mais dispersas estão entre os graus de acordo da escala construída para o questionário. Os 100%, tanto no grau de acordo e totalmente de acordo é feminina, sendo os 24,4% as que estão em desacordo e os 22,7% totalmente em desacordo.

O seguinte cruzamento em que se localizam diferenças estatisticamente significativas (*sig.asintótica 0,000*) é o referente a *Género^ Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos (A.2^1.10)*.

Tabela 294: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	149,608 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	180,286	3	,000
Associação linear por linear	119,176	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 1 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,55.			

Observamos como os 100% das mulheres estão concentradas no totalmente de acordo com referida afirmação, o que supõe os 79,3% de representação neste nível. São os alunos os que aparecem com pontuações mais divergentes, compondo o grau de totalmente de acordo com uns 20,7%. Os 30,6% destes estão de acordo, os 23,4% em desacordo e cerca de 9% em total desacordo.

Tabela 295: Tabela de Contigência Género^Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos

A.2^1.10			Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	do total	11	29	38	46	124
		% de Género	8,9%	23,4%	30,6%	37,1%	100,0%
		% de Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	100,0%	100,0%	100,0%	20,7%	41,3%
		% do total	3,7%	9,7%	12,7%	15,3%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	176	176
	% de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	

		% de Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	0,0%	0,0%	0,0%	79,3%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	58,7%	58,7%
Total		Recontagem	11	29	38	222	300
		% de Género	3,7%	9,7%	12,7%	74,0%	100,0%
		% de Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	3,7%	9,7%	12,7%	74,0%	100,0%

Seguidamente, se manifesta que existe relação de dependência no cruzamento das variáveis *Género*^ *Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente* (A.2^1.11).

Tabela 296: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	245,506 ^a	3	,000
a. 0 caixas (,0%) esperada uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 5,37.			

Tabela 297: Tabela de Contingência Género^Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente

		Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente				Total	
A.2^1.11		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	13	111	0	0	124
		% de Género	10,5%	89,5%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente	100,0%	88,1%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	4,3%	37,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	15	119	42	176
		% de Género	0,0%	8,5%	67,6%	23,9%	100,0%
		% de Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente	0,0%	11,9%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	5,0%	39,7%	14,0%	58,7%
Total		Recontagem	13	126	119	42	300
		% de Género	4,3%	42,0%	39,7%	14,0%	100,0%

	% de Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	4,3%	42,0%	39,7%	14,0%	100,0%

Se descubre que los hombres se concentran en los dos niveles de desacuerdo de la escala, mientras que las mujeres están más repartidas en sus contrarios. En un nivel de desacuerdo nos encontramos con que el 88,1% es alumnado masculino y el 11,9% es alumnado femenino. Os 67,6% das alunas está de acordo os os 23,9% em total de acordo. Uns 10,5% dos alumnos afirmam estar em total desacordo.

En el cruce *Género^ O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes* (A.2^1.12). Se apreciam os seguintes resultados.

Tabela 298: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	288,659 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	386,177	3	,000
Associação linear por linear	237,124	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 11,99.			

Com respeito a tabela de contingência do referido cruzamento se averigua que os 81,3% das alunas se repartem entre os dois graus de acordo com a escala, sendo nestes dois níveis os 100% a representação feminina. Sem obstáculo, são os alumnos os mais críticos, os 97,6% destes estão em completo desacordo com o ítem, representando os 100% da referida categoria.

Tabela 299: Tabela de Contingência Género^O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

		O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes					
		Discordo		Concordo		Total	
A.2^1.12		Totalmente	Discordo	Concordo	Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	121	3	0	0	124
		% de Género	97,6%	2,4%	0,0%	0,0%	100,0%

		% de O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	8,3%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	40,3%	1,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	33	29	114	176
		% de Género	0,0%	18,8%	16,5%	64,8%	100,0%
		% de O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	0,0%	91,7%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	11,0%	9,7%	38,0%	58,7%
Total		Recontagem	121	36	29	114	300
		% de Género	40,3%	12,0%	9,7%	38,0%	100,0%
		% de O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	40,3%	12,0%	9,7%	38,0%	100,0%

O penúltimo cruzamento que se realiza nesta secção é o de *Género*^ *A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem* (A.2^1.13). Os 100% dos homens estão em completo desacordo com que a carga docente favorece o proceso de ensino-aprendizagem, representando os 91,2% deste grau (1). os 51,1% de estudantes do género feminino estão em desacordo, os 26,7% destas afirmam estar de acordo e os 15,3% em total acordo. Se aprecia a dispersão de opiniões de alunas e a total e unânime desacordo existente dos alunos.

Tabela 300: Tabela de Contingência Género^A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem

		A.2^1.13	A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	124	0	0	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	91,2%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	12	90	47	27	176
		% de Género	6,8%	51,1%	26,7%	15,3%	100,0%
		% de A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	8,8%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	4,0%	30,0%	15,7%	9,0%	58,7%
Total		Recontagem	136	90	47	27	300

	% de Género	45,3%	30,0%	15,7%	9,0%	100,0%
	% de A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	45,3%	30,0%	15,7%	9,0%	100,0%

Tabela 301: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	254,880 ^a	3	,000
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 11,99.			

Para finalizar, se conclui com cruzamento *Género*^ *Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico* (A.2^1.14).

Tabela 302: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	227,698 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	307,061	3	,000
Associação linear por linear	201,726	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 12.40.			

Tabela 303: Tabela de Contingência Género^Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico

A.2^1.14			Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	30	44	50	0	124
		% de Género	24,2%	35,5%	40,3%	0,0%	100,0%
		% de Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	100,0%	100,0%	64,9%	0,0%	41,3%
		% do total	10,0%	14,7%	16,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	27	149	176
	% de Género	0,0%	0,0%	15,3%	84,7%	100,0%	

	% de Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	0,0%	0,0%	35,1%	100,0%	58,7%
	% do total	0,0%	0,0%	9,0%	49,7%	58,7%
Total	Recontagem	30	44	77	149	300
	% de Género	10,0%	14,7%	25,7%	49,7%	100,0%
	% de Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	10,0%	14,7%	25,7%	49,7%	100,0%

Se descobrem resultados similares a outros cruzamentos anteriores, nos que são as mulheres as que se encontram nos graus de acordo, os 84,7% delas se posicionam no completo acordo com o ítem, no caso do grau de acordo nos encontramos com os 35,1% de representação feminina e os 64,9% de representação masculina. Os 35,5% dos homens se concentram num grau de desacordo e os 24,2% em completo desacordo.

Género^Dimensão 2: Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem.

Se começa esta nova parte com os cruzamentos que foram obtidos nas diferenças estadísticamente significativas, nas análises de chi-cuadrado das variáveis Género com os ítems da dimensão 2, aqueles referentes a supervisão do processo de ensino-aprendizagem. Isto nos dará noções sobre as perceções entre os alunos e as alunas com respeito a esta parte do questionário.

O primeiro dos cruzamentos em que se estabelece relação de dependência entre as variáveis é o de *Género^ Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes* (A.2^2.1)

Tabela 304: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	174,247 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	224,718	3	,000
Associação linear por linear	142,153	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (.25%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 2,07.			

Vendo a tabela de contingência exposta vemos como no grau de acordo, los estudiantes tienen una representación del 74,4% y las estudiantes un 25,6%. São eles os que não apresentam acordo com os ítems. Os 51,1% das alunas estão de acordo e os 25,6% totalmente de acordo.

Tabela 305: Tabela de Contingência Género^Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes

A.2^2.1			Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes				Total	
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	5	119	0	0	124	
		% de Género	4,0%	96,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% de Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	74,4%	0,0%	0,0%	41,3%	
		% do total	1,7%	39,7%	0,0%	0,0%	41,3%	
	Mulher	Recontagem	0	41	90	45	176	
		% de Género	0,0%	23,3%	51,1%	25,6%	100,0%	
		% de Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	0,0%	25,6%	100,0%	100,0%	58,7%	
		% do total	0,0%	13,7%	30,0%	15,0%	58,7%	
		Total	Recontagem	5	160	90	45	300
		% de Género	1,7%	53,3%	30,0%	15,0%	100,0%	
% de Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
% do total	1,7%	53,3%	30,0%	15,0%	100,0%			

O segundo cruzamento desta secção é o de Género^ Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas (A.2^2.2). Se obtiveram diferenças estadisticamente significativas (*sig.asintotica* 0,000). Se mostra que os 85,7% dos participantes que estão de acuerdo são alunas e os 14,3% alunos. Por sua vez, os 62,5% das estudantes estão completamente de acordo.

Sem embargo, se vê o contrário nos, que em 56,5% estão em desacordo e os 34,7% em total desacordo.

Tabela 306: Tabela de Contingência Género^Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas

A.2^2.2		Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	43	70	11	0	124
		% de Género	34,7%	56,5%	8,9%	0,0%	100,0%
		% de Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas	100,0%	100,0%	14,3%	0,0%	41,3%
		% do total	14,3%	23,3%	3,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	66	110	176
		% de Género	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
		% de Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas	0,0%	0,0%	85,7%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	22,0%	36,7%	58,7%
Total		Recontagem	43	70	77	110	300
		% de Género	14,3%	23,3%	25,7%	36,7%	100,0%
		% de Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	14,3%	23,3%	25,7%	36,7%	100,0%

Com respecto ao género e ao conhecimento sobre a existência de uma área específica que se encarrega pela supervisão pedagógica (A.2^2.3), se observa uma relação de dependência entre ambas variáveis, isto se constata com o valor da significancia asintótica (0,000). Os 100% dos alumnos de género masculino está em total desacordo, representando os 72,5% de este grau, a restante porcentagem representativa é das estudantes. Quanto aos demais graus, são elas as que mantêm uma posição mais positiva ante o ítem, os 42% se repartem entre os dois níveis de acordo, ainda a maioria coincide com a opinião dos homens.

Em relação ao cruzamento Género^ Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB (A.2^2.4). É claro que é o género feminino o que está mais de acordo com a afirmación; no grau de acordo obtem os 76,8% e 51,1% delas está totalmente de acordo. Ao contrário, eles, em 61,3%, permanecem em desacordo e os 17,7% em total desacordo.

No seguinte cruzamento na que obtivemos diferenças estatisticamente significativas as do género e sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas (A.2^{2.5}). São eles os que estão em completo desacordo em 99,2%. Parece ser que o género feminino o que tem um conhecimento sobre o que diz o ítem, uns 54% delas aparecem entre os dois níveis de acordo da escala, se bem é verdade que os 46% mantêm um grau de desacordo.

Outro dos cruzamentos nos quais se reflecte uma relação de dependência entre as variáveis é o de Género[^] Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência (A.2^{2.6}). Neste cruzamento há mais similitude entre a opinião dos participantes dos estudantes, ainda no grau de acordo as mulheres são as que aparecem com cerca de 30%, por outro lado no grau de desacordo tem uma representação de 86,3%. São os estudantes de género masculino os que estão em completo desacordo com os 85,5%.

Com respeito ao Género[^] Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade (A.2^{2.7}). De novo vemos como são os estudantes os que aparecem no grau de completo desacordo em referência ao ítem (53,2%), por sua vez elas coincidem em sua maioria dentro deste grau (46,8%). A pesar dele, se existem porcentagens de estudantes de género feminino que não coincide com o anteriormente descrito, os 12,5% das alunas se repartem entre os graus de acordo e mais de 25% permanecem em desacordo.

Tabela 307: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	159,450 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	205,724	3	,000
Associação linear por linear	116,529	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 12,40.			

Tabela 308: Tabela de Contingência Género^Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica

A.2^2.3			Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	124	0	0	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica	72,5%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	47	55	30	44	176
		% de Género	26,7%	31,3%	17,0%	25,0%	100,0%
		% de Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica	27,5%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	15,7%	18,3%	10,0%	14,7%	58,7%
Total	Recontagem	171	55	30	44	300	
	% de Género	57,0%	18,3%	10,0%	14,7%	100,0%	
	% de Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	57,0%	18,3%	10,0%	14,7%	100,0%	

Tabela 309: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	217,669 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	285,454	3	,000
Associação linear por linear	189,587	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 9,09.			

Tabela 310: Tabela de Contingência Género^Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB

A.2^2.4			Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	22	76	26	0	124
		% de Género	17,7%	61,3%	21,0%	0,0%	100,0%
		% de Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	100,0%	100,0%	23,2%	0,0%	41,3%
		% do total	7,3%	25,3%	8,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	86	90	176
		% de Género	0,0%	0,0%	48,9%	51,1%	100,0%
		% de Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	0,0%	0,0%	76,8%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	28,7%	30,0%	58,7%
Total	Recontagem	22	76	112	90	300	
	% de Género	7,3%	25,3%	37,3%	30,0%	100,0%	
	% de Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	7,3%	25,3%	37,3%	30,0%	100,0%	

Tabela 311: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	295,926 ^a	3	,000
Razão de verossimilitude	396,028	3	,000
Associação linear por linear	212,857	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 7,85.			

Tabela 312: Tabela de Contingência Género^Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas

A.2^2.5			Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	123	1	0	0	124
		% de Género	99,2%	0,8%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas	100,0%	1,2%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	41,0%	0,3%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	81	76	19	176
		% de Género	0,0%	46,0%	43,2%	10,8%	100,0%
		% de Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas	0,0%	98,8%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	27,0%	25,3%	6,3%	58,7%
Total		Recontagem	123	82	76	19	300

	% de Género	41,0%	27,3%	25,3%	6,3%	100,0%
	% de Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	41,0%	27,3%	25,3%	6,3%	100,0%

Tabela 313: Tabela de Contingência Género^Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência

A.2^2.6			Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Género	Homem	Recontagem	106	18	0	0	124
		% de Género	85,5%	14,5%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência	100,0%	13,7%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	35,3%	6,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	113	51	12	176
		% de Género	0,0%	64,2%	29,0%	6,8%	100,0%
		% de Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência	0,0%	86,3%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	37,7%	17,0%	4,0%	58,7%
Total	Recontagem	106	131	51	12	300	
	% de Género	35,3%	43,7%	17,0%	4,0%	100,0%	
	% de Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	35,3%	43,7%	17,0%	4,0%	100,0%	

Tabela 314: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	235,969 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	301,971	3	,000
Associação linear por linear	176,869	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 1 caixa (12,5%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 4,96.			

Tabela 315: Tabela de Contingência Género^Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade

			Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	0	0	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	53,2%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% del total	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	109	45	20	2	176
		% de Género	61,9%	25,6%	11,4%	1,1%	100,0%
		% de Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	46,8%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%
		% del total	36,3%	15,0%	6,7%	0,7%	58,7%
Total		Recontagem	233	45	20	2	300
		% de Género	77,7%	15,0%	6,7%	0,7%	100,0%

	% de Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	77,7%	15,0%	6,7%	0,7%	100,0%

Tabela 316: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	60,778 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	84,789	3	,000
Associação linear por linear	50,390	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (25%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é ,83.			

São exposto estes cruzamentos de maneira contínua devido ao facto de que todos fazem referência a supervisão realizada por diferentes áreas do ISCED e instituições e figuras educativas superiores.

No cruzamento sucessivo foram obtida diferenças estadísticamente significativas a nível estatístico (*significancia assintótica 0,000*), ainda nos outros não o consideraremos como tal já que a representação da variável dicotómica *género* (homem e mulher) se reparte nos graus de acordo da escala, só que eles permanecem representando o de acordo e elas o completamente de acordo.

Tabela 317: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Qui-quadrado de Pearson	283,871 ^a	1	,000		
Correcção de continuidade ^b	279,853	1	,000		
Razão de verosimilitude	368,466	1	,000		
Prova exacta de Fisher				,000	,000
Associação linear por linear	282,925	1	,000		
N de casos válidos	300				
a. 0 caixas (,0%) esperada uma reconto menor que 5. A recontagem mínima esperada é 49,60.					
b. Só se calculou para uma tabela 2x2					

Tabela 318: Tabela de Contingência Género^Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica

A.2^2.8			Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica		Total
			Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	120	4	124
		% de Género	96,8%	3,2%	100,0%
		% de Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	100,0%	2,2%	41,3%
		% do total	40,0%	1,3%	41,3%
Mulher	Recontagem	0	176	176	
	% de Género	0,0%	100,0%	100,0%	

		% de Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	0,0%	97,8%	58,7%
		% do total	0,0%	58,7%	58,7%
Total		Recontagem	120	180	300
		% de Género	40,0%	60,0%	100,0%
		% de Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	40,0%	60,0%	100,0%

O novo cruzamento faz referência ao Género^ Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito (A.2^2.9).

Tabela 319: Provas de qui-quadrado

	Valor	Gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	276,399 ^a	3	,000
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 13,23.			

No grau de em completo desacordo nos deparamos com os 95,4% de alunos de género masculino. É género feminino donde nós encontramos com maior diferença nas respostas, os 56,6% das estudantes afirmam que estão em completo acordo e os 27,8% de acordo.

Tabela 320: Tabela de Contingência Género^Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito

A.2^2.9		Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	0	0	0	124
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	95,4%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	6	32	49	89	176
	% de Género	3,4%	18,2%	27,8%	50,6%	100,0%	

	% de Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	4,6%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%
	% do total	2,0%	10,7%	16,3%	29,7%	58,7%
Total	Recontagem	130	32	49	89	300
	% de Género	43,3%	10,7%	16,3%	29,7%	100,0%
	% de Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	43,3%	10,7%	16,3%	29,7%	100,0%

Se apresentam a seguir os dois últimos cruzamentos que obtivemos das diferenças estatisticamente significativas, ambas com uma *significância asintótica 0,000*.

Se atendermos ao cruzamento *Género^ Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica (A.2^2.10)*. Fixando-nos no grau de acordo vemos como a representação feminina é de 53% e a masculina de 47%. Os 65,3% das estudantes estão totalmente de acordo. Nos deparamos com os 36,3% deles que estão em desacordo e os 20,2% em completo desacordo.

Finalizamos com *Género^ Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da materia (A.2^2.11)*, o último desta parte. Dentro do totalmente de acordo nos deparamos com os 76,3% de mulheres e os 51,6% de homens, ainda a maioria se enquadra mesmo grau, e os 42,7% pertencem aos homens dentro do acordo. Ainda este ítem também tem jogado diferenças estadisticamente significativas a nível estadístico, não as consideramos como tal já que a maioria dos participantes do estudo se concentra nos dois graus positivos da escala.

Tabela 321: Tabela de Contingência Género^Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica

A.2^2.10		Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	25	45	54	0	124
		% de Género	20,2%	36,3%	43,5%	0,0%	100,0%
		% de Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	47,0%	0,0%	41,3%
		% do total	8,3%	15,0%	18,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	61	115	176
		% de Género	0,0%	0,0%	34,7%	65,3%	100,0%
		% de Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	0,0%	0,0%	53,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	20,3%	38,3%	58,7%
Total	Recuento	25	45	115	115	300	
	% de Género	8,3%	15,0%	38,3%	38,3%	100,0%	
	% de Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	8,3%	15,0%	38,3%	38,3%	100,0%	

Tabela 322: Tabela de Contingência Género^Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria

A.2^2.11		Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria			Total	
		Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Género	Homem	Recontagem	7	53	64	124
		% de Género	5,6%	42,7%	51,6%	100,0%
		% de Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	100,0%	100,0%	26,7%	41,3%
		% do total	5,6%	42,7%	26,7%	75,0%

		% do total	2,3%	17,7%	21,3%	41,3%
Mulher		Recontagem	0	0	176	176
		% de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	0,0%	0,0%	73,3%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	58,7%	58,7%
Total		Recontagem	7	53	240	300
		% de Género	2,3%	17,7%	80,0%	100,0%
		% de Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	2,3%	17,7%	80,0%	100,0%

Tabela 323: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	106,452 ^a	2	,000
Razão de verosimilitude	128,470	2	,000
Associação linear por linear	96,162	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (,33,3%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 2,89.			

Género^Dimensão 3: Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela.

Nesta nova parte se mostram os cruzamentos que jogam diferenças estatisticamente significativas, se apresentam as tabelas de contingência pertinentes e seus resultados das provas de chi-cuadrado.

O primeiro, dos dez cruzamentos, em que se estabelece relação de dependência é o de *Género^ Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz* (A.2^3.1), o género masculino se concentra em sua totalidade nos níveis de desacordo (13,7%) e em completo desacordo (86,3%), são as estudantes as que

defendem sua actitude positiva, os 40,9% estão de acordo com o ítem. Sem embargo, cerca dos 60% coincidem no desacordo com eles.

Tabela 324: Tabela de Contingência Género^Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz

A.2^3.1		Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	107	17	0	0	124
		% de Género	86,3%	13,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	100,0%	14,2%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	35,7%	5,7%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	103	72	1	176
		% de Género	0,0%	58,5%	40,9%	0,6%	100,0%
		% de Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	0,0%	85,8%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	34,3%	24,0%	0,3%	58,7%
Total	Recontagem	107	120	72	1	300	
	% de Género	35,7%	40,0%	24,0%	0,3%	100,0%	
	% de Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	35,7%	40,0%	24,0%	0,3%	100,0%	

Tabela 325: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	239,825 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	308,915	3	,000
Associação linear por linear	199,724	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 2 caixas (25,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é ,41.

O segundo cruzamento, Género^ Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário (A.2^3.2), dentro do grau de acordo vemos uma representação masculina de 86,9%; pelo contrário, são as estudantes, em 90,3%, apresentam um completo acordo com o facto de que os conteúdos dos exames de acesso pouco correspondem aos currículos da titulação.

Tabela 326: Tabela de Contingência Género^Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário

A.2^3.2			Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário				Total		
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente			
GÉNERO	Homem	Recontagem	4	7	113	0	124		
		% de Género	3,2%	5,6%	91,1%	0,0%	100,0%		
		% de Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	100,0%	100,0%	86,9%	0,0%	41,3%		
		% do total	1,3%	2,3%	37,7%	0,0%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	0	0	17	159	176		
		% de Género	0,0%	0,0%	9,7%	90,3%	100,0%		
		% de Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	0,0%	0,0%	13,1%	100,0%	58,7%		
		% do total	0,0%	0,0%	5,7%	53,0%	58,7%		
		Total		Recontagem	4	7	130	159	300
				% de Género	1,3%	2,3%	43,3%	53,0%	100,0%
		% de Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	1,3%	2,3%	43,3%	53,0%	100,0%		

Tabela 327: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	239,061 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	305,989	3	,000
Associação linear por linear	202,203	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 4 caixas (50,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 1,65.			

O terceiro cruzamento, *Género^ O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão (A.2^3.3)*, vemos como é o género masculino em uns 48,4% (em total desacordo) e em uns 36,3% (em desacordo) os que se repartem nos dois últimos níveis da escala, nos quais obtem os 100% de representação em ambos. Os 85,8% das alunas permanecem em total acordo com o referido ítem e os 14,2% no grado de acordo.

Tabela 328: Tabela de Contingência Género^O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão

		A.2^3.3	O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	60	45	19	0	124
		% de Género	48,4%	36,3%	15,3%	0,0%	100,0%
		% de O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão	100,0%	100,0%	43,2%	0,0%	41,3%
		% do total	20,0%	15,0%	6,3%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	25	151	176
		% de Género	0,0%	0,0%	14,2%	85,8%	100,0%
		% de O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão	0,0%	0,0%	56,8%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	8,3%	50,3%	58,7%
Total		Recontagem	60	45	44	151	300
		% de Género	20,0%	15,0%	14,7%	50,3%	100,0%
		% de O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	20,0%	15,0%	14,7%	50,3%	100,0%

Tabela 329: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	255,481 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	346,653	3	,000
Associação linear por linear	239,322	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 18,19.

O seguinte corte nos dá diferenças estatisticamente significativas resultante do ítem, *Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores* (A.2^3.4). As estudantes afirmam em uns 100% estar totalmente de acordo, obtendo neste grau os 71,8% de representação; os estudantes obtêm neste mesmo nível os 28,2% de representação.

Tabela 330: Tabela de Contingência Género^Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores

A.2^3.4			Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores				Total		
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente			
GÉNERO	Homem	Recontagem	3	2	50	69	124		
		% de Género	2,4%	1,6%	40,3%	55,6%	100,0%		
		% de Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	100,0%	100,0%	100,0%	28,2%	41,3%		
		% do total	1,0%	0,7%	16,7%	23,0%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	0	0	0	176	176		
		% de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%		
		% de Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	0,0%	0,0%	0,0%	71,8%	58,7%		
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	58,7%	58,7%		
		Total		Recontagem	3	2	50	245	300
				% de Género	1,0%	0,7%	16,7%	81,7%	100,0%
		% de Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	1,0%	0,7%	16,7%	81,7%	100,0%		

Tabela 331: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	95,589 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	115,530	3	,000
Associação linear por linear	78,231	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 4 caixas (50,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é ,83.			

Em referencia ao cruzamento *Género*^ *A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca* (A.2^3.5). Se observa que são elas as que se concentram nos dois níveis de acordo, ao grado de completo acordo com 48,9% e de acordo com os 46,6%. São os alunos do sexo masculino os que estão em desacordo (46%) e em completo desacordo (54%).

Tabela 332: Tabela de Contingência Género^A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca

A.2^3.5		A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	67	57	0	0	124
		% de Género	54,0%	46,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca	100,0%	87,7%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	22,3%	19,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	8	82	86	176
		% de Género	0,0%	4,5%	46,6%	48,9%	100,0%
		% de A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca	0,0%	12,3%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	2,7%	27,3%	28,7%	58,7%
Total		Recontagem	67	65	82	86	300
		% de Género	22,3%	21,7%	27,3%	28,7%	100,0%
		% de A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	22,3%	21,7%	27,3%	28,7%	100,0%

Tabela 333: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	271,069 ^a	3	,000
Razão de verossimilitude	358,338	3	,000
Associação linear por linear	227,331	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 26,87.

O cruzamento apresentado a seguir é o referente ao *Género^ Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional (A.2^3.6)*. Uma vez mais, são as estudantes as que estão completamente de acordo, uns 84,6% neste valor e uns 15,4% deles no mesmo. Os 74,1% deles se repartem e concentram nos dois níveis de desacordo de nossa escala, pelo que são las mujeres as que se inclina a favor de incluir a orientação profissional no ciclo.

Tabela 334: Tabela de Contingência Género^Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional

A.2^3.6			Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	38	54	32	124
		% de Género	30,6%	43,5%	25,8%	100,0%
		% de Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	100,0%	100,0%	15,4%	41,3%
		% do total	12,7%	18,0%	10,7%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	176	176
		% de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	0,0%	0,0%	84,6%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	58,7%	58,7%
Total	Recontagem	38	54	208	300	
	% de Género	12,7%	18,0%	69,3%	100,0%	
	% de Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	12,7%	18,0%	69,3%	100,0%	

Nos encontramos ante o antepenúltimo cruzamento em que ao nível estatístico se encontram diferenças, sem dificuldades pensamos que isto não se cumpre totalmente devido a que os dois níveis baixos da escala (graus de desacordo) não têm representação nenhuma nem pontuação por parte dos participantes de estudo, ainda assim vemos como

são elas as que se concentram nos 100% do grau totalmente de acordo de nossa escala e eles são repartidos entre os 75,8% desse mesmo e os 24,2% no grau de acordo.

Tabela 335: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	188,337 ^a	2	,000
Razão de verossimilitude	228,231	2	,000
Associação linear por linear	159,736	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 15,71.			

Tabela 336: Tabela de Contingência Género^Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência

		A.2^3.7	Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência		Total
			Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	30	94	124
		% de Género	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	100,0%	34,8%	41,3%
		% do total	10,0%	31,3%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	176	176
		% de Género	0,0%	100,0%	100,0%
		% de Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	0,0%	65,2%	58,7%
		% do total	0,0%	58,7%	58,7%
Total		Recontagem	30	270	300
		% de Género	10,0%	90,0%	100,0%

	% de Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	10,0%	90,0%	100,0%

Tabela 337: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)	Significaco exacta (2 caras)	Significaco exacta (1 cara)
Qui-quadrado de Pearson	47,312 ^a	1	,000		
Correcco de continuidade ^b	44,662	1	,000		
Razo de verosimilitud	57,831	1	,000		
Prova exacta de Fisher				,000	,000
Associao linear por linear	47,154	1	,000		
N de casos vlidos	300				
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mnima esperada  12,40.					
b. S se calculou para uma tabela 2x2					

O penltimo cruzamento  o que se d entre *Gnero e As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, anlise e interpretao de texto* (A.2[^]3.9). Dentro do grau de acordo se incluem os 57,9% de alunos do gnero masculino e os 42,1% do gnero feminino. Uns 66, 5% do total de mulheres afirmam estar em completo acordo. Os homens afirmam estar em desacordo (16,1%) e em completo desacordo (18,5%), enquanto que elas no tm representao nestes nveis.

Tabela 338: Tabela de Contingncia Gnero[^]As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, anlise e interpretao de texto

A.2 [^] 3.8		As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, anlise e interpretao de texto				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GNERO	Homem	Recontagem	23	20	81	0	124
		% de Gnero	18,5%	16,1%	65,3%	0,0%	100,0%
		% de As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, anlise e interpretao de texto	100,0%	100,0%	57,9%	0,0%	41,3%
	% do total	7,7%	6,7%	27,0%	0,0%	41,3%	
	Mulher	Recontagem	0	0	59	117	176

	% de Género	0,0%	0,0%	33,5%	66,5%	100,0%
	% de As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto	0,0%	0,0%	42,1%	100,0%	58,7%
	% do total	0,0%	0,0%	19,7%	39,0%	58,7%
Total	Recontagem	23	20	140	117	300
	% de Género	7,7%	6,7%	46,7%	39,0%	100,0%
	% de As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	7,7%	6,7%	46,7%	39,0%	100,0%

Tabela 339: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	159,228 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	216,220	3	,000
Associação linear por linear	141,456	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 8,27.			

Finalizamos com o último corte, *Género*^ *A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão* (A.2^3.10). As estudantes permanecem aos 100% de acordo com referido ítem, obtendo uns 88,4% dentro deste nível. Os 65,3% do alunos do género masculino está de acordo, nos grados de desacordo em 8,1% em cada um.

Tabela 340: Tabela de Contingência Género^A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão

A.2^3.10			A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	10	10	81	23	124
		% de Género	8,1%	8,1%	65,3%	18,5%	100,0%
		% de A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão	100,0%	100,0%	100,0%	11,6%	41,3%
		% do total	3,3%	3,3%	27,0%	7,7%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	0	176	176
		% de Género	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% de A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão	0,0%	0,0%	0,0%	88,4%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	0,0%	58,7%	58,7%
Total		Recontagem	10	10	81	199	300
		% de Género	3,3%	3,3%	27,0%	66,3%	100,0%
		% de A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	3,3%	3,3%	27,0%	66,3%	100,0%

Tabela 341: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	216,113 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	264,337	3	,000
Associação linear por linear	157,847	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (25,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 14,13			

Género^Dimensão 4: Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela.

Esta parte é a última da análise inferencial que vínhamos descrevendo. Se mostram as tabelas de contingência respectivas a cada um dos cruzamentos tendo-se obtido diferenças estatisticamente significativas, assim como as tabelas pertencentes aos resultados das prbas de qui-quadrado.

Tabela 342: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	235,179 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	298,858	3	,000
Associação linear por linear	150,139	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 8,68.			

No que diz respeito a questão, *Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário*, encontramos diferenças entre homens e mulheres. São os estudantes os que se consideram em completo desacordo com o facto de que os estudantes encontram trabalho imediatamente ao término de sua formação (100%). Quanto as estudantes se reflecte uma actitude diferente ante esta afirmação, estando mais repartida pelos graus da escala. Os 51,1% delas estão em desacordo, ainda é um pouco mais da metade também se constata que os 26,7% está em completo acordo e os 11,9% afirma estar de acordo, o que supõe os 38,6%, uma porcentagem alta em comparação com o género masculino que não pontua nos graus de acordo.

Tabela 343: Tabela de Contingência Género^Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário

A.2^4.1		Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário				Total			
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente				
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	0	0	0	124		
		% de Género	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%		
		% de Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	87,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%		
		% del total	41,3%	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	18	90	21	47	176		
		% de Género	10,2%	51,1%	11,9%	26,7%	100,0%		
		% de Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	12,7%	100,0%	100,0%	100,0%	58,7%		
		% del total	6,0%	30,0%	7,0%	15,7%	58,7%		
		Total		Recontagem	142	90	21	47	300
				% de Género	47,3%	30,0%	7,0%	15,7%	100,0%
		% de Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% del total	47,3%	30,0%	7,0%	15,7%	100,0%		

A seguinte tabela reflecte o cruzamento com, *Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão* (A.2^4.2). Reiterando resultados anteriores, são as estudantes as que apresentam um completo acordo (73,9%). Incluídos no grau de desacordo nos encontramos com o 70,5% de alunos do género masculino, assim mesmo os 11,3% deles estão em completo desacordo.

Tabela 344: Tabela de Contingência Género^Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão

A.2^4.2		Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão			Total	
		Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	14	110	0	124
		% de Género	11,3%	88,7%	0,0%	100,0%
		% de Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	100,0%	70,5%	0,0%	41,3%
		% do total	4,7%	36,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	46	130	176
		% de Género	0,0%	26,1%	73,9%	100,0%
		% de Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	0,0%	29,5%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	15,3%	43,3%	58,7%
Total		Recontagem	14	156	130	300
		% de Género	4,7%	52,0%	43,3%	100,0%
		% de Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	4,7%	52,0%	43,3%	100,0%

Tabela 345: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	166,238 ^a	2	,000
Razão de verosimilitude	217,615	2	,000
Associação linear por linear	159,080	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 5,79.

A seguir se apresentam os resultados dos cruzamentos de *Género^ Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação (A.2^4.3)* e *Género^ Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho (A.2^4.4)*.

Com respeito ao primeiro, dentro do grau de acordo se concentra os 98,4% das alunas, por sua vez os 21,6% delas estão totalmente de acordo com que os alunos estão formados nas disciplinas pedagógicas nas áreas de formação específicas. Pelo contrário,

são os alunos os que não se encontram de acordo (88,7%) ou afirmam estar em completo desacordo (9,7%), quase a totalidade deles.

Tabela 346: Tabela de Contingência Género^Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação

A.2^4.3		Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	12	110	2	0	124
		% de Género	9,7%	88,7%	1,6%	0,0%	100,0%
		% de Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação	100,0%	100,0%	1,4%	0,0%	41,3%
		% do total	4,0%	36,7%	0,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	138	38	176
		% de Género	0,0%	0,0%	78,4%	21,6%	100,0%
		% de Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação	0,0%	0,0%	98,6%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	46,0%	12,7%	58,7%
Total	Recontagem	12	110	140	38	300	
	% de Género	4,0%	36,7%	46,7%	12,7%	100,0%	
	% de Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do total	4,0%	36,7%	46,7%	12,7%	100,0%	

Tabela 347: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	291,870 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	385,864	3	,000
Associação linear por linear	221,231	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 1 caixas (12,5%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 4,96.			

Quanto ao seguinte cruzamento os resultados são os seguintes. Os 96,8% dos alunos se encontra em desacordo, porque não vêm que as competências dos estudantes respondem as exigências do mercado laboral. Os estudantes do género feminino opinam

o contrário, os 48,3% estão de acordo e os 51,7% afirmam estar completamente de acordo.

Tabela 348: Tabela de Contingência Género^Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho

A.2^4.4			Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	4	120	0	0	124
		% de Género	3,2%	96,8%	0,0%	0,0%	100,0%
		% de Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	41,3%
		% do total	1,3%	40,0%	0,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	85	91	176
		% de Género	0,0%	0,0%	48,3%	51,7%	100,0%
		% de Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	28,3%	30,3%	58,7%
Total		Recontagem	4	120	85	91	300
		% de Género	1,3%	40,0%	28,3%	30,3%	100,0%
		% de Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	1,3%	40,0%	28,3%	30,3%	100,0%

Tabela 349: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	300,000 ^a	3	,000
Razão de verosimilitude	406,829	3	,000
Associação linear por linear	234,720	1	,000
N de casos válidos	300		

a. 2 caixas (25,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 1,65.

Focalizando no cruzamento *Género*^ *Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação* (A.2^4.5). Se estabelece uma relação de dependência entre as variáveis (*significancia assintótica 0,000*). Os 82,4% das mulheres se concentram no grau de total acordo, enquanto que no nível de acordo nos encontramos com os 77,5% dos homens, são estes os que também apresentam graus de desacordo (8,9%) e completo desacordo (4,8%).

Tabela 350: Tabela de Contingência Género^Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação

A.2^4.5			Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de 456ebe456sores, 456ebe-se a sua débil aplicação durante a formação				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	6	11	107	0	124
		% de Género	4,8%	8,9%	86,3%	0,0%	100,0%
		% de Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de 456ebe456sores, 456ebe-se a sua débil aplicação durante a formação	100,0%	100,0%	77,5%	0,0%	41,3%
		% do total	2,0%	3,7%	35,7%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	31	145	176
		% de Género	0,0%	0,0%	17,6%	82,4%	100,0%
		% de Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de 456ebe456sores, 456ebe-se a sua débil aplicação durante a formação	0,0%	0,0%	22,5%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	10,3%	48,3%	58,7%
Total		Recontagem	6	11	138	145	300
		% de Género	2,0%	3,7%	46,0%	48,3%	100,0%

	% de Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de 457ebe457sores, 457ebe-se a sua débil aplicação durante a formação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	2,0%	3,7%	46,0%	48,3%	100,0%

É no cruzamento com o ítem *Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor* (A.2^4.6) no que se dão, também, diferenças estatisticamente significativas (*sig.asintótica 0,000*). os 90% das alunas estão em completo acordo com que a prática que se realiza no ISCED satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas nos estudantes. Os alunos divergem em suas opiniões, os 44,4% deles se encontram em desacordo, ainda há que destacar que os 43,5% se encontram de acordo, porque os resultados se repartem entre os níveis mais ou menos médios da escala.

Tabela 351: Tabela de Contingência Género^Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor

		Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor					Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
A.2^4.6							
GÉNERO	Homem	Recontagem	15	55	54	0	124
		% de Género	12,1%	44,4%	43,5%	0,0%	100,0%
		% de Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	100,0%	100,0%	77,1%	0,0%	41,3%
		% do total	5,0%	18,3%	18,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	16	160	176
		% de Género	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	100,0%
		% de Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	0,0%	0,0%	22,9%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	5,3%	53,3%	58,7%

Total	Recontagem	15	55	70	160	300
	% de Género	5,0%	18,3%	23,3%	53,3%	100,0%
	% de Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	5,0%	18,3%	23,3%	53,3%	100,0%

Se apresentam, a posterior, os resultados obtidos cruzamento de *Género*^ *Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral (A.2^4.7)*. Se expõe as tabelas das probas de chi-cuadrado e a tabela de contingência.

Tabela 352: Provas de qui-quadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	138,681 ^a	2	,000
Razão de verosimilitude	188,185	2	,000
Asociação linear por linear	136,101	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 0 caixas (,0%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 23,56.			

É destacável que se elimina o grau que establece um completo desacordo por não ter sido pontuado pelos participantes do estudo. No grau de desaoerdo se reflecte os 46% dos alunos do género masculino. Dentro do grau de acordo se vê que os 41,6% pertence aos alunos e os 53,4% as alunas. No grau de total acordo nos deparamos com os 46,6% delas.

Tabela 353: Tabela de Contingência Género^Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral

A.2^4.7		Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral			Total			
		Discordo	Concordo	Concordo Totalmente				
GÉNERO	Homem	Recontagem	57	67	0	124		
		% de Género	46,0%	54,0%	0,0%	100,0%		
		% de Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	100,0%	41,6%	0,0%	41,3%		
		% do total	19,0%	22,3%	0,0%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	0	94	82	176		
		% de Género	0,0%	53,4%	46,6%	100,0%		
		% de Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	0,0%	58,4%	100,0%	58,7%		
		% do total	0,0%	31,3%	27,3%	58,7%		
		Total		Recontagem	57	161	82	300
				% de Género	19,0%	53,7%	27,3%	100,0%
		% de Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	19,0%	53,7%	27,3%	100,0%		

O ítem cruzado con o género, *Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II (A.2^4.8)*, não se dão diferenças estatisticamente significativas (*significancia asintótica 0,056*) como pode comprovar-se na tabela exposta, pelo que não existe relação entre as variáveis. Isto ocorre já que quase a totalidade da amostra, tanto homens como mulheres, mantém a mesma tendência em suas opiniões, ambos afirmam estar completamente de acordo.

Tabela 354: Provas de qui-quadrado

	Valor	Gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	5,754 ^a	2	,056
Razão de verosimilitude	7,145	2	,028
Associação linear por linear	5,113	1	,024
N de casos válidos	300		
a. 4 caixas (66,7%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é ,41.			

Os seguintes resultados pertencem ao cruzamento *Género*^ *O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral* (A.2^4.9). Os 97,7% dos alunos do género feminino está em completo acordo com que a planificação da aula na prática pedagógica não se ajusta ao que exige o ensino geral. Os 96,8% dos alunos do género masculino estão de acordo.

Tabela 355: Provas de qui-quadrado

	Valor	Gl	Sig. assintótica (2 caras)
Qui-quadrado de Pearson	284,032 ^a	2	,000
Razão de verosimilitude	371,423	2	,000
Associação linear por linear	273,383	1	,000
N de casos válidos	300		
a. 2 caixas (33,3%) esperado uma recontagem menor que 5. A recontagem mínima esperada é 1,24.			

Tabela 356: Tabela de Contingência Género^O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral

A.2^4.9			O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral			Total		
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente			
GÉNERO	Homem	Recontagem	3	121	0	124		
		% de Género	2,4%	97,6%	0,0%	100,0%		
		% de O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	100,0%	96,8%	0,0%	41,3%		
		% do total	1,0%	40,3%	0,0%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	0	4	172	176		
		% de Género	0,0%	2,3%	97,7%	100,0%		
		% de O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	0,0%	3,2%	100,0%	58,7%		
		% do total	0,0%	1,3%	57,3%	58,7%		
		Total		Recontagem	3	125	172	300
				% de Género	1,0%	41,7%	57,3%	100,0%
		% de O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	1,0%	41,7%	57,3%	100,0%		

Com respeito a, *Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem* (A.2^4.10), se dá uma relação de dependência entre as variáveis, é constatado que os 52,4% dos alunos pensam que não são assim, estando em desacordo. Pelo contrário, o equivalente os 91% de alunos do género feminino afirmam estar totalmente de acordo, porque la visão feminina é mais positiva com respeito ao ítem que a masculina.

Tabela 357: Tabela de Contingência Género^Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem

A.2^4.10		Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
GÉNERO	Homem	Recontagem	5	65	54	0	124
		% de Género	4,0%	52,4%	43,5%	0,0%	100,0%
		% de Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem	100,0%	100,0%	77,1%	0,0%	41,3%
		% do total	1,7%	21,7%	18,0%	0,0%	41,3%
	Mulher	Recontagem	0	0	16	160	176
		% de Género	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	100,0%
		% de Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem	0,0%	0,0%	22,9%	100,0%	58,7%
		% do total	0,0%	0,0%	5,3%	53,3%	58,7%
Total		Recontagem	5	65	70	160	300
		% de Género	1,7%	21,7%	23,3%	53,3%	100,0%
		% de Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do total	1,7%	21,7%	23,3%	53,3%	100,0%

Os dois últimos cruzamentos das análises de variáveis categóricas foram obtidos das diferenças estatisticamente significativas, ambos com *significancia asintótica 0,000*, são os itens, *Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam* (4.12) e *Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica* (4.13).

Em respeito ao primeiro se reflecte que os 83,5% das alunas estão totalmente de acordo com o respectivo ítem. No valor de acordo da escala se representam os 71% deles. Cabe destacar que os 34,7% do género masculino confirma estar em desacordo e os 8,1% em completo desacordo.

Tabela 358: Tabela de Contingência Gênero^Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam

A.2^4.12		Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam				Total			
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente				
GÉNERO	Homem	Recontagem	10	43	71	0	124		
		% de Género	8,1%	34,7%	57,3%	0,0%	100,0%		
		% de Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	100,0%	100,0%	71,0%	0,0%	41,3%		
		% do total	3,3%	14,3%	23,7%	0,0%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	0	0	29	147	176		
		% de Género	0,0%	0,0%	16,5%	83,5%	100,0%		
		% de Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	0,0%	0,0%	29,0%	100,0%	58,7%		
		% do total	0,0%	0,0%	9,7%	49,0%	58,7%		
		Total		Recontagem	10	43	100	147	300
				% de Género	3,3%	14,3%	33,3%	49,0%	100,0%
		% de Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	3,3%	14,3%	33,3%	49,0%	100,0%		

Existe um completo acordo entre o género feminino quanto ao ítem, obtendo uma representação dos 92,6% neste grau. Os 72,6% do género masculino concentram num estado de desacordo e cerca dos 20% um total desacordo.

Tabela 359: Tabela de Contingência Género^Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica

A.2^4.13		Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica			Total			
		Discordo	Concordo	Concordo Totalmente				
GÉNERO	Homem	Recontagem	20	90	14	124		
		% de Género	16,1%	72,6%	11,3%	100,0%		
		% de Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica	100,0%	100,0%	7,4%	41,3%		
		% do total	6,7%	30,0%	4,7%	41,3%		
	Mulher	Recontagem	0	0	176	176		
		% de Género	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%		
		% de Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica	0,0%	0,0%	92,6%	58,7%		
		% do total	0,0%	0,0%	58,7%	58,7%		
		Total		Recontagem	20	90	190	300
				% de Género	6,7%	30,0%	63,3%	100,0%
		% de Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do total	6,7%	30,0%	63,3%	100,0%		

Quanto aos cruzamentos do género com os ítems 4.11 y 4.14 não se estabelece as análises estatísticas das provas de chi-cuadrado já que se convertem em constantes, isso é devido a que toda a muestra, género masculino e feminino, pontuam o mesmo grau da escala em sua totalidade. Se mostram as tabelas correspondentes.

Tabela 360: Provas de qui-quadrado

4.11	Valor
Qui-quadrado de Pearson	a
N de casos válidos	300
a. Não se calculou estatísticas porque 4.11 é uma constante.	

Tabela 361: Tabela de Contingência Género^Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didáticas específicas

A.2^4.11			Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didáticas específicas	Total
			Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	124
		% de Género	100,0%	100,0%
		% de Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didáticas específicas	41,3%	41,3%
		% do total	41,3%	41,3%
	Mulher	Recontagem	176	176
		% de Género	100,0%	100,0%
		% de Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didáticas específicas	58,7%	58,7%
		% do total	58,7%	58,7%
Total	Recontagem	300	300	
	% de Género	100,0%	100,0%	
	% de Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didáticas específicas	100,0%	100,0%	
	% do total	100,0%	100,0%	

Tabela 362: Provas de qui-quadrado

4.14	Valor
Qui-quadrado de Pearson	. ^a
N de casos válidos	300
a. Não se calculou estatística porque 4.14 é uma constante.	

Tabela 363: Tabela de Contingência Género^O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados

A.2^4.14			O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	Total
			Concordo Totalmente	
GÉNERO	Homem	Recontagem	124	124
		% de Género	100,0%	100,0%
		% de O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	41,3%	41,3%
		% do total	41,3%	41,3%
	Mulher	Recontagem	176	176
		% de Género	100,0%	100,0%
		% de O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	58,7%	58,7%
		% do total	58,7%	58,7%
Total	Recontagem	300	300	
	% de Género	100,0%	100,0%	
	% de O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados	100,0%	100,0%	
	% do total	100,0%	100,0%	

6.2.3. Análise factorial

Análise Factorial I: perfil pessoal e profissional (A) e dados sobre o instituto superior de ciências da educação de Benguela (B)

Se apresentam os resultados obtidos uma vez realizado o teste de esfericidade de Bartlett, revelando um *chi-cuadrado* aproximado a 2647,209, com *gl* 21 significativo ao 0,000; o índice de *KMO* de Káiser- Mayer- Olkin é de ,789. Estes resultados nos levam a executar a análise factorial, elegendo o método de Análise de Componentes Principales (PCA), com rotação de variáveis, procedimento *Varimax* com Kaiser. Os resultados obtidos se mostram a seguir:

Tabela 364: Prueba de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		,789
Prova de esfericidade de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2647,209
	Gl	21
	Sig.	,000

A seguir, observamos a tabela de comunalidades, se apreciam uma série de variáveis com um maior percentagem: *género* (91,5%), *ano que frequenta* (92,2%), *especialidade* (96,7%), *nível sócio-económico* (82,3%) e *número de estudantes* (89,5%).

Tabela 365: Comunalidades

	Inicial	Extracção
Idade (A1)	1,000	,757
Género (A2)	1,000	,915
Ano que Frequenta (A3)	1,000	,922
Especialidade (A4)	1,000	,967
Estatuto de Frequência (A5)	1,000	,823
Nível sócio-económico (B.1)	1,000	,507
Número de estudantes (B.2)	1,000	,895
Método de extracción: análisis de componentes principales.		

Se mostra na tabela seguinte a matriz de correlações de Pearson pela qual começamos para realizar a análise de factores com o método de extração de componentes principais:

Tabela 366: Matriz de correlações

		Idade	Género	Ano que frequenta	Especialidade	Ano de Frequência	Nível sócio-económico	Número de estudantes
Correlación	Idade	1,000	,644	,680	,897	,456	,395	,821
	Género	,644	1,000	,947	,833	,228	,494	,611
	Ano que frequenta	,680	,947	1,000	,840	,241	,474	,619
	Especialidade	,897	,833	,840	1,000	,458	,616	,901
	Estatuto de Frequência	,456	,228	,241	,458	1,000	,365	,586
	Nível sócio-económico	,395	,494	,474	,616	,365	1,000	,671
	Número de estudantes	,821	,611	,619	,901	,586	,671	1,000

Na tabela de variação total explicada, sigundo o método de extração de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e pela qual se explica cada um deles. Nos deparamos com os dois factores que explicam a dimensão analisada, das 7 variáveis existentes, com uns 82,642% total da variação, percentaje que podemos considerar como bom.

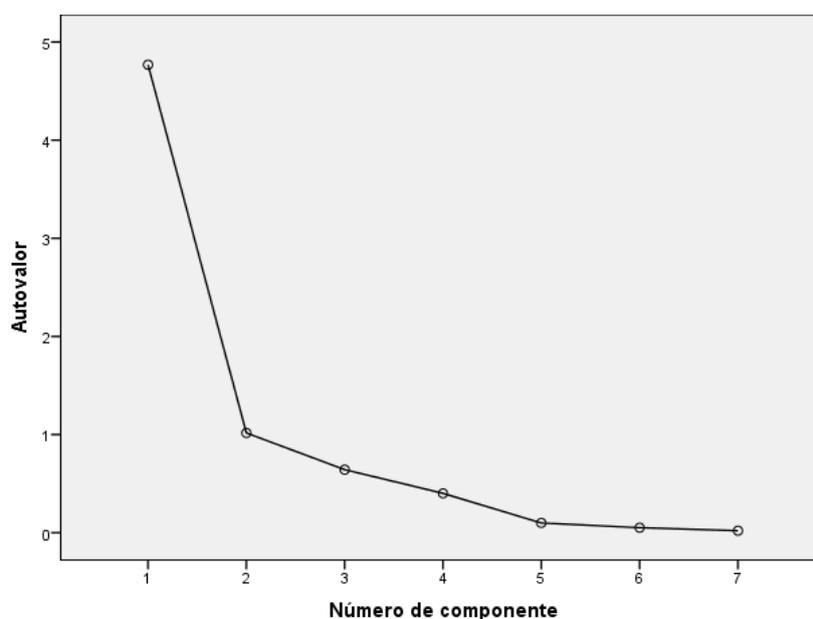
Tabela 367: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sommas de extração de cargas ao quadrado			Sommas de rotação de cargas ao quadrado		
	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado
1	4,768	68,117	68,117	4,768	68,117	68,117	3,509	50,124	50,124
2	1,017	14,525	82,642	1,017	14,525	82,642	2,276	32,518	82,642
3	,643	9,184	91,826						
4	,401	5,730	97,557						
5	,099	1,420	98,977						
6	,051	,731	99,708						
7	,020	,292	100,000						

Método de extração: análise de componentes principais.

De maneira gráfica, podemos observar estes resultados através do Gráfico de Sedimentação de Cattell, mostrando-se os autovalores e segundo o número de componente. Isto facilita estabelecer o número óptimo de factores que devem estar presentes, todos eles com um valor maior que 1 (2 factores).

Gráfico 94: Gráfico de sedimentação



Para finalizar, se incluem as tabelas de resultados das análises factorial, o que se indica é o que cada variável fornece ao factor. Isto quer dizer que cada factor se formará a partir das variáveis que mais entradas tem para ele, para esta descrição nos basearemos naquelas variables que supõem 0,4 ou más a cada factor $\pm 0,4$.

Tabela 368: Matriz de componente

	Componente	
	1	2
Idade	,869	,037
Género	,851	-,437
Ano que frequenta	,859	-,428
Especialidade	,982	-,057
Estatuto de Frequência	,538	,730
Nível sócio-económico	,686	,192
Número de estudantes	,909	,262
Método de extracción: análisis de componentes principales.		
a. 2 componentes extraídos.		

Tabela 369: Matriz de componente rotado

	Componente	
	1	2
Idade	,687	,534
Género	,947	,137
Ano que frequenta	,948	,149
Especialidade	,833	,522
Estatuto de Frequência	,016	,907
Nível sócio-económico	,447	,554
Número de estudantes	,589	,740
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

A raíz destes resultados, se corresponde a seguinte interpretação:

Factor 1: formado por variáveis como a idade, género, ano que frequenta, especialidade, nível sócio-económico dos estudantes da tua turma e número de estudantes da tua turma. Este factor poderia ser denominado como *perfil profissional e pessoal*.

Factor 2: composto por variáveis de idade, especialidade, estatuto de frequência, nível sócio-económico dos estudantes da tua turma e número de estudantes da tua turma. Denominamos a este factor como *estatuto profissional e perfil dos estudantes do centro*.

Análise Factorial II: Dimensão 1. Docência Universitária Com Profissionalismo.

Se realiza o mesmo procedimento que em anterior epígrafe. As provas de esfericidade de Barlett nos proporciona um valor de *chi-cuadrado* aproximado a 9045,658, un *gl* de 91 significativo al 0,000; por sua vez o *índice de Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação é de ,925.

Tabela 370: Prova de esfericidade de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		,925
Prova de esfericidade de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	9045,658
	G1	91
	Sig.	,000

As variáveis com uma maior porcentagem são representadas na tabela de comunalidades vista a seguir:

Tabela 371: Comunalidades

	Inicial	Extracção
Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	1,000	,947
Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	1,000	,915
Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	1,000	,850
Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	1,000	,948
Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	1,000	,871
Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	1,000	,890
A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	1,000	,925
Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	1,000	,940
Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	1,000	,957
Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	1,000	,923
Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente	1,000	,889
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	1,000	,902
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	1,000	,943
Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	1,000	,937

Método de extração: análise de componentes principais.

Como se observa as variáveis superam os 80% geralmente, sem obstáculo foram escolhidas aquelas que ressaltam por cima dos 90%. As quais são:

- Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes, com uns 94,7%

- Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes, com uns 91,5%
- Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo, com uns 94,8%
- A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes, com os 92,5%
- Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo, com os 94%
- Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos), com os 95,7%
- Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos, com uns 92,3%.
- O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes, com uns 90,2%
- A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem, com os 94,3%
- Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico, com os 93,7%.

A partir da tabela da variação total explicada mostrada seguidamente, se vê que, a partir do método de extração de componentes principais, é possível explicar a variabilidade total por cada componente. São dois factores, dos 14, os que podem explicar a primeira dimensão de questionário construído para o estudo, com uma variação total de 91,683%, uma percentaje muito boa.

Tabela 372: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de cargas ao quadrado			Somadas de rotação de cargas o quadrado		
	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado
1	11,750	83,926	83,926	11,750	83,926	83,926	7,425	53,036	53,036
2	1,086	7,757	91,683	1,086	7,757	91,683	5,411	38,647	91,683
3	,293	2,093	93,776						
4	,245	1,753	95,529						
5	,187	1,337	96,866						
6	,107	,764	97,631						
7	,082	,587	98,217						
8	,067	,480	98,698						
9	,052	,369	99,067						
10	,043	,308	99,374						
11	,033	,237	99,611						
12	,023	,161	99,772						
13	,019	,137	99,909						
14	,013	,091	100,000						

Método de extração: análise de componentes principais.

Tabela 373: Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	,960	-,156
Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	,952	-,093
Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	,914	-,124
Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	,960	-,162
Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	,932	-,046
Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	,943	,036
A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	,953	-,134
Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	,954	-,171
Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	,833	,513
Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	,825	-,493

Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente	,889	,314
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	,907	,280
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	,833	,498
Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	,952	-,171

Método de extração: análise de componentes principais.
a. 2 componentes extraídos.

Tabela 374: Matriz de componente rotado

	Componente	
	1	2
Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	,840	,491
Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes	,793	,534
Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos	,783	,487
Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo	,843	,487
Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula	,748	,558
Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente	,704	,628
A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes	,820	,503
Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo	,845	,476
Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos)	,316	,926
Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos	,950	,145
Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente	,485	,809
O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	,521	,794
A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem	,325	,915
Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico	,843	,475

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

A partir da matriz de componente rotado^a, a interpretação é a seguinte:

Factor 1: se pode denominar como *desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes e metodologia e formação docente*. Está composto pelas seguintes variáveis,

- Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.
- Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente.
- Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes.
- Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos.
- Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo.
- Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula.
- Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente.
- A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.
- Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo.
- Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos
- O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes.
- Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico.

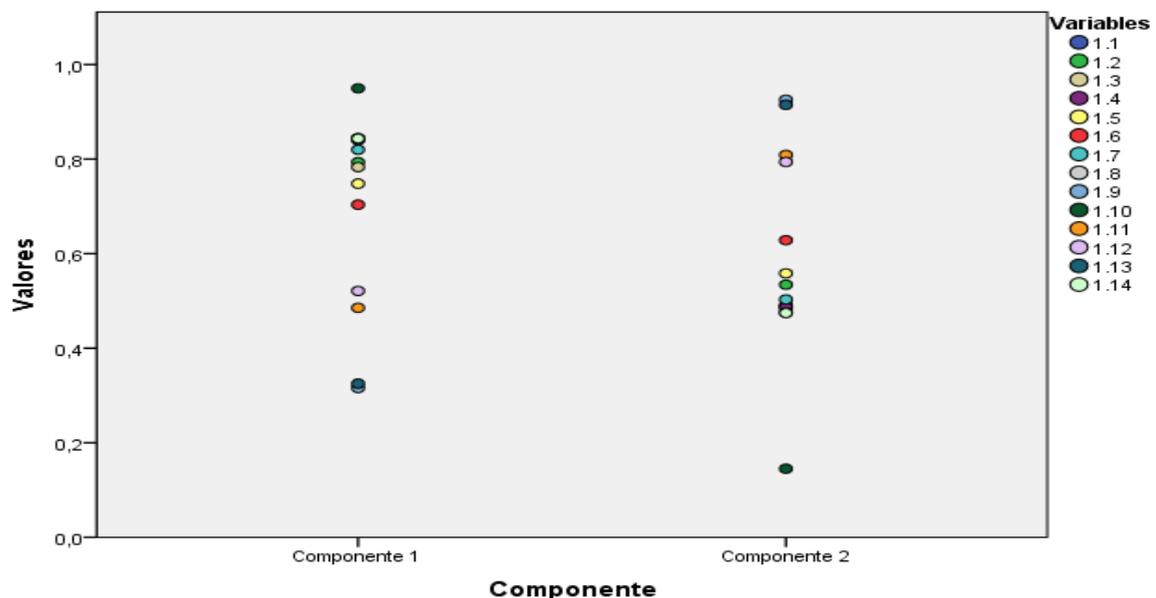
Factor 2: o designamos como *percepção dos estudantes sobre o professor e instituição.*

- Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes.
- Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula.
- Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.
- Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos.
- Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo.

- Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente.
- A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.
- Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos).
- Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo.
- Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico.
- Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente.
- O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes.
- A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

O vemos no gráfico de pontos sobre os componentes e valores que recebem:

Gráfico 95: Matriz de componente rotado



Análise Factorial III: Dimensão 2. Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem.

Neste terceira parte, analisamos e interpretamos os resultados obtidos com realização do teste de esfericidade de Bartlett, se alcançando um valor de *chi-cuadrado* aproximado de 5780,072; *gl* 55 significativo a 0,000 e com un *índice KMO* de 0,900.

Tabela 375: Prova de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,900
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5780,072
	Gl	55
	Sig.	,000

A seguir se expõem os valores de extracção na tabela de comunalidades, seleccionamos as que superam os 90% já que todas estão por cima dos 80%, se põe em **negrito** os valores mencionados anteriormente.

Tabela 376: Comunalidades

	Inicial	Extracción
Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1,000	,884
Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas;	1,000	,947
Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica;	1,000	,944
Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	1,000	,913
Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas;	1,000	,929
Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência;	1,000	,886
Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	1,000	,856
Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	1,000	,784
Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	1,000	,897
Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	1,000	,909
Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	1,000	,807
Método de extracción: análisis de componentes principales.		

A seguir, se exhibe a matriz de correlações da dimensão.

Tabela 377: Matriz de correlações

	Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas	Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica	Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB	Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas	Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência	Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade	Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica	Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito	Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica	Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria
Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1,000	,785	,940	,780	,864	,830	,757	,672	,889	,749	,459

Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas;	,785	1,000	,747	,919	,873	,831	,526	,873	,887	,924	,707
Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica;	,940	,747	1,000	,766	,873	,850	,850	,607	,869	,702	,354
Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	,780	,919	,766	1,000	,869	,853	,588	,803	,868	,907	,694
Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas;	,864	,873	,873	,869	1,000	,896	,751	,828	,935	,786	,483
Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência;	,830	,831	,850	,853	,896	1,000	,802	,777	,834	,753	,520

Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	,757	,526	,850	,588	,751	,802	1,000	,399	,633	,492	,233
Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	,672	,873	,607	,803	,828	,777	,399	1,000	,834	,755	,583
Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	,889	,887	,869	,868	,935	,834	,633	,834	1,000	,810	,486
Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	,749	,924	,702	,907	,786	,753	,492	,755	,810	1,000	,792

Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	,459	,707	,354	,694	,483	,520	,233	,583	,486	,792	1,000
--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

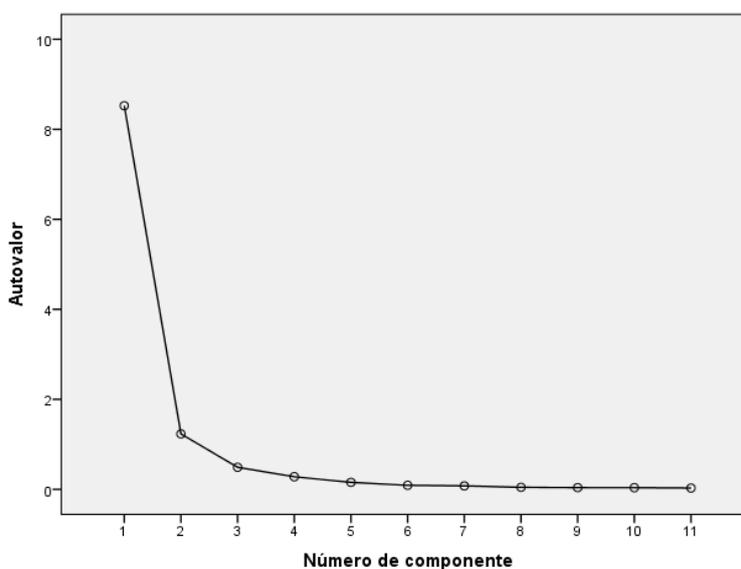
Se mostra a tabela de variação total explicada, na que seguindo o método de extracção de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e a que explica cada um deles. São dois os factores que explicam a segunda dimensão do questionário, das 11 variáveis existentes, com uns 88,693% total da variação, percentagens que podemos considerar como bastante boa.

Tabela 378: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de cargas ao quadrado			Somadas de rotação de cargas ao quadrado		
	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado
1	8,524	77,493	77,493	8,524	77,493	77,493	5,135	46,680	46,680
2	1,232	11,200	88,693	1,232	11,200	88,693	4,621	42,013	88,693
3	,490	4,457	93,150						
4	,280	2,544	95,694						
5	,156	1,416	97,109						
6	,090	,814	97,924						
7	,078	,709	98,632						
8	,045	,413	99,045						
9	,038	,348	99,394						
10	,037	,338	99,731						
11	,030	,269	100,000						

Método de extração: análise de componentes principais.

Gráfico 96: Gráfico de sedimentação



O gráfico anterior, gráfico de sedimentación de Catell, mostra o descrito.

Tabela 379: Matriz de componente

	Componente	
	1	2
Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	,908	-,243
Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas;	,943	,242
Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica;	,892	-,385
Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	,939	,176
Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas;	,954	-,134
Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência;	,929	-,151
Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	,729	-,570
Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	,847	,258
Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	,945	-,060
Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	,897	,323
Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	,642	,629
Método de extracción: análisis de componentes principales.		
a. 2 componentes extraídos.		

Tabela 380: Matriz de componente rotado

	Componente	
	1	2
Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	,830	,441
Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas;	,525	,819
Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica;	,915	,327
Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	,567	,769
Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas;	,790	,553
Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência;	,783	,523
Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	,922	,080
Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	,444	,766
Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	,732	,601
Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	,436	,848
Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	,041	,897
Método de extração: análise de componentes principais. Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.		
a. A rotação converge em 3 iterações.		

Através da matriz de componente rotado, elaboramos a interpretação seguinte:

Factor 1: composto por, Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes; nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas; sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica; nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB; sabe que as visitas

de supervisão as aulas têm sido sistemáticas; para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência; sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade; sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica; nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito; sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica. O definimos como *percepção sobre a supervisão do proceso de ensino-aprendizagem por parte de especialistas e instituições*.

Factor 2: se conforma de Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas; nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB; sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas; para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência; sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica; nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito; sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica; entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da materia. O denominamos *necessidade de experiência, melhora e formação em supervisão pedagógica*.

Análise Factorial IV: Dimensão 3. Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela.

Se apresentam os resultados obtidos uma vez realizado o teste de esfericidade de Barlett, revelando um *chi-cuadrado* aproximado a 4139,555, com *gl* 45 significativo aos 0,000; o índice de *KMO* de Káiser- Mayer- Olkin é de ,890. Estes resultados nos levam a executar a análise factorial, indicando o método de Análise de Componentes Principales (PCA), com rotação de variáveis, procedimento *Varimax* com Kaiser. Os resultados obtidos se mostram a seguir:

Tabela 381: Prova de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		,890
Prova de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	4139,555
	Gl	45
	Sig.	,000

As variáveis com uma maior percentagem segundo a tabela de comunalidades são as seguintes:

- Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz, com uns 89,1%.
- O ISCED deve promover cursos preparatórios para exame de admissão, com os 94,1%
- A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca, com un 94,5%
- Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional, com os 84,8%
- Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferencia, com os 82,1%.
- As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto, com uns 85,1%.
- Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa, com os 81,5%
- A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão, com uns 89,4%

Tabela 382: Comunalidades

	Inicial	Extracción
Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	1,000	,891
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	1,000	,792
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	1,000	,941
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	1,000	,768
A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca;	1,000	,945
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	1,000	,848
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	1,000	,821
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	1,000	,851
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	1,000	,815
A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão.	1,000	,894
Método de extração: análise de componentes principais.		

Tabela 383: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sommas de extração de cargas ao quadrado			Sommas de rotação de cargas ao quadrado		
	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado
1	7,310	73,102	73,102	7,310	73,102	73,102	4,906	49,061	49,061
2	1,257	12,571	85,673	1,257	12,571	85,673	3,661	36,612	85,673
3	,452	4,516	90,189						
4	,309	3,090	93,279						
5	,229	2,290	95,570						
6	,172	1,720	97,290						
7	,108	1,083	98,372						
8	,073	,726	99,098						
9	,050	,498	99,596						
10	,040	,404	100,000						
Método de extração: análise de componentes principais.									

Na parte superior expomos a tabela de variação total explicada, na que seguindo o método de extracção de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e a que explica cada um deles. São dois os factores que explicam a terceira dimensão do questionário, das 10 variáveis existentes, com uns 85,673% total da variação, percentaje que podemos considerar como alto.

Tabela 384: Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	,806	-,491
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	,880	-,135
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	,919	-,310
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	,833	,273
A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca;	,884	-,405
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	,921	,010
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	,761	,492
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	,922	,018
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	,642	,635
A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão.	,936	,132
Método de extração: análise de componentes principais.		
a. 2 componentes extraídos.		

Tabela 385: Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	,936	,127
Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	,768	,449
O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	,909	,338
Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	,474	,737
A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca;	,941	,243
Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	,709	,588
Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	,281	,861
As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	,705	,595
Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	,098	,897
A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão.	,644	,692
Método de extração: análise de componentes principais. Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.		
a. A rotação converge em 3 iterações.		

Segundo os resultados, a interpretação realizada é a exposta seguidamente:

Factor 1: formado pelos seguintes itens da dimensão, o denominamos *percepção sobre necessidades formativas no acesso a instituição*.

- Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;
- Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;
- O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;
- Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;

- A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca;
- Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;
- As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto
- A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão.

Factor 2: Chamado *detecção de necessidades formativas, supervisão y actualización das provas de acesso ao ISCED*. Se compõe de las siguientes variáveis:

- Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;
- Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;
- Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;
- Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;
- As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;
- Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.
- A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão.

Análise Factorial V: Dimensão 4. Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela.

Finalizamos a análise factorial com os resultados obtidos da quarta dimensão do questionário. Se apresentam os resultados obtidos uma vez realizado o teste de esfericidade de Barlett, revelando um *chi-cuadrado* aproximado a 6047,077, com *gl* 66 significativo ao 0,000; o índice de *KMO* de Káiser- Mayer- Olkin é de ,869. Estes

resultados nos levam a executar a análise factorial, elegendo o método de Análise de Componentes Principales (PCA), com rotação de variáveis, procedimento *Varimax* com Kaiser. Os resultados obtidos se mostram de seguida:

Tabela 386: Prova de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		,869
Prova de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	6047,077
	Gl	66
	Sig.	,000

Na tabela de matriz de correlações se expõem os resultados, se pode observar como os ítems 4.11 e 4.14 não obtêm dados excepto o valor 1, isto ocorre porque os participantes da investigação pontuaram a pergunta com o mesmo valor em sua totalidade, pelo que é constante e não sofre mudanças na tendência, são dos variables que ao eliminá-los por ser impossível sua análise, não formarão parte dos factores/componentes que aparecem uma vez feita a variação total.

Tabela 387: Matriz de correlação

	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10	4.11	4.12	4.13	4.14
Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	1,000	,750	,839	,861	,699	,685	,798	,093	,715	,705	.	,692	,594	.
Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	,750	1,000	,790	,830	,904	,809	,741	,265	,761	,785	.	,849	,737	.
Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação;	,839	,790	1,000	,877	,804	,831	,764	,248	,854	,823	.	,811	,820	.
Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	,861	,830	,877	1,000	,805	,809	,837	,239	,885	,832	.	,804	,767	.

Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação;	,699	,904	,804	,805	1,000	,867	,710	,401	,807	,845	.	,913	,812	.
Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	,685	,809	,831	,809	,867	1,000	,789	,267	,865	,982	.	,930	,894	.
Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	,798	,741	,764	,837	,710	,789	1,000	,176	,678	,787	.	,821	,704	.
Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	,093	,265	,248	,239	,401	,267	,176	1,000	,290	,292	.	,302	,279	.

O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	,715	,761	,854	,885	,807	,865	,678	,290	1,000	,890	.	,823	,832	.
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	,705	,785	,823	,832	,845	,982	,787	,292	,890	1,000	.	,919	,863	.
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,000	.	.	.
Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam;	,692	,849	,811	,804	,913	,930	,821	,302	,823	,919	.	1,000	,845	.

Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica;	,594	,737	,820	,767	,812	,894	,704	,279	,832	,863	.	,845	1,000	.
O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,000

Vemos nas comunalidades recolhidas na tabela seguinte as variáveis que mais percentagem possuem:

Tabela 388: Comunalidades

	Inicial	Extração
Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	1,000	,783
Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	1,000	,802
Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação;	1,000	,854
Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	1,000	,878
Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação;	1,000	,877
Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	1,000	,899
Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	1,000	,772
Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	1,000	,911
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	1,000	,834
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	1,000	,895
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	1,000	,892
Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam;	1,000	,797
Método de extração: análise de componentes principais.		

Seguidamente se mostra a tabela da variação total explicada, na que sigundo o método de extracção de componentes principais, se explica a variabilidade total por cada componente e a que explica cada um deles. São dois os factores que explicam a quarta dimensão do questionário, das 14 variáveis existentes, com uns 84,963% total da variação, percentagem que podemos considerar como boa.

Tabela 389: Variação total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Sommas de extração de cargas ao quadrado			Sommas de rotação de cargas o quadrado		
	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado	Total	% de variação	% acumulado
1	9,186	76,547	76,547	9,186	76,547	76,547	8,780	73,166	73,166
2	1,010	8,415	84,963	1,010	8,415	84,963	1,416	11,797	84,963
3	,557	4,643	89,606						
4	,359	2,995	92,601						
5	,318	2,651	95,252						
6	,181	1,512	96,764						
7	,145	1,209	97,973						
8	,084	,696	98,669						
9	,075	,629	99,298						
10	,046	,379	99,677						
11	,030	,249	99,926						
12	,009	,074	100,000						

Método de extração: análise de componentes principais.

Para terminar, se incluem as tabelas de resultados da análise factorial que indica o que cada variável traz para o factor. Se terá em consideração todas as variáveis que trazem mais de 0,4 para referidos factores (+/-0,4).

O método seguido foi o de componentes principais e o método de rotação de variáveis com critério Varimax normalizado, normalizado com Káiser:

Tabela 390: Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	,825	-,321
Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	,896	-,013
Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação;	,920	-,090
Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	,928	-,127
Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação;	,922	,163
Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	,948	,027
Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	,858	-,189
Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	,319	,899
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	,913	,024
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	,946	,036
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	,943	,054
Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam;	,889	,077

Método de extração: análise de componentes principais.

a. 2 componentes extraídos.

Tabela 391: Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	,875	-,129
Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	,876	,187
Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação;	,917	,118
Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	,933	,083
Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação;	,863	,364
Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	,918	,238
Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	,879	,007
Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	,111	,948
O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	,885	,227
Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	,914	,246
Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	,907	,263
Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam;	,850	,273

Método de extração: análise de componentes principais.

Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.

a. A rotação converge-se em 3 iterações.

Por tudo dito anteriormente, podemos concluir que a composição dos factores é descrita da seguinte maneira:

Factor 1: *avaliação da formação recebida, autoavaliação das competências adquiridas e relação com a realidade laboral.* As variáveis que o compõem são:

- Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;
- Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;
- Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação;
- Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;
- Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação;
- Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;
- Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;
- O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;
- Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;
- Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;
- Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam;

Factor 2: composto por, Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II. Se denomina como *revisão e actualização da programação de Prática Pedagógica*.

2.3. ANÁLISE DE FIABILIDADE

Fiabilidade Geral

Tabela 392: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,990	56

Fiabilidade por dimensão

- *Dimensão A e B*

Tabela 393: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,803	7

Tabela 394: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,734
		N de elementos	4 ^a
	Parte 2	Valor	,698
		N de elementos	3 ^b
N total de elementos		7	
Correlação entre formulários			,810
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitude igual		,895
	Longitude desigual		,897
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,638
a. Os elementos são: A.1, A.2, A.3, A.4.			
b. Os elementos são: A.4, A.5, B.1, B.2.			

- *Dimensão 1*

Tabela 395: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,982	14

Tabela 396: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,981
------------------	---------	-------	------

		N de elementos	7 ^a
	Parte 2	Valor	,954
		N de elementos	7 ^b
	N total de elementos		14
Correlação entre formulários			,954
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitude igual		,976
	Longitude desigual		,976
Coeficiente de duas metades de Guttman			,975
a. Os elementos são: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7.			
b. Os elementos são: 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14.			

- **Dimensão 2**

Tabela 397: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,965	11

Tabela 398: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,966
		N de elementos	6 ^a
	Parte 2	Valor	,850
		N de elementos	5 ^b
N total de elementos			11
Correlação entre formulários			,973
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,986
	Longitud desigual		,987
Coeficiente de duas metades de Guttman			,931

a. Os elementos são: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6.

b. Os elementos são: 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11.

- **Dimensão 3**

Tabela 399: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	10

Tabela 400: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,922
		N de elementos	5 ^a

	Parte 2	Valor	,885
		N de elementos	5 ^b
		N total de elementos	10
Correlação entre formulários			,866
Coefficiente de Spearman-	Longitude igual		,928
Brown	Longitude desigual		,928
Coefficiente de dos metades de Guttman			,886

a. Los elementos son: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5.

b. Los elementos son: 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10.

- **Dimensão 4**

Tabela 401: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,966	12

Tabela 402: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,951
		N de elementos	6 ^a
	Parte 2	Valor	,918
		N de elementos	6 ^b
		N total de elementos	12
Correlação entre formulários			,944
Coefficiente de Spearman-	Longitude igual		,971
Brown	Longitude desigual		,971
Coefficiente de duas metades de Guttman			,949

a. Os elementos são: 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6.

b. Os elementos são: 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13.

Não se tem em conta as variáveis 4.11 e 4.14 por ter variação 0. No caso de que as tivéssemos em conta a fiabilidade é:

Tabela 403: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,954	14

Tabela 404: Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,957
		N de elementos	7 ^a
	Parte 2	Valor	,839

		N de elementos	7 ^b
		N total de elementos	14
Correlação entre formulários			,926
Coeficiente de Spearman- Brown	Longitude igual		,962
	Longitude desigual		,962
Coeficiente de duas metades de Guttman			,875

a. Os elementos são: 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7.

b. Os elementos são: 4.8, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13, 4.11, 4.14.

CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

Para uma melhor sustentação da pesquisa, se fez recurso ao método de entrevista que também é caracterizado como método qualitativo. A entrevista foi dirigida aos membros afectos a direcção do ISCED de Benguela, sendo eles simbolizados por entrevistado “A”, “B” e “C”. As metacategorias se reflectem de forma conjunta co respectivas categorias, conforme se apresenta já a seguir:

Tabela 405: Metacategoria (Categorias)

METACATEGORIA (Categorias)	ENTREVISTADOS		
	Entrevistado “A”	Entrevistado “B”	Entrevistado “C”
1. Grau académico, área de formação, tempo de serviço como universitário e na função.	<ul style="list-style-type: none"> • Doutoramento em Ciências Económicas e Empresariais, docente universitário desde 1994 e decano do ISCED desde 2011. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre em Ciências da natureza e docente universitário desde 1994 e exerce funções de Vice-decano para Área Científica desde 2011. 	<ul style="list-style-type: none"> Mestre em Ciências da Educação, docente universitário desde 2000 e exerce funções de chefe de Departamento de Ciências da Educação desde 2008.
2. Experiência pessoal como docente universitário	<ul style="list-style-type: none"> • Lecciona no ensino superior após a sua chegada de Cuba em 1994, faz parte do grupo fundador da instituição, sem condições materiais e infraestruturais, todos na altura com graus de licenciados, sendo um ou outro jovem com experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve muitas dificuldades de ajustar ao ensino universitário no princípio, por ser uma experiência diferente da do ensino geral, com tempo foi possível encarar com naturalidade a realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência como docente universitário remonta desde o ano de 2000, altura em que foi nomeado, por Despacho assinado pelo Reitor da Universidade Agostinho Neto, para a categoria de Assistente Estagiário do ISCED de Benguela. • Antes, porém, no ano de 1999, fui “coptado” e indicado como Monitor de Psicologia, função que exerci até a

			minha nomeação efectiva como assistente estagiário.
3. Profissionalismo da docência universitária	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionalismo aceitável e não o desejável; • Precisa-se melhorar porque é já momento de entrarmos na fase de prestação de serviços; • Temos algum défice porque ainda não temos aquele quadro docente totalmente diferenciado; • A área de investigação tem grandes limites, investigação como tal não fazemos; • Uma universidade não pode viver pura e simplesmente da docência, mas deve ter a investigação como suporte da docência. • Necessidade de se melhorar e aprimorar os nossos comportamentos, as metodologias e não só; • Havendo a instrução e educação, o ensino será mais integrado. • É importante que se melhore a funcionalidade dos DEI's sendo estes um elemento chave; • Havendo maior rigor, o trabalho dos docentes passará a reflectir-se na melhor qualidade do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • A docência universitária sente que está num bom caminho; • Uma boa parte de docentes é mestres e doutores não obstante os licenciados serem a maioria; • Já há uma certa produção científica; • Os docentes sentem-se mais capacitados para leccionar no ensino superior; • É preciso elevar a motivação dos docentes, olhando para as suas condições de trabalho e sociais; • Já se faz alguma investigação científica; • O comportamento de alguns professores pouco satisfaz a realidade da escola de formação de professores. • Temos ainda professores que pouco exibem aquilo que deve ser a maneira correcta de ensinar no ensino superior (ensinar os estudantes a investigar); • Professores que 	<ul style="list-style-type: none"> • Não é fácil exercer a docência universitária com as condições reais colocadas a disposição dos professores ou seja difíceis condições objectivas de ordem material (bibliografia, meios tecnológicos e outros recursos de ensino), como no concernente às condições subjectivas (grau de formação, motivação e satisfação laboral). • O profissionalismo da docência nesta instituição enferma de muitos problemas; • É importante que haja capacitação periódica dos docentes por iniciativa dos respectivos DEI's; • Apoio aos docentes para uma formação continuada; • Os docentes precisam ser os melhores doptados de comportamento para docência.

		<p>ainda ensinam de modo muito inadequado, para estes professores é importante que tomem a consciência de que ensinar no ensino superior não é tão igual ao ensinar nos outros níveis inferiores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aqui temos professores que se limitam a ditar a matéria, e a predominar em suas aulas o método expositivo 	
<p>4. Insuficiências dos estudantes em formação de professores no ISCED</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Com a guerra que assolou o país durante anos, Angola deixou de dar atenção suficiente a formação dos docentes o que veio a dar lugar a professores menos qualificados; • Fraca preparação dos estudantes nas classes anteriores faz com que tenhamos estudantes de menos qualidade de escrita, de interpretação e de análise dos fenómenos; • Revelam fraca compreensão e atitude do perfil de docente universitário; • Fraco empenho no cumprimento de tarefas para trabalhos individuais ou em grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • São questões de formação básica; • Pouco entrosamento entre o ensino geral e superior (ISCED); • Notam-se as debilidades de expressão, estruturação de uma ideia, dificuldades de escrita, para não falar das ciências exactas, tabuada, medidas de cumprimento; • Os trabalhos de grupos não elaborados por eles; • Muitos estudantes acabam defendendo trabalhos de grupos na sala de aula desconhecidos por eles; • Nota-se que alguns estudantes têm fraca motivação para área de formação de professores, por 	<ul style="list-style-type: none"> • São várias as insuficiências e são originadas de uma diversidade de factores. • Algumas são motivadas pelo próprio pessoal docente (grau académico e categoria docente desajustados, baixo salário, entre outras) • Há insuficiências no domínio das aptidões e competências dos estudantes formados na instituição, sendo algumas derivadas das incipientes condições de trabalho disponíveis (infra-estruturas, tecnologias de ensino, biblioteca, qualidade do corpo docente), e

		<p>não ser dos seus sonhos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouca compreensão dos termos-chave por não ter feito a formação de professores no ensino médio. 	<ul style="list-style-type: none"> • São derivadas do tipo de estudantes (perfil de entrada, fraco empenhamento, motivação, expectativas, etc).
<p>5. Eventos científicos metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • São poucos os docentes que participam; • Os docentes estão muito mais virados para a docência, e pouco para investigação científica; • Aparecem mais estudantes nos eventos que professores, alegando a questão da comparticipação de valores para eventos; • Poucos se disponibilizam em participar em eventos nacionais ou internacionais; • Precisa-se ganhar a cultura de produção científica para além da orientação dos trabalhos de fim de curso; • Há toda uma necessidade de se ir constituindo grupos de discussão temática, pois a universidade deve dar resposta aos problemas da sociedade nas suas múltiplas vertentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para muitos docentes participar em eventos desta natureza tem sido mais difícil que ir dar aula; • Se tem realizado a partir dos Departamentos e também da área científica da instituição e da Reitoria; • O quadro da participação dos mesmos carece de muita atenção e medidas ajustadas ao apelo de consciência do profissionalismo da docência universitária; • Tem havido cepticismo por parte dos professores sobretudo quando exige comparticipação por sua parte. • Esta cultura ainda não foi muito bem assimilada pelos docentes, para eles a instituição talvez devia até lhes pagar para tal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é sabido entre as finalidades do ISCED-Benguela destacam-se, para além do ensino, também a investigação e a produção científica. • Ora, a promoção e realização periódica de eventos metodológico-científicos, joga um papel importante na vida do professor, permitindo a partilha de ideias e actualização permanente. • O que se regista, não é só a pouca frequência de eventos, mas é acima de tudo absentismo de seus docentes nas poucas actividades de natureza metodológica e científica. • Denota-se que há falta de uma certa mentalidade e cultura de

			participação e envolvimento dos docentes do ISCED-Benguela neste tipo de eventos.
6. Formação académica e profissional dos docentes, superação académica face a dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade de formação dos docentes nos distintos cursos de pós-graduação mestrado e de doutoramento (no país ou fora do país); • Realização de cursos de curta duração; • Promoção de investigação científica e extensão universitária para outras instituições de estado; • Mais iniciativa para a promoção de outras sessões de capacitação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores devem ter a consciência sobre a necessidade da busca permanente de conhecimentos; • Acha a instituição deve fazer constar do seu plano previsional de formação professores para o aumento do seu nível de formação; • A participação dos professores em eventos científicos e metodológicos dentro e fora do país pode muito bem ajudar os professores a superarem-se; 	<ul style="list-style-type: none"> • De uns anos a esta parte é notório o grau de evolução qualitativa nesta componente; • É de louvar o facto de muitos professores que por sua própria conta concluíram com êxito o mestrado ou doutoramento dentro ou fora do país; • Os professores ao tomarem consciência da necessidade permanente da sua formação, estarão a tomar consciência da necessidade de haver um profissionalismo de qualidade e resultados qualificados.
7. Supervisão do processo de ensino-aprendizagem no ISCED de Benguela	<ul style="list-style-type: none"> • Não estamos ao nível desejado porque não temos os Departamentos tão funcionais conforme o desejado. • Há toda necessidade de se criar um grupo de assessoria no sentido de se incentivar a planificação mensal dos departamentos e individual de cada docente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve ser mais afinada, porque não se faz sentir; • Nota-se que as vezes os professores não são pontuais nem assíduos; • A supervisão ajudaria os professores a preocuparem-se com a planificação e dosificação dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à supervisão pedagógica no desenvolvimento das competências dos estudantes em formação no ISCED-Benguela, é necessário frisar que no momento actual é necessário incentivar e tornar real e actuante todo o trabalho de

	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso dotar o pessoal de conhecimentos sobre a supervisão e termos especializados ao nível dos DEI's. • A supervisão é indispensável por permitir identificar os pontos fortes e fracos do processo de ensino-aprendizagem. 	<p>conteúdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professores há que quase não dão aula e instituição quase não apercebe da situação; • Os departamentos de ensino e investigação devem ser mais actuaentes neste sentido; • Porque não se percebe como é que dois professores que leccionam a mesma disciplina, mas o programa e os conteúdos ministrados são diferentes. • Há falta de concertação, de coordenação, de trabalho de equipa, porque os professores não se encontram para partilha de conhecimentos; • Não é preciso que haja uma comissão específica para a supervisão do processo, pois se tratar do nível superior, e também iria significar um certo policiamento. 	<p>acompanhamento e supervisão;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta acção de supervisão quase é nula, não tem visibilidade deste tipo de actividade na instituição. • Os Departamentos devem ser mais actuaentes, através de professores experientes e conhecedores da matéria; •
<p>8. Prática docente e o desenvolvimento de competências dos estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deveríamos estar melhor, por este ser o elemento chave da instituição; • O fórum científico sobre currículo realizado permitiu a elaboração de um documento que está servir de suporte; • Com a ideia da implementação da 	<ul style="list-style-type: none"> • A prática é o elemento fundamental da concretização dos aspectos teóricos apreendidos nas variadas disciplinas. • Existem muitas debilidades neste campo e há falta de rigor neste; 	

	<p>apresentação e defesa da aula metodológica para saída dos estudantes, este elemento da Prática Pedagógica é ainda mais indispensável.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A prática docente deveria ser muito mais presencial sendo focalizada a uma escola específica de modo a que o professor que orienta fique mais tempo e não a forma como temos feito em que o aluno dá uma, duas ou três aulas; • O Departamento de Ciências da Educação e outras áreas afins, devem trabalhar nesta direcção. 	<ul style="list-style-type: none"> • As práticas deviam acontecer em forma de estágio, tão logo a seguir o término do plano curricular, tal como fazem os da saúde, devendo a seguir os estudantes apresentar um relatório, que podia ser visto como documento final do trabalho de fim de curso. • Na prática I existem dificuldades sobretudo no número de professores para a melhor distribuição dos mesmos. • Os professores de prática, não deviam leccionar mais outra(s) disciplina(s); • Salas insuficientes para satisfazer o número de aulas, pelo menos que cada professor tivesse um número igual ou inferior a dez estudantes; • Necessidade de se rever o programa e o regulamento da cadeira de prática, com a finalidade de ser mais contextual; • O desencontro que se regista entre o calendário académico do ensino geral e superior, também constitui obstáculo no desenvolvimento
--	--	--

		<p>das práticas ao nível da escola (prática II).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesta prática II é importante que sejam afinados os procedimentos de supervisão, pois os estudantes muitas vezes são lançados a mercê da sua sorte. Muitos têm sido avaliados pelos professores donos das cadeiras. • A selecção dos professores de prática não tem sido a mais acertada, deve se dar mais atenção neste campo, tendo como referência a experiência pessoal; • Muitos tão logo são convidados a dar aulas no ISCED são de imediato convidados para esta disciplina o que não devia ser, não obstante a falta gritante de professores. • Deve-se se dar uma maior atenção a esta disciplina. 	
<p>9. Incidência dos trabalhos de fim do curso no desenvolvimento de competências dos estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não se reflecte naquilo que se investiga, têm sido apenas uma exigência para obtenção do grau de licenciatura; • Deve-se criar condições no sentido de ser publicados em revistas; • Os trabalhos devem ser utilizados a outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos dos nossos estudantes que terminam deixam muito a desejar; • Alguns acabam defendendo trabalhos que não conhecem, porque foi feito por alguém; • Os professores fazem muito 	<ul style="list-style-type: none"> • Este aspecto constitui um dos grandes problemas que afecta a formação dos professores (licenciatura) no ISCED-Benguela. • É necessário dizer que neste preciso momento a secção de apoio às

	<p>níveis e permitir a resolução de problemas investigados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temos tantos trabalhos de fim do curso que constituem uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem que devem ser utilizados pelo Ministério da Educação o que não acontece; • Os resultados das pesquisas não são apresentados e nem aplicados nas respectivas escolas; • Devem ter um carácter de continuidade de investigação ao nível de mestrado ou doutoramento; • Nesta matéria deve se estreitar mais as relações com a Direcção Provincial da Educação; • O trabalho de fim de curso devem também ser partilhados nas jornadas científicas e metodológicas • A aula metodológica como outra variante de trabalho de fim de curso, vai fazer com que o estudante demonstre como se dá uma aula. 	<p>esforço embora tendo apenas o grau de licenciado o que não devia ser assim;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Devido as dificuldades de um fraco de competências durante o tempo de aulas, muitos estudantes após o término ficam mais de seis anos, pelo que deve-se tomar outras medidas em termo de prazos. <p>A modalidade de aula metodológica acreditamos que virá ajudar no aceleramento deste pressuposto.</p>	<p>Práticas Pedagógicas (Prática Pedagógica I e II e Estágio Profissional) está inactiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em consequência disso, nos departamentos de ensino as práticas decorrem sem qualquer acompanhamento ou supervisão digna de realce. • É uma área que carece de mudanças urgentes.
<p>10. Perfil de entrada dos estudantes ISCED de Benguela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É realmente esta é uma grande problemática; • Há toda uma necessidade de tratar de reduzir a carga docente para dar lugar a criação de comissões de trabalho para intervirnos numas áreas específicas e uma 	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto aos conteúdos que são avaliados nos exames de acesso, por se tratar de uma instituição de formação de professores, melhor seria que o isced atende-se aqueles 	<p>Referindo-me em relação ao perfil de entrada dos estudantes do no ISCED-Benguela tenho a dizer que esse assunto precisa ser redefinido ou reorientado. A experiência ao</p>

	<p>dele é precisamente esta;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabemos que a maior parte das pessoas vai para o ensino superior para obter o título e as vezes buscam a forma mais rápida e os ISCED tal como os Instituto Médio Normal da Educação (IMNE) serviram de refúgios as vezes foram uma das poucas oportunidades; • Vemos actualmente pessoas licenciadas em educação a fazerem outras licenciaturas porque no seu tempo não havia licenciaturas que estão a fazer agora, queriam ser licenciados, ser “dr”; • No ISCED deviam vir os formados nas escolas de Formação de professores, e aliás, os cinco melhores estudantes de cada uma das especialidades da Escola de Formação de professores e do Magistério Primário deviam entrar directamente no ISCED sem fazer exame de aptidão; 	<p>que foram formados na área de educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve-se estabelecer um regulamento mais afinado. • Aqui no ISCED entram todos desde polícias, enfermeiros, electricistas e mecânicos. • Temos casos de estudantes que concorrem por exemplo para o curso de inglês e el nunca ter ouvido falar do inglês, e uma vez admitido, no ano seguinte pede a mudança de curso. • Quanto a selecção é em função dos resultados obtidos pelos candidatos, mas defendo que devia se apostar mais naqueles que já estão formados no professorado o que iria facilitar ainda mais a acção pedagógica dos professores. • Muitos dos que entram para o ISCED sem antes ter feito o médio de professores, e no final acabará por não ser professor. • Os conteúdos são avaliados em função dos programas ministrados no ensino médio de acordo com as 	<p>longo da história desta instituição de formação de professores revela que para ele entram todas as categorias de estudantes. E isto, no meu entender, não é correcto. Como consequência hoje estudam na instituição alunos sem preparação adequada, sem motivação nem interesse pelos conteúdos da grelha de formação, pois seus estudos anteriores nenhuma relação têm com os cursos em que se encontram matriculados. É óbvio que o resultado do processo da formação teria que resultar em colocar para o mercado algumas pessoas que, <i>a priori</i>, não oferecem garantias de um desempenho docente digno. Daí a razão dos muitos questionamentos sobre o grau de competências de muitos graduados do ISCED-Benguela.</p>
--	--	---	---

		<p>especialidades afins.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas já aconteceram situações em que foram avaliados continuados que nada ou pouco têm a ver com as aprendizagens do ensino médio. • Houve casos em que foram avaliados conteúdos que o futuro candidato vai dar um dia caso seja admitido. 	
11. Pessoal já formado no ISCED “perfil de saída”	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaz embora haja um ou outro que não satisfaça, isto é como uma lavra, nela sai boa e má mandioca; • Maior parte dos docentes do ensino geral foram formados no ISCED de Benguela, muitos deles já atingiram níveis de pós-graduação como mestrado e doutoramento; • Muitos formados no ISCED, estão a ocupar cargos no governo, no Ministério do Ensino Superior e na Reitoria da Universidade katyavala Bwila e não só. 	<ul style="list-style-type: none"> • De certa forma vem satisfazendo o mercado de trabalho, não obstante ao facto de haver muitos, como resultado da fraca formação e que pouco satisfazem o mercado laboral. • Tem que se fazer muito mais, mediante uma acção conjunta com o ensino geral, a quem recai sobretudo os pelo ISCED de Benguela. 	<ul style="list-style-type: none"> • É óbvio que o resultado do processo da formação teria o de colocar para o mercado algumas pessoas que, <i>a priori</i>, não oferecem garantias de um desempenho docente digno. • Daí a razão dos muitos questionamentos sobre o grau de competências de muitos graduados pelo ISCED-Benguela.
Elevação do nível de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso apostar na capacitação dos docentes, promoção dos valores; • As vezes nos deparamos com situações de mau trato dos estudantes por parte dos docentes; • Melhorar a nossa prestação didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar todo este leque de dificuldades, propõe-se mudanças mediante o cumprimento dos regulamentos da instituição, mais supervisão pedagógica, responsabilidade, 	<ul style="list-style-type: none"> • É necessário, em primeiro lugar, fomentar a formação pós-graduada dos professores; • Em segundo lugar, dar condições mais dignas para a realização, com normalidade, de

	<p>metodológica, docentes comprometidos com a planificação a partir da organização dos DEI's;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os docentes devem sentir-se comprometidos com a planificação a partir da organização dos DEI's; • É necessário que os professores encarem a formação como uma das prioridades, bem como a participação em eventos científicos e metodológicos. • Todos devemos estar comprometidos com a prestação de serviços, se tivermos em conta de que quanto a formação académica, já um grande avanço nesta direcção, mas precisamos que cada um se comprometa cada vez mais com a instituição. 	<p>maior controlo, acompanhamento e orientação do trabalho dos docentes.</p>	<p>todas as actividades do processo de formação dos futuros licenciados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior rigor na supervisão de todo processo de ensino-aprendizagem.
--	--	--	---

Uma vez apresentados os resultados correspondentes a cada um dos entrevistado, de seguida faz-se a análise dos mesmo conforma a seguir se apresenta:

- No que concerne aos **graus académicos** dos entrevistados, **área de formação, tempo de serviço como universitário e na função**, os resultados das entrevistadas permitiram constatar que possuem mestrado e doutoramento, ocupando funções de renome na instituição, cujo tempo de trabalho na instituição e acima de 10 anos. Este indicador consideramos bastante satisfatório, por servir de suporte na gestão dos processos e das pessoas.
- Quanto a sua **experiência laboral** constatou-se que os mesmos tiveram momentos difíceis de adaptação ao processo de ensino-aprendizagem ao nível superior, pois as suas considerações indicam que acabavam de chegar recente da formação do exterior do país (República de Cuba) e um deles foi estudante destaque no ISCED, tendo sido chamado para monitorar as aulas e de seguida, recrutado como docente efectivo. Para

eles as experiências embora diferentes, consideram ter sido muito difícil a adaptação por se tratar de uma instituição que estava a começar agora e quase sem condições de trabalho.

- Sobre o **profissionalismo da docência universitária**, consideram como sendo o possível, e que por outro lado está a caminho se comparar com alguns anos passados. Nota-se que pelo menos o quadro docente é constituído por mestres e doutores, não obstante a maior ainda de docentes serem licenciados o que não acontecia antes. Há toda uma urgência de se aumentar o quadro docente, de modo a satisfazer a demanda e as condições de trabalho não favorecem o processo e muito menos uma motivação profissional por parte dos professores. O trabalho dos professores está confinado acima de tudo na sala de aula, não se fazendo sentir a investigação científica na instituição; os Departamentos de ensino quase não desenvolvem acções que visam incentivar os professores a pesquisa e temos professores que não conseguiram ainda se adaptar ao figurino do ensino superior que consiste acima de tudo ensinar o estudar a aprender fazer a investigação científica; O profissionalismo da docência universitária é ainda condicionado as condições objectivas como, falta de uma biblioteca a altura da existência da instituição, falta de computadores, uma de professores que satisfaça a preparação dos mesmos, para não falar em gabinetes para professores; desta-se também a necessidade de se trabalhar no aspecto relacionado com a consciência moral e profissional dos professores, uma vez que muitos são aqueles que menos prezam a figura do estudante, atacando-lhe psicologicamente desmotivando-o para a aprendizagem; professores há que ainda ditam a matéria para os estudantes como se fosse nos níveis inferiores, o que no nosso entender inibe a disposição do estudante em pesquisar.
- No concernente **as insuficiências no desenvolvimento das competências dos estudantes** os entrevistados apontaram várias que concorrem para um fraco desenvolvimento das competências pedagógicas dos mesmos, com destaque para: fraca preparação nas classes anteriores, pois com a guerra que assolou o país durante mais de três décadas, as atenções do governo estavam mais viradas para a conquista da paz, como consequência deu-se lugar ao ingresso de professores de baixa qualidade da formação, que por seu turno formaram estudantes muitos desses com qualidade académica muito inferior. Uma boa parte dos estudantes que aparecem no ISCED têm dificuldades de escrita, leitura, interpretação dos conteúdos e fenómenos que o rodeia, dificuldade de expressão oral entre outros. Assim por mais o professor queira

difícilmente, se desenvolverá competências pedagógicas esperadas neles. Revelam fraca compreensão e atitude do perfil de docente universitário; os resultados das entrevistadas permitiram constatar que existe um fraco empenho no cumprimento de tarefas para trabalhos individuais ou em grupos, por parte dos estudantes e falta de uma autoexigência que concorra para a elevação das suas qualidades formativas. Para muitos, situações referidas deriva do facto de muitos não se sentirem motivados para o curso que frequentam, esperando apenas a obtenção do diploma.

- A instituição tem promovido **eventos científicos e metodológicos** através da Área Científica e dos respectivos Departamentos de ensino e investigação, pelo que se lamenta ao facto de se registar fraca participação dos docentes ou mesmo até que quase um total absentismo dos professores. Os professores não comparecem a estes eventos em número esperado mesmo sendo grátis. Quando se tratar então de darem alguma participação, vê-se que a situação é bastante pior. Segundo mesmo o entrevistado “B”, dá impressão de que a instituição é que devia pagar aos mesmos para que compareçam nestes eventos, fingindo desconhecer o seu real valor, prejudicando assim o seu nível de desenvolvimento profissional e de profissionalismo docente requerido para o ensino superior. Foi frisado também pelos entrevistados que verifica-se uma falta de mentalidade para a cultura de participação e envolvimento dos docentes nesses eventos, pois o professor que se quer tornar num grande profissional, nunca deve dispensar momentos de formação como estes, por servirem de um grande espaço para a aprendizagem e crescimento. Para eventos locais se regista esta letargia, não interessa falar da participação dos mesmos em eventos nacionais ou mesmo até nível internacional. É preciso que se apele a consciência dos mesmos no sentido de valorizarem este elemento que consideramos de suma e capital importância para sua vida profissional.
- No que concerne a **formação académica e profissional dos docentes**, constatou-se que não obstante alguns passos terem sido dados nesta matéria, há muito ainda por se fazer. O número de mestres e doutores que se tem para sustentar a investigação científica é bastante incipiente. Como vimos acima, os professores (alguns) mostram uma grande resistência ao que concerne a participação em eventos formativos, pior um pouco falar da decisão pessoal por parte de muitos para frequentarem uma formação. Ao agirem desta forma, ficará muito difícil superarem as dificuldades que se manifestam ao longo do seu desempenho, o que pode inibir de que maneira o alcance dos objectivos educativos preconizados pela instituição em causa. Professor

deve antes de tudo ser um sujeito interessado por um aprender permanente e constante. O professor deve ter “apetite” pela busca incessante do conhecimento. Os professores ao tomarem consciência da necessidade permanente da sua formação, estarão a tomar consciência da necessidade de haver um profissionalismo de qualidade e resultados qualificados.

- Relativamente a **supervisão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem** no ISCED de Benguela, os entrevistados consideraram de quase inexistente, não existe uma comissão encarregue por este acto, embora um dos entrevistados defenda que não é necessário, pois os chefes de departamentos são as pessoas indicadas para o efeito, devendo integrar pessoas experientes nesta matéria. A falta de supervisão pedagógica na instituição faz com não se deia conta das reais situações que vão ocorrendo na instituição. Os entrevistados tocaram em aspectos que acontecem ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como absentismo constante dos professores, atrasos, não publicação de resultados nos períodos indicados, falta de trabalho de equipa, programas desencontrados entre os mesmos professores, ofensas psicológicas dos estudantes. Tudo isso, devia ser prevenido mediante acções de supervisão, tomando medidas de acordo com os normativos legais em vigor na instituição. Os departamentos devem planificar acções que concorrem para a realização da supervisão pedagógica.
- Quanto a prática pedagógica, os entrevistados consideram como um elemento fundamental para a concretização dos aspectos teóricos apreendidos nas variadas disciplinas. Para os entrevistados, a prática não tem “saúde académica” requerida. Para eles o que se faz é um mero cumprimento do plano curricular relativo a esta disciplina. Tanto a prática I e II, sugerem que deve ser revistas, pois existem vários factores que os vão destruindo. A começar pelas condições da sua realização até aos professores que as orientam, podemos dar conta de que existem muitos aspectos a serem revistos. O número de estudantes atribuídos aos professores (supervisores) das mesmas, é bastante dilatado o que não permite a identificação cabal das habilidades e o desenvolvimento das competências requeridas para um futuro professor. As salas existentes para o efeito são ínfimas, não existem condições para a deslocação dos professores e estudantes para prática II que é realizada nas escolas inferiores. Tem havido dificuldades em encontrar aceitação das direcções das escolas para a sua realização, pois segundo alguns docentes donos das cadeiras, muitas vezes os estudantes estagiários acabam atrapalhando o seu trabalho. Os estudantes revelam

debilidades de nível profundo não obstante terem passado pelas didáticas que os adoptam de ferramentas para uma prática pedagógica requerida. Não se obedece a um critério que favorece a sua selecção, ou melhor, até os professores que entram agora para a actividade docente ao nível superior no ISCED acabam sendo indicados como orientadores de prática pedagógica. Os entrevistados consideram haver uma necessidade urgente que visa a inversão do respectivo quadro, pois desta forma pouco se pode esperar a cerca do desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores em formação no ISCED de Benguela.

- No concernente a **Incidência dos trabalhos de fim do curso no desenvolvimento de competências dos estudantes**, os entrevistados afirmaram que no ISCED de Benguela se realiza elaboração e defesas de monografias, mas que se constata muitos aspectos que o enfraquecem. Não passa de mero cumprimento de regulamento e de currículo porque muitos são os trabalhos que são elaborados pelos próprios estudantes, o que tem-se reflectido na baixa qualidade das defesas das mesmas. Os candidatos a defesas dos respectivos trabalhos, não revelam competências satisfatórias, traduzindo-se numa fraca aprendizagem dos conhecimentos durante a abordagem das disciplinas relacionadas com os planos curriculares. Para as respectivas sessões se tem nomeado corpos de júris competentes, mas o nível de defesas dos estudantes em poucas vezes pode ser considerado satisfatório. Por outra, o que se verifica é que os trabalhos de fim curso terminam com as defesas, mas não se verifica a utilidade dos respectivos trabalhos quanto a publicação ou então a implementação das respectivas conclusões junto das escolas onde foram feitas as investigações. Alguns trabalhos tempo depois vão parar no mercado paralelo o que tem, se calhar, favorecido o plágio.
- Sobre o **perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela**, de uma forma geral os entrevistados consideram como uma problemática a que se deve prestar maior atenção, porquê pela natureza da instituição devia-se em primeira mão admitir em grande percentagem estudantes que tenham terminado a formação média nas Escolas de Formação de Professores ou Magistérios Primários o que não se faz sentir. Segundo os entrevistados, no ISCED todos a princípio são candidatos possíveis a admissão, desde que obtenha a nota requerida. Assim, nem sempre se sabe quem é que ao terminar a formação poderá ser professor. Mas os entrevistados reconhecem que, se se dar mais lugares aos que já são professores ou aos que foram formados nas respectivas escolas médias, melhor poderão facilitar a relação professor aluno no

ensino superior e melhor poderão contribuir para a qualidade de ensino nos seus de trabalho. Nota-se que, muitos que foram admitidos nas condições gerais, acabaram não contribuindo para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

- Assim, também é importante que preste uma maior **atenção aos conteúdos de provas de exame de acesso**, pois os mesmos devem ser aqueles relacionados com as disciplinas abordadas no ensino médio, sobre a formação de professores, de modo a que se faça sentir a sua sistematicidade.
- Olhando para o **perfil de saída dos estudantes já formados no ISCED**, os entrevistados consideram que não obstante ao facto de haver muitos estudantes que revelam fraca competência no final da formação, os resultados indicam que muitos foram formados pela instituição e que têm sabido dar resposta aos propósitos da sociedade. Temos hoje muitos dirigentes do aparelho do estado com grandes referências e destaques, e mesmo também ao nível da Reitoria, uma boa parte dos que conduzem ao barco até ao bom porto são produtos do ISCED. Na verdade, muitos têm sido os clamores no que concerne a saída de muitos estudantes e o seu desempenho no mercado de trabalho, com maior realce para o ensino primário. Com muita pena acontecer tal situação logo neste nível. Por ser um nível mais elementar, os professores deviam ser aqueles revestidos de um grande destaque, durante a sua formação. Aqueles que melhor escrevem, que melhor falam, que melhor análise e interpretação fazem. Mas, infelizmente o que se tem verificado é exactamente o contrário, aqueles que se julgam ser os melhores professores, não concordam em trabalhar para o ensino primário, e se lá estiverem colocados, acabam mostrando pouco desempenho nas suas funções. Pensamos que um estreitamento de relações entre o Ministério da Educação em Benguela e o ISCED de Benguela, seria ideal para se trabalhar no sentido de se identificar os melhores estudantes e de imediato merecerem de uma colocação imediata na actividade docente. A ser assim, iria se motivar os demais na conquista de melhores resultados, traduzindo na melhor qualidade do ensino ao nível da instituição e não só.
- Ao referirem sobre **o que fazer para se elevar a qualidade de ensino**, entre outros aspectos aponta-se a melhoria da atitude dos professores, procurando valorizar ainda mais a figura do aluno, à luz das novas tendências pedagógicas, pois está mais que provado que uma melhor relação professor aluno, acaba favorecendo positivamente as aprendizagens dos estudantes. Os departamentos de ensino e investigação devem ser mais actantes no exercício das suas actividades planificando as tarefas e exigir dos

professores as suas planificações não só lectivas, mas também individuais. Necessidade de apelar a consciência moral profissional dos professores sobre a participação em eventos científicos como elemento fundamental para a sua superação profissional e consolidação das aprendizagens. A supervisão pedagógica deve ser considerada para que haja um profissionalismo da docência universitária esperada e para a mesma reflecta no desenvolvimento das competências pedagógicas dos futuros professores. É importante que os departamentos tenham em atenção este elemento durante o seu exercício de função, destacando pessoas experientes, dotando-lhes de conhecimentos relacionados com a questão em causa. Assim, para que haja um profissionalismo da docência universitária requerido, deve se criar também as condições dignas para a sua realização, com normalidade, de todas as actividades do processo de formação dos futuros licenciados. Consta-se que o ISCED possui professores que se encontram a mais de dez anos na categoria de assistente estagiário, o que em nosso entender prejudica o trabalho do professor, pois muitos desses quando entraram no ISCED eram apenas assistentes estagiários e hoje são doutores. Professor que se encontra nestas condições, pode entrar a qualquer altura em estado de desânimo, prejudicando desta forma não só a si próprio, mas acima de tudo os tantos estudantes que pretendem elevar o seu nível de conhecimentos.

7.1. Triangulação dos Resultados

Neste triangulação, faz-se a apresentação de um síntese dos dados quantitativos (questionários aos trezentos estudantes e aos cinquenta professores) e dos dados qualitativos (entrevistas aos três membros da direcção da escola), de realçar que *se trata de um dos métodos mais importantes para realçar propostos para assegurar os critérios de validade reconhecidos, dando credibilidade aos dados obtidos na investigação*(Bravo, 1992).

Assim, se procurou não só fazer a comparação dos resultados, como também identificar os níveis de coincidência dos dados recolhidos a partir da amostragem tida em conta, permitindo o estabelecimento das inferências correspondentes, e daí a obtenção das conclusões gerais (objectivo geral) e as conclusões específicas (objectivos específicos) da investigação. Por outra, se entende que esta parat constitui um dos aspectos entrais da presente investigação.

Tabela 406: Descrição dos resultados dos questionarios e das entrevistas

Unidades de Análise	Questionários	Entrevistas
Perfil pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de estudantes do 3º e 4º ano, representantes das nove especialidades existentes no ISCED de Benguela e de professores representantes dos respectivos cursos. A maior parte das turmas estão constituídas por mais de cinquenta estudantes, sendo a minoria com menos de vinte e cinco anos de idade. • Os docentes inquiridos são dos cinco departamentos de ensino, sendo mais de cinquenta por cento licenciados, com uma experiência laboral ao nível superior de 5 a 10 anos. Os docentes leccionam mais de duas disciplinas, mais de três anos curriculares e em mais de dois períodos do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> •Recaiu aos membros de direcção do ISCED que constituíram a amostra da pesquisa com graus de mestre e doutor, por serem sujeitos conhecedores da realidade histórica e por acompanharem o dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem na instituição. •A falta de mais docentes leva-os a estarem sobrecarregados, leccionando para além da sua carga docente normal.
Docência universitária com profissionalis	Em aulas a atitude dos professores ainda pouco favorece o processo de ensino-aprendizagem, pois observaram-se percentagens menos ajustadas como 26% concorda totalmente que os docentes têm uma atitude positiva em sala de aulas e 15%	Existem professores que carecem de formação sobre o como leccionar no ensino superior, pois muitos ainda limitam-se a expor a matéria sem deixar que os alunos participem e produzam a sua

<p>mo no ISCED/Benguela</p>	<p>concorda totalmente que a motivação profissional favorece. Notou-se também um défice no uso de métodos sistemáticos com apenas 38% do total de docentes que concordam totalmente. Fraco incentivo a pesquisa científica com apenas 8% de inquiridos que afirma no concordo totalmente.</p> <p>A capacidade de análise dos estudantes não satisfaz a real atitude universitário e por seu lado os professores pouco se envolvem em eventos científicos como forma de aprimorar os seus conhecimentos.</p>	<p>aprendizagem, alguns limitam-se a fazer o ditado dos conteúdos.</p> <p>A conduta moral de muitos professores não satisfaz as condições para uma relação mais estreita com os alunos, pois muitos ofendem psicologicamente durante as aulas.</p> <p>A pesquisa científica não constitui tarefa de todos os professores, não obstante ser este elemento principal da instituição do ensino superior.</p> <p>A participação dos docentes em eventos científicos é quase nula, pois os mesmos têm mostrado fraco interesse ao assunto.</p>
<p>Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem</p>	<p>Com apenas 16% de docentes que concorda totalmente que favorece ao processo de ensino-aprendizagem, 4% que considera que os chefes de departamentos realizam supervisão, para não se falar da sistematização das respectivas visitas as aulas que não existe praticamente, daí uns 60% de docentes concordar sobre a necessidade da realização das sessões de formação sobre a supervisão pedagógica.</p>	<p>É quase nula, menos observável, pois a instituição possui poucos docentes e todos eles com carga docente menos favorável. Os chefes de departamentos além dessas funções também dão aulas, o que ainda lhes retira parte do seu tempo. Situações várias que ocorrem no ISCED que deveriam sere identificadas e minimizadas mediante acções de supervisão pedagógica, como docentes que não cumprem com os programas de disciplinas, docentes que faltam constantemente as aulas, que não cumprem com os prazos de entrega de mini-pautas, entre outros.</p>
<p>Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela</p>	<p>Os inquiridos confirmam que o perfil de entrada não satisfaz ao real perfil de estudante universitário requerido, pois na fase de admissão devia-se ter mais atenção aos candidatos que já são professores ou que tenham frequentado as escolas de formação de professores/Magistério Primário (com 68%), por outra os estudantes que entram para o ISCED revelam dificuldades da base, como da escrita, de argumentação e interpretação, bem como de linguagem falada.</p> <p>Defende-se também a ideia de que nas escolas do I ciclo devem existir uma área de orientação profissional de modo a facilitar o</p>	<p>Os inquiridos discordam com o facto de que no ISCED devem entrar todos candidatos não obstante ao estatuto que ostenta. Os entrevistados são unânimes de que, pelo facto da instituição estar vocacionada a formação de professores, devia entrar estudantes das escolas de formação de professores ou que já possuem o estatuto social de professor com maior percentagem, abrindo-se espaço para que os estudantes com melhores resultados do curso</p>

	<p>encaminhamento dos estudantes as especialidade convencionais.</p> <p>Ao não se delimitar o estatuto específico dos que devem entrar para o ISCED, faz com que muitos entrem e não se sentem motivados para um dia exercer a respectiva actividade, acabando por fazer uma formação com desmotivação.</p> <p>Os inquiridos apontam que nos exames de acesso deve-se ter também em atenção a disciplina de língua portuguesa para além da disciplina da especialidade que pretende.</p>	entrem sem passar pelo exame de acesso.
<p>Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela</p>	<p>Neste aspecto, os estudantes que terminam a formação debatem-se com dificuldades para encontrar o seu primeiro emprego (para muitos) não sendo fácil encontrar a colocação no mercado do trabalho, 4% discorda totalmente que os que terminam a formação se mostram motivados para exercer-la com competência, o que pressupõe dizer que muitos acabam revelando após a formação fraco desempenho, pois muitos acabam por não ter domínio dos conteúdos relacionadas com as disciplinas da especialidade (assunto preocupante). 36% concorda totalmente que as competências de muitos estudante que têm sido formados no ISCED satisfazem, o que representa mais um indicador para a reflexão. As práticas pedagógicas e os trabalhos de fim de curso, devem merecer uma atenção muito particular na formação dos professores, segundo os inquiridos. As práticas devem provocar no estudante, um trazer a tona, os aspectos aprendidos nas diversas disciplinas teoricamente e o trabalho de fim de curso não deve ser apenas uma mera investigação com a finalidade dos estudantes poderem sair da instituição, aliás, devem traduzir-se na manifestação das competências pedagógicas dos estudantes.</p>	<p>Os entrevistados consideram que apesar das inúmeras dificuldades, existem algumas referências positivas de estudantes formados. Realçam também que na verdade, devido as inúmeras dificuldades que muitos estudantes trazem ao entrar para a instituição, acaba por dificultar o seu desempenho académico. Junta-se como se bastasse, as práticas que na opinião dos entrevistados servem apenas de mero cumprimento do programa, pois as condições objectivas e subjectivas em que se realizam não são as mais adequadas. Os trabalhos de final do curso, representam apenas um terminar do percurso formativo, pois quase nada se faz com os trabalhos já defendidos. Os planos curriculares do ISCED e em particular dos cursos de pedagogia e psicologia, pouco incidem sobre o ensino geral. Para os de pedagogia por exemplo, é importante que estejam virados para as metodologias de ensino primário e não só.</p>

A triangulação dos dados e resultados quantitativos e qualitativos, proveniente dos instrumentos (quantitativos e qualitativos), permitem extrair uma séria de inferências baseadas nas principais coincidências, derivadas da análise e interpretação de cada um deles, dando uma maior credibilidade a investigação, tal como a seguir passamos a apresentar:

- A atitude dos professores pouco satisfaz o profissionalismo da docência universitária e por seu turno pouco influência no desenvolvimento das competências dos estudantes em formação de professores no ISCED de Benguela;
- Os métodos e procedimentos ainda utilizados por muitos professores pouco dizem respeito a cultura de ensino superior, estando para muitos professores caracterizado pelo expositivo e ditado dos conteúdos;
- Existe um fraco incentivo a pesquisa científica como pressuposto fundamental da vida universitária, como resultado dos métodos utilizados pelos professores durante as aulas;
- Os estudantes que entram para o ensino superior, revelam problemas que prendem com a aprendizagem da base como de interpretação, análise, leitura, escrita e de instabilidade na comunicação interpessoal;
- A supervisão pedagógica é quase nula no ISCED, o que deixa passar despercebido muitos aspectos internos da instituição, sobretudo ao que concerne ao espaço sala de aula;
- Nos exames de admissão pouca atenção se presta aos estudantes provenientes das escolas de professor ou que já possuem o estatuto de professor;
- As práticas pedagógicas devem ser analisadas numa perspectiva de servirem de elemento catalisador de todo conhecimento adquirido ao longo da formação;
- Os trabalhos de fim de curso, precisam de ser vistos como meios para a resolução de problemas investigados nas escolas.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

8.1. Conclusões Gerais

De uma forma global e generalizada, se apresentam as conclusões de forma abrangente, conforme o mesmo se apresenta a seguir: *Analisar a influência do profissionalismo da docência universitária no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela.*

- Em função do mesmo objectivo, de forma geral apresentam as seguintes conclusões:
- Quanto a idade dos docentes a maioria situa-se entre os 35 e 55 anos;
- A maior parte dos docentes é licenciada, seguidos de mestres e doutores;
- A motivação profissional dos professores pouco favorece o desempenho da sua actividade;
- Alguns professores revelam dificuldades na utilização sistemática dos métodos activos durante as aulas
- Os programas de disciplinas nem sempre são os docentes partilham com os estudantes no início das aulas;
- A disposição de tempo dos docentes não favorece a preparação dos conteúdos a serem ministrados como convém;
- O nível de participação dos estudantes durante as aulas, nem sempre satisfaz;
- O nível de incentivo dos professores para a pesquisa é fraco;
- Os estudantes revelam dificuldades de análise e interpretação dos conteúdos, bem como leitura, escrita e de comunicação interpessoal;
- As salas de aulas, bibliotecas e meios informáticos constituem uma das dificuldades materiais com que se debate o processo de ensino-aprendizagem a instituição estudada;
- Diante de uma tarefa para pesquisa de conteúdos os estudantes pouco se envolvem;
- Os professores quase que não têm participado activamente em eventos científicos e metodológicos promovidos pela instituição;

- Alguns professores revelam um perfil deontológico menos adequado ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores;
- Os professores vivenciam uma sobrecarga que não lhes permite exibir um profissionalismo docente satisfatório;
- As sessões de refrescamento que deveriam acontecer pelo menos no início ou meados do ano académico não se fazem sentir para actualização e refrescamento dos professores;
- A supervisão pedagógica é considerada como um elemento importante, não obstante ao facto de quase não se fazer sentir no ISCED por razões da escassez do pessoal;
- A supervisão feita pelos chefes de departamento, não satisfaz a dimensão dos correspondentes cursos pelo facto de não abranger a dimensão das situações que envolve a escola;
- A Área académica da Reitoria nem sempre realiza acções de supervisão ao processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma acção é da maior responsabilidade dos respectivos chefes de DEI's;
- As poucas visitas que se tem realizado, em maior parte ocorrem sem aviso prévio;
- Não existe uma equipa específica que se encarrega pela supervisão do processo docente;
- Não se observa com regularidade os trabalhos de equipa de docentes que leccionam a mesma disciplina, para coordenação do programa de disciplina, dos conteúdos e de planificação;
- As acções de supervisão devem ser realizadas por pessoas experientes e conhecedoras das matérias;
- Nem sempre os conteúdos avaliados nos exames de acesso correspondem as matérias dadas nas escolas de formação de professores;
- Os inquiridos não concordam na totalidade sobre a possibilidade do ISCED promover cursos preparatórios de novos ingressos a instituição;
- Na fase de selecção de novos candidatos, que se dê maior atenção aos que concluíram o ensino médio nas escolas de formação de professores;

- As dificuldades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos resultam da fraca formação nas classes anteriores;
- Nem todos os inquiridos concordaram na totalidade sobre a possibilidade de haver áreas vocacionadas a orientação profissional;
- Boa parte dos inquiridos concorda totalmente de que muitos ingressam no ISCED por não conseguirem ingressar em outras instituições onde existem cursos da sua preferência;
- Os inquiridos sugerem a necessidade de criar condições que facilite a inserção dos estudantes que terminam a formação, com realce para os estudantes de mérito;
- No final da formação nem todos os estudantes se mostram motivados para exercer com competência a actividade docente e muitos deles não dominam as disciplinas das áreas a que foram formados;
- As competências dos estudantes já formados no ISCED de Benguela, satisfazem de certa forma o mercado de trabalho;
- Há toda uma necessidade de se rever a prática pedagógica, porque segundo alguns inquiridos não tem sido suficiente para o desenvolvimento das competências pedagógicas requeridas nos estudantes em formação de professores;
- Discorda-se quase na totalidade em relação a questão que se prende com a satisfação dos planos curriculares se satisfazem ou não o ensino geral;
- Nos exames de admissão pouca atenção se presta aos estudantes provenientes das escolas de professor ou que já possuem o estatuto de professor;
- Nos exames de acesso deve-se ter também atenção questões de Língua Portuguesa;
- Apesar das inúmeras dificuldades, do ISCED tem saído muitos bons estudantes formados e que se destacam no mercado de trabalho;
- Pelo menos os melhores estudantes que ainda não possuem emprego, deviam ser cooptados pela direcção provincial da educação no sentido de serem melhor aproveitados;
- As práticas pedagógicas devem ser analisadas numa perspectiva de servirem de elemento catalisador de todo conhecimento adquirido ao longo da formação;

- Quase na totalidade concorda-se com a ideia de se proceder uma revisão ao programa prática docente;
- O critério para a selecção dos professores para a prática pedagógica deve ser revisto, optando sobretudo por professores mais experientes e conhecedores das matérias didáctico-pedagógicas, devendo ser acima de tudo mais exigentes;
- A prática pedagógica II deve merecer uma atenção ainda mais especial, pois segundo os inquiridos, tem sido apenas uma mera formalidade;
- Os trabalhos de fim de curso não só devem servir para a conclusão da formação, mas que tenham eco na resolução dos problemas investigados;
- Os orientadores que sejam bem seleccionados favorecendo sessões periódicas de formação sobre metodologias de investigação, por forma darem respostas de natureza científica;
- Os inquiridos sugerem a necessidade de haver uma estreita relação entre o ISCED de Benguela e a direcção provincial da educação de Benguela;

8.2. Conclusões específicas

A investigação, fez recurso a aplicação do questionário e entrevista para a recolha de dados, cujas conclusões se apresentam de acordo com os objectivos propostos para a pesquisa , acompanhadas de sugestões que foram emergindo em função dos resultados obtidos.

6. *Quanto ao perfil académico e profissional dos docentes, a pesquisa permitiu concluir que.*

- A maior parte dos professores inquiridos é licenciada existindo um número muito reduzido com o grau de doutor.
- A maior parte dos docentes possui até dez anos de serviço e muitos deles exercendo funções administrativas na instituição, o que nem sempre tem favorecido a prática do exercício da docência.
- Os dados permitiram constatar que muitos professores que leccionam mais de duas disciplinas, não havendo nenhum dos inquiridos a leccionar apenas uma disciplina, o que representa uma grande sobrecarga de trabalho, dificultando a coordenação das disciplinas e preparação das sessões lectivas.
- A maior parte dos professores inquiridos lecciona mais de dois anos curriculares nos períodos manhã, tarde e noite, o que eleva os níveis de fadiga profissional, concorrendo desta feita para comportamento pouco adequados para o exercício da profissão.

7. *O profissionalismo da docência universitária pouco satisfaz o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores, pelo facto de:*

- A sua atitude durante as aulas não tem sido pedagogicamente adequadas;
- Fraca motivação dos docentes, pouca diversificação dos métodos activos, alguns professores não partilham o programa de disciplina com os estudantes;
- Os professores têm pouco tempo para preparar as matérias, os alunos durante as aulas pouco participam, nem todos os docentes orientam os estudantes para a pesquisa;
- O nível de interpretação dos estudantes pouco favorece o profissionalismo docente, as condições infraestruturais não são adequadas ao processo, os

estudantes pouco se envolvem na busca de conteúdos a partir de fontes bibliográficas,

- pouco interesse dos professores em participar dos eventos científicos promovidos pela instituição;
- Necessidade de realização de sessões de formação permanente dos professores.

8. *Sobre a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela a maior parte dos inquiridos discorda que satisfaz ao profissionalismo da docência universitária e desenvolvimento de competências dos estudantes em formação de professores, um a vez que:*

- Os chefes de departamentos de ensino e investigação e os coordenadores de disciplinas pouco realizam acções de supervisão pedagógica,
- Os inquiridos são concordantes de forma totalitária de que a supervisão pedagógica é indispensável para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, alguns inquiridos consideram que em alguns casos a supervisão tem sido feita pela Reitoria da Universidade Katyavala Bwila, cujas visitas não tem sido sistemáticas e nem planeadas,
- No ISCED de Benguela não existe uma área específica pela supervisão pedagógica estando encarregue aos chefes de departamentos de ensino e investigação e que não as têm feito com regularidade;
- Os inquiridos clamam também pela necessidade da realização de sessões de capacitação sobre a supervisão pedagógica por forma dotar os chefes de departamentos de ensino e investigação desta ferramenta, mas também os professores de uma forma geral;
- Pois aquele que realiza a acção de supervisão deve ser conhecedor da respectiva matéria.
- Não obstante ao facto de que a supervisão pedagógica cabe aos chefes de DEI's, os mesmo dificilmente as realizam em virtude de terem outras tantas tarefas na instituição, como a participação e reuniões, dar aulas, bem como trabalho administrativo interno.

9. *No que concerne ao perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela, a pesquisa permitiu concluir que ainda pouco satisfaz pelo facto de:*

- Em muitos casos os conteúdos do exame de acesso não reflectem os conhecimentos adquiridos as disciplinas afins das Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;
- Nos exames de admissão, não se presta atenção especial aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores, por possuírem já algumas noções básicas nesta área de formação profissional;
- Os melhores cinco estudantes das escolas de formação de professores deviam ser priorizados nos exames de admissão.
- Fruto da fraca aprendizagem nas classes anteriores muitos estudantes do ISCED de Benguela, têm dificuldades em se adaptar ao ensino universitário como de leitura, de linguagem falada, de linguagem escrita, de interpretação de textos e de envolvimento aos trabalhos de grupos;

10. *Quanto ao perfil de saída dos estudantes formados no ISCED de Benguela, a pesquisa permitiu constatar o seguinte:*

- Após o término do percurso formativo não encontram oportunidade de serem inseridos no mercado laboral junto das escolas de formação de professores ou Magistérios Primários, o que pressupõe dizer que acabam trabalhando em outras áreas.
- Os resultados mostram que muitos desses formados, revelam dificuldades quanto ao domínio de conteúdos nas áreas a que foram formados, não satisfazendo mostrando conveniente as competências esperadas de acordo com a área de formação;
- Existe uma discrepância entre os planos curriculares do ISCED de Benguela e a realidade educativa do ensino geral, particularmente para o curso de Pedagogia, por não se estudarem as metodologias das disciplinas.
- As práticas pedagógicas pouco incidem sobre o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, por estarem revestidas de algumas limitações;
- Os trabalhos de fim de curso têm servido sobretudo para darem lugar a um fim do percurso educativo (obtenção do diploma), e não como uma necessidade de resolução dos problemas investigados.

8.3. Futuras Linhas de Investigação

Este trabalho como qualquer outro não está terminado, permitindo que seja continuado no âmbito do profissionalismo da docência universitária e sua influência no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação no ISCED de Benguela, tendo em conta as seguintes linhas de investigação:

- Profissionalismo da docência universitária como condição da melhoria da aprendizagem dos alunos;
- Perfil do estudante universitário e a influência da sociedade actual;
- Desenvolvimento de acções de formação em matéria de supervisão pedagógica;
- Informação e comunicação sobre a supervisão do processo de ensino-aprendizagem;
- Desenho, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas;
- Contribuições sobre o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores;
- Fomento do aumento do nível de formação académica e profissional;
- Incentivo para o aumento da qualidade de ensino e aprendizagem;
- Autodidatismo no processo de ensino aprendizagem;
- Melhoria das competências d a investigação científica;
- Capacitação sobre a necessidade de trabalhos de equipas;
- Compreensão do papel de professor;
- Reforço ao relacionamento professor-aluno na sala de aula e fora;
- Importância da realização dos eventos científicos e metodológicos;

8.4. Discussão dos Resultados

Nesta parte final da nossa investigação, apresenta-se uma discussão dos resultados, isto é o que foi concluído a partir dos resultados da pesquisa e os aspectos teóricos de alguns autores, conforme se segue:

1. Perfil acadêmico e profissional dos docentes:

- A maior parte dos professores inquiridos é licenciada existindo um número muito reduzido com o grau de doutor. De acordo com Cardoso (2006) o processo formativo estrutura-se de modo sistémico através das relações entre as suas dimensões organizacionais: a dimensão académica, a prática e a investigação e/ou indagativa.
- A dimensão académica tem como objectivo a aquisição de conhecimentos e habilidades considerados básicos, com a finalidade de dotar o futuro professor das competências sobre o ensinar, e implica o processo de construção da identidade profissional. A dimensão prática fundamenta-se no pressuposto de que existem saberes (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003) cujo processo aquisitivo ocorre a partir de uma prática em contexto, ou seja, em situação de experiência.
- O processo formativo do professor encontra na prática profissional o contexto da construção e consolidação dos saberes sobre o ensino (Pacheco, 1995) a partir da realidade escolar. Isto implica que, no processo de formação de professores, a prática pedagógica seja entendida como a fonte desafiadora do que é ser professor e não como comprovação da teoria, como se observa na organização dos currículos tradicionais.
- Entendemos que o perfil dos docentes do ensino superior deve ser construído a cada dia mediante uma prática que priorize a conhecer, redescobrir, criar e agir, pontuados pela ciência da ação, na qual esse educador é o protagonista principal dessa ação. Porém, é preciso avançar na preparação dos docentes para o ensino superior, pois nem todos os professores tiveram em seus cursos de pós-graduação disciplinas didático-pedagógicas.

2. *Tempo de serviço dos docentes:*

- A maior parte dos docentes possui até dez anos de serviço e muitos deles exercendo funções administrativas na instituição, o que nem sempre tem favorecido a prática do exercício da docência. Da Silva (2010: 97), Angola tem uma história relativamente recente que esteve, desde o seu início, indissolivelmente ligada a história e ao desenvolvimento do país. O seu surgimento abrupto e a sua evolução conturbada produziram-se sob consideração de políticas sociais que tinham como fundamento traducir a ideia de desenvolvimento.
- Marques (1999), afirma que os professores experimentam, ao longo da sua vida profissional, diferentes expectativas, preocupações, satisfações e frustrações. Afirma ainda que um estudo clássico foi desenvolvido com professores do ensino secundário por Huberman (1989), na Suíça, apresenta cinco etapas de desenvolvimento dos professores.
- Segundo Huberman (1989), os professores situam-se numa fase de diversificação, ativismo ou desinvestimento (7 a 25 anos): os percursos individuais dos professores são muito semelhantes nas duas primeiras fases, mas costumam divergir nas subsequentes. Alguns professores passam para uma fase de diversificação caracterizada pela melhoria da capacidade docente e pela diversificação dos métodos do ensino. Outros, para uma fase de ativismo, centrando seus esforços na busca de promoção pessoal e no desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de professores para uma fase de questionamento que se caracteriza pela gradativa diminuição de seus compromissos profissionais.
- Alguns abandonam a docência ou passam a dedicar-se a atividades paralelas. Para os professores deste grupo esta fase supõe algum tipo de reformulação, que pode se caracterizar tanto por um ligeiro sentimento de rotina quanto por uma verdadeira crise existencial em relação à continuação da carreira.
- Esse questionamento porém, não é sentido da mesma forma pelos homens e pelas mulheres. Para os homens, relaciona-se principalmente com a progressão na carreira. Para as mulheres, esse período, que costuma ocorrer mais tarde, relaciona-se mais aos aspectos desfavoráveis da função ou às más condições de trabalho.

3. *Disciplinas que leccionam:*

- Os dados permitiram constatar que muitos professores que leccionam mais de duas disciplinas, não havendo nenhum dos inquiridos a leccionar apenas uma disciplina, o que representa uma grande sobrecarga de trabalho, dificultando a coordenação das disciplinas e preparação das sessões lectivas.

4. *Anos curriculares que leccionam:*

- A maior parte dos professores inquiridos lecciona mais de dois anos curriculares nos períodos manhã, tarde e noite, o que eleva os níveis de fadiga profissional, concorrendo desta feita para comportamento pouco adequados para o exercício da profissão, o que lhes leva a trabalhar de forma isolada.
- Requer-se um professor capaz de trabalhar em equipe (Perrenoud, 2000). Que seja capaz de integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade.
- Apoiando-se nas ideias de Ferreira (2003:13), os professores da instituição em estudo, apesar da sobrecarga evidenciam formas evocativas de ensinar diferem significativamente entre si. Para o autor, há os que enfatizam os conteúdos, que “ensinam o que sabem”. Há os que centram em si mesmos, que “ensinam o que são”. E há os que se centram nos alunos, que “trabalham com estudantes como pessoas”.
- Quanto ao *corpo docente*: deveria além de dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo e elaboração de trabalhos.
- A ser assim, segundo Masetto (2003:24), “se entendermos que no ensino superior, a ênfase deve ser dada as ações dos alunos para que ela possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes”. Reitera ainda que, só eles poderão aprender. Ninguém aprenderá por eles.

5. Profissionalismo da docência universitária:

- Pouco satisfaz o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores, pelo facto de sua atitude durante as aulas não tem sido pedagogicamente adequadas;
- O ensino universitário requer hoje um professor capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (Perronoud, 2000). Que possa contribuir na prevenção de violência na Escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, e participar da criação de regras da vida comum referentes a disciplina na escola, as sanções e à apreciação da conduta. Que seja capaz de resolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça.
- Fraca motivação dos docentes, pouca diversificação dos métodos activos, alguns professores não partilham o programa de disciplina com os estudantes; O trabalho de Elaine McEWAN, citado por Gil (2009), apresenta dez traços que no seu entender caracterizam o professor altamente eficaz, dos quais se destaca o facto do professor ser um apaixonado e dirigido para a missão: ele sente tanto uma vocação para ensinar quanto uma paixão para ajudar os alunos a aprender e a crescer.

6. Tempo para preparar as matérias:

- Pouco satisfaz o que leva que as aulas sejam menos activas, os alunos durante as aulas pouco participam, nem todos os docentes orientam os estudantes para a pesquisa;
- Cró (1998) considera que docência no Ensino Superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar o seu salário.
- Também não pode ser exercida, por pessoas que julgam interessante sustentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque vêm a atividade como uma “atividade relaxante” que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo.
- O nível de interpretação dos estudantes pouco favorece o profissionalismo docente, as condições infraestruturais não são adequadas ao processo, os estudantes pouco se envolvem na busca de conteúdos a partir de fontes bibliográficas e de acordo com Ferry, (1991) a formação de professor se analisa

numa perspectiva de desenvolvimento e de estruturação pessoal verificando-se como um processo que exige maturação interna do indivíduo onde as possibilidades de aprendizagem se fazem através de reencontro e experiências.

- Ainda Campos, 2002:18) entende-se que a formação inicial deva proporcionar aos futuros professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”.

7. Participação dos eventos científicos promovidos pela instituição:

- Na perspectiva de Gimeno (1980:77), a formação de professores representa "uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo".
- Necessidade de realização de sessões de formação permanente dos professores. Para que o professor ensine, é necessário que este disponha de saberes da profissão, pois embora “os conteúdos estejam previamente selecionados e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, cabe ao professor ordená-los e sequenciá-los lógica e coerentemente, de modo a serem compreendidos pelos alunos” (Pacheco & Flores, 1999:21).

8. Sobre a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela

- A maior parte dos inquiridos discorda que satisfaz ao profissionalismo da docência universitária e desenvolvimento de competências dos estudantes em formação de professores;
- Os chefes de departamentos de ensino e investigação e os coordenadores de disciplinas pouco realizam ações de supervisão pedagógica, Tavares e Alarcão (2003:150) são claros em afirmar que a supervisão deve dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação; acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos.
- Desta feita podemos depreender que ao não acontecer com regularidade, dificilmente se cumprirá o exposto pelos autores.
- Os inquiridos são concordantes de forma totalitária de que a supervisão pedagógica é indispensável para o êxito do processo de ensino-aprendizagem,

alguns inquiridos consideram que em alguns casos a supervisão tem sido feita pela Reitoria da Universidade Katyavala Bwila, cujas visitas não tem sido sistemáticas e nem planeadas, pois segundo Ferreira (2003:10): “O papel da escola hoje é formar pessoas fortalecidas por seu conhecimento, orgulhosas de seu saber, emocionalmente corretas, capazes de auto-crítica, solidárias com o mundo exterior e capacitadas tecnicamente para enfrentar o mundo do trabalho e da realização profissional”.

- No ISCED de Benguela não existe uma área específica pela supervisão pedagógica estando encarregue aos chefes de departamentos de ensino e investigação e que não as têm feito com regularidade, pois julga-se que a existência de uma área específica estaria em condições de acompanhar por perto todas as evidências relacionada com o processo de ensino e aprendizagem na instituição.
- Os inquiridos clamam também pela necessidade da realização de sessões de capacitação sobre a supervisão pedagógica por forma dotar os chefes de departamentos de ensino e investigação desta ferramenta, mas também os professores de uma forma geral e de acordo com Chalita (2001), afirma que temos que ser como uma pequena pedra atirada no rio que provoca pequenas ondas e que depois vão se tornando grandes até o ponto de causar grandes transformações em todos que fazem parte da sociedade.
- Pois aquele que realiza a acção de supervisão deve ser conhecedor da respectiva matéria, justamente nesta década, segundo Ferreira (2003:74): (...) desempenha-se o supervisor competente, entendendo-se que a competência é, em si, um compromisso público com o social e, portanto, com o político, com a sua etimologia na polis, cidade, coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço de supervisor.
- Não obstante ao facto de que a supervisão pedagógica cabe aos chefes de DEI's, os mesmo dificilmente as realizam em virtude de terem outras tantas tarefas na instituição, como a participação e reuniões, dar aulas, bem como trabalho administrativo interno. Esta falta de supervisão faz com que pouco se exija aos professores de modo a que trabalhem em equipas, pois professores com a mesma disciplina quase não se conhecem, obedecendo programas de disciplinas desigual.

9. Perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela:

- Em muitos casos os conteúdos do exame de acesso não reflectem os conhecimentos adquiridos as disciplinas afins das Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário; Nos exames de admissão, não se presta atenção especial aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores, por possuírem já algumas noções básicas nesta área de formação profissional; Os melhores cinco estudantes das escolas de formação de professores deviam ser priorizados nos exames de admissão. Fruto da fraca aprendizagem nas classes anteriores muitos estudantes do ISCED de Benguela, têm dificuldades em se adaptar ao ensino universitário como de leitura, de linguagem falada, de linguagem escrita, de interpretação de textos e de envolvimento aos trabalhos de grupos;
- Man e seus colaboradores (1970) ao referir-se aos tipos de estudantes, falam dos *Complacentes*, que são muito dependentes do professor e altamente orientados para as tarefas. De modo geral, sentem-se bem em sala de aula e contentam-se em aprender unicamente o que o professor quer que aprendam. Costumam falar em classe, mas geralmente para concordar com o professor ou para pedir algum esclarecimento. Raramente questionam o controle do professor. Eles estão em classe simplesmente para aprender o que é dado.
- De modo geral, preferem a leitura à discussão. Como geralmente fazem o que é solicitado tendem a sair-se relativamente bem nas provas, mas não costumam ser muito independentes ou criativos.
- Para Tardif, Lessard e Gauthier (s/d), uma das tendências actuais é considerar-se que a formação geral é aquela em que o alunos já possui antes de entrar para um curso de formação, enquanto que, já na frequência do curso de formação, o futuro professor, através de uma formação disciplinar aprende a lidar-se com a profissão. A formação prática em conciliação com a formação cultural e a formação científica permitirá ao professor também adquirir conhecimentos da ordem da cultura profissional, sistema escola, história da profissão, ética profissional, etc).

10. Perfil de saída dos estudantes formados no ISCED de Benguela:

- Após o término do percurso formativo não encontram oportunidade de serem inseridos no mercado laboral junto das escolas de formação de professores ou Magistérios Primários, o que pressupõe dizer que acabam trabalhando em outras áreas. Os resultados mostram que muitos desses formados, revelam dificuldades quanto ao domínio de conteúdos nas áreas a que foram formados, não satisfazendo mostrando conveniente as competências esperadas de acordo com a área de formação; Existe uma discrepância entre os planos curriculares do ISCED de Benguela e a realidade educativa do ensino geral, particularmente para o curso de Pedagogia, por não se estudarem as metodologias das disciplinas. As práticas pedagógicas pouco incidem sobre o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, por estarem revestidas de algumas limitações; Os trabalhos de fim de curso têm servido sobretudo para darem lugar a um fim do percurso educativo (obtenção do diploma), e não como uma necessidade de resolução dos problemas investigados.
- Considerar também que “não basta as instituições de formação de professores produzirem referências de competências mas sim, investi-los, habilitá-los, considerá-los como uma lista de hipóteses e problemas teóricos mais do que uma ajuda de memória que fale da mesma maneira ao espírito de cada um” (Perrenoud, s/d:152). Entendemos que a formação inicial deve exercitar os futuros professores para uma prática reflexiva, sendo necessário que os programas de formação se organizem de forma a privilegiar uma formação cultural (geral) e uma formação científica (disciplinar). Percebemos também que tanto a formação cultural como a formação disciplinar não devem separar-se de uma formação prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKENHEAD, G. S. (2009). *“Educação Científica para Todos”* Portugal. Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & Roldão, M. do C.. (2008). *“Supervisão: Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores.* 3ª ed. Portugal. Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra. Almedina.
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* 2ª Edição. Coimbra: Almedina. (original publicado em 1987).
- ALBINO, Lopes & BARROSA, L. (2008). *“A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos”.* Portugal. Edições pedagogo.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.* Porto, Porto Editora.
- ALVES, N. (2006). *Educação e supervisão: o trabalho colectivo na escola.* 11ª Edição. São Paulo: Cortez.
- ALVES, M. P. & Morgado, J. C. (Org). (2012). *“Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas”.* Lisboa. De Facto Editores
- ANDRADE, M. M. de. (2003). *“Introdução a Metodologia do Trabalho Científico”.* 6ª Ed. São Paulo. Editora Atlas.
- ARNAU, G. J. (1995). Metodología de la investigación Psicológica. En Mª. T. Anguera et al., Métodos de investigación em psicologia. Madrid: Síntesis.
- BUENDIA, L. (ed) (1993). Análisis de la investigación educativa. Granada: Servicio de publicaciones.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº. 9.394/96, 20 dez. 1996.

- BRITE, R. B. (2007). *Análise crítica do supervisor escolar*. Rio de Janeiro: Brasil.
- CABRAL, A. Felizardo J. (2005). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE editora.
- Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008 62.
- CARDOSO, J. R.. (2012). *Ser Bom Aluno*. Portugal. Clube do Livro.
- CARLOS, J. A. & LODI, I. G. (2012). *A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente*.
- CHIYO, A. C., (2014). *A influência da Supervisão escolar no processo de avaliação do desempenho dos professores da escola do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário nº 1237-Benguela*. Monografia de Licenciatura.
- CUNHA, L.A. (1980). *A Universidade temporã – O ensino da colônia a era de Vagas*. Rio de Janeiro., Ed. Civilização Brasileira.
- CUNHA, M. I. (1998). *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, JM Editora.
- CUNHA, M. I. da e LEITE, D. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas/SP, Papirus.
- DA COSTA, A. B. & De F., M. L. (2012). *Formação Superior e Desenvolvimento de Estdantes Universitários Africanos em Portugal*. Coimbra. Edições Almedina.
- DA CRUZ, M. B. (2012). *Os dias da universidaoutras intervenções*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DA SILVA, E. A. (2012). *Universidade Agostinho Neto: Quo Vadis?* Angola. Kilombelombe.
- DAY, C., (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEMO, P. (1998). *Questões para a teleeducação*. Petropólis, Vozes, 1998.

- DIETERICH, H. (1999). *“Novo Guia Para a Pesquisa Científica”*. Brasil. Editora da FURB.
- ECHEVARRÍA, S. B. (1982). *Estatística aplicada a las ciencias humanas*. México: Daimon
- ECO, H. (2004). *“Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas”*. 11ª ed. Editorial Presença. Portugal.
- ESTEVES, M. e RODRIGUES, A. (2003). *“Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. In investigar em educação. Junho, nº 2. Revista da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- ESTRELA, A. (1994). *“Teoria e prática de observação de classes*. Porto. Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (2001). *“Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). Ser professor no Limiar do século XXI*. Braga. ISET.
- _____. (2002). *“Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. In Revista de Educação, Vol. XI, nº 1*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade Ciências da Universidade de Lisboa.
- FERREIRA, B. M. (2006). *Ofício do professor universitário: o ethos do mestre*. Revista Acadêmica UNIFAN, Aparecida de Goiânia, ano 3, n. 4, p. 203-217, jan./jun.
- FERREIRA, M. S. e SANTOS, M. R. dos. *Aprender a ensinar e ensinar a aprender*. Porto, Ed. Afrontamento.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FLORES, M. A. & SIMÃO, A. M. V.. (Org.). (2009). Portugal. Edições Pedagogo.
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de Investigación*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- GARCIA, C. M. (1995). *Formación De professorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

- _____. (2005). *“Metodologia do Ensino Superior”*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- _____. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa (5ªed.)*. São Paulo: Atlas.
- _____. (2009). *“Didática do Ensino Superior”*. São Paulo. Atlas.
- GIMENO, J. S. (1993). *La evaluación en la enseñanza. En la evaluación: su teoría y su práctica*. Cuaderno de educación No. 143. Ed. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela.
- GOMEZ, G., FLORES, J. e JIMÉNEZ, E. (1999). *“Metodologia de la investigación qualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE*.
- GRINELL, R. M. (1987). *Social Work Research e Evolution: Quantitative and Qualitative Approaches, 5 ed. Itasca, Illinois: E. E. Peacock*.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw.
- _____. (2004). «Ser professor na era da insegurança». In ÁUREA, Adão e Édio, Martins (org.). *Os professores: Identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp.13-36.
- HERNÁNDEZ, P. F. (1999). *Conceptualización del proceso de la investigación Educativa*. En L. Buendia, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogia*: Madrid: McGraw Hill.
- HUBERMAN, M. (2000). *“O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), Vidas de Professores (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.
- GIL, A. C. (2005). *Metodologia do Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- _____. (2009). *Didática do Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- GIMENO, J. S. (1993). *La evaluación en la enseñanza. En la evaluación: su teoría y su práctica*. Cuaderno de educación No. 143. Ed. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw.

- _____ (2004). «Ser professor na era da insegurança». In ÁUREA, Adão e Édio, Martins (org.). *Os professores: Identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp.13-36.
- JACINTO, M. e SANCHES, M. (2002). “*Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico*”. In *Revista de Educação*, Vol. XI, nº 1. Lisboa: Departamento de Educação da faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- LAKATOS, E. e MARCONI, M. (1990). “*Fundamentos de metodologia científica*”. São Paulo. Editora Atlas, S.A.
- LATORRE, A., RINCÓN, D. e ERNAL, J. (1997). “*Bases metodológicas de la investigación educativa*”. Barcelona: Mompeó-Editor.
- LA TORRE, S.de e BARRIOS. O. (2002). *Curso de formação para educadores*. São Paulo, Madras Ed.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições Asa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano nº 13/01 de 30 de Dezembro.
- LEMOSSE, M. (1989). “*Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais*”. In *Recherche et Formation*, nº 6, INRP. Paris.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). “*Didática*”. 2ª Ed. São Paulo-Brasil. Cortez.
- LOUREIRO, M. I. (1997). “*O desenvolvimento da carreira dos professores*”. In M. T. Estrela (Org), *Viver e construir a profissão docente*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora, pp 117-159.
- LOPES, J. & SILVA, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa. LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- _____ (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa. LIDEL. Edições Técnicas, Lda.

- KERLINGER, F. N. e LEE, H. B. (2002). *Investigación de comportamiento: Métodos de investigación en ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- MACEDO, L. (2002). “*Situação problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar*. In P. Perrenoud e M. Thurler (Org), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e os desafios da avaliação*. Brasil. Porto Alegre: Artmed Editora, pp.133-135
- MARCELO, C. G. (1989). *Introducción a la Formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- _____ (1992). A Formação de professores. Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Pub. Dom Qixote, Instituto Inovação Educativa, pp. 51-76.
- _____ (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- _____ (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MASETTO, M. T. (Org.) (2008). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus.
- _____ (2003). “*Competências Pedagógicas do professor Universitário*”. São Paulo. Summus Editora.
- _____ (1995). *Pós-graduação e formação de professores de 3º grau*. Revista Ande, ano 14, nº 21, São Paulo.
- MARTINS, J. do P. (1986). *Didática Geral*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- MEIRIEU, Ph. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (1998) *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- MESQUITA, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa. Edições Sílabo, Lda.

- MEZQUITA, J. C. & RODRIGUEZ, J. F.. (2004). *Como Investigar em Pedagogia*. Cuba. Editora Pueblo e Educación.
- MARTINS, J. do P. (1986). *Didática Geral*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- MEIRIEU, Ph. (1998) *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- MEZQUITA, J. C. & RODRIGUEZ, J. F.. (2004). “*Como Investigar em Pedagogia*”. Cuba. Editora Pueblo e Educación.
- MORGADO, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Portugal. De Facto Editores.
- MOROSINI, M. C. (Org.) (2001). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, Plano Editora.
- NASCIMENTO, A. (2006). *Políticas e Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior* Texto adaptado da comunicação apresentada pela primeira vez Colóquio sobre “*O Ensino Superior e a Investigação Científica: o seu Contributo para a Reconstrução e o Desenvolvimento de Angola*”.
- NÉRICI, G. I., (1987). *Introdução à Supervisão escolar*. 5ª Edição Atlas.
- NÉRICI, A. R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- NETO, A. B. da S. (2009). *Intervenção no acto oficial de lançamento do Programa Merenda Escolar da ESDA/JAM*. Angola. Luanda.
- NÓVOA, A. (1992). “*Os professores e sua formação*”. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- OLIVEIRA, B. de. (2010). “*Psicologia da Educação*”. 3ª ed. Porto. Livpsic.
- PACHECO, J. A. (Org.) Alves, M. P.; Flores, M. A.; Morgado, J. C.; Paraskeva, J.; Silva, A. M. & Viana, I. C. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento curricular* (p.164). Coleção: Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.

- PACHECO, J. A. (Org.). (2008). *Organização curricular portuguesa*. (p.11). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, João et al (Org.). (2005). “*Reinventar a Pedagogia Crítica*”. Portugal. Edições pedagogo.
- PARASKEVA, J.. (2006). “Currículo e Multiculturalismo”. Portugal. Edições Pedagogo.
- PARASKEVA, J. (Org.). (2007). “*Discursos Curriculares Contemporâneos*”. Portugal. Edições Pedagogo.
- _____ (2006). “Currículo e Multiculturalismo”. Portugal. Edições Pedagogo.
- _____ (2005). *Reinventar a Pedagogia Crítica*. Portugal. Edições Pedagogo.
- PARASKEVA, J. M. & OLIVEIRA, L. R. (Org.). (2006). *Currículo e Tecnologia Educativa*. Portugal. Edições Pedagogo.
- PATTON, M. Q. (1987). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications Inc.
- PEREIRA, J. E. D. (2006). *Formação de Professores: Pesquisas Representações e Poder*. 2ª ed. São Paulo. Editora Autêntica.
- PEREIRA, H. (2003). *A formação de professores para a educação básica*. In *Revista Eduser, nº1*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- PERRENOUD, Ph. (1994) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, D. Quixote.
- _____. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- _____. (1999) *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*, Porto Alegre, Artmed Editora.

- _____. (1999) *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- _____. (1999) *Pedagogia Diferenciada*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- _____. (2000) *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- PERRENOUD, Ph. e THURLER, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre, ArtMed.*
- PICADO, L. (2006). *Ansiedade na Profissão Docente*. 2ª ed. Portugal. Edições Pedagogo.
- PINTO, J. et al. (1999). *Dimensões de Formação na Educação: Contributos para um Manual de Metodologia Geral*. Portugal.
- POCINHO, M. D. & CANAVARRO, J. M. (2009). *Processo Escolar e Estratégias de Compreensão Verbal: Como Compreender Melhor as Matérias e as Aulas? Portugal*. Edições Pedagogo.
- QUEIROGA, C. M. F., (2007). *Supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão*. Universidade Portucalense. Porto.
- QUITEMBO, A. D. J. (2010). A formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela - Angola. Um estudo sobre o seu desenvolvimento. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Educação na especialidade de Didáctica da Matemática. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- QUEIROZ, T. D. (2003). *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo. Editora Ridel.
- RANGEL, M. (2001). *Supervisão pedagógica*. 3ª Edição. São Paulo: Papyrus.
- REY, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- RODRIGUES, M. J. (1999). «Novas competências para a sociedade do futuro». In MENDES, Maria (coord.). *Fórum: escola diversidade currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 69-77.

- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- SACRISTÁN, G. J. e PÉREZ GÓME, A. I. (1996). *Compreender e transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata.
- SANTOMÉ, J. T. (2009). *“A Desmotivação dos Professores”*. Portugal. Edições Pedagogo.
- SILVA, A. S. M., (2012). *Formação contínua e desenvolvimento profissional de educadores de infância no movimento da escola moderna. Uma oficina de iniciação ao movimento da escola moderna*. Lisboa: Portugal.
- SILVA, M. (2000). *Sala de aula interativa. Rio de Janeiro, Quartet*.
- SUTTA, Freddy E. Tanca & Quispe, Gabriel, Huaracha. (2002). *Capacitador Pedagógico. Edições Magister EDIMAG*.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- TOSCANO, P. C. M. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- TRUJILLO, F. A. (1974). *Metodologia da Ciência*, 2ª Edição. Rio de Janeiro, Brasil.
- TUCKMAN, B. (2000). *“Manual de Investigação em Educação”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAN, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Portugal: ASA.

- VIANA, I. O. de A. (2001). *“Metodologia do Trabalho Científico: Um Enfoque Didático da Produção Científica”*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. (2008). Ética e profissionalização docente. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2007. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia.*
- VIEIRA, L.. (2007). *Angola Dimensões Ideológicas da Educação 1975-1992*. Luanda. Editorial Nzila
- ZAYAS, C. M. A. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Editora.

ANEXOS

ANEXO I: Apresentação e Análise Resultados obtidos do entrevistado “A”

1. Quanto ao tempo que funciona na instituição como gestor, versa de 2011 e quanto ao grau acadêmico, é Professor Doutor em Ciências Económicas Empresariais”, o que em nosso entender lhe mostra que está doctado d conhecimentos e experiência para lidar com situações de nível superior, não obstante ter formação numa área diferente de ciências da educação.
2. Quanto ao tempo como docente no ISCED é desde 1994, data que marcou o segundo ano da sua fundação da instituição, afirmando ainda que eramos pioneiros na área, não tínhamos quase nenhuma experiência nesta área, acabávamos de chegar da formação como licenciados, foi um grande desafio no sentido positivo, porque conseguimos cumprir com a nossa missão que impunha naquele momento que era dar os primeiros passos no ensino superior, para dizer que encontramos realmente muitas dificuldades, não tínhamos experiência inicial, começamos sem uma base consolidada, não encontramos as melhores condições técnicas materiais e infraestruturais, mas dizer que fomos muito movidos por uma grande motivação que era de fazer surgir cada vez mais o ensino superior. Eramos praticamente todos jovens recém licenciados, com um ou outro professor com alguma experiência, com o andar do tempo fomos recebendo outros professores vindos de outros países, entre outros os cubanos, desta forma a qualidade também foi melhorando, chegou-se a uma etapa em que houve uma necessidade de se enviar outros quadros docentes para o exterior porque o mercado local não oferecia condições para a formação Pós-graduada, ao nível de mestrado e doutoramento, o que fez com que surgisse os primeiros nesta área, o que indica que estamos em condições para darmos passos de qualidade formativa.

Os pronunciamentos do entrevistado mostram que o caminho percorrido é bastante longo, demarcado por inúmeras dificuldades, cuja experiência foi ganha a prática. No meio de tantas situações pouco agradáveis ao processo, a questão que prende com a o aumento do nível de formação dos professores não ficou de parte, o que veio a dar lugar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem pouco-a-pouco.

3. Ao referir-se sobre o profissionalismos docente no ISCED, na sua opinião, é aceitável mas ainda não é o desejável. Aceitável porque temos minimamente

garantido aquilo que é o processo de ensino-aprendizagem, precisamos melhorar porque é já momento de entrarmos na fase de prestação de serviços, isto requer por parte do docente uma maior dedicação, apropriação dos conhecimentos e competência adequada no momento. Temos algum déficit porque ainda não temos aquele quadro docente totalmente diferenciado, a área de investigação tem grandes limites, investigação como tal não fazemos, porque uma universidade não pode viver pura e simplesmente da docência, mas deve ter a investigação como suporte da docência. Na área da docência precisamos melhorar, aprimorando os nossos comportamentos, as metodologias e não só. Temos alguns problemas de personalidade, de carácter dos professores, precisamos melhorar as questões de valores, porque temos ido muito mais para parte instrutiva, daí que a parte educativa fica frágil. Havendo a instrução e educação o ensino será mais integrado. É importante que se melhore a funcionalidade dos DEI's sendo estes um elemento chave, a partir do momento em que os DEI's se organizarem, que é um processo que queremos para os próximos, com maior rigor, o trabalho dos docentes passará a ter uma outra qualidade de ensino.

4. Quanto aos eventos científicos metodológicos o entrevistado disse: “os docentes não participam. Dos eventos já organizados e a participação dos docentes não tem sido de todo positiva, nós sabemos que esses eventos são muito importante, porque tanto os docentes como os estudantes a apropriação dos conhecimentos não pode ser pura e simplesmente feita na sala de aulas, existem muitos outros lugares para além das buscas bibliográficas, os encontros científicos e metodológicos ajudam de que maneira porque aí as vezes são abordados temáticas que estão a margem daquilo que é o conteúdo programático das distintas cadeiras leccionadas. Também reconhecemos este fracasso porque estamos muito mais virado para a docência, mas a investigação é força verdadeira que deve ter uma universidade. Há bem pouco tempo foi realizado o fórum internacional sobre Currículo foi realmente um êxito, temos outros fóruns, mas verdade é uma que temos docentes que ainda acham que para uma conferência ou evento científico, não devem pagar um valor simbólico e realmente em pleno século XXI o docente pensar assim, revela que temos dificuldades e temos que melhorar nesta parte.
5. Sobre a formação académica e profissional dos docentes, superação académica face a dificuldades que se vão observando, constitui preocupação da instituição,

mas nós temos estado a priorizar desde o ponto de vista da inserção dos docentes nos distintos cursos de pós-graduação a nível de mestrado e de doutoramento, é preciso aliar a um programa local, porque as vezes ainda pensamos que todas estas formação só devem ser feitas lá fora do país, mas nós pessoalmente acreditamos que os distintos quadros já formados ou a se formarem nas diferentes áreas podem ir capacitando outros, pois eu hoje posso ser capacitado pelo professor Ernesto Inocêncio na área de pedagogia e didácticas e amanhã ser eu a dar uma capacitação por exemplo no Turismo, portanto temos aqui um leque de quadros com competências que podem ser transmitidas aos outros sem grandes dificuldades, o que reconhecemos que nos falta. Mas como nós estamos a pensar seriamente na instituição de cursos de curta duração, cursos de diplomados e cursos mesmo de pós-graduação que têm necessariamente que terminar em mestrado ou doutoramento, portanto este é um dos objectivos que nós temos para este ano de 2015, pensamos que este ano deve ser o ano promoção da investigação científica, pós-graduação e extensão universitária, que podem ser transferidos para outros níveis de ensino e universidades privadas como caso de cursos de didáctica e agregação pedagógica. Temos algumas condições reunidas mas reconhecemos que nos falta mais iniciativa e ousadia nesta área.

6. Sobre a supervisão pedagógica o entrevistado disse que não estamos ao nível desejado porque não temos os Departamentos tão funcionais conforme o desejado. Estamos a criar agora um grupo de assessoria no sentido de haver uma planificação mensal dos departamentos e individual de cada docente, ai sim os chefes de departamentos poderão controlar mais directamente as acções académicas e científicas de cada docente para melhor termos o controlo do desempenho. Por outro lado, precisamos incorporar a assessoria da figura de expertos afins para isto se cumpra. Este assunto requer que haja pessoal especializado de modo que cumpra em função dos padrões e normas requeridas, a partir do Departamento de Ciências da Educação este domínio deverá ser extensivo aos demais departamentos, contamos também com o vosso apoio face o cumprimento deste pressuposto pois o vosso trabalho de investigação está encaminhado nesta direcção, não temos outra referência nesta área dai que eu penso que este trabalho é bem-vindo, pois a supervisão e o controlo constituem a

chave do sucesso porque permite detectar as nossas fraquezas, ver as nossas ameaças e serem ultrapassadas.

7. Sobre o treinamento das práticas docentes: disse que não estamos mal e também não estamos bem, pelo objecto do ISCED deveríamos estar melhor, numa mesa redonda resultante do Colóquio sobre Currículos, onde se debateu a problemática da prática docente e este fórum produziu um documento que se começou a aplicar no ano passado, de referir que até a este momento não tenho o resultado deste processo que indicava que precisávamos de melhorar, por isso afirmo que não estamos mal e também não estamos muito bem, mas devemos melhorar porque este é um dos elementos mais importante uma vez que o ISCED forma professores. Torna-se ainda mais importante se tivermos que agora se está a trabalhar numa direcção do perfil de saída modelo de culminação de estudo, ser também de apresentação de uma aula metodológica, o que de certo modo fará com se melhor a prática docente por ser a sua base. Na minha opinião a prática docente deveria ser muito mais presencial sendo focalizada a uma escola específica de modo a que o professor que orienta fique mais tempo e não a forma como temos feito em que o aluno dá uma, duas ou três aulas, em que o candidato fica mesmo na escola directamente com um professor. Penso que o Departamento de Ciências da Educação as áreas afins deverão trabalhar nesta direcção.
8. Sobre o critério da selecção de docentes para Prática docente. Tem sido a experiência docente, também deve se incluir a experiência do docente em prática docente podemos melhorar isto realizando formação específica nesta área, porque o professor pode estar a trabalhar dez anos, está trabalhar por si como se faz na sua experiência pessoal, mas se houver um processo de sistematização, um processo de investigação e de apoio metodológico de expertos e comissão específica ao nível global para ir sendo incorporado as distintas especialidades é melhor, por que até hoje os docentes que orientam esta cadeira em função das suas experiências o que não deve continuar assim, devendo haver uma formação específica dos docentes e contar com o vosso apoio tendo em conta linha de investigação que se está levar a cabo.
9. Sobre os reflexos dos trabalhos de fim do curso: não têm reflexo naquilo que se investiga, têm sido apenas para que os estudantes obtenham o grau de licenciatura, eu tenho uma experiência pessoal porque tenho estado a fazer uma

luta nesse sentido de que a pessoal depois de se licenciar possa ir para além ou que se estes trabalhos possam ser utilizados a outros níveis, uma pergunta simples que se pode colocar, nós temos tantos trabalhos de fim do curso que constituem contribuição para o processo de ensino-aprendizagem que devem ser utilizados pelo Ministério da Educação o que não acontece, nós não vamos ter com o Ministério da Educação para que esses materiais possam ser utilizados lá, e eles também não nos pedem, tem que haver um processo ou mecanismo de continuidade porque muitos desses trabalhos podem ser levados a cabo ao nível de mestrado, são realmente um contributo, estamos numa fase da reforma educativa em que estes trabalhos pode ser úteis. Há deficit nesta componente, deve se estreitar a relação com DPE. É importante o papel dos tutores, após a defesa das monografias motivar os já licenciados a continuar, a levar o investigado para além, e também quando os docentes se aperceberem que muitos trabalhos orientados por eles podem ser levados a outros níveis de publicação, doutoramento, então sim acredito que vamos aproveitar melhor os TFC, porque a partir do momento em que o docente não vê retorno no trabalho que orienta, isto é não promove, as vezes trata-se de um trabalho bem feito que pode ser uma grande contribuição para resolver um problema da educação e morre ai. Dai então que está a pensar na apresentação de uma aula metodológica se tivermos em conta de que nem todos têm habilidades para ser investigadores, mas todos podemos ter a amabilidade para dar uma aula em condições, tendo em conta o objecto do ISCED, não deixando de parte a questão da investigação, dai que a situação de TFC deve ser objecto de fórum de debate de como é devem dar continuidade.

10. Sobre perfil de entrada dos estudantes no ISCED de Benguela, realmente esta é uma grande problemática, estamos aqui a jogar a bola, cada um culpa o outro, mas a verdade é que isso é um sistema e é um ciclo, minha opinião pessoal para os próximos anos e aliás este ano estamos a tratar de reduzir a carga docente para dar lugar a criação de comissões de trabalho para intervirmos numas áreas específicas e uma dele é precisamente esta, por exemplo sabemos a realidade actual comparativamente a dez anos atrás mudou um pouco, também sabemos que a maior parte das pessoas vai para o ensino superior para obter o título e as vezes buscam a forma mais rápida e os ISCED tal como os IMNE serviram de refúgios as vezes foram uma das poucas oportunidades, por isso vemos

actualmente pessoas licenciadas em educação a fazerem outras licenciaturas porque no seu tempo não haviam licenciaturas que estão a fazer agora, mas tinha o ISCED mas queriam ser licenciados, ser “dr”, mas na minha modesta opinião aqui para o ISCED deviam vir os formados nas escolas de Formação de professores, e aliás, porquê que os cinco melhores estudantes de cada uma das especialidades do IMNE e do Magistério Primário não entram directamente no ISCED sem exame de aptidão? Dai que defendo também que deviam os da Educação Especial devia haver uma cota específica por isso é que estamos a pensar trabalhar seriamente no perfil de entrada porque achamos que isso sim é um dos grandes problemas, das quotas de admissão temos 80% geral onde constam também os que já são professores, 5% para o órgão de tutela e 5% para os Antigos Combatentes, mas eu penso que não devia ser assim, no meu entender devia ter 60% ou 70% para os candidatos que já são professores ou que sejam provenientes das escolas de formação de professores, o mesmo que dizer pessoas que passaram pelo IMNE, pelo Magistério Primário e professores de Educação especial. Esta é a perspectiva que defendo, o que não significa que vamos fechar na totalidade pois pode vir aqui para o ISCED alguém que não tenha vocação mas depois ganhar, mas tem que uma menoria, dando prioridade aos que estão na área, mas é assim que deveria ser ou que deve ser.

11. Sobre o pessoal já formado no ISCED “perfil de saída”, satisfaz embora haja um ou outro que não satisfaça, isto é como uma lavra, nela sai boa e má mandioca isto é próprio, mas de uma forma geral é satisfatório, se tivermos em conta o próprio ISCED tem maior parte dos docentes aqueles que foram aqui formados, e muitos deles já atingiram níveis de pós graduação como mestrado e doutoramento, muitos estão a ocupar cargos no governo, do Ministério do Ensino Superior e da Reitoria da Universidade katyavala Bwila e não só.
12. Para se elevar cada vez mais o nível de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes, é preciso capacitação dos docentes, promoção dos valores porque este é um elemento muito importante porque as vezes nos deparamos com situações de mau trato dos estudantes por parte dos docentes, pois que não podemos estar só revestidos de ciência, temos que melhorar a nossa prestação didáctica metodológica, docentes comprometidos com a planificação a partir da organização dos DEI's, sendo o professor acima de tudo um actor de valores em primeiro lugar e depois da ciência. Acima de tudo todos devemos

estar comprometidos com a prestação de serviços, se tivermos em conta de que quanto a formação académica, já um grande avanço nesta direcção, mas precisamos que cada um se comprometa cada vez mais com a instituição. Hoje todos os professores da instituição estão comprometidos com a formação pós-graduada dentro e fora do país.

Anexo II: Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos do entrevistado “B”

1. Enquanto docente universitário considera que “ é uma experiência boa, está formada em áreas não de ciências da educação. Já deu aulas no ensino geral. Começou dar aula no isced em 1994, altura que manteve contacto com os alunos do nível superior. Tivi didificuldades que foram superadas mediante cursos de superação.
2. Quanto a opinião que tem sobre a docência ao nível superior, relativamente ao seu profissionalismo, considera estar num bom caminho, pois antes o copro docente das Instituições do Ensino Superior ao nível do país era constituído por licenciados. Com a política massiva de formação de quadros houve um certo crescimento, muitos têm estado a superar-se. É verdade que ainda há carência, falando do ISCED de Benguela, houve grande aumento porque já podemos falar pelo menos em 18 doutores e mais de cinquenta mestres. Já se regista alguma produção científica. Por exemplo o departamento de letras modernas é o que menos mestres e doutores tem.
3. Relativamente as insuficiências com que os estudantes se debatem durante as aulas, se regista hoje um problema conjuntura relacionado com questões de base, há pouco entrosamento entre o ensino geral e superior. No momento de ingresso, notam-se as debilidades de expressão, estruturação de uma ideia, dificuldades de escrita, para não falar das ciências exactas, tabuada, medidas de cumprimento. Nas defesas de trabalhos de grupos na sala de aula, é ai onde se pode verificar com maior realce tais situações. Muitos estudantes acabam defendendo trabalhos desconhecidos por eles.
4. Temos ainda professores que pouco exibem aquilo que deve ser a maneira correcta de ensinar no ensino superior, professores que ainda ensinam de modo muito adequado, para estes professores é importante que tomem a consciência de que ensinar no ensino superior não é tão igual ao ensinar nos outros níveis inferiores. Reconhecer que os alunos ainda não estariam abalizados para corresponder aquilo que pode ser o ensinar universitário. Aqui temos professores que se limitam a ditar a matéria, e a predominar em suas aulas do método expositivo.
5. Sobre os eventos científicos que se realizam ao nível do isced, reconheceu que se tem realizado. Acções desta natureza não só têm sido promovidas pela área

científica da instituição, mas também pelos próprios departamentos de ensino. Para ele, temos que fazer mais, não esperando apenas que a direcção promova. O quadro ainda não é satisfatório. Quando se realizam eventos científicos, se verifica que os professores se mostram sépticos ao mesmo, sobre tudo quando se trata de dar alguma participação. Professores há que no seu entender, em vez de de ser ele a dar, que seja a instituição a lhe pagar alguma coisa. Como exemplo, tivemos recentemente o colóquio que teve um carácter internacional, veja que vai estipulado um valor de dez mil kwanzas, que vai a baixar até os quinhentos kwanzas, mesmo assim a participação não foi a mais desejada. Urge a necessidade dos docentes se sentirem mais envolvidos nestes eventos, pois a finalidade do ensino superior é produção científica.

6. Quanto a cadeira de prática docente face ao desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes, considerou haver muitas debilidades neste campo, há falta de rigor neste campo. A prática é o elemento fundamental da concretização dos aspectos teóricos apreendidos nas variadas disciplinas. As práticas deviam acontecer em forma de estágio, tão logo a seguir o término do plano curricular, tal como fazem os da saúde, devendo a seguir os estudantes apresentar um relatório, que podia ser visto como documento final do trabalho de fim de curso. Na prática I existem dificuldades sobretudo no número de professores para a melhor distribuição dos mesmos. Salas insuficientes para satisfazer o número de aulas, há que se rever o programa e regulamento da cadeira de prática. O desencontro que se regista entre o calendário académico do ensino geral e superior, também constituído obstáculo no desenvolvimento das práticas ao nível da escola (prática II). Nesta prática II é importante que sejam afinados os procedimentos de supervisão, pois os estudantes muitas vezes são lançados a mercê da sua sorte. Muitos têm sido avaliados pelos professores donos das cadeiras. A selecção dos professores de prática não tem sido a mais acertada, deve se dar mais atenção nesta campo. Muitos tão logo são convidados a dar aulas no isced são de imediato convocados para esta disciplina o que não devia ser, não obstante a falta gritante de professores. Na sua opinião pessoal, é urgente que o quadro seja revisto. Devem ser professores mais experiente revestidos de uma bagagem didáctica pedagógica.
7. Sobre a supervisão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem no isced, respondeu que em parte sim, deve ser mais afinada, nota-se que as vezes os

professores não aparecem a horas certas, falta de supervisão por parte dos departamentos, porque não se percebe que dois professores que leccionam a mesma disciplina, mas os conteúdos ministrados sejam diferentes. Há falta de concertação, de coordenação, de trabalho de equipa. Não é preciso que haja uma comissão específica para a supervisão do processo, pois se tratar do nível superior, e também iria significar um certo policiamento. Os próprios DEI's devem ser mais actuantes, mais presentes.

8. Sobre o trabalho de fim de curso, muitos dos nossos estudantes que terminam deixam a desejar. Acontece que alguns estudantes mostram o desejo de um dia terminar com trabalho de fim de curso, mas infelizmente não revelam bagagem suficiente para o efeito. Antes as defesas eram em três, agora que é individual, a coisa fica ainda mais complicada, tendo em conta o número de professores. Temos também aqueles professores que mesmo não tendo o nível de formação aceitável, vão dando o seu máximo neste campo. Actualmente o figurino é de que o estudante ao terminar o quarto ano deve já defender, o que constitui um grande obstáculo, não só por que o professor tem outras tarefas, mas porque também para que o estudante defenda logo com o terminar do ano académico, fica muito difícil, na medida em que tem que se verificar se tem ou não cadeiras em atraso. Temos mais de mil e tal estudantes a espra de defender os trabalhos de fim de curso. Estamos a estudar um outra modalidade de defesa de trabalho de fim de curso, talvez venha ajudar a acelerar mais o processo.
9. Quanto aos conteúdos que são avaliados nos exames de acesso, por se tratar de uma instituição de formação de professores, melhor seria que o isced atende-se aqueles que foram formados na área de educação. Deve-se estabelecer um regulamento mais afinado. Aqui no ISCED de Benguela entram todos desde polícias, enfermeiros, electricistas, mecânicos. Temos casos de estudantes que concorrem por exemplo para o curso de inglês e nunca ter ouvido falar do inglês, e uma vez admitido, no ano seguinte pede a mudança de curso. Quanto a selecção é em função dos resultados obtidos pelos candidatos, mas defendo que devia se apostar mais naqueles que já estão formados no professorado o que iria facilitar ainda mais a acção pedagógica dos professores. Muitos dos que entram para o isced sem anter ter feito o médio de professores, e no final acabará por não ser professor. Os conteúdos são avaliados em função dos programas ministrados no ensino médio de acordo com as especialidades afins. Mas, já

houve casos em que foram avaliados conteúdos que o futuro candidato vai dar um dia caso seja admitido.

10. Para melhorar todo este leque de dificuldades, propõe mudanças mediante o cumprimento dos regulamentos, mais supervisão, responsabilidade, maior controlo, acompanhamento e orientação.

Anexo III: Apresentação e análise Obtidos dos Resultados do entrevistado “C”

3. A minha experiência como docente universitário remonta desde o ano de 2000, altura em que fui nomeado, por Despacho assinado pelo Reitor da Universidade Agostinho Neto, para a categoria de Assistente Estagiário do ISCED de Benguela, para leccionar disciplinas da área de ensino da Psicologia. Antes, porém, no ano de 1999, fui “captado” e indicado como Monitor de Psicologia, função que exerci até a minha nomeação efectiva como assistente estagiário.
4. Falando sobre o profissionalismo da docência universitária na actualidade, no ISCED de Benguela, tenho a dizer que não é fácil exercer a docência universitária com as condições reais colocadas a disposição dos professores, seja no que tange às condições objectivas de ordem material (bibliografia, meios tecnológicos e outros recursos de ensino), como no concernente às condições subjectivas (grau de formação, motivação e satisfação laboral). No meu entender o profissionalismo da docência nesta instituição enferma de muitos problemas que carecem de resolução a curto prazo, para o normal desenvolvimento dos processos realizados no âmbito do objecto e missão do ISCED de Benguela.
5. Pessoalmente devo confessar que sendo parte integrante do corpo docente do ISCED de Benguela também sinto e vivencio os inúmeros problemas acima apontados, mas dentro daquilo que me tem sido possível fazer, tenho mostrado total disponibilidade aos que me solicitam ajuda, principalmente no apoio em meios de ensino como livros e retroprojector pessoais que, para minha grande satisfação, têm sido úteis aos meus colegas.
6. As insuficiências manifestadas ao longo da formação dos estudantes do ISCED-Benguela são várias e originadas de uma diversidade de factores. Por exemplo, há insuficiências no domínio do pessoal docente (grau académico e categoria docente desajustados, baixo salário, entre outras), que não favorecem o normal desenvolvimento dos processos em realização na instituição; há insuficiências no domínio das aptidões e competências dos estudantes formados na instituição, sendo algumas derivadas das incipientes condições de trabalho disponíveis (infra-estruturas, tecnologias de ensino, biblioteca, qualidade do corpo docente), e outras derivadas do tipo de estudantes (perfil de entrada, fraco empenhamento, motivação, expectativas, etc).

7. Como é sabido entre as finalidades do ISCED-Benguela destacam-se, para além do ensino, também a investigação e a produção científica. Ora, estes dois últimos desideratos não podem ser atingidos se não mediante a promoção e realização periódica de eventos metodológico-científicos. A realidade do ISCED-Benguela tem revelado, neste aspecto, um quadro de situação bastante preocupante que se caracteriza, por um lado, pela pouca frequência de eventos e, por outro lado, pelo acentuado absentismo de seus docentes nas poucas actividades de natureza metodológica e científica. É caso para dizer que falta uma certa mentalidade e cultura de participação e envolvimento dos docentes do ISCED-Benguela neste tipo de eventos.
8. *Apesar do quadro sombrio acima caracterizado, importa referir que de uns anos a esta parte é notório o grau de evolução qualitativa que começa a configurar o corpo docente do ISCED-Benguela que, no âmbito da conclusão com êxito de varios projectos de formação em Mestrados e Doutoramentos, vai trazendo significativas mudanças nas competências pedagógicas a conferir aos estudantes (futuros professores). Acredito que se se prosseguir na mesma senda, num futuro próximo o ISCED-Benguela poderá oferecer uma formação de melhor qualidade e fornecer à sociedade quadros técnicos de elevadas capacidades e competências.*
9. Quanto à supervisão pedagógica no desenvolvimento das competências dos estudantes em formação no ISCED-Benguela, é necessário frisar que no momento actual é necessário incentivar e tornar real e actuante todo o trabalho de acompanhamento e supervisão, tanto intera como externa, dada a pouca ou quase nula visibilidade deste tipo de actividade na instituição.
10. Relativamente ao andamento das Práticas Docentes, tenho a dizer que este aspecto constitui um dos grandes problemas que afecta a formação dos professores (licenciatura) no ISCED-Benguela. Primeiro é necessário dizer que neste preciso momento a secção de apoio às Práticas Pedagógicas (Prática Pedagógica I e II e Estágio Profissional) está inactiva. Em consequência disso, nos departamentos de ensino as práticas decorrem sem qualquer acompanhamento ou supervisão digna de realce. Penso que esta é uma área que carece de mudanças urgentes.
11. Referindo-me em relação ao perfil de entrada dos estudantes do no ISCED-Benguela tenho a dizer que esse assunto precisa ser redefinido ou re-orientado.

A experiência ao longo da história desta instituição de formação de professores revela que para ele entram todas as categorias de estudantes. E isto, no meu entender, não é correcto. Como consequência hoje estudam na instituição alunos sem preparação adequada, sem motivação nem interesse pelos conteúdos da grelha de formação, pois seus estudos anteriores nenhuma relação têm com os cursos em que se encontram matriculados. É óbvio que o resultado do processo da formação teria que resultar em colocar para o mercado algumas pessoas que, *a priori*, não oferecem garantias de um desempenho docente digno. Daí a razão dos muitos questionamentos sobre o grau de competências de muitos graduados do ISCED-Benguela.

12. No meu entender, para se elevar o nível de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes em formação no ISCED-Benguela, é necessário, em primeiro lugar, fomentar a formação pós-graduada dos professores; em segundo lugar, dar condições mais dignas para a realização, com normalidade, de todas as actividades do processo de formação dos futuros licenciados.

Assim, com base nos resultados obtidos a partir dos entrevistados “A”, “B” e “C”, nota-se que de certo modo coincidem nas respostas apresentadas, o que revela a maior preocupação de se inverter o quadro actual da situação em estudo. Os entrevistados, foram unânimes em declarar que os alunos que frequentam os estudantes apresentam várias insuficiências de aprendizagem fruto da fraca aprendizagem nas classes anteriores, dificuldades de argumentação. Disseram também que nem todos professores estão capacitados em ensinar no ensino superior, embora se reconheça o aumento do nível académico de muitos



UNIVERSIDAD DE GRANADA/ESPANHA

ANEXO #1

BOLETIM DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO ISCED/BENGUELA

O seguinte questionário constitui a base da investigação que estamos a realizar sobre “O Profissionalismo da Docência Universitária e o Desenvolvimento de Competências Pedagógicas dos Estudantes no ISCED de Benguela” no âmbito do programa da tese de doutoramento sobre currículo, professorado e instituições educativas. É anónimo e por isso, a informação obtida a partir do presente questionário será tratada com a máxima e absoluta confidencialidade assegurando em todo o momento o anonimato das respostas. Por favor conteste com sinceridade.

(I)

A. PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

A1. Idade:

1.	25 à 35 anos	
2.	35 à 55 anos	
3.	>55 anos	

A2. Género:

1.	Homem	
2.	Mulher	

A3. Grau académico:

1	Licenciado	
2	Mestre	
3	Doutor	
4	Outro	

A4. Departamento de Ensino e Investigação a que pertence:

1	Ciências da Educação	
2	Ciências Exactas	
3	Ciências Sociais	
4	Ciências da Natureza	
5	Letras Modernas	

A5. Outras funções no ISCED de Benguela:

1.	Sim	
2.	Não	

A6. Tempo de serviço como docente universitário:

1.	<5 anos	
2.	5 a 10 anos	
3.	10 a 15 anos	
4.	15 a 20 anos	
5.	20 a 25 anos	
6.	25 a 30 anos	
7.	30 a 35 anos	
8.	>35 anos	

A7. Número de disciplinas (s) que lecciona:

1.	Uma	
2.	Duas	
3.	Mais de duas	

A8. Ano (s) curricular que leciona:

1.	Só um ano	
2.	Dois anos	
3.	Mais de dois anos	

A9. Período (s) que lecciona (Manhã, tarde e Noite):

1.	Só um período	
2.	Dois períodos	
3.	Três períodos	

B. DADOS SOBRE O INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA.

B1. Nível sócio-económico dos estudantes:

1.	Alto	
2.	Médio alto	
3.	Médio baixo	
4.	Baixo	

B2. Número de estudantes por turma

1	<30 alunos	
2	20 à 50 alunos	
3	50 à 65 alunos	

4	>65 alunos	
---	------------	--

B3. Faixa etária dos estudantes por turma.

1	<25 anos	
2	25 à 40 anos	
3	40 à 55 anos	
4	>55 anos	

(II)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COM PROFISSIONALISMO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Assinale com (x) o valor numérico com que se identifica com as afirmações que seguir se apresentam, sabendo que:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente.

1. Docência universitária com profissionalismo:					
1.1	Em aulas revela uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes;	1	2	3	4
1.2	A sua motivação profissional favorece a formação de competências dos estudantes;	1	2	3	4
1.3	Usa sistemático e combinado de métodos ativos durante as aulas;	1	2	3	4
1.4	Apresenta e partilha o programa de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo;	1	2	3	4
1.5	Sente que o seu tempo laboral permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula;	1	2	3	4
1.6	Os estudantes durante as aulas participam activamente;	1	2	3	4
1.7	Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo;	1	2	3	4
1.8	Capacidade de análise e interpretação dos estudantes favorece o desenvolvimento das suas competências pedagógicas;	1	2	3	4
1.9	A instituição possui condições que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos);	1	2	3	4
1.10	Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos.	1	2	3	4
1.11	O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1	2	3	4
1.12	Os professores participam massivamente em eventos metodológicos e científicos;	1	2	3	4

1.13	A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem;	1	2	3	4
1.14	Os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico;	1	2	3	4
2. Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem:					
2.1	A supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1	2	3	4
2.2	A supervisão pedagógica é feita pelos chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos;	1	2	3	4
2.3	A supervisão pedagógica é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4
2.4	A supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	1	2	3	4
2.5	As visitas de supervisão as aulas são sistemáticas e planificadas;	1	2	3	4
2.6	A supervisão pedagógica é feita mediante o aviso prévio ao professor;	1	2	3	4
2.7	O ISCED possui uma equipa específica para a supervisão pedagógica;	1	2	3	4
2.8	Os chefes de departamentos de ensino realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	1	2	3	4
2.9	Há necessidade de realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	1	2	3	4
2.10	As visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	1	2	3	4
2.11	Os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	1	2	3	4
2.12	A supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;	1	2	3	4
2.13	A supervisão pedagógica levada a cabo no ISCED de Benguela pouco satisfaz o desenvolvimento de competências pedagógica dos estudantes em	1	2	3	4

	formação de professores.				
3. Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela:					
3.1	O perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	1	2	3	4
3.2	Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos planos curriculares da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	1	2	3	4
3.3	O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	1	2	3	4
3.4	Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	1	2	3	4
3.5	A formação dos estudantes em classe anteriores dificulta o desenvolvimento de competências pedagógicas nos estudantes;	1	2	3	4
3.6	Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	1	2	3	4
3.7	Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	1	2	3	4
3.8	As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	1	2	3	4
3.9	Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade aos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	1	2	3	4
3.10	A disciplina de Língua Portuguesa, deve integrar os exames de admissão.	1	2	3	4
4. Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela:					
5.1	Os estudantes que terminam a formação de professores são colocados nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	1	2	3	4
5.2	No final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	1	2	3	4

5.3	Os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formações;	1	2	3	4
5.4	As competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	1	2	3	4
5.5	A fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação;	1	2	3	4
5.6	O treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	1	2	3	4
5.7	Os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	1	2	3	4
5.8	Necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	1	2	3	4
5.9	O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	1	2	3	4
5.10	Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	1	2	3	4
5.11	Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	1	2	3	4
5.12	Os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam.	1	2	3	4
5.13	Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica;	1	2	3	4
5.14	O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados.	1	2	3	4

Benguela/Angola, ____ de _____ de 2014.-

Muito obrigado pela colaboração!

Anexo IV: Boletim de Inquérito por Questionário aos Estudantes



UNIVERSIDAD DE GRANADA

ANEXO #2

BOLETIM DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DO ISCED/BENGUELA

O seguinte questionário constitui a base da investigação que estamos a realizar sobre “O Profissionalismo da Docência Universitária e o Desenvolvimento de Competências Pedagógicas dos Estudantes no ISCED de Benguela”. É anónimo e por isso, a informação obtida a partir do presente questionário será tratada com a máxima e absoluta confidencialidade assegurando em todo o momento o anonimato das respostas. Por favor conteste com sinceridade.

(I)

A. PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

A1. Idade:

1.	<20 anos	
2.	20 à 35 anos	
3.	35 à 50 anos	
4.	>50 anos	

A2. Género:

1.	Homem	
2.	Mulher	

A3. Ano escolar que frequenta:

1	1º ano	
2	2º ano	
3	3º ano	
4	4º ano e em TFC	

A4. Especialidade:

1.	Pedagogia	
2.	Psicologia	
3	Educação Especial	
4	História	

5	Geografia	
6	Matemática	
7	Linguística/Inglês	
8	Linguística/Português	
9	Linguística/Francês	

A5. Estatuto de frequência:

1	1ª vez sem cadeira em atraso	
2	1ª vez com cadeira em atraso	
3	Repetente	
4	Prescrito	

B. DADOS SOBRE O INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA.

B1. Nível sócio-económico dos estudantes da tua turma:

1.	Alto	
2.	Médio alto	
3.	Médio baixo	
4.	Baixo	

B2. Número de estudantes da tua turma:

1	<30 alunos	
2	20 à 50 alunos	
3	50 à 65 alunos	
4	>65 alunos	

(II)

PROFISSIONALISMO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Assinale com (x) o valor numérico com que se identifica as afirmações que seguir se apresentam, sabendo que:

Discordo totalmente: 1; Discordo: 2; Concordo: 3; Concordo totalmente: 4.

1. Docência Universitária Com Profissionalismo:					
1.1	Sente que os professores revelam uma atitude pedagógica que favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes;	1	2	3	4
1.2	Nota que a motivação dos professores favorece a formação de competências dos estudantes;	1	2	3	4
1.3	Em aulas os professores usam de forma sistemática e combinada os métodos ativos;	1	2	3	4
1.4	Constata que os professores apresentam e partilham os programas de disciplina com os estudantes no início do ano lectivo;	1	2	3	4
1.5	Sente que a ocupação laboral dos professores permite que prepare os conteúdos para melhor domínio durante a aula;	1	2	3	4
1.6	Nota que os estudantes durante as aulas participam activamente;	1	2	3	4
1.7	A Capacidade de análise e interpretação favorece o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes;	1	2	3	4
1.8	Os professores incentivam os estudantes à pesquisa científica e ao estudo de grupo;	1	2	3	4
1.9	Sente que a instituição possui condições de estudo que favorecem o desenvolvimento das competências pedagógicas (salas de aulas, biblioteca e meios informáticos);	1	2	3	4
1.10	Os estudantes envolvem-se voluntariamente na busca de conhecimentos.	1	2	3	4
1.11	Em encontros metodológicos e científicos constata que os professores participam massivamente;	1	2	3	4

1.12	O perfil e a deontologia profissional dos docentes favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1	2	3	4
1.13	A carga docente é favorável ao processo de ensino-aprendizagem;	1	2	3	4
	Sente que os docentes carecem de sessões de capacitação pedagógica em cada princípio do ano académico;				
2. Supervisão do Processo de Ensino/aprendizagem:					
2.1	Sente que a supervisão do processo de ensino/aprendizagem satisfaz o processo de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes;	1	2	3	4
2.2	Nota que os chefes de Departamento de Ensino e Investigação e de coordenação dos cursos supervisionam as aulas;	1	2	3	4
2.3	Sabe que existe uma área específica encarregue pela supervisão pedagógica;	1	2	3	4
2.4	Nota que a supervisão pedagógica também é feita pela área académica da Reitoria da UKB;	1	2	3	4
2.5	Sabe que as visitas de supervisão as aulas têm sido sistemáticas;	1	2	3	4
2.6	Para o acto de supervisão o professor tem sido avisado com antecedência;	1	2	3	4
2.7	Sabe que os chefes de Departamentos de Ensino e Investigação realizam visitas de supervisão às aulas com regularidade;	1	2	3	4
2.8	Sente que há necessidade da realização de sessões de formação em supervisão pedagógica;	1	2	3	4
2.9	Nota que as visitas de supervisão pedagógicas acontecem poucas vezes devido ao elevado volume de tarefas do pessoal de direito;	1	2	3	4
2.10	Sente que os professores trabalham de forma isolada devido a falta de acções de supervisão pedagógica;	1	2	3	4
2.11	Entende que a supervisão pedagógica no ISCED de Benguela deve ser levada a cabo por pessoas mais	1	2	3	4

	experientes na profissão docente e com conhecimento da matéria;				
3. Perfil de Entrada dos estudantes no ISCED de Benguela:					
3.1	Sente que o perfil de entrada dos estudantes ao ISCED de Benguela satisfaz;	1	2	3	4
3.2	Os conteúdos de exame de acesso pouco correspondem aos dos currículos da Escola do II Ciclo de Formação de Professores e do Magistério Primário;	1	2	3	4
3.3	O ISCED deve promover cursos preparatórios para o exame de admissão;	1	2	3	4
3.4	Na fase de selecção deve-se dar maior atenção aos candidatos provenientes das escolas de formação de professores e aos que já são professores;	1	2	3	4
3.5	A formação dos estudantes em classe anteriores é fraca;	1	2	3	4
3.6	Nas escolas do I ciclo deve existir uma área de orientação profissional;	1	2	3	4
3.7	Muitos estudantes ingressam no ISCED porque não conseguem ingressar em cursos da sua preferência;	1	2	3	4
3.8	As dificuldades dos estudantes que entram para o ISCED de Benguela, prendem-se com: linguagem falada e escrita, análise e interpretação de texto;	1	2	3	4
3.9	Na elaboração dos exames de acesso ao ISCED de Benguela deve-se ter maior rigorosidade dos conteúdos a serem avaliados e de Língua Portuguesa.	1	2	3	4
3.10	A disciplina de Língua Portuguesa deve integrar os exames de admissão.	1	2	3	4
4. Perfil de Saída dos Estudantes no ISCED de Benguela:					
4.1	Constata que os estudantes que terminam a formação de professores são colocados de imediato nas Escolas de Formação de Professores e Magistério Primário;	1	2	3	4
4.2	Sente que no final da formação os estudantes mostram-se motivados para exercerem com competência a profissão;	1	2	3	4

4.3	Sabe que os estudantes formados dominam as disciplinas pedagógicas e das áreas específicas de formação;	1	2	3	4
4.4	Nota que as competências dos estudantes já formados no ISCED, satisfazem positivamente as exigências do mercado de trabalho;	1	2	3	4
4.5	Entende que a fraca qualidade de muitos estudantes em formação de professores, deve-se a sua débil aplicação durante a formação;	1	2	3	4
4.6	Sente que o treinamento da prática pedagógica que se realiza no ISCED, satisfaz o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes em formação de professor;	1	2	3	4
4.7	Sente que os planos curriculares dos cursos do ISCED pouco satisfazem as necessidades do subsistema do ensino geral;	1	2	3	4
4.8	Entende que há necessidade de se rever o programa da disciplina de Prática pedagógica I e II;	1	2	3	4
4.9	O plano de aula utilizado na disciplina de Prática Pedagógica pouco se ajusta as exigências do ensino geral;	1	2	3	4
4.10	Os critérios de selecção de professores para a disciplina de Prática Pedagógica I e II pouco satisfazem;	1	2	3	4
4.11	Os professores de Prática Docente I e II devem ser mais exigentes e conhecedores da pedagogia e das Didácticas específicas;	1	2	3	4
4.12	Sente que os trabalhos de fim de curso reflectem apenas o fim de um percurso formativo, não tendo grande incidência na resolução dos problemas que se investigam;	1	2	3	4
4.13	Os orientadores do trabalho de fim de curso carecem de sessões periódicas de refrescamento sobre a Metodologia de Investigação Científica;	1	2	3	4
4.14	O ISCED e a Direcção Provincial da Educação devem promover sessões de reflexão sobre a qualidade dos quadros formados.	1	2	3	4

Benguela/Angola, ____ de _____ de 2014.-

Muito obrigado!



UNIVERSIDADE DE GRANADA/ESPANHA

ANEXOS #4

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS MEMBROS DE DIRECÇÃO DO ISCED DE BENGUELA

A seguinte entrevista constitui a base da investigação que estamos a realizar sobre “O Profissionalismo da Docência Universitária e o Desenvolvimento de Competências Pedagógicas dos Estudantes no ISCED de Benguela”, no âmbito do programa de doutoramento sobre Curriculum, Professorado e Instituições Educativas. É anónimo e por isso, a informação obtida a partir da presente entrevista será tratada com a máxima e absoluta confidencialidade assegurando em todo o momento o anonimato das respostas.

Questões:

1. Qual é o vosso grau académico e em que área está formado?
2. De uma forma geral, fale da sua experiência profissional como docente universitário?
3. Fale do profissionalismo da docência universitária no ISCED, quanto a (motivação, desempenho profissional, avaliação de desempenho, estímulos, carga horária).
4. De que forma tem ajudado os docentes na superação das dificuldades ligadas ao exercício da docência universitária com profissionalismo?
5. Que insuficiências se manifestam ao longo da formação dos estudantes no ISCED de Benguela?
6. Refira-se a importância da promoção de eventos metodológico - científicos e a participação dos docentes da instituição.
7. De que maneira, a formação académica e profissional dos docentes tem favorecido no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes do ISCED/Benguela?
8. Descreva a influência da supervisão pedagógica no desenvolvimento das competências dos estudantes em formação no ISCED de Benguela.

9. Fale das práticas docentes (docentes, critérios de selecção dos docentes, condições de realização) e do trabalho de fim do curso (formação metodológica dos professores, condições de defesa, finalidade dos trabalhos após a defesa e arquivo dos mesmos) no ISCED de Benguela.
10. Fale do perfil de entrada (preparação dos estudantes nas classes anteriores, conteúdos avaliados, critério de selecção) e de saída dos estudantes (competência profissional, actuação no mercado de trabalho).
11. O que propõe para se elevar cada vez mais o nível de desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes em formação de professores no ISCED de Benguela.
12. Pretende acrescentar mais um outro aspecto à nossa entrevista?

Benguela, aos _____ de _____ de 2014.-

Grato Pela Grato Pela Vossa Contribuição!