

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



TESE DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DOS EFEITOS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA METODOLOGIA
DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE
FIM DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

JUTEMA HEBO QUITUMBA

DIRECTOR: PROF. DOUTOR JUAN ANTONIO LÓPEZ NÚÑEZ

Granada, 2017

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral "ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA PREPARACIÓN DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN" estudia los efectos de las prácticas de enseñanza en investigación y su objetivo es contribuir a la mejora de las competencias investigativas y una mayor tasa de rendimiento académico.

En este estudio, partimos de la base de que el uso de metodologías basadas o fundamentadas en la participación y la autonomía son elementales para la adquisición de competencias investigativas que a la postre van a favorecer el desarrollo del trabajo de fin de carrera. En particular, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental.

En este sentido, Ribeiro, D. (2013) advierte:

"La participación de cada estudiante y el grupo en el proceso educativo a través de las oportunidades de cooperación, la decisión conjunta de las normas jurídicas indispensables para la vida social y la distribución de las tareas requeridas para la vida en comunidad, son otras experiencias de vida democráticas creadas por el grupo. Planificación y evaluación de los estudiantes de forma individual, en grupos pequeños o grandes, son las oportunidades de participación de los estudiantes y los medios de comunicación y el desarrollo cognitivo "(29).

De este modo, la participación y la autonomía es asociada a la competencia de los sujetos, y se manifiesta no solamente con la obtención de un determinado diploma académico, sino que sobre todo hace referencia al saber como integrar los contenidos científicos con las técnicas correctas.

Como veremos, las cuestiones relacionadas con las prácticas (metodología) de enseñanza, competencias y rendimiento académico constituyen la parte esencial de la fundamentación teórica de este trabajo, donde básicamente se recogen los estudios desarrollados en Estados Unidos de América, Unión Europea y Brasil basados en documentos emitidos por la Comisión Internacional sobre Educación del Siglo XXI, Conferencia sobre la Presidencia Portuguesa del Consejo de la Unión Europea realizada en 2007 y las demás directrices las teorías pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje más proactivos para la solución de los problemas, no solamente de la escolarización, sino que además tratan de responder a los desafíos de una sociedad globalizada.

Cardoso, J. (2013) en su obra “El maestro del futuro” hace referencia a los cuatro pilares que son fundamentos para la educación inspirada en el Informe sobre la Educación (Delors, J. et al., 1998): La educación encierra un tesoro, producida por Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI, que dependiendo de la construcción del conocimiento su objetivo ha sido proporcionar orientación a las instituciones educativas en la aplicación de metodologías innovadoras basadas en el desarrollo de habilidades que privilegien el desarrollo integral de la persona, lo que le permite actuar de manera responsable y efectiva en la sociedad.

En este informe sobre la educación en el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors, se presentan los cuatro pilares de la Educación:

1. Aprender a hacer;
2. Aprender a vivir en sociedad;
3. Aprender a conocer;
4. Aprender a ser.

Para una mejor comprensión de los cuatro pilares expresadas en el informe de la UNESCO (Unidos Educación, la Ciencia de las Naciones y la Cultura), elaborado por la Comisión internacional sobre la Educación en el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors, Cardoso, J. (2013) tenemos que entender lo siguiente:

“En un primer momento, el papel del profesor para estimular al estudiante a entender el gusto por conocer y descubrir. La idea principal es que a los jóvenes se les anima a descubrir el placer de estudiar, la valoración de la curiosidad y la independencia. También habrá el objetivo de que puedan establecer vínculos entre los contenidos y situaciones que se encuentran en la vida diaria. En el segundo, necesitamos combinar los conocimientos técnicos para llevar a cabo un trabajo con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, las iniciativas de habilidad y también un gusto por el riesgo. Este segundo pilar supone que tiene el primero bien establecido: no se puede hacer antes de conocer. La tercera, de acuerdo con este informe, será más difícil debido a la violencia que prevalecía en el siglo XX. El comité propone dos estrategias, a través de la educación, crear en las personas el espíritu de la tolerancia, la cooperación y la no violencia: el descubrimiento progresivo del otro y la participación en proyectos conjuntos. La dificultad, según el informe, se encuentra en estimular la coexistencia entre los diferentes grupos y enseñarles a resolver sus diferencias pacíficamente (Educación natural). Por último, el cuarto pilar consiste en el desarrollo total del individuo, el cual debe estar preparado para elaborar el pensamiento autónomo y crítico y de formular sus propios juicios,

para que pueda decidir por sí mismo cómo actuar en diferentes circunstancias de la vida. Este pilar reafirma el concepto de educación durante toda la vida en su sentido más amplio: que la educación debe contribuir al desarrollo humano, tanto en el aspecto personal como el profesional” (p 46)

De tal forma que podemos afirmar que la idea se funda sobre la base de axiomas mentales categóricos de las teorías del aprendizaje. En particular, se explica ampliamente el uso de metodologías basadas en nuevos supuestos de la pedagogía (nuevos puntos de vista epistemológicos) de manera que, de hecho, las instituciones educativas, en especial, la educación superior son capaces de cumplir con la promesa institucional augurada de transformación social y económica de los países para el bienestar de las personas. Todo ello implica la sustitución de la simple transmisión de contenidos por los procesos educativos y de aprendizajes interactivos y participativos.

De esta forma, el trabajo colectivo, las discusiones críticas y reflexivas, la producción de conocimiento, exigen del profesorado una actuación más ponderada.

En Angola, la educación pública estancada desde el día 11 de noviembre de 1975, hasta el 11 de noviembre de 2015 (durante cuarenta años) ha asumido un nuevo discurso y una nueva normativa. En la actualidad en los distintos discursos y directrices oficiales son notables las preocupaciones por la enseñanza para todos, la extensión de la red de la escuela, que cubre 18 provincias del país, lo que ha permitido la entrada de miles de jóvenes y adultos, incluso en la educación superior.

De hecho, creciendo a un ritmo desenfrenado se han generado problemas, especialmente sobre los resultados numéricos (lógica actual de la educación), que en la mayor parte se han traducido en la entrega de diplomas, en detrimento de la seguridad de aprendizaje de los estudiantes que ha estado creando muchos conflictos, y quejas que pone en evidencia la necesidad de mejorar la acción docente, para crear acciones de aprendizaje y, sobre todo, garantizar que la enseñanza se lleva a cabo dentro de los paradigmas aceptados (impartido por la crítica) universalmente y que guían a una progresiva autonomía.

Para Angola, es, por supuesto, esto ha supuesto un problema. De hecho, la educación se ha universalizado basándose en la aplicación estricta de la normativa lo que ha llevado a un elevado número de titulados pero que no han sido formados de acuerdo a principios de autonomía investigativa y otras muchas competencias. Por tanto, parece procedente, tal y como se ha planteado en esta investigación, analizar los procesos de aprendizaje de la disciplina científica de “Metodología de la Investigación” y como su aprendizaje ha influido en la elaboración por parte del alumnado del Trabajo de Fin de Grado. ¿Han adquirido los alumnos las suficientes competencias en esa materia como para realizar el Trabajo de fin de Grado con autonomía y solvencia?

Ha habido una gran conflictividad, que se traduce en que la mayoría de los estudiantes

universitarios tienen buenos resultados cuantitativos de las disciplinas que integran el diseño curricular relacionado con el conocimiento teórico (incluyendo la disciplina de MIC), pero en la práctica y dada la inercia académica no han desarrollado un currículum basado en competencias que les permita afrontar tareas con autonomía como puede ser la elaboración del Trabajo de fin de Grado. Los resultados de los procesos cuyas prácticas son pasivas, como Freire, P. (2009) ilustra:

"La narración de contenido que, por esta razón, tienden a petrificar -, o bien realizar - si algo casi muerto, son valores o dimensiones concretas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto - el narrador - y objetos pacientes, los oyentes - los estudiantes. Hay una enfermedad casi de la narración. El principio fundamental de la educación es sobre todo esto - narran, siempre narran. (...) Aquí el maestro aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya ineludible tarea es llenar los estudiantes de su contenido narrativo "(p. 65).

Si por el contrario, los estudiantes denuncian la falta de buenas prácticas de enseñanza, la culpa recae sobre un maestro; por el contrario, la ola de lamentos por el cuerpo de profesores se centra en la falta de interés y / o compromiso por parte del estudiante.

Es este el marco se pone de relieve la necesidad de recordar que la enseñanza no es la transferencia de conocimiento: "La reflexión crítica sobre la práctica se convierte en un requisito de la relación teoría / práctica sin la cual la teoría prevalecerá sobre la práctica"(Freire, P. 2012, p.38).

En esencia, la escuela debe garantizar la cualificación (potencial de desarrollo) de graduados que nos despierta a reflexionar sobre cómo se llevan a cabo los procesos. Por esta razón, tenemos la intención de estudiar la metodología de la investigación científica de las prácticas de enseñanza en la preparación de los trabajos de Final de Graduación, en las instituciones de educación superior de la Región Académica 4 en Angola.

Por lo tanto, en este documento se estructura básicamente según dos momentos clave, como "marco teórico y marco empírico", correspondiente a sus siete capítulos.

La primera parte "marco teórico" tiene cuatro capítulos de fundamentos teóricos que dan una visión general del estado actual a nivel teórico y se analiza el sistema educativo angolano de educación superior. Es de destacar que la redacción textual siguió la norma o formato de la American Psychological Association (APA).

En el primer capítulo, denominado "La Política y la educación en el contexto de Angola: Cambios, tendencias y perspectivas" aborda la situación histórica y jurídica de la educación en general y la educación superior en particular y un análisis reflexivo sobre el papel de IHE en el contexto actual de crecimiento económico.

En el segundo capítulo, titulado "Universidades: contextos profesionales y dimensiones de la formación del profesorado a la luz de las teorías de la educación del siglo XXI-UNESCO", en torno al cual se discute la multifuncionalidad de los procesos de

formación prescritos.

En el tercer capítulo, titulado "Estrategias de enseñanza en el campo de la Monografía sobre formación de profesores: cursos en Angola" dedicados a la reflexión sobre el concepto de desarrollo de habilidades asociadas, no sólo a las teorías del desarrollo y aprendizaje sino también el componente curricular de la formación profesional de los profesores, se explica el campo de la práctica docente.

En el cuarto capítulo, dedicado a una "Breve caracterización de la 4ª Región Académica: Universidad Lueji A'Nkonde" trata de describir los contextos geo - histórico - legal, socio - cultural y económico, lo que permite una comprensión más profunda de la realidad actual de educación y la Región académica en Angola.

En cuanto a la segunda parte del "Marco empírico" se dedican los tres últimos capítulos, se da una idea del campo de estudio y los resultados obtenidos.

2. METODOLOGIA

En el caso de un trabajo en el área de investigación dentro de las ciencias de la educación, teniendo en cuenta el objeto de estudio (desarrollo de habilidades) y la lógica inherente (producción monografía (Trabajo de fin de Grado en los cursos de formación del profesorado), la investigación siguió una perspectiva claramente cuantitativa.

Sin embargo, el tipo de datos que las investigaciones destinadas a la producción y los modos de acción de los participantes en el estudio, justifica la necesidad, más bien, del uso de la técnica de análisis de contenido para apoyar la metodología cuantitativa. Cuando Ash, M. (2012) dice lo siguiente:

"Los métodos de investigación se traducen y armonizan con las diferentes bases filosóficas que apoyan las preocupaciones y las directrices de una investigación. Que surja de las preguntas, algunas investigaciones requieren una descripción de los fenómenos en estudio, otros una explicación de la existencia de relaciones entre los fenómenos o para predecir o controlar los fenómenos "(p.171).

Por lo tanto, el enfoque cuantitativo junto con el análisis de los datos aportados por los instrumentos de recogida de datos responde a una descripción del fenómeno para interpretar como se produce este para, en posteriores investigaciones, profundizar en posibles mejoras.

De hecho, la metodología cuantitativa facilita la recolección, procesamiento y análisis

de datos en conocimientos fundamentales antes desconocida, permitiendo la pluralidad de interpretaciones, facilitando la interpretación de los datos y la información (de ciertas conductas, convicciones, creencias y sentimientos) y obteniendo de este modo a un curso de acción basado no sólo en los aspectos cuantitativos, sino también, en opinión de los encuestados.

Es importante tener en cuenta que la primera razón para la elección de este método es la especificidad del problema investigado. El “Método” es el “Camino” para la resolución del problema planteado. Por tanto, la elección del método no está en función de las características del investigador sino en la propia naturaleza del problema a resolver. Como Sousa, A. (2009) afirma que "la cuestión de que las estrategias cualitativas son tan eficaces o más que las cuantitativas sólo pueden mantenerse por la naturaleza del problema" (p.32).

Desde una perspectiva se plantea el siguiente problema: Hasta qué punto la práctica de la enseñanza de la disciplina Metodología de la Investigación Científica desarrolla habilidades de investigación necesarias para la producción de la Monografía (Trabajo de Fin de Grado).

Se presenta a nuestra investigación las siguientes cuestiones de estudio:

¿Cuáles son los efectos de las prácticas de enseñanza (clases de metodología de la investigación científica) dadas en situaciones de aprendizaje pasivo en la producción de la monografía?

¿Qué pasa si la clase de Metodología de la Investigación Científica, literalmente, se da en situaciones de aprendizaje activo que contengan lecturas (lenguaje y la escritura científica) investigaciones y artículos científicos significativos, etc?

Por tanto, la hipótesis de partida y las variables con las que trabajamos se pueden resumir de la siguiente forma:

El estudiante sujeto a la clase científica Metodología de la investigación dada con el aprendizaje de las actividades de lectura en situaciones activas, que contiene (lenguaje y la escritura científica) investigaciones y artículos científicos significativos tienen más éxitos en el desarrollo de la Monografía que los alumnos que cursan la materia de forma pasiva.

Variable independiente:

- Las actividades de lectura en situaciones de aprendizaje activas (lenguaje y la escritura científica) plantea los éxitos en el desarrollo de la monografía.
- Lectura de importantes artículos de investigación científica

Variable dependiente:

- Los logros en la preparación de la monografía

De este modo, se definen los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Comprender el alcance global de los efectos de las prácticas de enseñanza de metodología de la investigación científica en la preparación del trabajo de Fin curso de graduación;
 - Contribuir a la mejora del rendimiento y una mayor tasa de rendimiento académico en el contexto de la 4ª Región Académico en Angola.

Objetivos específicos:

- Especificar el aprendizaje y las competencias adquiridas a través de las clases de metodología significativa en Investigación Científica para la preparación/elaboración del Trabajo de Fin de Grado.
- Interpretar las necesidades y expectativas de los estudiantes y profesores y las principales dificultades y necesidades sentidas en la preparación de la monografía;
- Analizar las opiniones de los profesores sobre la inclusión de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de trabajos de investigación y para el desarrollo de habilidades específicas del lenguaje y la comunicación de los graduados durante las clases;
- Identificar las referencias (contenidos) necesarios que se imparten en la materia de Investigación Científica que se van a utilizar en la producción de la Monografía;

La segunda parte de "Marco empírico" se estructura en tres capítulos.

En el quinto capítulo, "Metodología y diseño de la investigación" se describe la metodología, caracterizamos la muestra, la objetividad y validez de los procesos y los procedimientos utilizados para esta investigación.

Desde el punto de vista de un método de investigación por encuesta se implican diferentes participantes entre los profesores y estudiantes en el que tienen comportamientos similares, seleccionando una muestra de 681 sujetos de una población 1027 (entre docentes y alumnos). Por tanto, hablamos de un muestreo aleatorio simple en el que se ha conseguido llegar a más del 50% de la población lo que garantiza la

representatividad de la muestra.

Para la recogida de datos e información se usó la encuesta por cuestionario con preguntas semi-abiertas y cerradas. Se recurrió a la técnica de análisis de datos y el uso de SPSS (Statistical Package para las Ciencias), que facilitó la interpretación de los datos, así como la preparación de tablas y gráficos, incluidos en este estudio.

Por tanto, se estructuró la encuesta del siguiente modo:

- Formulación de preguntas para los profesores de MIC y que permitió alcanzar el tercer, cuarto y quinto objetivos específicos. Los cuestionarios para profesores también nos han permitido lograr el primer objetivo específico, recoger los datos y la información de identificación y la caracterización de la situación actual de la enseñanza de la metodología de la investigación científica, su marco legal y epistemológica subyacente en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, en el estudio;
- Debe tenerse en cuenta que los cuestionarios formulados y aplicados a los profesores del IES, nos han permitido la comprensión de la estructura curricular de la disciplina de la Metodología de la Investigación Científica (lógica secuencial del contenido, la exactitud, consistencia) frente a los requisitos de la producción de la monografía.
- Los cuestionarios dados a los estudiantes, que nos permiten conocer las principales dificultades y las necesidades sentidas en la preparación de la monografía, lo que permite un objetivo más claro y que satisfagan los requisitos de los objetivos generales y específicos (el segundo y quinto objetivos específicos de este estudio).
- Se llevó a cabo un estudio piloto con una muestra reducida para aquilatar los cuestionarios tanto de profesores como de alumnos. De esta forma nos aseguramos, tras el análisis estadístico correspondiente, de una alta fiabilidad y validez en el estudio.
- Se procedió a la redacción final de los cuestionarios subsanando los errores detectados.

Después de recoger los cuestionarios distribuidos a la población de la muestra seleccionada, se continuó con la fase de interpretación y difusión, lo que permitió el análisis e interpretación de datos. Teniendo en cuenta las condiciones de muestreo utilizado, los métodos y técnicas de investigación a continuación, se procedió:

- Codificación de los cuestionarios.
- Se utilizó la técnica de análisis de datos, como se describe en la metodología, el software SPSS (Statistical Package for the Sciences) que facilitó la interpretación de los datos, así como la preparación de tablas y gráficos, constante en este estudio.

La explicación detallada de los métodos estadísticos se puede encontrar en Maroco (2011) Pestana y Gageiro (2008). El análisis de consistencia interna permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y los temas que las componen, de

acuerdo con Anastasis (1951) y DeVellis (1991). El procedimiento calcula las medidas de consistencia interna de la escala y también proporciona información acerca de las relaciones entre los elementos individuales en una escala.

El alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) es un modelo de consistencia interna basada en la correlación entre variables, el modelo más utilizado en las ciencias sociales para la verificación de la consistencia y validez son:

Alfa de Cronbach mide la consistencia interna o la precisión de las respuestas a un conjunto de variables correlacionadas, es decir, como un conjunto de variables que representan un cierto tamaño (Hill y Hill, 2002). Si los datos tienen una estructura multidimensional, el alfa de Cronbach será baja.

Hay que tener en cuenta que un coeficiente de consistencia interna de 0,80 o más se considera "buena" en la mayoría de las aplicaciones de las ciencias sociales y un coeficiente de consistencia interna entre 0,70 y 0,80 se considera aceptable. En algunos estudios también se admiten valores de consistencia internos del 0.60 al 0.70, que según la literatura es "débil" (Muñiz (2003), Muñiz et al. (2005) y Nunnaly (1978).

Por tanto, se ha hecho una descripción detallada de los procedimientos estadísticos llevados a cabo lo que ha permitido una comprensión más clara de los resultados obtenidos en este estudio.

En el sexto capítulo, titulado "Presentación y análisis de los resultados" se presentan las tablas importantes para el análisis estadístico, que ilustra los resultados en tablas de frecuencias, gráficos y elementos adicionales, colocados por variables para proporcionar una comprensión más clara de los resultados.

Para una comprensión más clara del alcance global de los resultados de este estudio, hemos considerado tres dimensiones importantes:

- a) La adecuación de la disciplina científica Metodología de la investigación con la producción de la monografía (Trabajo Fin Programa de Licenciatura);
- b) Práctica Docente de Metodología de la Investigación Científica y la disciplina;
- c) las dificultades experimentadas por los estudiantes en la producción de la monografía (Programa de Licenciatura Trabajo Fin).

A su vez se han realizado algunas consideraciones sobre la validez interna o externa de los resultados.

La metodología para la aplicación de análisis de factores se discute en detalle por Stevens (1986) y Salir et al. (1995).

Este método de análisis factorial analiza un conjunto de variables con el fin de

comprobar si es posible agrupar las respuestas que se interpretan de la misma manera por los elementos de la muestra, que determinan su posición en este conjunto de variables. Si es así, los factores resultantes del análisis estarían asociados con un conjunto de variables.

Para los valores perdidos de algunas variables, se decidió reemplazar los valores perdidos por el promedio," para no perder información en los análisis.

Para las escalas de análisis de consistencia interna utilizados en este trabajo hablamos de variables ordinales tipo escalas Likert con cinco opciones de respuesta (de "1" a "5") entre "muy en desacuerdo" y "muy de acuerdo". A medida que la muestra es muy pequeña y no era, por lo tanto, es posible aplicar el método de análisis factorial, se consideró la posibilidad de la construcción de las dimensiones de los grupos de preguntas que componen el cuestionario.

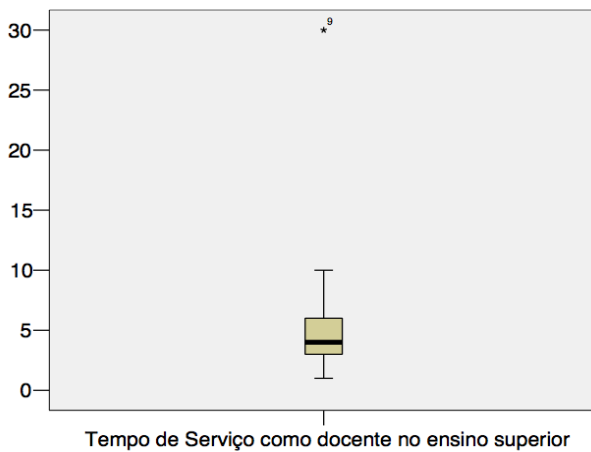
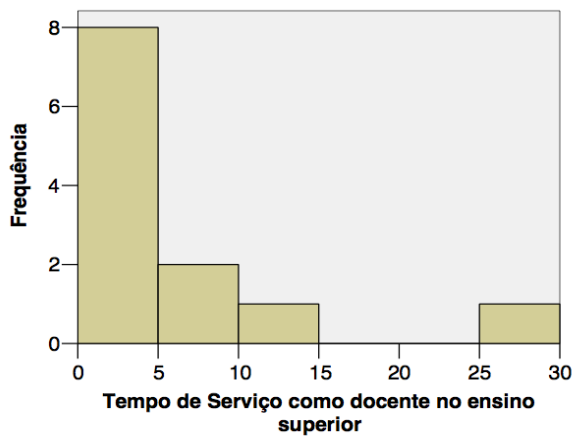
La adecuación de la muestra medida (MAA) de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) produce una estadística, cuya interpretación se realiza de acuerdo a la siguiente tabla, y nos demuestra la idoneidad de la muestra seleccionada.

KMO	<0,5	0,5-0,6	0,6-0,7	0,7-0,8	0,8-0,9	0,9-1,0
MAA	Inaceitável	Má	Razoável	Média	Boa	Muito boa

3. RESULTADOS

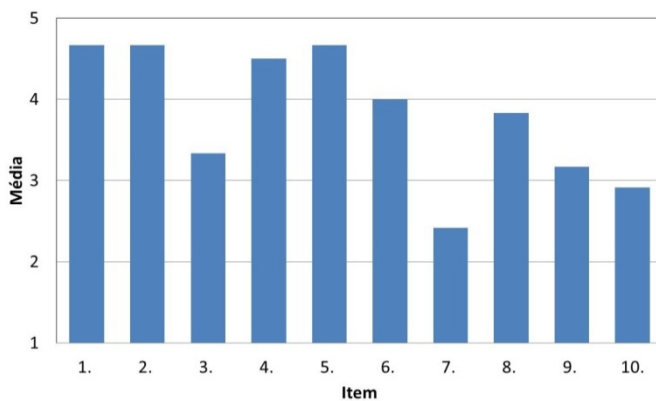
En este apartado se presentan y discuten los siguientes resultados: En cuanto a la finalidad específica "- El análisis de las opiniones de los profesores sobre la inclusión de prácticas de enseñanza (actividades) lecturas de investigación y artículos científicos significativos en situaciones activas (aprendizaje), para el fortalecimiento de las capacidades de investigación de los estudiantes":

En la muestra, el 55% son titulados, el 36% son maestros y sólo uno de los elementos tiene un doctorado, y el 58% de los profesores son mujeres y el restante 42% hombres. En la muestra, el grupo de edad más representado es de 31 a 35 años, con un 46%, a continuación, 41-45 años, con un 18%, mientras que el resto de clases: 26 a 30 36 a 40 años, 46-50 años y mayores de 50 años sólo uno cada elemento. En la muestra, el tiempo de servicio como maestro en la educación superior tiene un promedio de 6.33 años, con una extensión de 123% los valores. Los valores mínimos y máximos son, respectivamente, 1 y 30 años. En el histograma y diagrama de tipo caja siguiente ilustra la distribución de los valores de tiempo de servicio como maestro en la educación superior.



Se puede observar que la distribución de los valores de tiempo de servicio como maestro en la educación superior tiene lugar principalmente entre 1 y 5 años y el valor más alto de los 30 años es un valor atípico, el caso extremo que cae fuera de la distribución normal de valores. En la muestra, el 92% de los maestros asistieron a cursos de formación en los últimos cinco años.

Gráfico media: Bloque II - Experiencias y experiencias académicas



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "1. Soy diligente y puntual ", " 2. La (s) materia (s) que enseño son apropiadas a mi formación académica "y" 5. Las horas de trabajo semanales no afecta a mi rendimiento y profesionalismo ", seguido de" 4. El curso somete número que no enseña afecta al rendimiento académico de mis estudiantes "; la correlación es menor para "7. Las estructuras de apoyo bibliográficas (bibliotecas) son de calidad adecuada para el sujeto (s) que enseño ", seguido de" 10. Creo que la universidad / institución ha cumplido su promesa (formación de personal altamente cualificado) y garantiza el retorno de la inversión aportada por el Estado de Angola ", tener estos artículos una menor correlación con el punto medio de la escala de medición.

Con respecto al bloque 2.1. Prácticas y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza:

Tabela de frequências: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico							7	58,3%	5	41,7%
12. Domino as matérias que leciono							5	41,7%	7	58,3%
13. Estou comprometido com o desenvolvimento de competências investigativas dos orientandos					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
14. Conheço a linguagem da investigação e utilizo um vocabulário da comunidade científica			2	16,7%			6	50,0%	4	33,3%
15. Compreendo os escritos científicos							9	75,0%	3	25,0%
16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências			2	16,7%			8	66,7%	2	16,7%
17. Tenho utilizado práticas de leituras e interpretações de investigações e/ou artigos nas aulas							9	75,0%	3	25,0%
18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos							7	58,3%	5	41,7%
19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia	1	8,3%			1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%
20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos							7	58,3%	5	41,7%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21. Disponibilizo regularmente materiais de apoio aos orientandos (power points, artigos, cópias...)			1	8,3%	1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%
22. Incentivo a criatividade dos orientandos na elaboração da monografia							8	66,7%	4	33,3%
23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina							7	58,3%	5	41,7%
24. Os orientandos são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição							8	66,7%	4	33,3%
25. As metodologias e estratégias adoptadas são adequadas aos níveis de aprendizagem das etapas de cada fase de investigação					1	8,3%	8	66,7%	3	25,0%
26. Utilizo actividades de leitura de aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)			1	8,3%	1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%
27. Cumpro os horários estabelecidos para o atendimento e mostro-me disponível para receber os orientandos com dúvidas							8	66,7%	4	33,3%
28. Esforço-me em apresentar os conteúdos sob a forma de complexidade crescente			1	8,3%	1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%
29. Tenho a preocupação de criar um clima favorável à aprendizagem nas minhas aulas de orientação					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
30. Considero que tenho uma boa preparação científica e pedagógica para orientar trabalhos de fim de curso			1	8,3%	1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%

Los valores obtenidos se muestran a continuación:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Estatísticas: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

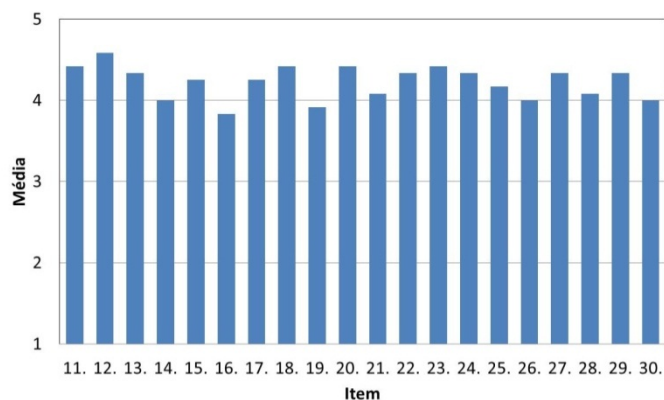
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico	12	4,42	0,51	12%	4	5
12. Domino as matérias que leciono	12	4,58	0,51	11%	4	5
13. Estou comprometido com o desenvolvimento de competências investigativas dos orientandos	12	4,33	0,65	15%	3	5
14. Conheço a linguagem da investigação e utilizo um vocabulário da comunidade científica	12	4,00	1,04	26%	2	5
15. Compreendo os escritos científicos	12	4,25	0,45	11%	4	5
16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências	12	3,83	0,94	24%	2	5
17. Tenho utilizado práticas de leituras e interpretações de investigações e/ou artigos nas aulas	12	4,25	0,45	11%	4	5
18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos	12	4,42	0,51	12%	4	5

19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia	12	3,92	1,08	28%	1	5
20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos	12	4,42	0,51	12%	4	5
21. Disponibilizo regularmente materiais de apoio aos orientandos (power points, artigos, cópias...)	12	4,08	0,90	22%	2	5
22. Incentivo a criatividade dos orientandos na elaboração da monografia	12	4,33	0,49	11%	4	5
23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina	12	4,42	0,51	12%	4	5
24. Os orientandos são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição	12	4,33	0,49	11%	4	5
25. As metodologias e estratégias adoptadas são adequadas aos níveis de aprendizagem das etapas de cada fase de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
26. Utilizo actividades de leitura de aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	12	4,00	0,85	21%	2	5
27. Cumpro os horários estabelecidos para o atendimento e mostro-me disponível para receber os orientandos com dúvidas	12	4,33	0,49	11%	4	5
28. Esforço-me em apresentar os conteúdos sob a forma de complexidade crescente	12	4,08	0,90	22%	2	5
29. Tenho a preocupação de criar um clima favorável à aprendizagem nas minhas aulas de orientação	12	4,33	0,65	15%	3	5
30. Considero que tenho uma boa preparação científica e pedagógica para orientar trabalhos de fim de curso	12	4,00	0,85	21%	2	5

Se ha utilizado la siguiente escala:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico de médias: Bloco 2.1. Practicas y metodologías utilizadas para la enseñanza



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "12. Domino lo que enseño", seguido de "11. He contribuido literalmente a elevar la tasa de rendimiento académico", "18. La manera que enseño, comunicarse - con eficacia con los aprendices", "20. Demostrar una actitud positiva hacia los aprendices" y "23. Tengo la preocupación de supervisar y apoyar el trabajo práctico en mi disciplina"; y los valores más bajos para "16. Es fácil usar estudios

comparativos de leitura crítica de artigos científicos y de investigación que fomenten el desarrollo de habilidades ", seguido por" 19. Focus -una actitud de empatía ".

3.1. Bloco 2.2. Elaboración de la Monografía (Trabajo de Fin de Grado)

Tabela de frequências: Bloco 2.2. Elaboração da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31. Defino prazos e orientações em número suficiente para a realização da monografia					2	16,7%	6	50,0%	4	33,3%
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia é adequado			1	8,3%	1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar			1	8,3%			3	25,0%	8	66,7%
34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
35. Procuo enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação					1	8,3%	8	66,7%	3	25,0%
36. Sinto necessidade de planejar actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
37. Procuo estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia			1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	5	41,7%
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)			2	16,7%			7	58,3%	3	25,0%
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas					1	8,3%	5	41,7%	6	50,0%
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tutorar			1	8,3%	2	16,7%	6	50,0%	3	25,0%
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas							7	58,3%	5	41,7%
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de V' submissão académica e imobilismo			1	9,1%	2	18,2%	4	36,4%	4	36,4%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Estatísticas: Bloco 2.2. Elaboración de la monografía

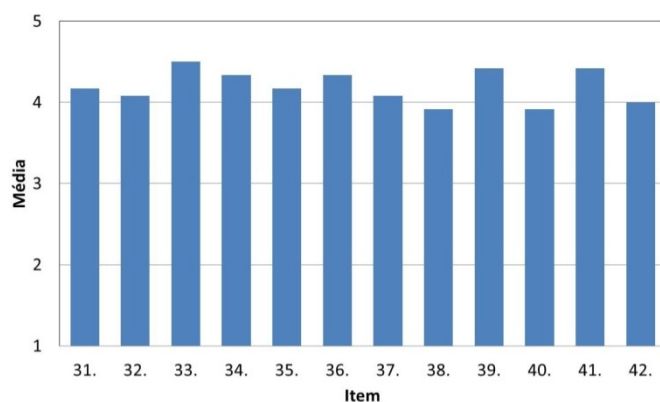
N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo

31. Defino prazos e orientações em número suficiente para a realização da monografia	12	4,17	0,72	17%	3	5
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia é adequado	12	4,08	0,90	22%	2	5
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar	12	4,50	0,90	20%	2	5
34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação	12	4,33	0,65	15%	3	5
35. Procuo enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
36. Sinto necessidade de planejar actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo	12	4,33	0,65	15%	3	5
37. Procuo estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia	12	4,08	1,00	24%	2	5
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	12	3,92	1,00	25%	2	5
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	12	4,42	0,67	15%	3	5
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tuturar	12	3,92	0,90	23%	2	5
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas	12	4,42	0,51	12%	4	5
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de V' submissão académica e imobilismo	11	4,00	1,00	25%	2	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico de médias: Bloco 2.2. Elaboração da monografia



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "33. Considero que es importante que el estudiante elija el tema a investigar, "seguido de" 39. He hecho hincapié en la práctica pedagógica basada

en el constructivismo basado en la investigación científica, dando la oportunidad de poner en práctica las teorías aprendidas "y" 41. Fomento la autonomía, el trabajo responsable y cooperativo entre los estudiantes, mostrando - está disponible para apoyar - ellos y responder a las preguntas "y después de" 34. La preocupación por guiar, supervisar y apoyo claramente al estudiante en los procedimientos en las diferentes etapas y fases del proceso de investigación "y" 36. Tenemos que planificar actividades basadas en la lectura de la investigación y artículos científicos importantes y que ayuden al plan de estudios de aprendizaje "; y los valores más bajos para "38. Adaptar las estrategias de enseñanza diversificados en el aula con el uso de actividades de lectura (investigaciones y artículos significativos) en situaciones de aprendizaje activo en la orientación de la monografía "y" 40. A menudo suelo pedir las opiniones de mis colegas sobre el tema y Soy tutor ", que tiene todos los elementos claramente mayor cumplimiento al punto medio de la escala de medición.

Tabela de frequências: Bloque 3.Resultados de enseñanza

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
43. Sinto que devo levar a bom termo o trabalho intelectual							8	80,0%	2	20,0%
44. Interesse - me e participo em defesas de Trabalho de Fim de Curso			1	10,0%			6	60,0%	3	30,0%
45. Considero que estou bem instruído e que sou experiente nos meus respectivos campos de conhecimento					3	27,3%	5	45,5%	3	27,3%
46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências					1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%
47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos			1	10,0%			4	40,0%	5	50,0%
48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta							7	63,6%	4	36,4%
49. Por mais que tente é difícil a utilização da linguagem da investigação e dos vocábulos, consensual na comunidade científica			2	20,0%	3	30,0%	5	50,0%		
50. Procuo focalizar a minha atenção à compreensão do entendimento do licenciando, assumindo - se uma postura empática			1	9,1%	1	9,1%	6	54,5%	3	27,3%
51. Estou atento(a) a linguagem e escritos científicos utilizados na monografia			1	9,1%			6	54,5%	4	36,4%
52. Dou muita importância a transmissão de conhecimentos					2	18,2%	5	45,5%	4	36,4%
53. Procuo levar os meus tutorandos a trabalhar e a compreender por si mesmos			2	18,2%	1	9,1%	4	36,4%	4	36,4%
54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorados e dos objectivos globais do curso							8	72,7%	3	27,3%
55. O carácter passivo das práticas de ensino, constitui um factor de estagnação e desistência (insucesso académico)	1	9,1%	1	9,1%	3	27,3%	3	27,3%	3	27,3%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
56. Os estudantes utilizam com frequência o software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para a interpretação de dados, elaboração de quadros e de gráficos	4	36,4%	2	18,2%	2	18,2%	2	18,2%	1	9,1%
57. Sinto que os licenciandos dominam a língua escrita	1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	5	41,7%		
58. Sinto que os licenciandos dominam a linguagem científica	1	8,3%	4	33,3%	1	8,3%	6	50,0%		
59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quadros e de gráficos							5	41,7%	7	58,3%
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagógica e didacticamente			1	9,1%			6	54,5%	4	36,4%
61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo	1	9,1%	4	36,4%	4	36,4%	1	9,1%	1	9,1%
62. Considero que a desatenção à língua escrita, a linguagem e escritos científicos (próprios) de investigação dos estudantes tem levado a resultados de insatisfação pessoal e social			1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%	1	8,3%
63. A situação de estagnação e/ou desistência de estudantes na fase da elaboração da monografia não é nova e tem - se arrastado por décadas, com tendências de agravamento dos problemas					3	27,3%	6	54,5%	2	18,2%
64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico					1	9,1%	6	54,5%	4	36,4%
65. Sinto que a (minha) universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (quadros altamente qualificados) garantindo, deste modo o retorno dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	1	9,1%			5	45,5%	5	45,5%		

Los valores se han codificado según la siguiente escala:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Estatísticas, correspondente ao Bloco III Resultados de ensino:

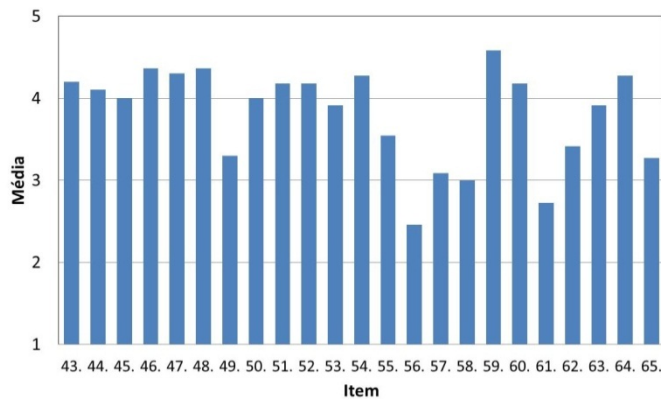
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
43. Sinto que devo levar a bom termo o trabalho intelectual	10	4,20	0,42	10%	4	5
44. Interesse - me e participo em defesas de Trabalho de Fim de Curso	10	4,10	0,88	21%	2	5
45. Considero que estou bem instruído e que sou experiente nos meus respectivos campos de conhecimento	11	4,00	0,77	19%	3	5
46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências	11	4,36	0,67	15%	3	5
47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos	10	4,30	0,95	22%	2	5

48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta	11	4,36	0,50	12%	4	5
49. Por mais que tente é difícil a utilização da linguagem da investigação e dos vocábulos, consensual na comunidade científica	10	3,30	0,82	25%	2	4
50. Procuo focalizar a minha atenção à compreensão do entendimento do licenciando, assumindo - se uma postura empática	11	4,00	0,89	22%	2	5
51. Estou atento(a) a linguagem e escritos científicos utilizados na monografia	11	4,18	0,87	21%	2	5
52. Dou muita importância a transmissão de conhecimentos	11	4,18	0,75	18%	3	5
53. Procuo levar os meus tutorandos a trabalhar e a compreender por si mesmos	11	3,91	1,14	29%	2	5
54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorados e dos objectivos globais do curso	11	4,27	0,47	11%	4	5
55. O caracter passivo das práticas de ensino, constitui um factor de estagnação e desistência (insucesso académico)	11	3,55	1,29	36%	1	5
56. Os estudantes utilizam com frequência o software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para a interpretação de dados, elaboração de quadros e de gráficos	11	2,45	1,44	59%	1	5
57. Sinto que os licenciandos dominam a língua escrita	12	3,08	1,00	32%	1	4
58. Sinto que os licenciandos dominam a linguagem científica	12	3,00	1,13	38%	1	4
59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quadros e de gráficos	12	4,58	0,51	11%	4	5
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagógica e didacticamente	11	4,18	0,87	21%	2	5
61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo	11	2,73	1,10	40%	1	5
62. Considero que a desatenção à língua escrita, a linguagem e escritos científicos (próprios) de investigação dos estudantes tem levado a resultados de insatisfação pessoal e social	12	3,42	0,79	23%	2	5
63. A situação de estagnação e/ou desistência de estudantes na fase da elaboração da monografia não é nova e tem - se arrastado por décadas, com tendências de agravamento dos problemas	11	3,91	0,70	18%	3	5
64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico	11	4,27	0,65	15%	3	5
65. Sinto que a (minha) universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (quadros altamente qualificados) garantindo, deste modo o retorno dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	11	3,27	0,90	28%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico de médias: Bloco III Resultados de ensino



Los valores medios observados presentan las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "59. Es importante fomentar tutorandos en el uso del SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ayudar a la interpretación de los datos, la preparación de cuadros y gráficos ", seguido de" 46. Creo que, literalmente, que la preparación de la monografía requiere habilidades "y" 48. Sé que las fases del proceso de investigación y los pasos que cada uno tiene, "y después de" 47. Siento que necesito hacer entrenamiento para pensar, observar y leer los términos científicos en los textos ", " 54. Tengo que observar y evaluar el alcance del aprendizaje para determinar los objetivos generales del curso "y" 64. Necesito tomar el rol de formador e investigador para facilitar el proceso de elaboración de la monografía y revertir el marco actual para el éxito académico "; la correlación es menor para "56. Los estudiantes suelen utilizar SPSS (Paquete Statístico for the Ciencias) para la interpretación de datos, preparación de tablas y gráficos, "seguido de" 61. Creo que la enseñanza en esta universidad y / o institución está apoyado por la práctica pasiva reservada para teorizar y / o fomentar el academicismo.

Para aTabela de frequências: Bloco 3.1. La Disciplina de Metodología de Investigación Científica y la redacción de la monografía:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
66. Encontro - me integrado(a) num Centro de Investigação	2	22,2%	6	66,7%			1	11,1%		
67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências de elaboração da monografia	2	22,2%	1	11,1%	3	33,3%	3	33,3%		
68. As matérias da disciplina de MIC são interessantes e adequadas as exigências da produção da monografia	1	10,0%	1	10,0%	3	30,0%	4	40,0%	1	10,0%
69. Sinto - me alegre com a taxa de conclusão do curso (resultados conseguidos)	1	10,0%	2	20,0%	3	30,0%	3	30,0%	1	10,0%
70. Conheço o perfil de saída da MIC e aconselho bibliografia adequada às necessidades do trabalho de fim de curso do orientando	1	11,1%			3	33,3%	5	55,6%		
71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação científica estão bem estruturados e precisos para desenvolver competências investigativas necessárias à elaboração da monografia	2	20,0%	2	20,0%	2	20,0%	3	30,0%	1	10,0%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
72. As matérias da disciplina de MIC são importantes para a redacção da monografia	1	11,1%			3	33,3%	4	44,4%	1	11,1%
73. Sinto que na minha Universidade/ Instituição há preocupação em actualizar os planos curriculares em função das necessidades sentidas, no contexto da sala de aula	2	20,0%			1	10,0%	5	50,0%	2	20,0%
74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino	1	10,0%			2	20,0%	4	40,0%	3	30,0%
75. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para a satisfação dos objectivos do ócurso	1	10,0%	1	10,0%	3	30,0%	3	30,0%	2	20,0%
76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior	1	10,0%					6	60,0%	3	30,0%
77. Estou satisfeito com o meu trabalho e sinto - me realizado profissionalmente	1	10,0%			4	40,0%	4	40,0%	1	10,0%
78. Mesmo que pudesse não mudaria de disciplina	2	20,0%			3	30,0%	4	40,0%	1	10,0%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Estatísticas: Bloco 3.1. La Disciplina de Metodología de Investigación Científica y la redacción de la monografía:

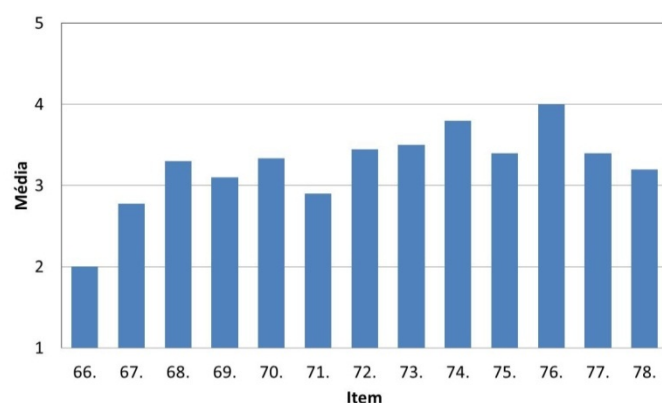
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
66. Encontro - me integrado(a) num Centro de Investigação	9	2,00	0,87	43%	1	4
67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências de elaboração da monografia	9	2,78	1,20	43%	1	4
68. As matérias da disciplina de MIC são interessantes e adequadas as exigências da produção da monografia	10	3,30	1,16	35%	1	5
69. Sinto - me alegre com a taxa de conclusão do curso (resultados conseguidos)	10	3,10	1,20	39%	1	5
70. Conheço o perfil de saída da MIC e aconselho bibliografia adequada às necessidades do trabalho de fim de curso do orientando	9	3,33	1,00	30%	1	4
71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação científica estão bem estruturados e precisos para desenvolver competências investigativas necessárias à elaboração da monografia	10	2,90	1,37	47%	1	5
72. As matérias da disciplina de MIC são importantes para a redacção da monografia	9	3,44	1,13	33%	1	5
73. Sinto que na minha Universidade/ Instituição há preocupação em actualizar os planos curriculares em função das necessidades sentidas, no contexto da sala de aula	10	3,50	1,43	41%	1	5

74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino	10	3,80	1,23	32%	1	5
75. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para a satisfação dos objectivos do ôurso	10	3,40	1,26	37%	1	5
76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior	10	4,00	1,15	29%	1	5
77. Estou satisfeito com o meu trabalho e sinto - me realizado profissionalmente	10	3,40	1,07	32%	1	5
78. Mesmo que pudesse não mudaria de disciplina	10	3,20	1,32	41%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico de médias: Bloco III Resultados de ensino



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "76. Creo que la metodología de la investigación científica podría ser utilizado como una herramienta estratégica para la integración académica y científica de los estudiantes de educación superior ", seguido de" 74. Existe la necesidad de cambiar la práctica y la metodología a la luz de nuevos conceptos pedagógicos de la educación, "después de" 73. Siento que mi preocupación por la Universidad para actualizar los planes de estudio de acuerdo a las necesidades sentidas en el contexto del aula ", " 72. Las materias de la disciplina MIC son importantes para la elaboración de la monografía ", " 75. Perfiles de salida Científica Metodología de la investigación contribuye al cumplimiento de los objetivos del curso "y" 77. Estoy satisfecho con mi trabajo; la correlación es menor para "66. Reunión - Me Integrado en un centro de investigación, "seguido de" 67. Los objetivos de la disciplina MIC son apropiados para los que elaboran la monografía "y" 71. Considero que el contenido del curso de metodología de la investigación científica están bien estructurados y precisos para desarrollar habilidades de investigación necesarias para la producción de la monografía.

En los objetivos específicos:

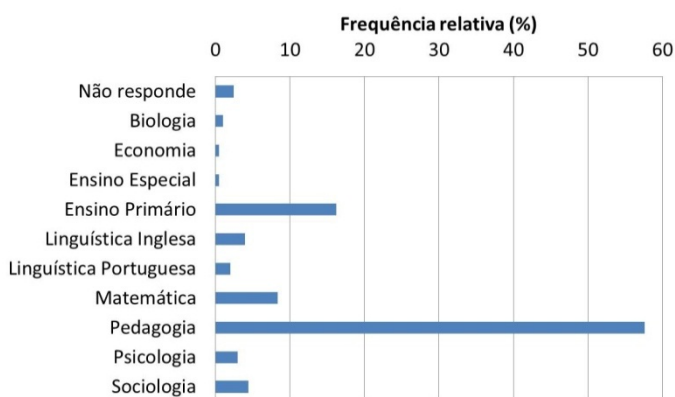
"- Interpretar las necesidades y expectativas de los estudiantes en relación a las principales dificultades en la preparación de la monografía,

- Identificar los aspectos que deben desarrollarse y fortalecerse (aprendizaje que es necesario) la preparación del Trabajo Fin de Grado (monografía) ", además:

Obtenemos los siguientes resultados:

En la muestra, el 69% de los estudiantes son de la Escuela Politécnica de Malange y el 31% de la Escuela Pedagógica de Lunda Norte.

Gráfico de frequências: Curso de



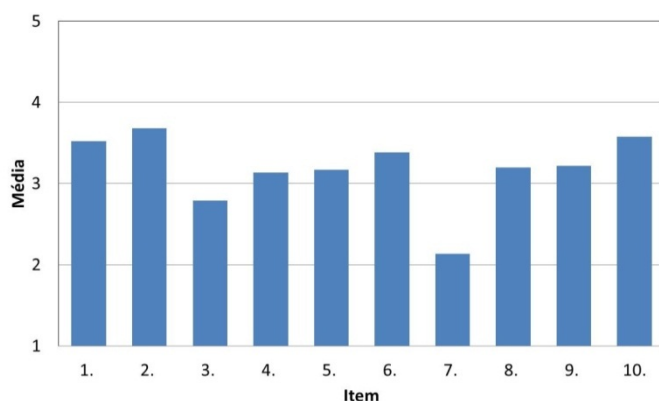
En la muestra, el 58% son de la Facultad de Educación, el 16% del curso de la educación primaria y el 8% de los cursos de matemáticas, verificando también los otros cursos que se indican.

En la muestra, el 64% son hombres y el restante 36% mujeres. En la muestra, los encuestados, el 2% son 20 años de edad, el 31% entre 21-25 años de edad, el 31% entre 26-30 años de edad, el 17% entre 31-35 años, 7% entre 36-40 años y 12 % tiene más de 40 años.

En la muestra, el 25% sólo estudian, 9% trabajo a tiempo parcial y el 66% son estudiantes que trabajan.

Por lo tanto, en la presentación del Bloque II - Experiencias y experiencias académicas: nos encontramos con las siguientes tablas:

Gráfico media: Bloque II - Experiencias y experiencias académicas



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "2. Mi preparación previa es adecuada para este curso, "seguido de" 10. Tengo el placer de asistir a esta universidad / institución "y" 1. El curso al que asisto corresponde a mi elección de carrera "y luego" 6. Los maestros dominan el como enseñar "; la correlación es menor para "7. Las estructuras de apoyo bibliográficas (bibliotecas) son de calidad adecuada para el curso tomado ", seguido de" 3. Mis conocimientos de lenguas extranjeras son suficientes para consultar las bibliografías de las diversas disciplinas.

Bloque III - Desarrollo de Monografías

Tabela de frequências: Bloco III - Elaboração da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	10	5,1%	27	13,8%	59	30,3%	82	42,1%	17	8,7%
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	20	10,3%	76	39,0%	47	24,1%	41	21,0%	11	5,6%
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	10	5,2%	21	10,9%	67	34,7%	84	43,5%	11	5,7%
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	11	5,7%	34	17,5%	59	30,4%	74	38,1%	16	8,2%
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	8	4,1%	20	10,2%	41	20,9%	105	53,6%	22	11,2%
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	9	4,6%	32	16,4%	21	10,8%	99	50,8%	34	17,4%
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	8	4,2%	18	9,5%	40	21,1%	99	52,1%	25	13,2%
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	5	2,7%	22	11,8%	50	26,9%	90	48,4%	19	10,2%
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	12	6,4%	31	16,6%	71	38,0%	61	32,6%	12	6,4%
20. Sinto - me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	15	8,1%	23	12,4%	47	25,3%	86	46,2%	15	8,1%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21. Sinto - me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	10	5,4%	17	9,2%	68	37,0%	73	39,7%	16	8,7%
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	16	8,6%	43	23,1%	70	37,6%	45	24,2%	12	6,5%
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias	5	2,7%	23	12,2%	50	26,6%	88	46,8%	22	11,7%
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	7	4,0%	17	9,7%	52	29,7%	74	42,3%	25	14,3%
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	10	5,4%	21	11,4%	67	36,2%	64	34,6%	23	12,4%
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	33	17,8%	38	20,5%	56	30,3%	42	22,7%	16	8,6%
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	11	6,0%	16	8,7%	22	12,0%	77	42,1%	57	31,1%
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos	10	5,4%	15	8,2%	51	27,7%	72	39,1%	36	19,6%
29. Estou satisfeito com a orientação	8	4,7%	26	15,3%	70	41,2%	48	28,2%	18	10,6%
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	9	5,1%	18	10,2%	76	42,9%	51	28,8%	23	13,0%
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	8	4,5%	16	9,0%	57	32,2%	89	50,3%	7	4,0%
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	13	7,3%	18	10,1%	66	36,9%	69	38,5%	13	7,3%
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	6	3,5%	7	4,1%	37	21,6%	71	41,5%	50	29,2%
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	18	9,9%	40	22,1%	73	40,3%	40	22,1%	10	5,5%
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	26	14,3%	36	19,8%	70	38,5%	39	21,4%	11	6,0%
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	10	5,5%	20	11,0%	60	33,0%	67	36,8%	25	13,7%
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	10	5,5%	16	8,7%	45	24,6%	78	42,6%	34	18,6%
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	39	21,4%	19	10,4%	54	29,7%	53	29,1%	17	9,3%
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	39	21,1%	24	13,0%	37	20,0%	57	30,8%	28	15,1%
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	11	6,1%	23	12,7%	39	21,5%	87	48,1%	21	11,6%
41. O professor mostra - se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	10	5,5%	20	11,0%	62	34,1%	72	39,6%	18	9,9%
42. A tónica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.	11	6,1%	16	8,8%	57	31,5%	47	26,0%	50	27,6%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Estatísticas: Bloco III - Elaboração da monografia

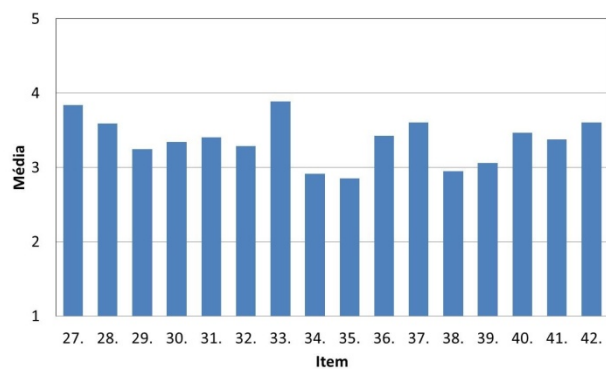
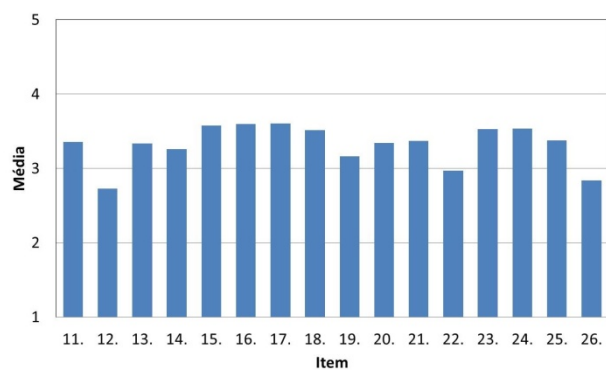
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	195	3,35	1,00	30%	1	5
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	195	2,73	1,08	40%	1	5
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	193	3,34	0,93	28%	1	5
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	194	3,26	1,03	31%	1	5
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	196	3,58	0,96	27%	1	5
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	195	3,60	1,10	30%	1	5
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	190	3,61	0,97	27%	1	5
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	186	3,52	0,93	26%	1	5
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	187	3,16	0,99	31%	1	5
20. Sinto - me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	186	3,34	1,06	32%	1	5
21. Sinto - me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	184	3,37	0,96	29%	1	5
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	186	2,97	1,04	35%	1	5
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliográficas	188	3,53	0,94	27%	1	5
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	175	3,53	0,99	28%	1	5
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	185	3,37	1,02	30%	1	5
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	185	2,84	1,21	43%	1	5
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	183	3,84	1,14	30%	1	5
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos	184	3,59	1,06	30%	1	5
29. Estou satisfeito com a orientação	170	3,25	1,00	31%	1	5
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	177	3,34	1,00	30%	1	5
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	177	3,40	0,88	26%	1	5
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	179	3,28	1,00	30%	1	5

33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	171	3,89	0,99	25%	1	5
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	181	2,91	1,03	35%	1	5
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	182	2,85	1,10	39%	1	5
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	182	3,42	1,04	30%	1	5
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	183	3,60	1,06	29%	1	5
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	182	2,95	1,28	43%	1	5
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	185	3,06	1,38	45%	1	5
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	181	3,46	1,05	30%	1	5
41. O professor mostra - se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	182	3,37	0,99	29%	1	5
42. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.	181	3,60	1,16	32%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico de médias: Bloco III - Elaboração da monografia



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "33. y elegí el tema que estoy investigando,

"seguido de" 27. Las clases que se imparten giran en torno a los estudios teóricos, "y después de" 17. Puedo formular hipótesis y variables para la investigación ", " 16. Soy capaz de formular el problema de investigación y presentar un caso sólido", " 37. El maestro le anima al uso regular de las tecnologías de la información y la comunicación ", " 42. El principio fundamental de la educación es sobre todo esto - narrar, narrar siempre ", " 28. Necesito utilizar su propia investigación de la comunicación, desde los momentos de iniciación, especialmente en la escritura de textos académicos "y" 15. Puedo definir y formular la pregunta para la investigación "; la correlación es menor para "12. Uso regularmente materiales de apoyo para la preparación de la monografía "seguido de" 26. En las clases de metodología de investigación se enseñan lecturas de las situaciones prácticas y artículos científicos significativos "y" 35. No sé el lenguaje de la investigación y el no uso de vocabularios precisos en el proceso de investigación "después de" 34. No sabe el uso actual del lenguaje de investigación, los pasos de cada fase de las investigaciones y procedimientos ", seguido de" 38. Siento que las estrategias de enseñanza utilizadas en la orientación de la monografía son activas y diversificadas "y" 22. Mis conocimientos de metodología de la investigación son suficientes para preparar una monografía.

Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

Tabela de frequências: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	13	7,1%	21	11,5%	53	29,1%	35	19,2%	60	33,0%
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	12	6,6%	23	12,6%	75	41,2%	51	28,0%	21	11,5%
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	16	8,8%	35	19,2%	44	24,2%	64	35,2%	23	12,6%
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	23	12,3%	34	18,2%	39	20,9%	76	40,6%	15	8,0%
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	5	2,7%	22	12,1%	55	30,2%	78	42,9%	22	12,1%
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	63	34,8%	39	21,5%	49	27,1%	20	11,0%	10	5,5%
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	14	7,8%	18	10,1%	67	37,4%	68	38,0%	12	6,7%
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	18	9,9%	29	16,0%	66	36,5%	54	29,8%	14	7,7%
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	5	2,8%	10	5,5%	43	23,8%	63	34,8%	60	33,1%
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	7	3,9%	15	8,3%	82	45,3%	58	32,0%	19	10,5%
53. Encontro - me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	15	8,4%	19	10,7%	36	20,2%	88	49,4%	20	11,2%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	7	3,9%	6	3,4%	12	6,7%	73	40,8%	81	45,3%
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho acadêmico	18	10,1%	34	19,1%	39	21,9%	60	33,7%	27	15,2%
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	6	3,4%	19	10,7%	56	31,5%	66	37,1%	31	17,4%
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	22	12,4%	26	14,7%	48	27,1%	56	31,6%	25	14,1%
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	13	7,3%	35	19,7%	55	30,9%	60	33,7%	15	8,4%
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	9	5,1%	7	4,0%	66	37,5%	76	43,2%	18	10,2%
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	36	20,5%	41	23,3%	70	39,8%	23	13,1%	6	3,4%
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	17	9,8%	12	6,9%	88	50,6%	43	24,7%	14	8,0%
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	16	9,3%	15	8,7%	80	46,5%	50	29,1%	11	6,4%
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	10	5,8%	14	8,1%	37	21,4%	54	31,2%	58	33,5%
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	11	6,4%	15	8,7%	72	41,6%	51	29,5%	24	13,9%
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	20	11,5%	34	19,5%	47	27,0%	51	29,3%	22	12,6%
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	14	8,0%	30	17,2%	53	30,5%	55	31,6%	22	12,6%
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	20	12,0%	20	12,0%	57	34,3%	45	27,1%	24	14,5%
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	16	9,2%	27	15,5%	64	36,8%	47	27,0%	20	11,5%
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	5	2,8%	7	4,0%	32	18,1%	71	40,1%	62	35,0%
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	14	7,9%	17	9,6%	60	33,7%	56	31,5%	31	17,4%
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto - me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	14	7,9%	42	23,6%	50	28,1%	54	30,3%	18	10,1%
72. Domino a língua escrita	19	10,9%	7	4,0%	20	11,4%	91	52,0%	38	21,7%
73. Domino a linguagem científica	26	14,8%	23	13,1%	52	29,5%	62	35,2%	13	7,4%
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	18	10,2%	14	7,9%	51	28,8%	59	33,3%	35	19,8%
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	14	7,9%	18	10,2%	53	29,9%	44	24,9%	48	27,1%
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	29	16,6%	18	10,3%	57	32,6%	55	31,4%	16	9,1%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	11	6,2%	12	6,7%	67	37,6%	62	34,8%	26	14,6%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Estadísticas: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

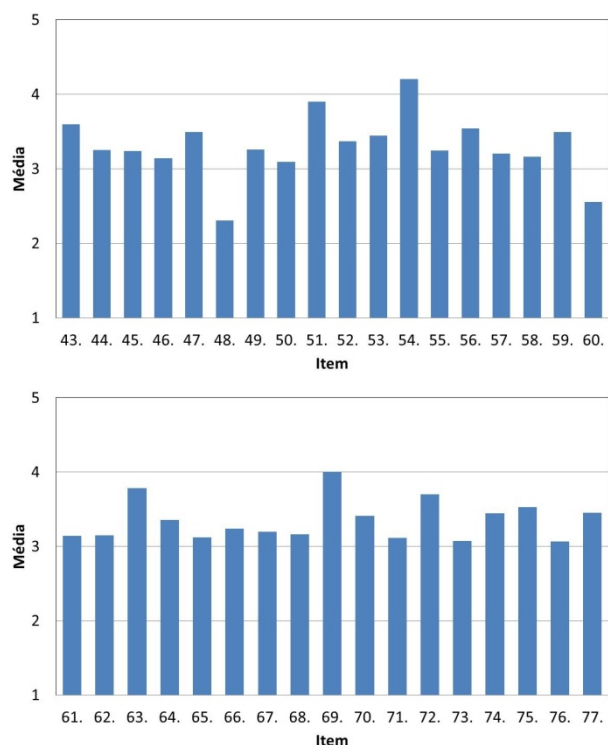
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	182	3,59	1,25	35%	1	5
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	182	3,25	1,04	32%	1	5
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	182	3,24	1,16	36%	1	5
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	187	3,14	1,18	38%	1	5
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	182	3,49	0,95	27%	1	5
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	181	2,31	1,21	53%	1	5
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	179	3,26	1,00	31%	1	5
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	181	3,09	1,08	35%	1	5
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	181	3,90	1,02	26%	1	5
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	181	3,37	0,92	27%	1	5
53. Encontro - me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	178	3,44	1,09	32%	1	5
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	179	4,20	0,99	23%	1	5
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	178	3,25	1,22	38%	1	5
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	178	3,54	1,01	28%	1	5
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	177	3,20	1,22	38%	1	5
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	178	3,16	1,07	34%	1	5

59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	176	3,49	0,92	26%	1	5
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	176	2,56	1,06	42%	1	5
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	174	3,14	1,01	32%	1	5
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	172	3,15	1,00	32%	1	5
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	173	3,79	1,16	31%	1	5
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	173	3,36	1,03	31%	1	5
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	174	3,12	1,20	39%	1	5
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	174	3,24	1,13	35%	1	5
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	166	3,20	1,19	37%	1	5
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	174	3,16	1,11	35%	1	5
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	177	4,01	0,97	24%	1	5
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorrem para o desenvolvimento de competências investigativas	178	3,41	1,12	33%	1	5
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto - me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	178	3,11	1,12	36%	1	5
72. Domino a língua escrita	175	3,70	1,18	32%	1	5
73. Domino a linguagem científica	176	3,07	1,17	38%	1	5
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	177	3,45	1,19	35%	1	5
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	177	3,53	1,22	34%	1	5
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	175	3,06	1,20	39%	1	5
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	178	3,45	1,03	30%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico de médias: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia



Los valores medios observados muestran las variaciones ilustradas, en promedio, la correlación es superior a "54. Es importante el MIC para la adquisición del lenguaje científico", seguido de " 69. Creo que la metodología de la investigación científica podría ser utilizado como estratégica para su integración académica y científica en la educación superior "y" 72. Domino lenguaje escrito "; la correlación es menor para "48. La institución proporciona estructuras de apoyo adecuadas y el asesoramiento a los estudiantes "y" 60. La institución proporciona estructuras de apoyo adecuadas y el asesoramiento a los estudiantes.

El siguiente objetivo específico se aborda a continuación:

- Interpretar las necesidades y expectativas de los estudiantes en relación con los principales problemas y necesidades sentidas en la preparación de la monografía;

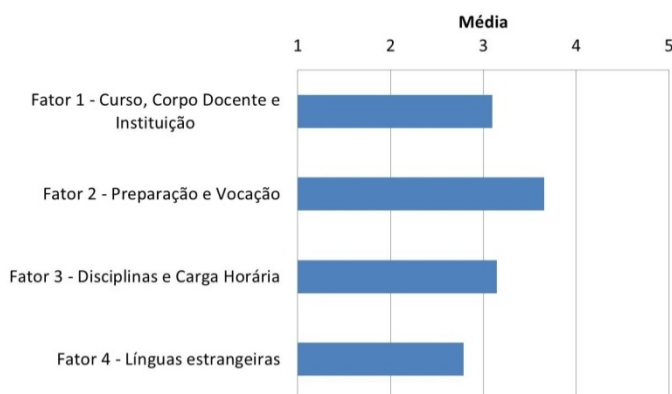
Estadísticas: Dimensões do Questionário aos Estudantes

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Bloco II - Vivências e experiências académicas						
Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	199	3,09	0,74	24%	1,0	5,0
Fator 2 - Preparação e Vocação	200	3,66	1,16	32%	1,0	5,0
Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	199	3,14	1,22	39%	1,0	5,0
Fator 4 - Línguas estrangeiras	198	2,79	1,17	42%	1,0	5,0
Bloco III - Elaboração da monografia						

Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva	191	3,58	0,76	21%	1,0	5,0
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	192	3,26	0,82	25%	1,0	5,0
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	198	3,42	0,83	24%	1,0	5,0
Fator 4 - Relação com o Orientador	193	3,36	0,81	24%	1,0	5,0
Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação	197	3,22	0,79	25%	1,0	5,0
Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação	189	3,40	0,84	25%	1,0	5,0
Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação	196	3,26	0,84	26%	1,0	5,0
Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação	182	2,88	0,93	32%	1,0	5,0
Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia						
Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC	189	3,30	0,88	27%	1,0	5,0
Fator 2 - Integração do Estudante	188	3,77	0,78	21%	1,0	5,0
Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição	189	3,10	0,74	24%	1,0	5,0
Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC	181	3,35	0,88	26%	1,0	5,0
Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita	178	3,40	1,01	30%	1,0	5,0

Os valores indicados reportam-se à escala de medida, de 1 a 5.

Gráfico de médias: Dimensões do Bloco II - Vivências e experiências académicas



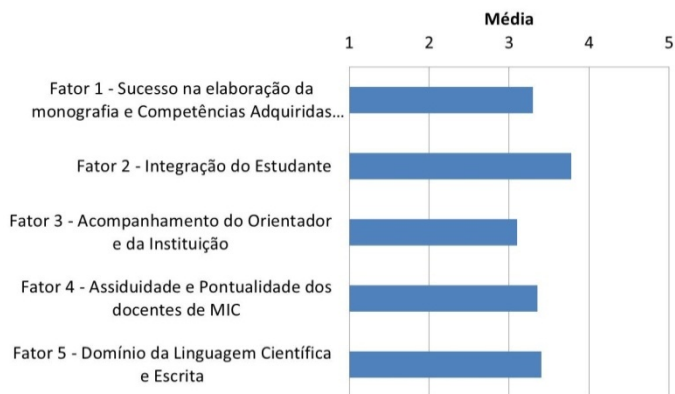
En promedio, podemos ver que la dimensión más valioso es el "Factor 2 - Preparación y Vocación", con un valor por encima de la mitad de la escala, junto con tener una evaluación positiva; respetar las dimensiones "Factor 3 - Temas y Horas" y "Factor 1 - Curso de la Facultad y la Institución", son con valor cercano al punto medio del rango, los factores explicativos.

Gráfico de médias: Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia



En promedio, podemos ver que la dimensión más valiosa es el "factor 1 - Plazos de aprendizaje", seguido de "Factor 3 - La investigación y artículos científicos significativos", "Factor 6 - Análisis de los resultados del proceso de investigación" y "Factor 4 - Relación con el supervisor, "y después de" Factor 2 - Orientación y aprendizaje activo ", " Factor 7 - Modelos de Análisis de Investigación Planificación y crítico "y" Factor 5 - conocimiento del proceso de investigación ", todo ello con un valor superior la mitad de la escala, los que explican la situación dada en el análisis

Gráfico de médias: Dimensões do Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia



En promedio, podemos ver que la dimensión más valioso es el "Factor 2 - Integración del Estudiante", seguido de "Factor 5 - Dominio de la Ciencia del lenguaje y escritura", "Factor 4 - Asistencia y puntualidad del MIC" y "Factor 1 - el éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC ", cada uno con un valor por encima del punto medio de la escala, por lo tanto tener una evaluación positiva; sigue las dimensiones más valoradas.

4. CONCLUSIONES

A través del análisis de correlación entre todos los factores y dimensiones construidas a partir de los dos cuestionarios, directamente relacionados con los objetivos y las hipótesis de investigación se presentan las conclusiones, sin dejar de lado la posibilidad de crear otros hallazgos importantes para este estudio. Por lo tanto, para los presentes hallazgos se considere pertinente lo siguiente:

¿Cuáles son los efectos de las prácticas de enseñanza (clases de investigación científica aplicada a la monografía) que se enseñan en situaciones pasivas en el rendimiento académico de los estudiantes y los resultados esperados del curso?

Se estudió la relación entre el "Factor 1 – Pasividad en el aprendizaje" del bloque III - Desarrollo de la monografía con el "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades en el MIC" Bloque 3.1. ajuste de MIC a los requerimientos de la monografía. La correlación de Pearson: Relación entre el "Factor 1 – Pasividad en el aprendizaje" con "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC"

		Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC
Fator 1 - Prazos e	Coef. Correlação	0,014
Aprendizagem Passiva	Valor de prova	0,847
	N	185

La correlación entre las dos variables es ligeramente positiva y muy baja ($r = 0,014$), lo que significa que el "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridas en el MIC" se explica sólo en un 0,02% ($r^2 = 0,0002$) para "Factor 1 - Términos y aprendizaje pasivo" y, por otra parte, la correlación no es estadísticamente significativa ($p =$ la prueba de 0,847 es superior al 5%).

Por lo tanto, la aparición de las prácticas de enseñanza (clases de investigación científica aplicada a la monografía) se enseña en situaciones pasivas no está relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes. De esta manera, podemos concluir que las prácticas de enseñanza que se imparten en situaciones pasivas no causan una reducción en el rendimiento académico de los estudiantes. ¿Qué pasa si la enseñanza de la investigación científica aplicada a la monografía se da en situaciones (procesos) lecturas de aprendizaje activo que contenían investigaciones y artículos científicos significativos?

Se estudió la relación entre el "Factor 2 - Orientación y Aprendizaje Activo" y "Factor 3 - La investigación y artículos científicos significativos" del bloque III - Desarrollo de la monografía con el "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC "Bloque 3.1. ajuste de MIC a los requerimientos de la monografía. La correlación de Pearson: Relación entre el "Factor 2 - Orientación y Aprendizaje Activo" y "Factor 3 - La investigación y artículos científicos significativos" con "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC"

		Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	Coef. Correlação	0,767(**)
	Valor de prova	0,000
	N	186
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	Coef. Correlação	,625(**)
	Valor de prova	0,000
	N	189

La correlación entre las dos primeras variables es positiva y alta ($r = 0,767$), lo que significa que el "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC" se explica en el 58,8% ($r^2 = 0,588$) por "Factor 2 - Orientación y aprendizaje activo" y la correlación es estadísticamente significativa (prueba de $p < 0,001$ es inferior al 5%). La correlación entre las otras dos variables es positiva y moderada ($r = 0,625$), lo que significa que el "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC" se explica en el 58,8% ($r^2 = 0,588$) por "Factor 3 - Investigación y artículos científicos significativa" y la correlación también es estadísticamente significativa (prueba de la $p < 0,001$ es menor que 5%). Por lo tanto, la aparición de situaciones (procesos) de lectura y el aprendizaje activo de investigación y artículos científicos importantes se relaciona positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes. De esta manera, se puede concluir que la investigación científica de la enseñanza aplicada a la monografía se da en situaciones (procesos) de lectura aprendizaje activo y contiene importantes investigaciones y artículos científicos que causan un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes

Respecto a la formulación de la hipótesis "La utilización de metodologías activas en el MIC ayuda a un mejor rendimiento en la elaboración del Trabajo de Fin de Carrera"

La variable cuyo coeficiente estimado tiene un valor positivo contribuye positivamente al incremento de la variable dependiente: una variación de una unidad en la variable independiente provoca un cambio esperado promedio en la variable dependiente igual al valor del coeficiente estimado.

Las variables incluidas en el modelo indican que:

- variación de una unidad en el "Factor 2 - Orientación y Aprendizaje Activo" provoca una variación promedio de la variable depende de "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y adquisición de habilidades de MIC" $b = 0,630$, con una relación positiva estadísticamente significativa ($p < 0,001$), manteniendo constante la variable restante.
- variación de una unidad en el "Factor 3 - La investigación y artículos científicos significativos" provoca una variación promedio de la variable depende de "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y adquirió habilidades de MIC" $b = 0,262$, con una relación positiva estadísticamente significativa ($p < 0,001$), manteniendo constante la variable restante.

Por lo tanto, cuando se les da la más relevante el "Factor 2 - Orientación y Aprendizaje Activo" y "Factor 3 - La investigación y artículos científicos significativos", mejores serán los resultados del "Factor 1 - El éxito en la preparación de la monografía y habilidades adquiridos en el MIC ", siendo la relación más alta para el factor 2 ($b = 0,630$) en comparación con el Factor 3 ($b = 0,262$), y siendo en ambos casos relaciones estadísticamente significativas.

Por lo tanto, se confirma la Hipótesis formulada. Los estudiantes sujetos a la investigación científica clase impartida con actividades de lectura en situaciones de aprendizaje (procesos) activa, que contiene la investigación y artículos científicos significativos tienen más éxitos en el desarrollo de la tesis de que los que no están sujetos.

De acuerdo con este estudio, la ocurrencia de situaciones (procesos) de lectura y el aprendizaje activo de investigación y artículos científicos significativos guarda una relación positiva con el rendimiento académico de estudiantes.

“Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação (...) estamos a construir a qualidade das pessoas e das sociedades.” Tuckman, B. (2012, p. 37).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e acima de tudo, deixamos uma palavra de gratidão ao nosso Deus “Jeová”, que, profundamente inspirou, comoveu e iluminou com a Sua Sabedoria do Alto, o presente Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Deste modo, queremos deixar expresso um sincero agradecimento ao Prof. Doutor Juan Antonio López Núñez pela disponibilidade, conhecimentos transmitidos, apoios sempre mostrados, pelas sugestões e comentários feitos durante a orientação não presencial e presencial.

Queremos agradecer profundamente a Direcção do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, pela criação das condições protocolares que nos permitiram a frequência no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação do Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada de Espanha.

Queremos deixar, igualmente, expresso, a nossa gratidão aos ilustríssimos professores: Prof. Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena, Prof. Doutor António Moreno Ortiz e Prof. Doutor Tomás Sola Martínez - Catedrático de Didáctica e Organização Escolar e Coordenador do presente Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, pelo enorme apoio e contribuições à jornada.

Por partilharem com generosidade sua sabedoria, amor e virtude, expressamos a nossa gratidão aos professores: Doutor Paulo Pereira e Doutora Maria João dos Santos Coelho e todas aquelas pessoas, que, directa ou indirectamente, contribuíram a concretização deste grandioso sonho.

Prestamos homenagem ao meu querido pai António Hebo Quitumba, pelos extraordinários apoios e liderança de grande qualidade humana.

Finalmente, deixamos uma palavra de gratidão ao Ministério do Ensino Superior de Angola, que, através da Reitoria da Universidade Lueji A’Nkonde, permitiu a realização do presente estudo.

RESUMO

A presente Tese de Doutoramento “Análise dos Efeitos das Práticas de Ensino da Metodologia de Investigação Científica na Elaboração do Trabalho de Fim de Curso de Graduação” estuda os efeitos das práticas de ensino e tem como finalidade de contribuir para a melhoria do desempenho e elevação da taxa de rendimento académico.

Neste estudo, é amplamente elucidado, a utilização de metodologias fundamentadas em novos pressupostos - participação e autonomia. Neste particular, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental para a concretização desse desiderato.

Nota-se, a atenção especial conferida às questões de participação e autonomia, cada vez mais debatidas, numa perspectiva de maior aproximação e convívio social, razão pela qual, Ribeiro, D. (2013), adverte:

“A participação de cada aluno e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e a distribuição de tarefas necessárias a vida à vida colectiva, constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. Planear e avaliar com os alunos, individualmente, em pequenos ou grandes grupos, são oportunidades de participação dos alunos e meios de desenvolvimento cognitivo e de comunicação” (29).

Deste modo, a participação é associada à ideia de competências dos sujeitos, expressiva na essência não apenas da ostentação de um determinado diploma académico, sobretudo, de saber como interagir de forma científica e com técnicas correctas.

Como veremos, as questões relacionadas com as praticas (metodologias) de ensino, competências e rendimento académico, constituem o âmago *conteúdinal* trazidas na fundamentação teórica, neste estudo e, decorre, em grande parte, dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América, União Europeia e no Brasil, nomeadamente, relatório sobre educação, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI; Conferencia sob Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia realizada no ano de 2007 e as demais diretrizes da teoria pedagógica, que aviventam as instituições educativas a advogarem nos processos de ensino e

aprendizagem mais proactivos, para a solução dos problemas não apenas da escolarização, mas também, a responder os principais desafios suadidos pela globalização.

Cardoso, J. (2013) na sua obra o professor do futuro faz uma referência aos quatro pilares que são bases da educação inspirado em (Delors, J. et al., 1998) *in* relatório sobre educação: um tesouro a descobrir, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, que em função dos desafios da construção do conhecimento servem de orientação para as instituições de ensino aplicarem metodologias inovadoras baseadas no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para actuar de forma responsável e eficaz na sociedade.

Neste relatório sobre Educação no Século XXI, coordenada por Jacques Delors, é apresentado os quatro pilares da Educação seguintes:

1. Aprender a fazer;
2. Aprender a viver em sociedade;
3. Aprender a conhecer;
4. Aprender a ser.

Para uma melhor compreensão dos quatro pilares expressos no relatório da UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, coordenada por Jacques Delors, Cardoso, J. (2013) entende o seguinte:

No primeiro, o papel do professor passará por estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. A principal ideia é que os jovens sejam estimulados a descobrir o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a sua autonomia. Haverá também o objectivo de que consigam estabelecer relações entre os conteúdos apreendidos e as situações vividas no quotidiano. No segundo, será necessário combinar a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativas e, ainda, algum gosto pelo risco. Este segundo pilar pressupõe que se tenha o primeiro bem sedimentado: não se pode fazer antes se conhecer.

O terceiro, segundo este relatório, será o mais difícil em virtude da violência que imperou no século XX. Assim, a comissão propõe duas estratégias para, através da Educação, criar nas pessoas o espírito de tolerância, cooperação e de não-violência: a descoberta progressiva do outro e a participação em projectos comuns. A dificuldade, ainda segundo o relatório, reside em idealizar uma Educação capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver as suas naturais diferenças de maneira pacífica. Finalmente, o quarto pilar pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo, que deve ser

preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Este pilar reafirma o conceito de educação ao longo da vida no seu sentido mais amplo: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal como no profissional (p. 46).

Efectivamente, está confirmada e parece-nos ser (quase) consensual que a ideia fundamental assentes nos axiomas categóricos das teorias de aprendizagens, permanecem formuladas no contexto de apropriação das aprendizagens e pragmatismo dos saberes e conhecimentos. Neste particular, é ainda elucidado a substituição da simples transmissão por processos interativos e participativos, fundamentadas em novas visões *epistemológicas*, capazes de satisfazer a promessa institucional, augurada, de transformação social e económica dos países, para o bem-estar das populações.

Como já foi dito e reiteramos, as questões de competências ganham espaço de privilégios debates, mas, a satisfação desse desiderato passa também por um exercício de consciencialização (esclarecimentos) sobre a complexa e multidimensional tarefa do professor e, da ocupação docente, cada vez mais árdua.

O trabalho colectivo, as discussões críticas e reflexivas, a produção do conhecimento, exige do professor a uma actuação mais ponderada.

Em Angola, o ensino público pensado desde o dia 11 de Novembro de 1975, passados os 40 anos (a 11 de Novembro de 2015) encara, as maiores dificuldades do seu percurso. Nos vários discursos e orientações oficiais, são notáveis a preocupação a escolarização para todo, expressiva, na extensão da rede escolar, cobrindo, as 18 províncias do país o que permitiu a entrada de milhares de jovens e adultos, até mesmo no ensino superior.

Com efeito, cresce a um ritmo galopante o desconforto, sobretudo, dos actuais resultados *numerológicos* de ensino, que, em grande maioria se circunscreve na atribuição de diplomas em detrimento da garantia das aprendizagens dos estudantes o que tem estado a criar muitos conflitos, desconfortos e denúncias que, põe em evidencia a necessidade da melhoria da acção docente, de (re)criar situações de aprendizagem e, sobretudo, assegurar que o ensino seja realizado dentro dos paradigmas aceites (ensinado criticamente) universalmente e guiado para uma progressiva

autonomia.

Pois, para Angola, é, como é óbvio, o modo como é feita a educação prescrita, expressa nos resultados de teor quantitativo que merecerá uma abordagem, sendo o âmagos que norteará os fundamentos da pesquisa que propomos. Constatase uma grande conflictualidade, que, reside no facto de grande parte dos estudantes universitários terem bons resultados quantitativos das disciplinas que compõem o desenho curricular ligados ao saber teórico (incluindo a disciplina da MIC), quanto na prática, observa-se, inaptidão, expressiva na submissão e imobilismo académico. Resultados dos processos cujas práticas são passivas, conforme Freire, P. (2009) ilustra:

“Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar - se ou a fazer - se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objectos pacientes, ouvintes - os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar. (...) Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração” (p. 65).

Se por lado, os estudantes denunciam a ausência de boas praticas de ensino, culpa que recai a pessoa do professor, por seu lado, a onda de lamentações por parte do corpo sobre a falta de interesse e/ou dedicação do estudante angolano, perspectivas que conduzirá a nossa reflexão.

Por esta razão, pretende-se estudar às práticas de ensino da metodologia de investigação científica na elaboração do Trabalho de Fim de Curso de graduação, nas instituições de ensino superior da 4 Região Académica em Angola.

Assim, o presente trabalho estrutura-se, basicamente, de acordo com dois momentos fundamentais, tais como, “Marco Teórico e Marco Empírico”, correspondentes aos seus sete capítulos.

A primeira parte “Marco Empírico” comporta quatro capítulos de fundamentação teórica que conferem uma visão dos fundamentos, quer *epistemológicos*, quer normativos. É de realçar que a redação textual seguiu a norma ou formato da *American Psychological Association* (APA).

No primeiro capítulo, denominado “A Política e a educação no contexto

angolano: desafios, tendências e perspectivas” aborda a situação histórico e normativo da Educação, em geral e, do Ensino Superior, em particular e uma análise reflectiva sobre o papel das IES no actual contexto do crescimento económico do país.

No segundo capítulo, intitulado “Universidades: contextos e dimensões profissionais de formação de professores à luz das teorias que conformam a educação do século XXI-UNESCO”, em torno do qual é debatida a multifuncionalidade dos processos da educação prescrita, que, fornecem razões mais claras para a compreensão da essência do estudo.

No terceiro capítulo, designado “Estratégias de ensino no domínio da monografia nos cursos de formação de professores em Angola” dedicamos à reflexão em torno do conceito de desenvolvimento de competências, associada não apenas às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mas também, às componentes curriculares da formação profissional de professores, explicita no mundo da prática pedagógica.

No quarto capítulo, mencionado “Breve caracterização da 4ª Região Académica: Universidade Lueji A’Nkonde” procuramos descrever os contextos geo - histórico - normativo, socio - cultural e económico, permitindo uma maior profundidade na compreensão da actual realidade educativa e académica da Região.

Quanto a segunda parte o “Marco Empírico” conforma os três últimos capítulos, confere uma visão sobre o estudo de campo realizado e resultados obtidos.

Tratando-se de um trabalho na área de investigação no âmbito das Ciências da educação, tendo em conta a índole do argumento subjacente (desenvolvimento de competências) e a lógica inerente (produção da monografia nos cursos de formação de professores), a pesquisa seguiu a perspectiva de definição da metodologia quantitativa.

A ideia consentida na escolha da metodologia quantitativa, permitiu o bom andamento dos trabalhos, nas diferentes fases, conforme, Sousa, A. (2009) apresenta como sendo, do trabalho em campo, do desenvolvimento das acções que se projectaram efectuar, da aplicação dos instrumentos, da recolha e do tratamento dos dados.

Todavia, pelo tipo de dados que a investigação pretendeu produzir e pelos modos de actuação dos participantes ao estudo, justifica, a necessidade, bastante, da utilização do método de análise fatorial (técnica quantitativa), tendo-nos focalizado com

mais incidência na utilização de questionários. É, por isso, que, Freixo, M. (2012) afirma o seguinte:

“Os métodos de investigação traduzem e harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação. Decorrentes das questões colocadas, certas investigações implicam uma descrição dos fenómenos em estudo, outras, uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos” (p.171).

Efectivamente a metodologia quantitativa, para além de facilitar a recolha, tratamento e análise dos dados e informações, conferiu (-nos) conhecimentos fundamentais, antes desconhecidos, facilitou a interpretação de dados e informações, assim como, a obtenção de uma linha de conduta baseada não apenas dos aspectos quantitativos, mas também, da opinião dos inquiridos.

É importante frisar que, a primeiríssima razão da escolha desta metodologia, é a partida a especificidade da abordagem, no tocante a sua finalidade, que, não pode ser sentida como sendo, como sendo, um desinteresse à metodologia qualitativa, conforme Sousa, A. (2009) afirma que “a questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteriam se as investigações dependessem das metodologias” (p.32).

Partindo numa perspectiva de saber em que medida a prática do ensino da disciplina de Metodologia de Investigação científica desenvolve competências investigativas necessárias à elaboração da monografia. É apresentada para a nossa investigação as questões de estudo seguintes:

Quais são os efeitos das práticas de ensino (aulas da metodologia de investigação científica) ministrado em situações passivas na produção da monografia?

Que acontecerá se a aula da Metodologia Investigação Científica for, literalmente, ministrada em situações activas de leituras de aprendizagem que contivesse (linguagem e escritos científicos) investigações e artigos científicos significativos?

Para tal formulamos as hipóteses e variáveis seguintes:

Hipótese:

O estudante sujeito a aula da Metodologia de Investigação Científica ministrada com actividades de leituras de aprendizagem em situações activas, que contenham

(linguagem e escritos científicos) investigações e artigos científicos significativos têm mais sucessos na elaboração da monografia que os que não são sujeitos.

Variável independente:

- actividades de leituras de aprendizagem em situações activas (linguagem e escritos científicos) eleva à sucessos na elaboração da monografia.

Variável independente secundária ou parasita

- Leitura de investigações de artigos científicos significativos

Variável dependente:

- Sucessos na elaboração da monografia

Deste modo, definimos os objectivos seguintes:

Objectivos globais:

- Compreender o alcance global dos efeitos das práticas de ensino da metodologia de investigação científica na elaboração do Trabalho de Fim de Curso de graduação;
- Contribuir para a melhoria do desempenho e elevação da taxa de rendimento académico, no contexto da 4ª Região Académica em Angola.

Objectivos específicos:

- Especificar as aprendizagens significativas e competências adquiridas através das aulas de Metodologia da Investigação científica ministradas para elaboração do Trabalho de graduação de Fim de Curso;
- Interpretar os anseios e as expectativas dos estudantes e professores em relação às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia;
- Analisar as opiniões dos docentes sobre a inclusão práticas de ensino de leituras e escrita de investigações e artigos científicos para o desenvolvimento de competências específicas de linguagem e comunicação dos licenciados no decurso das aulas;
- Identificar os referenciais (conteúdos) da Disciplina de Metodologia de Investigação Científica anexada à produção monografia;
- Elencar os aspectos de conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação

Científica que devem ser reforçados em função do perfil de saída do curso e do aumento da participação para o fortalecimento das competências investigativas dos estudantes.

No quinto capítulo, referido “Metodologia e desenho da investigação” descrevemos a metodologia, caracterizamos a amostra, a objectividade e procedimentos utilizados para a presente investigação.

Atendendo ao tema do estudo e numa perspectiva de exploração de dados e fontes, entendemos que seria interessante sob ponto de vista investigativo envolver diferentes, participantes, nomeadamente, professores e estudantes, pelo facto de possuem comportamentos similares, perfazendo uma amostragem de 681 de uma população de 1027.

Para a recolha de dados e informações fez-se o uso do inquérito por questionário com perguntas semi-abertas e fechadas. Recorreu-se a técnica de análise de dados e a utilização do *software SPSS (Statistical Package for the Sciences)* o que facilitou a interpretação de dados, assim como, a elaboração de quadros e de gráficos, constantes, neste estudo.

Convindo a satisfação das questões de partida e esclarecimento da realidade nos seus mais variados contextos no âmbito deste estudo, procedeu-se:

- Formulação das questões para os professores da MIC e, que permitiu atingir, principalmente, o terceiro, o quarto e o quinto específico o que ajudou a perceber a respeito dos aspectos tencionáveis e sua pertinência no fortalecimento das competências transversais no processo de ensino e aprendizagem. Os questionários dirigidos aos professores que, previra alcançar o primeiro objectivo específico, permitiu recolher dados e informações de identificação e caracterização da situação actual do ensino da Metodologia de Investigação Científica, o respectivo quadro legal e epistemológico subjacente que fundamenta a prática de ensino e aprendizagem, no âmbito do estudo;
- Importa salientar que, os questionários formulados e aplicados aos professores das IES, perspectiva a compreensão da estrutura curricular da disciplina de Metodologia de Investigação Científica (lógica sequencial dos conteúdos, rigor, coerência) face as exigências da produção da monografia.

- Os questionários aplicados aos estudantes, permitir-nos conhecer as principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia, possibilitando uma mais clara visão e com maior objectividade, satisfazendo o prescrito nos objectivos gerais e específico (o segundo e quinto objectivos específicos, deste estudo).
- Assim sendo, o presente estudo previu uma pré - aplicação dos instrumentos, sendo permitida (pelo Director da Tese), a uma pequena amostra (permitiu o teste na primeira versão de questionários num grupo não seleccionados como amostra neste estudo), cujo objectivos estão traduzidos (infiltrada) nas questões que o fundamentam.
- Depois do texto de aplicabilidade dos instrumentos, seguidamente corrigidas as lacunas e as questões que suscitarão dúvidas reformulou-se (não havia hesitação alguma), foi, então, a versão final dos questionários que foi distribuída a amostra da população seleccionada para o presente estudo.

Após a recolha dos questionários distribuídos a amostra da população seleccionada, seguiu-se as etapas da fase interpretação e de difusão, o que permitiu a análise e interpretação dos dados obtidos. Tendo em conta as circunstâncias da amostragem usada, das metodologias e técnicas de investigação seguida, procedeu-se:

- Codificação dos questionários.
- Usou-se, o método de análise fatorial e, recorreu-se a utilização do *software SPSS (Statistical Package for the Sciences)*, conforme descrito na metodologia, métodos estatísticos, que facilitou a interpretação de dados, assim como, a elaboração de quadros e de gráficos, constantes, neste estudo.
- Efectivamente, procurou-se fazer uma descrição detalhada dos procedimentos estatísticos efectuados na própria análise de dados e conteúdo, apresentados, o que possibilitou uma mais clara compreensão dos resultados obtidos neste estudo.

No sexto capítulo, assinalado “Apresentação e análise de resultados” apresentam-se as tabelas importantes para a análise estatística, ilustra-se os resultados em tabelas de frequências, gráficos e elementos adicionais, colocados em anexo para conferir uma mais clara compreensão dos resultados.

Para uma mais clara compreensão do alcance global dos resultados deste estudo, considerou-se três importantes dimensões, seguintes:

- a) Adequação da disciplina de Metodologia de Investigação Científica com a produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação);
- b) Práticas de Ensino da disciplina de Metodologia de Investigação Científica e;
- c) Dificuldades factuais sentidas pelos estudantes na produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação).

Com efeito, apraz-nos fazer algumas considerações sobre a validade interna ou externa dos resultados, seguintes:

A metodologia utilizada para a aplicação da análise fatorial é abordada detalhadamente por Stevens (1986) e por Hair *et al.* (1995).

Este método de análise fatorial analisa um conjunto de variáveis com o objetivo de verificar se é possível agrupar as respostas que são interpretadas de forma idêntica pelos elementos da amostra, determinando o seu posicionamento nesse conjunto de variáveis. Se assim for, os factores resultantes da análise estariam associados a um conjunto de variáveis.

A análise fatorial permite proceder à transformação das variáveis que integram uma escala num menor número de factores: os componentes principais. Para definir qual o número de componentes a reter, é necessária uma análise preliminar, aplicando a análise fatorial e interpretando os resultados obtidos.

A amostra deve ser constituída por observações que sejam pelo menos o quádruplo das variáveis em análise, o que apenas se verifica para as escalas do questionário aos estudantes.

Uma vez que se observam alguns valores omissos para algumas variáveis, e que basta que exista um valor omissos num caso para que esse caso seja retirado da análise, optou-se por utilizar a opção “substituir valores omissos pela média”, para não perder informação nas análises realizadas.

A Medida de Adequação da Amostra (*MAA*) de *KMO* (*Kaiser-Meyer-Olkin*) produz uma estatística, cuja interpretação é efetuada de acordo com a seguinte tabela, sendo indicada a qualidade dos dados em função do valor obtido.

Tabela 1 - Interpretação da Medida de Adequação da Amostra (MAA) de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).

MAA de KMO	<0,5	0,5-0,6	0,6-0,7	0,7-0,8	0,8-0,9	0,9-1,0
Interpretação	Inaceitável	Má	Razoável	Média	Boa	Muito boa

Na primeira dimensão “Adequação da disciplina de Metodologia de Investigação Científica com a produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação)” apresentamos e analisamos o seguinte:

Tabela 2 - Estatísticas: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

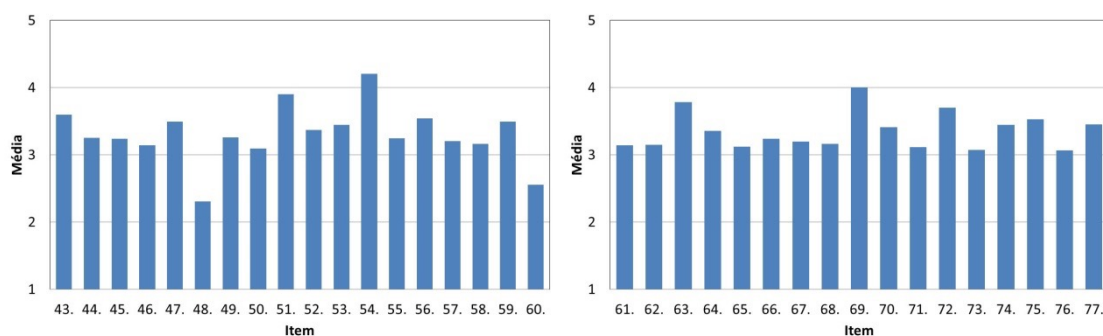
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa conclusão do curso	182	3,59	1,25	35%	1	5
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	182	3,25	1,04	32%	1	5
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	182	3,24	1,16	36%	1	5
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	187	3,14	1,18	38%	1	5
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	182	3,49	0,95	27%	1	5
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	181	2,31	1,21	53%	1	5
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	179	3,26	1,00	31%	1	5
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	181	3,09	1,08	35%	1	5
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	181	3,90	1,02	26%	1	5
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	181	3,37	0,92	27%	1	5
53. Encontro - me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	178	3,44	1,09	32%	1	5
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	179	4,20	0,99	23%	1	5
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	178	3,25	1,22	38%	1	5
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	178	3,54	1,01	28%	1	5

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	177	3,20	1,22	38%	1	5
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	178	3,16	1,07	34%	1	5
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	176	3,49	0,92	26%	1	5
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	176	2,56	1,06	42%	1	5
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	174	3,14	1,01	32%	1	5
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	172	3,15	1,00	32%	1	5
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	173	3,79	1,16	31%	1	5
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	173	3,36	1,03	31%	1	5
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	174	3,12	1,20	39%	1	5
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	174	3,24	1,13	35%	1	5
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	166	3,20	1,19	37%	1	5
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	174	3,16	1,11	35%	1	5
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	177	4,01	0,97	24%	1	5
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	178	3,41	1,12	33%	1	5
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto - me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	178	3,11	1,12	36%	1	5
72. Domino a língua escrita	175	3,70	1,18	32%	1	5
73. Domino a linguagem científica	176	3,07	1,17	38%	1	5
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	177	3,45	1,19	35%	1	5
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	177	3,53	1,22	34%	1	5
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	175	3,06	1,20	39%	1	5
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	178	3,45	1,03	30%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 1 – Médias: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos”, seguido de “69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior”, depois de “51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação” e ainda de “63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação” e “72. Domino a língua escrita”; a concordância é inferior para “48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes” e “60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Na segunda dimensão “Práticas de Ensino da disciplina de Metodologia de Investigação Científica” apresentamos e analisamos o seguinte:

A análise apresentada neste ponto permite estudar o objectivo específico:

- Analisar as opiniões dos docentes sobre a inclusão práticas de ensino (actividades) de leituras de investigações e artigos científicos significativos em situações activas (aprendizagem), para o fortalecimento das competências investigativas dos estudantes;

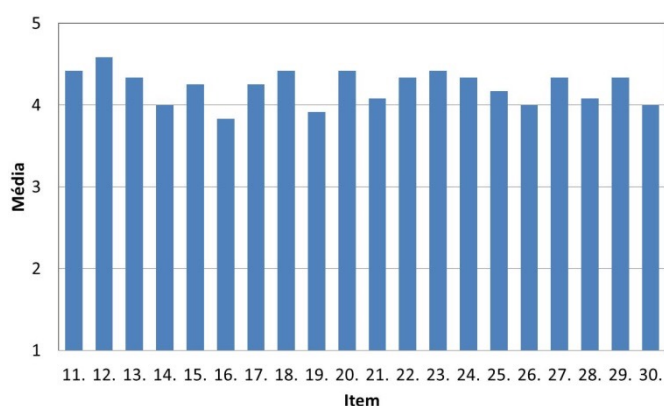
Tabela 3 - Estatísticas: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico	12	4,42	0,51	12%	4	5
12. Domino as matérias que leciono	12	4,58	0,51	11%	4	5
13. Estou comprometido com o desenvolvimento de competências investigativas dos orientandos	12	4,33	0,65	15%	3	5
14. Conheço a linguagem da investigação e utilizo um vocabulário da comunidade científica	12	4,00	1,04	26%	2	5
15. Compreendo os escritos científicos	12	4,25	0,45	11%	4	5
16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências	12	3,83	0,94	24%	2	5
17. Tenho utilizado práticas de leituras e interpretações de investigações e/ou artigos nas aulas	12	4,25	0,45	11%	4	5
18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos	12	4,42	0,51	12%	4	5
19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia	12	3,92	1,08	28%	1	5
20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos	12	4,42	0,51	12%	4	5
21. Disponibilizo regularmente materiais de apoio aos orientandos (power points, artigos, cópias...)	12	4,08	0,90	22%	2	5
22. Incentivo a criatividade dos orientandos na elaboração da monografia	12	4,33	0,49	11%	4	5
23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina	12	4,42	0,51	12%	4	5
24. Os orientandos são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição	12	4,33	0,49	11%	4	5
25. As metodologias e estratégias adoptadas são adequadas aos níveis de aprendizagem das etapas de cada fase de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
26. Utilizo actividades de leitura de aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	12	4,00	0,85	21%	2	5
27. Cumpro os horários estabelecidos para o atendimento e mostro-me disponível para receber os orientandos com dúvidas	12	4,33	0,49	11%	4	5
28. Esforço-me em apresentar os conteúdos sob a forma de complexidade crescente	12	4,08	0,90	22%	2	5
29. Tenho a preocupação de criar um clima favorável à aprendizagem nas minhas aulas de orientação	12	4,33	0,65	15%	3	5
30. Considero que tenho uma boa preparação científica e pedagógica para orientar trabalhos de fim de curso	12	4,00	0,85	21%	2	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 2 – Médias: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “12. Domino as matérias que leciono”, seguido de “11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico”, “18. Enquanto leciono, comunico-me eficazmente com os orientandos”, “20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos” e “23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina”; sendo os valores inferiores para “16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências”, seguido de “19. Foco-me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia”, tendo todos os itens uma concordância claramente superior ao ponto intermédio da escala de medida.

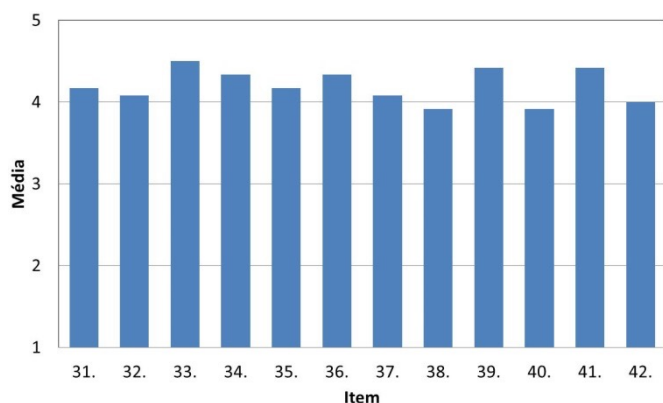
Tabela 4 - Estatísticas: Bloco 2.2. Elaboração da monografia

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
31. Defino prazos e orientações em número suficiente para a realização da monografia	12	4,17	0,72	17%	3	5
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia é adequado	12	4,08	0,90	22%	2	5
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar	12	4,50	0,90	20%	2	5
34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação	12	4,33	0,65	15%	3	5
35. Procuo enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
36. Sinto necessidade de planejar actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo	12	4,33	0,65	15%	3	5
37. Procuo estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia	12	4,08	1,00	24%	2	5
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	12	3,92	1,00	25%	2	5
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	12	4,42	0,67	15%	3	5
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tutorar	12	3,92	0,90	23%	2	5
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas	12	4,42	0,51	12%	4	5
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de V' submissão académica e imobilismo	11	4,00	1,00	25%	2	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 3 – Médias: Bloco 2.2. Elaboração da monografia



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar”, seguido de “39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas” e “41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiá-los e esclarecer dúvidas” e depois de “34. Preocupo-me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação” e “36. Sinto necessidade de planear actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo”; sendo os valores inferiores para “38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)” e “40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tuturar”, tendo todos os itens uma concordância claramente superior ao ponto intermédio da escala de medida.

Na terceira dimensão “Dificuldades factuais sentidas pelos estudantes na produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação)” apresentamos e analisamos o seguinte:

A análise apresentada neste ponto permite estudar os objectivos específicos:

- Interpretar os anseios e as expectativas dos estudantes em relação às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia;
- Identificar os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados

(aprendizagens necessárias) à elaboração do Trabalho de Fim de Curso (monografia);

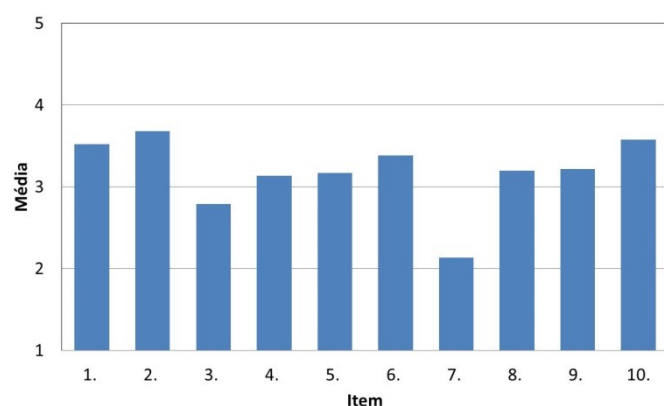
Tabela 5 - Estatísticas: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional	73	3,52	1,48	42%	1	5
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso	199	3,68	1,18	32%	1	5
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas	198	2,79	1,17	42%	1	5
4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico	199	3,14	1,38	44%	1	5
5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento académico	196	3,17	1,30	41%	1	5
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	195	3,38	0,98	29%	1	5
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	197	2,13	1,08	51%	1	5
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	197	3,20	1,10	34%	1	5
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	196	3,22	1,02	32%	1	5
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	198	3,58	1,00	28%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 4 – Médias: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso”, seguido de “10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição” e “1. O curso que frequento corresponde à minha escolha

vocacional” e depois de “6. Os professores que tenho gostam de ensinar”; a concordância é inferior para “7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado”, seguido de “3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Tabela 6 - Estatísticas: Bloco III - Elaboração da monografia

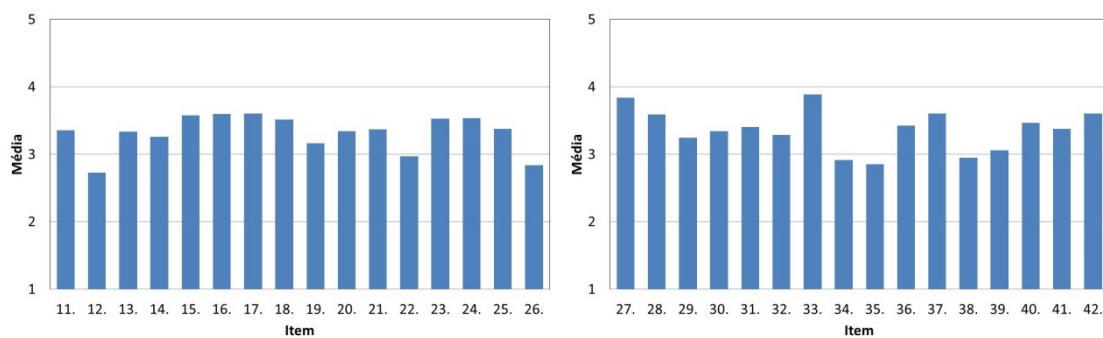
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	195	3,35	1,00	30%	1	5
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	195	2,73	1,08	40%	1	5
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	193	3,34	0,93	28%	1	5
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	194	3,26	1,03	31%	1	5
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	196	3,58	0,96	27%	1	5
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	195	3,60	1,10	30%	1	5
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	190	3,61	0,97	27%	1	5
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	186	3,52	0,93	26%	1	5
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	187	3,16	0,99	31%	1	5
20. Sinto - me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	186	3,34	1,06	32%	1	5
21. Sinto - me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	184	3,37	0,96	29%	1	5
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	186	2,97	1,04	35%	1	5
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias	188	3,53	0,94	27%	1	5
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	175	3,53	0,99	28%	1	5
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	185	3,37	1,02	30%	1	5
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	185	2,84	1,21	43%	1	5
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	183	3,84	1,14	30%	1	5
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação	184	3,59	1,06	30%	1	5

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
própria da investigação, desde os momentos iniciáticos, principalmente na redação de textos académicos						
29. Estou satisfeito com a orientação	170	3,25	1,00	31%	1	5
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	177	3,34	1,00	30%	1	5
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	177	3,40	0,88	26%	1	5
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	179	3,28	1,00	30%	1	5
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	171	3,89	0,99	25%	1	5
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	181	2,91	1,03	35%	1	5
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	182	2,85	1,10	39%	1	5
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	182	3,42	1,04	30%	1	5
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	183	3,60	1,06	29%	1	5
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	182	2,95	1,28	43%	1	5
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	185	3,06	1,38	45%	1	5
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	181	3,46	1,05	30%	1	5
41. O professor mostra - se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	182	3,37	0,99	29%	1	5
42. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.	181	3,60	1,16	32%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 5 – Médias: Bloco III - Elaboração da monografia



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “33. Escolhi bem o tema que estou a investigar”, seguido

de “27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos”, e depois de “17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação”, “16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida”, “37. O professor estimula-me ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação”, “42. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar”, “28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciáticos, principalmente na redação de textos académicos” e “15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação”; a concordância é inferior para “12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia”, seguido de “26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos” e “35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação”, depois de “34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos”, seguido de “38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas” e “22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

No sétimo capítulo, designado “Discussão dos Resultados” descrevemos algumas conclusões gerais, dentre elas as mais relevantes resultados seguintes:

- O Estudo, muito além da questão de estruturação curricular, põe em evidência a necessidade de qualificação do corpo docente em matéria de metodologia (Ciências e conteúdos) de ensino.
- Demonstra que as práticas de ensino são em situações passivas (não isentam de conferir resultados quantitativos).
- Apesar do carácter passivo pelo qual é conduzido o processo de ensino, ser funcional, não está relacionada com o rendimento académico dos estudantes.
- Ficou patente, com este estudo, que, a aflicção académica sentida pelos estudantes, expressiva no desconforto e renúncia (abandono e estagnação) na fase de produção do trabalho de monografia é, sustentada por prática passiva de ensino.

O estudo apresenta uma estratégia de ensino no domínio da monografia,

inspirada nos fundamentos da *taxonomia* dos objectivos da educação de Benjamin Bloom, sugestões, julgadas úteis para a compreensão e produção da monografia.

Por todas estas razões, neste estudo, fornece algumas referências para as futuras investigações na área de Ciências da educação, ligados a reformulação curricular e criação do Curso de Bacharel em Didáctica e Psicologia Pedagógica para os graduados e pós-graduados das demais áreas do conhecimento científico, técnico e profissional (obrigatório) para o exercício da docência sugerido no ponto 2.10 do Capítulo II “Ciclo formativo dos docentes e professores em Angola)” com as respectivas nível profissional e perfil ocupacional e analisar quais as opiniões (expectativas e anseios) dos actores e interessados na educação prescrita sobre a formação de assistentes docentes (formação inicial para professores) e criação do Curso de Bacharel em Didáctica e Psicologia Pedagógica para os graduados e pós-graduados das demais áreas do conhecimento científico, técnico e profissional (obrigatório) para o exercício da docência?

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	xli
RESUMO.....	xliii
ÍNDICE.....	lxv
ÍNDICE DE TABELAS	lxxi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	lxxv
ÍNDICE DE FIGURAS	lxxvii
PRIMEIRA PARTE - MARCO TEÓRICO	1
INTRODUÇÃO.....	3
JUSTIFICAÇÃO E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	5
CAPÍTULO 1 A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO PRESCRITA NO CONTEXTO ANGOLANO: DESAFIOS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS	9
1.1. CONTEXTO TERRITORIAL E GEOGRÁFICO DA REPÚBLICA DE ANGOLA	9
1.1.1. A Divisão política administrativa da República de Angola	11
1.1.2. Características da educação e administração em Angola	12
1.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRESCRITA EM ANGOLA	13
1.2.1. História da Educação prescrita: na Angola independente	16
1.2.2. História da Educação prescrita: responsabilidade dos nacionalistas	17
1.3. A BORDAGEM GENERALIZADA SOBRE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PRESCRITA NO CONTEXTO ANGOLANO (PERÍODO ENTRE 1975 - 2015) ..	18
1.4. A SITUAÇÃO ACTUAL DA EDUCAÇÃO PRESCRITA EM ANGOLA	25
1.4.1. A Situação actual do ensino superior em Angola.....	35
1.4.2. Abordagem generalizada sobre desempenho das instituições do ensino superior em Angola.....	38
1.4.3. Reflexão sobre o papel das instituições educativas no actual contexto de crescimento económico de Angola.....	41
1.4.4. Tendências e perspectiva política no âmbito de regionalização da escolarização superior	47
CAPÍTULO 2 UNIVERSIDADES: CONTEXTOS E DIMENSÕES PROFISSIONAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS TEORIAS QUE ENFORMAM A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI-UNESCO	55

2.1. A UNIVERSIDADE E OS PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ACADÉMICA	55
2.1.1. A ideia da participação nas organizações educativas	59
2.2. A DIMENSÃO HISTÓRICO - CURRICULAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
2.2.1. A Edificação sócio-cultural do currículo na formação de professores.....	69
2.3. DIMENSÕES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO SÉCULO XXI	76
2.4. OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE ENQUANTO ORGANIZAÇÃO SOCIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SÉCULO XXI	81
2.4.1. A Profissionalização da profissão do professor.....	86
2.5. O PAPEL POLÍTICO E SOCIAL DO PROFESSOR PÓS - MODERNIDADE: REIVINDICAÇÃO NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS DOS DIPLOMADOS	90
2.5.1. A Dimensão ética e emocional do professor e o desenvolvimento das competências afectivas	97
2.5.2. A Questão da missão universitária e os pressupostos humano da liberdade, autonomia de acção e responsabilidade.....	102
2.5.3. A Práxis de fazer aprender e garantir as aprendizagens dos estudantes universitários	105
2.6. ABORDAGEM SOBRE AS DIVERSAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO	111
2.7. A EDUCAÇÃO DE JACQUES DELORS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	113
2.7.1. A Escola behaviorista	114
2.7.2. A Teoria construtivista da aprendizagem significativa	116
2.7.3. A Teoria da acção antidialógica de Paulo Freire.....	119
2.7.4. A Teoria do investimento no capital humano.....	121
2.8. QUESTÕES DE TEOR ÉTICO - DEONTOLÓGICO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	127
2.9. DESAFIOS SUBJACENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÉDIOS E SUPERIORES EM ANGOLA	131
2.10. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE ANGOLANO	137
CAPÍTULO 3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO DOMÍNIO DA MONOGRAFIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	149
3.1. ABORDAGEM CONCEPTUAL E GENERALIDADES SOBRE COMPETÊNCIAS.....	149
3.1.1. Preocupação com a competência na formação dos professores em Angola...	154
3.2. A PRÁTICA DE ENSINO DA INVESTIGAÇÃO E OS NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS.....	157
3.2.1. A Questão da produção da monografia e as dinâmicas de ensino.....	162

3.2.2. O Desenvolvimento de capacidades de leitura crítica à compreensão da monografia.....	165
3.3. OS FUNDAMENTOS DE <i>BENJAMIN BLOOM</i> COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS À PRODUÇÃO DA MONOGRAFIA	166
3.3.1. De estruturação da produção da monografia	174
3.3.2. De comunicação científica.....	176
3.3.3. De procedimento nas diferentes fases e etapas do projecto de investigação..	178
CAPÍTULO 4 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA 4ª REGIÃO ACADÉMICA: UNIVERSIDADE LUEJI A`NKONDE.....	181
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GEO-HISTÓRICO-NORMATIVO DO ENSINO SUPERIOR: 4ª REGIÃO ACADÉMICA	181
4.2. CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURAL, ECONÓMICA E EDUCATIVA DA 4ª REGIÃO ACADÉMICA	187
4.2.1. Generalidades sobre a província de Malanje.....	189
4.2.1.1. Situação económica	190
4.2.1.2. Situação educativa	190
4.2.2. Generalidades sobre a província da Lunda-Norte	191
4.2.2.1. Situação económica	191
4.2.2.2. Situação educativa	191
4.2.3. Generalidades sobre a província da Lunda-Sul	192
4.2.3.1. Situação económica	193
4.2.3.2. Situação educativa	193
4.3. A SITUAÇÃO ACTUAL DAS IES DA 4ª REGIÃO ACADÉMICA EM ESTUDO	194
SEGUNDA PARTE – MARCO EMPÍRICO.....	197
CAPÍTULO 5 METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	199
5.1. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	199
5.2. PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	200
5.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	202
5.3.1. Objectivos globais:	202
5.3.2. Objectivos específicos:	202
5.4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	203
5.5. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA	205
5.6. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	207
5.6.1. Delimitações do estudo.....	209
5.6.2. Questões de Ordem Ética	210
5.7. INSTRUMENTO PARA RECOLHA DE DADOS.....	210

5.8. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	210
5.9. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	213
5.9.1. Métodos estatísticos utilizados	213
5.9.2. Estatística descritiva	214
5.9.3. Análise de consistência interna de escalas	215
5.9.4. Coeficiente de Correlação de Pearson	215
5.9.5. Modelo de regressão linear	216
CAPÍTULO 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS	219
6.1. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	219
6.1.1. Caracterização dos docentes	219
6.1.2. Percepção dos docentes sobre os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados nos conteúdos da Disciplina de Metodologia de Investigação	224
6.1.3. Percepção dos docentes sobre os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados nos conteúdos da Disciplina de Metodologia de Investigação e métodos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem	225
6.2. QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES	234
6.2.1. Caracterização dos estudantes	234
6.2.2. Percepção dos estudantes sobre às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração de monografia	239
CAPÍTULO 7 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	247
7.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VALIDADE INTERNA OU EXTERNA DOS RESULTADOS	247
7.1.1. Análise Fatorial do Questionário aos Docentes	248
7.1.2. Análise Fatorial do Questionário aos Estudantes	249
7.1.2.1. Bloco II - Vivências e experiências académicas	249
7.1.2.2. Bloco III - Elaboração da monografia	250
7.1.2.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	253
7.1.3. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Docentes	257
7.1.4. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Estudantes	257
7.1.4.1. Bloco II - Vivências e experiências académicas	257
7.1.4.2. Bloco III - Elaboração da monografia	258
7.1.4.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	259
7.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR REFERÊNCIA À QUESTÃO DE ESTUDO E AOS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	259
7.2.1. Dimensões do Questionário aos Docentes	259
7.2.2. Dimensões do Questionário aos Estudantes	260

7.2.2.1. Quais são os efeitos das práticas de ensino (aulas da investigação científica aplicada à monografia) ministrado em situações passivas no rendimento académicos dos estudantes e nos resultados esperados do curso?	263
7.2.2.2. Que acontecerá se o ensino da investigação científica aplicada à monografia fosse ministrada em situações (processos) activas de leituras de aprendizagem que contivesse investigações e artigos científicos significativos?	264
7.2.3. Hipótese: Os estudantes sujeitos a aulas da investigação científica ministradas com actividades de leituras de aprendizagem em situações (processos) activas, que contenham investigações e artigos científicos significativos têm mais sucessos na elaboração da monografia que os que não são sujeitos	266
7.2.4. Correlação entre as dimensões do questionário aos docentes	268
7.2.5. Correlação entre as dimensões do questionário aos estudantes.....	272
7.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O INTERESSE E A NOVIDADE DOS RESULTADOS OBTIDOS	279
7.4. CONCLUSÕES GERAIS.....	281
7.5. SUGESTÕES PARA APLICAÇÃO PRÁTICA DOS RESULTADOS OBTIDOS	284
7.6. PROBLEMAS QUE SE LEVANTAM COM A PRESENTE INVESTIGAÇÃO E PISTAS PARA PROSSEGUIR COM NOVAS INVESTIGAÇÕES	285
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
ANEXOS RELATIVOS AO CAPÍTULO 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS	297
A6.1. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES.....	297
A6.1.1. Caracterização dos docentes	297
A6.1.2. Percepção dos docentes sobre os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados nos conteúdos da Disciplina de Metodologia de Investigação	299
A6.1.2.1. Percepção dos docentes sobre os métodos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem.....	300
A6.2. QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES.....	306
A6.2.1. Caracterização dos estudantes	306
A6.2.2. Percepção dos estudantes sobre às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração de monografia.....	308
ANEXOS RELATIVOS AO CAPÍTULO 7 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.....	313
A7.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VALIDADE INTERNA OU EXTERNA DOS RESULTADOS	313
A7.1.2. Análise Fatorial do Questionário aos Estudantes	313
A7.1.2.1. Bloco II - Vivências e experiências académicas.....	313
A7.1.2.2. Bloco III - Elaboração da monografia	316
A7.1.2.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	321
A7.1.3. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Docentes.....	325

A7.1.3.1. Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	325
A7.1.3.2. Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	327
A7.1.3.3. Bloco 2.2. Elaboração da monografia.....	329
A7.1.3.4. Bloco III Resultados de ensino	330
A7.1.3.5. Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia.....	334
A7.1.4. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Estudantes	336
A7.1.4.1. Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	336
A7.1.4.2. Bloco III - Elaboração da monografia	337
A7.1.4.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	343
ANEXOS RELATIVOS AOS QUESTIONÁRIOS	349
Q.1. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DAS IES.....	351
Q.2. QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DAS IES.....	355

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Interpretação da Medida de Adequação da Amostra (<i>MAA</i>) de <i>KMO</i> (<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>).	liii
Tabela 2 - Estatísticas: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia....	liii
Tabela 3 - Estatísticas: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino.....	lvi
Tabela 4 - Estatísticas: Bloco 2.2. Elaboração da monografia	lviii
Tabela 5 - Estatísticas: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	lx
Tabela 6 - Estatísticas: Bloco III - Elaboração da monografia.....	lxi
Tabela 7 - Interpretação dos valores do coeficiente de correlação de Pearson	216
Tabela 8 - Estatísticas: Tempo de Serviço como docente no ensino superior: Estatísticas	221
Tabela 9 - Estatísticas: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	224
Tabela 10 - Estatísticas: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino.....	226
Tabela 11 - Estatísticas: Bloco 2.2. Elaboração da monografia	228
Tabela 12 - Estatísticas: Bloco III Resultados de ensino.....	229
Tabela 13 - Estatísticas: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redação da monografia	232
Tabela 14 - Frequências: Curso por instituição	235
Tabela 15 - Frequências: Grau.....	235
Tabela 16 - Frequências: Ano que frequenta por instituição.....	236
Tabela 17 - Frequências: Sexo por instituição.....	237
Tabela 18 - Frequências: Idade por instituição.....	238
Tabela 19 - Frequências: Idade Situação de Estudante por instituição	239
Tabela 20 - Estatísticas: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	240
Tabela 21 - Estatísticas: Bloco III - Elaboração da monografia.....	241
Tabela 22 - Estatísticas: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	244
Tabela 23 - Interpretação da Medida de Adequação da Amostra (<i>MAA</i>) de <i>KMO</i> (<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>).	248
Tabela 24 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória	249
Tabela 25 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória	250
Tabela 26 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória	253
Tabela 27 - Estatísticas de consistência interna: Escalas do questionário aos docentes	257
Tabela 28 - Estatísticas de consistência interna: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	257
Tabela 29 - Estatísticas de consistência interna: Bloco III - Elaboração da monografia	258

Tabela 30 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	259
Tabela 31 - Estatísticas: Dimensões do Questionário aos Professores de MIC	260
Tabela 32 - Estatísticas: Dimensões do Questionário aos Estudantes.....	261
Tabela 33 - Correlação de Pearson: Relação entre o “Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva” com o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC”	264
Tabela 34 - Correlação de Pearson: Relação entre o “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa” e o “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos” com o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC”	265
Tabela 35 - Coeficientes de determinação.....	266
Tabela 36 - Coeficientes das variáveis no modelo e valor de prova	267
Tabela 37 - Teste K-S: Verificação do pressuposto da normalidade da distribuição dos valores das dimensões	269
Tabela 38 - Correlação de Pearson: Relação entre as dimensões do questionário aos professores.....	270
Tabela 39 - Correlação de Pearson: Relação entre os Fatores do “Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia” e os Fatores do “Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas”	272
Tabela 40 - Correlação de Pearson: Relação entre os Fatores do “Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia” e os Fatores do “Bloco III - Elaboração da monografia”	274
Tabela 41 - Correlação de Pearson: Relação entre os Fatores do “Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas” e os Fatores do “Bloco III - Elaboração da monografia” ...	277
Tabela 42 - Frequências: Grau.....	297
Tabela 43 - Frequências: Sexo.....	297
Tabela 44 - Frequências: Idade.....	297
Tabela 45 - Frequências: Tempo de Serviço como docente no ensino superior	298
Tabela 46 - Frequências: Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?.....	298
Tabela 47 - Frequências: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	299
Tabela 48 - Frequências: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino.....	300
Tabela 49 - Frequências: Bloco 2.2. Elaboração da monografia.....	301
Tabela 50 - Bloco 2.2. Elaboração da monografia	302
Tabela 51 - Frequências: Bloco III Resultados de ensino	303
Tabela 52 - Frequências: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redação da monografia	305
Tabela 53 - Frequências: Estabelecimento de Ensino	306
Tabela 54 - Frequências: Curso de	306
Tabela 55 - Frequências: Ano que frequenta.....	307
Tabela 56 - Frequências: Tabela de frequências: Sexo	307
Tabela 57 - Frequências: Idade.....	307
Tabela 58 - Frequências: Situação de Estudante	307
Tabela 59 - Frequências: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	308
Tabela 60 - Frequências: Bloco III - Elaboração da monografia	309
Tabela 61 - Frequências: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	311
Tabela 62 - Frequências: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia	313

Tabela 63 - Comunidades	314
Tabela 64 - Variância Total Explicada	315
Tabela 65 - Matriz Rodada pelo método Varimax	316
Tabela 66 - KMO e Teste de Bartlett	316
Tabela 67 - Comunidades	317
Tabela 68 - Variância Total Explicada	318
Tabela 69 - Matriz Rodada pelo método Varimax	319
Tabela 70 - KMO e Teste de Bartlett	321
Tabela 71 - Comunalidades	321
Tabela 72 - Variância Total Explicada	323
Tabela 73 - Matriz Rodada pelo método Variam	324
Tabela 74 - Estatísticas de consistência interna: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	325
Tabela 75 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	326
Tabela 76 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino.....	327
Tabela 77 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino.....	328
Tabela 78 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 2.2. Elaboração da monografia	329
Tabela 79 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco 2.2. Elaboração da monografia	330
Tabela 80 - Estatísticas de consistência interna: Bloco III Resultados de ensino	330
Tabela 81 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco III Resultados de ensino	332
Tabela 82 - Estatísticas de consistência interna: Bloco III Resultados de ensino, sem os itens 56, 57, 62 e 65 e 49, 55, 61 e 63	333
Tabela 83 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco III Resultados de ensino, sem os itens 56, 57, 62 e 65 e 49, 55, 61 e 63.....	334
Tabela 84 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia	334
Tabela 85 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia....	335
Tabela 86 – Dimensões do Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas.....	336
Tabela 87 – Estatísticas de consistência interna: Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	336
Tabela 88 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	337
Tabela 89 – Estatísticas de consistência interna: Fator 2 - Preparação e Vocação	337
Tabela 90 – Estatísticas de consistência interna: Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	337
Tabela 91 – Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia	338
Tabela 92 – Estatísticas de consistência interna: Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva	339
Tabela 93 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva.....	339
Tabela 94 – Estatísticas de consistência interna: Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	339

Tabela 95 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	340
Tabela 96 – Estatísticas de consistência interna: Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	340
Tabela 97 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	340
Tabela 98 – Estatísticas de consistência interna: Fator 4 - Relação com o Orientador	341
Tabela 99 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 4 - Relação com o Orientador	341
Tabela 100 – Estatísticas de consistência interna: Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação	341
Tabela 101 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação.....	342
Tabela 102 – Estatísticas de consistência interna: Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação	342
Tabela 103 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação.....	342
Tabela 104 – Estatísticas de consistência interna: Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação.....	342
Tabela 105 – Estatísticas de consistência interna: Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação	343
Tabela 106 – Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia	344
Tabela 107 – Estatísticas de consistência interna: Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC	345
Tabela 108 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC	345
Tabela 109 – Estatísticas de consistência interna: Fator 2 - Integração do Estudante .	346
Tabela 110 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 2 - Integração do Estudante.....	346
Tabela 111 – Estatísticas de consistência interna: Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição	346
Tabela 112 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição	347
Tabela 113 – Estatísticas de consistência interna: Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC	347
Tabela 114 – Estatísticas de consistência interna: Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita.....	348
Tabela 115 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia.....	lv
Gráfico 2 – Médias: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	lvii
Gráfico 3 – Médias: Bloco 2.2. Elaboração da monografia	lix
Gráfico 4 – Médias: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	lx
Gráfico 5 – Médias: Bloco III - Elaboração da monografia	lxii
Gráfico 6 – Frequências: Grau.....	219
Gráfico 7 – Frequências: Sexo.....	221
Gráfico 8 – Frequências: Idade.....	221
Gráfico 9 – Histograma e Diagrama tipo caixa: Tempo de Serviço como docente no ensino superior.....	222
Gráfico 10 – Frequências: Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?.....	222
Gráfico 11 – Médias: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	224
Gráfico 12 – Médias: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino.....	227
Gráfico 13 – Médias: Bloco 2.2. Elaboração da monografia	228
Gráfico 14 – Médias: Bloco III Resultados de ensino.....	231
Gráfico 15 – Médias: Bloco III Resultados de ensino.....	233
Gráfico 16 – Frequências: Estabelecimento de Ensino	234
Gráfico 17 – Frequências: Curso	234
Gráfico 18 – Frequências: Ano que frequenta.....	236
Gráfico 19 – Frequências: Sexo.....	237
Gráfico 20 – Frequências: Idade.....	237
Gráfico 21 – Frequências: Situação de Estudante	238
Gráfico 22 – Médias: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	240
Gráfico 23 – Médias: Bloco III - Elaboração da monografia	242
Gráfico 24 – Médias: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia....	245
Gráfico 25 – Médias: Dimensões do Questionário aos Professores de MIC.....	260
Gráfico 26 – Médias: Dimensões do Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	262
Gráfico 27 – Médias: Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia	262
Gráfico 28 – Médias: Dimensões do Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia.....	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da República de Angola	11
Figura 2 – Escola no passado	18
Figura 3 – Lei de Bases da Educação	46
Figura 4 – Visão <i>holística</i> de triangularidade da educação enquanto ensino	136
Figura 5 – Ciclo formativo dos docentes e professores em Angola	147
Figura 6 – Fases, etapas e procedimentos à investigação (adaptado de Fortin, M. 2009, p.50; Bloom et al., 1997)	179
Figura 7 – Região Académica IV	185
Figura 8 – Quadro dos estudantes matriculados por IES em Estudo.....	208
Figura 9 – Cursos em estudo e Ano de frequência	208
Figura 10 – Quadro detalhado dos estudantes participantes no estudo	209

PRIMEIRA PARTE - MARCO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge pelo interesse de contribuir para a melhoria do desempenho e elevação da taxa de rendimento académico.

Hoje é conferida uma importância especial às questões de competências, que, aviventam as instituições educativas a advogarem em processos de ensino e aprendizagem mais proactivo e capazes de ultrapassar dificuldades e proporcionar solução dos problemas não apenas da escolarização, mas também, que, responda aos principais desafios suadidos pela globalização.

No presente estudo é dada uma atenção particular, as questões voltadas ao interior da sala de aula processos e resultados, apoiada em grande parte, nos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América, União Europeia e no Brasil, mormente, do relatório sobre educação, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI; Conferência sob Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia realizada no ano de 2007 e outros, valioso para o estudo, ora, entre mãos.

Em suma, o presente trabalho estrutura-se, basicamente, de acordo com dois momentos fundamentais, tais como, “Marco Teórico e Marco Empírico”, correspondentes aos seus sete capítulos.

A primeira parte “Marco Empírico” comporta quatro capítulos de fundamentação teórica que conferem uma visão dos fundamentos, quer *epistemológicos*, quer normativos.

No primeiro capítulo, denominado “A Política e a educação no contexto angolano: desafios, tendências e perspectivas” aborda a situação histórico e normativo da Educação, em geral e, do Ensino Superior, em particular e uma análise reflectiva sobre o papel das IES no actual contexto do crescimento económico do país.

No segundo capítulo, intitulado “Universidades: contextos e dimensões profissionais de formação de professores à luz das teorias que conformam a educação do século XXI-UNESCO”, em torno do qual é debatida a multifuncionalidade dos processos da educação prescrita, que, fornecem razões mais claras para a compreensão da essência do estudo.

No terceiro capítulo, designado “Estratégias de ensino no domínio da monografia nos cursos de formação de professores em Angola” dedicamos à reflexão em torno do conceito de desenvolvimento de competências, associada não apenas às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mas também, à componente curricular da formação profissional de professores, explícita no mundo da prática pedagógica.

No quarto capítulo, mencionado “Breve caracterização da 4ª Região Académica: Universidade Lueji A’Nkonde” procuramos descrever os contextos geo - histórico - normativo, socio - cultural e económico, permitindo uma maior profundidade na compreensão da actual realidade educativa e académica da Região.

Quanto a segunda parte o “Marco Empírico” conforma três capítulos que conferem uma visão sobre o estudo de campo realizado e resultados obtidos.

No quinto capítulo, referido “Metodologia e desenho da investigação” descrevemos a metodologia, caracterizamos a amostra, a objectividade e procedimentos utilizados para a presente investigação.

No sexto capítulo, assinalado “Apresentação e análise de resultados” apresentam-se as tabelas importantes para a análise estatística, ilustra-se os resultados em tabelas de frequências, gráficos e elementos adicionais, colocados em anexo para conferir uma mais clara compreensão dos resultados.

No sétimo capítulo, designado “Discussão dos Resultados” descrevemos algumas conclusões gerais deste estudo e apresentada uma estratégia de ensino no domínio da monografia, inspirada nos fundamentos da *taxonomia* dos objectivos da educação de Benjamin Bloom, sugestões, julgadas úteis para a compreensão e produção

da monografia.

No fundo, o presente estudo, pretende ser como um contributo que esperamos poder fornecer algumas referências para as futuras investigações na área de Ciências da educação.

JUSTIFICAÇÃO E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Em Angola, o ensino público pensado desde o dia 11 de Novembro de 1975, passados os 40 anos (a 11 de Novembro de 2015) encara, as maiores dificuldades do seu percurso. Nos vários discursos e orientações oficiais, são notáveis a preocupação a escolarização para todo, expressiva, na extensão da rede escolar, cobrindo, as 18 províncias do país o que permitiu a entrada de milhares de jovens e adultos, até mesmo no ensino superior.

Com efeito, cresce a um ritmo galopante o desconforto, sobretudo, dos actuais resultados *numerológicos* de ensino, que, em grande maioria se circunscreve na atribuição de diplomas.

Pois, a grande conflictualidade reside no facto de grande parte dos estudantes universitários terem bons resultados quantitativos das disciplinas que compõem o desenho curricular ligados ao saber teórico (incluindo a disciplina da MIC), quanto na prática, observa-se, inaptidão, expressiva na submissão e imobilismo académico.

Se por lado, os estudantes denunciam a ausência de boas praticas de ensino, culpa que recai a pessoa do professor, por seu lado, a onda de lamentações por parte do corpo sobre a falta de interesse e/ou dedicação do estudante angolano, perspectivas que conduz o âmago das reflexões corporizadas, neste estudo, que, de resto, mobiliza à necessidade de exercitar, pensar, observar e ler os novos fundamentos que conformam a *práxis* da pedagogia.

Por todas essas razões, o presente trabalho procurou compreender a objectividade científica do ensino realizada (as causas e implicações sociais que daí advêm), tendo como objecto, o processo que preside às práticas de ensino da

metodologia de investigação científica na elaboração do Trabalho de Fim de Curso de graduação, nas instituições de ensino superior da 4 Região Académica em Angola.

Deste modo, definimos os objectivos seguintes:

Objectivos globais:

- Compreender o alcance global dos efeitos das práticas de ensino da metodologia de investigação científica na elaboração do Trabalho de Fim de Curso de graduação;
- Contribuir para a melhoria do desempenho e elevação da taxa de rendimento académico, no contexto da 4ª Região Académica em Angola.

Objectivos específicos:

- Especificar as aprendizagens significativas e competências adquiridas através das aulas de Metodologia da Investigação científica ministradas para elaboração do Trabalho de graduação de Fim de Curso;
- Interpretar os anseios e as expectativas dos estudantes e professores em relação às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia;
- Analisar as opiniões dos docentes sobre a inclusão práticas de ensino de leituras e escrita de investigações e artigos científicos para o desenvolvimento de competências específicas de linguagem e comunicação dos licenciados no decurso das aulas;
- Identificar os referenciais (conteúdos) da Disciplina de Metodologia de Investigação Científica anexada à produção monografia;
- Elencar os aspectos de conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação Científica que devem ser reforçados em função do perfil de saída do curso e do aumento da participação para o fortalecimento das competências investigativas dos estudantes.

Esta reflexão surgiu como consequência da realidade durante que durante quase duas décadas temos vindo a acompanhar e, nos últimos sete anos a leccionar a disciplina de metodologia de investigação e várias intervenções, não apenas de conscientização os diferentes actores do processo de ensino e aprendizagem e, como já foi dito, contribuir para a melhoria do desempenho e elevação da taxa de rendimento

académico.

Partindo da perspectiva do papel do professor e do próprio estudante nos processos da educação prescrita. Considerando o impacto dos resultados (inaptidão) de submissão e imobilismo académica, que se arrasta e, com riscos de agravamento do problema, considera-se este estudo necessário e um contributo, particular, para o fortalecimento interno das instituições de ensino, no geral e, susceptível à elaboração da monografia e sucesso/rendimento académico.

CAPÍTULO 1

A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO PRESCRITA NO CONTEXTO ANGOLANO: DESAFIOS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

1.1. CONTEXTO TERRITORIAL E GEOGRÁFICO DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Angola é um Estado Democrático e de Direito, localizado geograficamente no hemisfério sul do Continente Africano, com uma extensão territorial de 1.246.700 Km². O nome deste país é proveniente do nome de um soba N'gola Quimundo que a Porto Editora (2011) atesta “Angolas indígenas africanos que teriam dado o seu nome a Angola” (p.113).

O território é mais de duas vezes maior do que o da França e o da Grã-Bretanha, e quase doze vezes maior do que o de Portugal. Faz fronteira, a Norte e Nordeste, com a República Democrática do Congo, a Leste com a Zâmbia e a Sul com a Namíbia, sendo banhada a Oeste pelo Oceano Atlântico.

Zau, F. (2012) considera Angola como um país africano, multicultural e plurilingue, com um contexto histórico e socio-cultural específico, em que a maioria das línguas africanas o seguinte:

“Em 1869, na segunda metade do século XIX, foi criada a colónia de Angola, através da fusão dos reinos do Ndongo e de Benguela e foi decretado o fim da escravatura. Só mais tarde o reino do kongo, que teve o seu primeiro contacto com os portugueses em 1482, veio também a ser inserido na administração colonial portuguesa” (p.21).

A província mais a norte, Cabinda, constitui um enclave geograficamente separado do resto do território pela República Democrática do Congo.

O território pode ser dividido em seis áreas geográficas:

- a faixa costeira
- as zonas de transição para o interior
- os relevos intermédios
- os planaltos
- a bacia do Zaire
- a bacia dos rios Zambeze e Cubango

As bacias ocupam um pouco mais de 60% do território e são caracterizadas pelas terras do interior e pelos relevos da costa atlântica, descendo gradualmente até o mar.

Aproximadamente 65% do território está situado numa altitude entre 1000 e 1600 metros, com os pontos culminantes na região central: monte Moco (2620 metros, província do Huambo) e monte Meco (2583 metros).

Os principais rios do país surgem do planalto central e correm em três direcções: o Atlântico (E-O), Sul-Sudeste e Norte. As grandes bacias hidrográficas são cinco e correspondem aos rios Congo (Zaire), Kwanza, Cunene, Cubango e Queve (sendo a bacia do Cubango a mesma que a do Zambeze).

A situação geográfica de Angola, na zona intertropical e subtropical do hemisfério Sul, a proximidade do mar, a corrente fria de Benguela e as características do relevo são os factores que determinam e caracterizam duas regiões climáticas distintas.

O clima predominante tropical húmido com duas estações: a estação das chuvas e a estação seca, ou do cacimbo. A primeira, mais quente, dura normalmente de Agosto até Maio. O regime das chuvas e a variação anual das temperaturas são as duas características climáticas comuns a todas as regiões. <http://www.ulan.ed.ao/> (página consultada a 30 de Janeiro 2015, pelas 09 horas e 28 minutos).

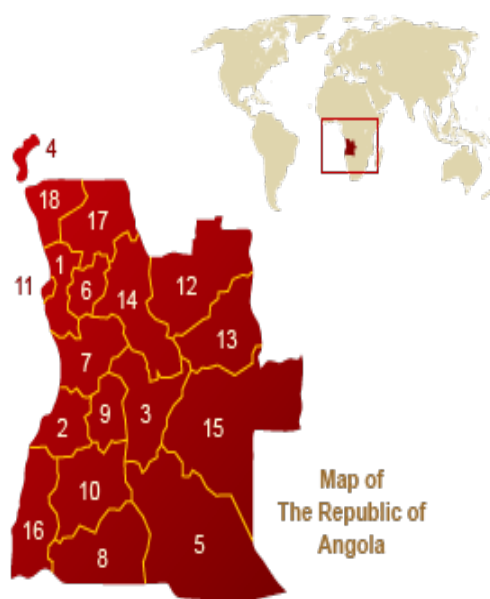
1.1.1. A Divisão política administrativa da República de Angola

A divisão política administrativa da República de Angola é de 18 Províncias, 164 Municípios e 528 comunas, com uma população estimada em cerca de 24.300.000 (vinte e quatro milhões trezentos mil habitantes) segundo o Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em Maio de 2014.

Segundo estes dados a Província de Luanda concentra 26,7% da população do país. Junto com Luanda, as províncias de Huíla (10%), Benguela e Huambo (8%), Cuanza Sul (7%), Bié e Uíge (6%) concentram 72% da população do país.

Figura 1 – Mapa da República de Angola

Províncias	Capitais
1. Bengo	Caxito
2. Benguela	Benguela
3. Bié	Cuito
4. Cabinda	Cabinda
5. Cuando – Cubango	Menongue
6. Kwanza Norte	Kwanza Norte
7. Kwanza Sul	Kwanza Sul
8. Cunene	Cunene
9. Huambo	Huambo
10. Huila	Huila
11. Luanda	Luanda
12. Lunda Norte	Dundo
13. Lunda Sul	Saurimo
14. Malanje	Malanje
15. Moxico	Luena
16. Namibe	Namibe
17. Uige	Uige
18. Zaire	M'Banza Congo



Fonte: <http://www.ulan.ed.ao/>

1.1.2. Características da educação e administração em Angola

Angola é um país africano que herdou do colonialismo português constrangimentos que não permitiu até a década de 90, as escolas cumprirem com a sua função social, nem garantirem à população uma escolaridade mínima, obrigatória e universal quer nas colónias, como também nos municípios portugueses.

Ao interpretar essa situação, parafraseamos Zassala, C. (2005) ao considerar o seguinte:

“A primeira escola primária em Angola foi fundada em 1605 em Luanda, pelos missionários da Sociedade de Jesus. Além da educação religiosa a escola ensinava literatura e ética. Uma formação ocupacional era dispensada durante o curso nos ofícios de sapataria, cerâmica, olaria e alfaiataria. Quando os Jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colónias, na metade do século XVIII, todas as actividades de educação e ensino pararam até ao momento que Lisboa havia autorizado a criação de escolas do governo, através de decretos oficiais de 1845 e de 1869. (...) na maior parte do período colonial em Angola, os angolanos de origem africana, tinham pouco ou nenhum acesso ao ensino. Até a década de 50, um total de 97% de Africanos no país eram analfabetos, e essa percentagem teve um decréscimo de 7%, aquando da independência, em 1975. A pouca percentagem de africanos com acesso ao ensino ia para escolas católicas e protestantes” (p.165).

Portanto, podemos afirmar que, esta situação era, igualmente, sentida no seio das comunidades colonizadora em Portugal que, no dizer de Pinhal, J. (2012) sublinha o seguinte:

“Os enormes problemas a resolver, decorrentes do crescimento acentuado das taxas de escolarização, não permitiram aos poderes centrais controlar o desenvolvimento dos sistemas educativos com o êxito desejado. Por outro lado, concluiu – se que o sucesso dos alunos não depende simplesmente da qualidade das máquinas postas ao seu serviço (porque a escola, ela mesma, está ligada intrinsecamente a factores exteriores, como o meio familiar e social.)” (p. 23).

Em conformidade com os registos do Ministério da Educação e Cultura em MED & GURN (2004) observa – se o seguinte:

“Até a data da Independência Nacional em 1975 o nível de desenvolvimento das forças produtivas do país era extremamente baixo. Se por um lado cerca de 80% de Angolanos, não sabiam ler nem escrever, manipulando por conseguinte técnicas rudimentares de pouca produtividade, por outro lado, os restantes 20%, uma boa parte possuía apenas habilitações de base inferior a quatro (4) anos de escolaridade” (p. 47).

Tome-se como exemplo o ano de 2001 em que o país conhecia atrasos que, por si só, denunciadores da necessidade de estratégias de intervenção rápida, no sentido de garantir que a escola produza um bem específico, ou seja, atrasos que impediam que o Estado angolano, através das escolas garantisse o direito à Educação. Conforme, MED & GURN (2004) comprovam o seguinte:

“Em consonância com o sistema político, económico e social instaurado em 1975 foi definida a política educativa em 1977 por forma a responder as necessidades do País, à consolidação da Independência Nacional. Esta política é marcada essencialmente pelos princípios de igualdade de oportunidade no acesso à escola e à continuação de estudos, da gratuitidade, no sentido mais amplo inicialmente nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação e no ensino obrigatório nem o material didáctico era pago e a laicidade do ensino da República de Angola, aprovada em 1977 e implementado a partir de 1978” (p. 17).

1.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRESCRITA EM ANGOLA

“Não há forma única nem um único modelo de educação. Em cada sociedade ou país a educação existe de maneira diferente”. Piletti, C. (2004, p.12).

A primeira grande preocupação educativa a merecer menção foi a do ano 1948 em que a educação se converteu numa obrigação universal que, rapidamente, passou a ser prioridade no plano internacional de governação nos diferentes países. E, isto resulta do ponto 1 do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

□

ARTIGO 26.º

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental. A instrução será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será

A história da educação de Angola tem gerado conflitos. Urge esclarecer antes que os vários conflitos instrumentalizados sejam imortalizados. Na verdade, falar-se-á da história de Angola, numa perspetiva de ajustamento histórico, político, sociocultural e económico, que, quase se confunde com a própria história da educação.

De certo, ter-se-á em atenção o sentido da natureza da educação e do ensino ministrado, quer dizer, do exercício de implementação das metas da Educação para Todos, preceito universal do ensino obrigatório, expressiva no *ponto 1 do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, aplaudida no plano internacional pelos governos dos diferentes países.

Inopinadamente, muitos países não conseguiram cumprir com a construção de um sistema de educação, que, pudesse proporcionar as pessoas o direito à educação, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental.

Uma das questões muito debatida tem que ver, com a educação e o processo de ensino. Visão de obediência cultural: a educação e o ensino não tiveram início com a chegada dos colonialistas, nem, com a criação da primeira escola primária em Angola em 1605 em Luanda, pelos missionários da Sociedade de Jesus.

Lembramos que, quer o reino do Kongo, quer reinos do Ndongo e tantos outros, não foram criados pelos colonos, os serviços subjacentes à administração, não surgiram com o primeiro contacto dos nossos ancestrais com os portugueses a partir de 1482. A visão de subordinação racial, desprezara, o significado natural da Educação, tanto que, o ensino passou a assumir-se como um meio de subversão dos valores, crenças, expectativas, desejos, dos povos africanos, dando-se um processo de ensino rudimental até 2.^a Classe (para os negros) com intuito de produção da ideologia da subordinação dos indígenas aos colonos.

Neste período, o regime, implementara o Estatuto do Indigenato que, viu a sua abolição 14 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo sido criado, novos estabelecimentos de ensino, nas Missões católicas e protestantes que, permitiu a frequência de algumas crianças negras às escolas de teor catequético. Assim, a escolarização, assumia, um valor histórico, político, económico, social e cultural, abrindo-se as novas oportunidades de ensino para a nova e futura geração, já que, embora tímidos, mostrava-se, inquestionavelmente, uma ação com implicações, não apenas no processo e ensino e aprendizagem, sobretudo, nas esferas dos sistemas político, social, económico e cultural.

Não obstante, as restrições de acesso ao ensino em detrimento aos colonizados, podemos afirmar que, o sistema de educação do regime colonial português era, de mera transmissão de um ou de vários conhecimentos baseados na alfabetização, sem qualquer

preocupação com a competência.

De qualquer forma, não esqueçamos que “não há forma única nem um único modelo de educação. Em cada sociedade ou país a educação existe de maneira diferente. A educação em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômadas, por exemplo, é diferente da educação em sociedades camponesas, assim como essa diferente da que é dada em países desenvolvidos e industrializados, e essa por sua vez é diferente da educação nos países não industrializados, e assim por diante”. Piletti, C. (2004, p.12).

Assim sendo, a natureza da educação transcende a mera transmissão prescrita, instrução oficial/ oficializado para a dimensão psico-social e assume-se, não só, como um valor histórico, político, económico, social e cultural, mas, também, como uma afirmação soberana da vontade popular e da apropriação dos saberes e dos conhecimentos científicos e endógenos.

Quer dizer, este sentido de encarar a educação, ultrapassa e esvazia o pressuposto conceptual de alfabetização, profundamente enraizado na ideologia da subordinação dos indígenas. Ou seja, a educação processa-se de forma sistemática (escola) e assistemática (família, igreja, ...). A escola é a instituição oficial oficializado para a ciência e aplicação da ciência.

A educação surge com o homem é um processo natural, mas, com a escola o abismo literacia vai-se indefinido na sua infinidade, mutações vertiginosas que, tornam as pessoas capazes de acompanhar a circulação instantâneas dos acontecimentos à escala planetária.

Em Angola, a universalização do ensino fundamental para todos, aprovada em 1948 (Declaração Universal dos Direitos Humanos), por razões da presença do regime colonial oportunista, ao longo dos 500 anos e os constantes conflitos armados, proporcionou um ensino insignificativo e irreal às necessidades das comunidades endógenas.

No período colonial, os negros não eram considerados cidadãos e o colonizador estava mais interessado com a mercantilização (exportação de matérias-primas e mão-de-obra barata) para os países industrializados da Europa e seus aliados) e a inferiorização das pessoas colonizadas, escravizando-as e limitando-as a uma atitude

de dependência e imobilismo.

1.2.1. História da Educação prescrita: na Angola independente

O período do (re)aparecimento de nacionalistas contra o regime ditatorial e escravista português, em Angola, como, também, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique, entre 1962 a 1974, permitiu a saída do jugo colonial do império português.

Por isso, Angola conquistou a sua independência no dia 11 de novembro de 1975 e, por conseguinte, herdou do colonialismo português um sistema de educação baseada na escolarização, expressiva, na transmissão simplista de conteúdos formais (quase sempre) alheios às necessidades factuais, sentidas pelas comunidades endógenas. Foi com base nas experiências da escola colonial que permitiu o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) perspectivar uma política educativa baseada nas ideias, ora, defendidos, subordinados ao Marxismo-Leninismo e, 1978 o relançamento do processo de reconstrução e de ampliação da esfera da educação pública.

De acordo com o MPLA (1978), ao conquistar o poder e declarar a independência do país em 1975, o MPLA optara na construção nacional e a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo Marxismo-Leninismo, tendo adotado uma política educacional inteiramente subordinada a estes objetivos.

Como resultado, centenas de milhares de pessoas, obtiveram a aceitação do regime estabelecido, que, promovera, a transmissão de conhecimentos básicos, através de uma ampla campanha de alfabetização de adultos com fito de nacionalizar, inspirados nos fundamentos do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Por mais que, desejava, proporcionar uma instrução técnica e profissional generalizada e garantir o acesso dos estudos superiores, igualmente, para todos, em função dos méritos respetivos, as intenções (finalidade do ensino) foram quase sempre frustradas pelas conturbadas guerras transnacional e o clima de guerra civil (conflitos armados generalizados) que perdurou 16 anos. O Sistema de educação foi descontinuado e incapaz de satisfazer com eficácia a escolarização até mesmo a mínima da população.

1.2.2. História da Educação prescrita: responsabilidade dos nacionalistas

De acordo com Neto, M. (2005) em sua tese intitulada *Historia e educação em Angola: da ocupação colonial ao MPLA afirma com a proclamação da Independência Nacional*, em 1975, iniciava-se o trabalho de mobilização e conscientização, pois, na prática as atenções estavam evidentemente direcionadas ao combate ao obscurantismo, à superstição, ao racismo e ao tribalismo, um verdadeiro combate às sequelas ideológicas produzidas pelo colonialismo português, considerados como factores impeditivos à reconstrução da sociedade angolana sobre novas bases económicas, e estruturada sob novos paradigmas jurídicos, políticos e ideológicos. E, confirma o seguinte: “Foi justamente a pesada herança colonial o que motivou Agostinho Neto, em 22 de Novembro de 1976, então Presidente da República Angolana, a proceder ao arranque da campanha nacional de alfabetização. Nesse período, Angola possuía uma escolaridade estimada em 15% (MODANG, 2001, p. 130), o que significava a presença de 85% de analfabetos num universo populacional estimado em cerca de 5 milhões de angolanos” (p.3).

No ano de 1991 Angola abandona a concepção socialista e a ideologia Marxista-Leninista e opta por uma governação fundamentada na vontade geral em que a soberania é concebida como pertença do povo, Teoria da soberania Popular, amplamente defendida pelo filósofo do *Iluminismo* francês, Jean-Jacques Rousseau, conforme Alves, M. (2010) renascidas nas ideias de Rousseau que tem fundamento essencial na noção de igualdade, afirmada:

“A democracia tem por fundamento o contrato social. Todos os cidadãos são iguais, cada um aliena os seus direitos a favor da sociedade e participam assim igualmente na vontade geral, e mesmo os que não participam devem submeter-se porque só por engano é que estão contra. Temos assim a teoria da soberania popular, segundo a qual o poder cabe ao povo, cabendo a cada elemento uma parcela de soberania” (p. 93).

A ideologia dominante na generalidade após a proclamação da independência nacional era alfabetização, tratando-se da ação de ensinar a ler e a escrever.

Figura 2 – Escola no passado



Fonte: <http://agostinhoneto.org/index.php?option=com>

No que respeita ao Ensino em Angola, é de todo importante ressaltar os momentos em que o país passou realmente à responsabilidade dos nacionalistas e todo o argumento será insuficiente para contrariar a traumatizante realidade de codificação e descodificação, memorização e reprodução de letras, sílabas e palavras, centralizada na metodologia tradicional de ensino, marcada pela imitação, repetição e castigos físicos.

No âmago da atual situação das escolas estará a negligência do Regime colonial, que, reinara a mais de 500 anos e, também, a guerra civil angolana, que, arruinaram famílias, destruíram os tecidos físicos e socioculturais, causando sequelas, miséria extrema, escolas destruídas e criando-se situações desumanas que perduraram até 2002.

1.3. A BORDAGEM GENERALIZADA SOBRE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PRESCRITA NO CONTEXTO ANGOLANO (PERÍODO ENTRE 1975 - 2015)

Nas últimas décadas, escreveu-se e debateu-se muito em congressos, livros, jornadas científicas e nos ciclos de palestras acerca da educação pós-colonial, dos processos políticos e de reformas promovidos à Educação pública angolana, do papel das instituições educativas, das necessidades de criação de novas ofertas formativas,

tendentes a acudir a forte pressão exógena e endógena que se dam com ímpeto contra as generalizadas instituições escolares do presente século XXI.

Ao longo dos 40 anos de independência nacional, proclamada no dia 1 de Novembro de 1975, as acções e reacções populares consubstanciavam-se na luta contra o obscurantismo (traduzida como sendo, a luta contra o analfabetismo), justificado como factor impeditivo de desenvolvimento socioeconómico de Angola, pensada para os angolanos, pelos nacionalistas daquele tempo, alguns dos quais ainda em plenos exercício do poder popular. De acordo com alguns documentos, prevaleceu a vontade soberana, conforme MPLA (1978):

“Ao conquistar o poder e declarar a independência do país em 1975, O MPLA optou ao mesmo tempo por uma tentativa de combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo Marxismo-Leninismo. Nesta perspectiva adoptou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objectivos. Durante anos, uma alta prioridade foi dada a uma ampla campanha de alfabetização de adultos que utilizou a técnica didáctica, mas não a metodologia de base do educador brasileiro Paulo Freire. Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objectivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente ("nacional") e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido. Não são conhecidas estatísticas fiáveis quanto a esta campanha, mas pode ser dado como certo que ela atingiu centenas de milhares de pessoas”.

Praticamente todas as reformas educativas promovidas no período entre 1975 e 2015, em Angola no tocante a Educação, estavam fundamentadas nas duas teses do pensamento político, temos como primeira referência, a política educativa formuladas no período entre 1975 e 1991, subordinada ao Marxismo-Leninismo e um Sistema Nacional de Educação, concentrado, na luta contra o analfabetismo, diferente, sobretudo, nas ideologias do colonialismo português, díspar nas suas finalidades produzidas, porém, de paridade nas suas concepções pedagógicas do ensino ministrado, marcado, por aulas de excessiva exposição e transmissão de informação, assim como, no fundamento das suas práticas sob a pura presença de improvação (sem a preocupação com o profissionalismo).

Temos como segunda referência, a política educativa formuladas no período entre 1992 à 2015, de subordinação conceptual à Teoria da soberania Popular, amplamente defendida pelo filósofo do Iluminismo francês, Jean-Jacques Rousseau numa democracia fundada na vontade geral em que a soberania era concebida como pertença do povo (comumente entendida como quem que manda é o povo ...). Angola

abandona a concepção socialista e a ideologia Marxista-Leninista e opta por uma governação fundamentada na vontade geral em que a soberania é concebida como pertença do povo, Teoria da soberania Popular, amplamente defendida pelo filósofo do Iluminismo francês, Jean-Jacques Rousseau, conforme Alves, M. (2010) renascidas nas ideias de Rousseau que tem fundamento essencial na noção de igualdade, afirmada:

“A democracia tem por fundamento o contrato social. Todos os cidadãos são iguais, cada um aliena os seus direitos a favor da sociedade e participam assim igualmente na vontade geral, e mesmo os que não participam devem submeter – se porque só por engano é que estão contra. Temos assim a teoria da soberania popular, segundo a qual o poder cabe ao povo, cabendo a cada elemento uma parcela de soberania” (p. 93).

Neste período, constata-se a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, Lei 13/01 de 31 de Dezembro, fixando um quadro de referências que definiu as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolar o que permitiu, a focalização numa atenção generalizada, não apenas na contra o analfabetismo, começa-se, portanto, a ser notório alguns sinais em termos de meios de ensino, nomeadamente, estabelecimento escolares e a massificação de docentes em todos os níveis de ensino e níveis de escolaridade, principalmente, nos últimos 13 anos.

E, portanto, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi elaborada a proposta de reorganização dos Planos de Estudos e de Ensino o que deu início ao trabalho de pesquisa, à auscultação, reflexão e ordenamento de projectos, com a participação de intervenientes de diversas instituições educativas e não só.

Ressalta-se que o período entre 1975 e 2002 foi marcado pela guerra civil generalizada em que as insipientes escolas herdadas e construídas foram, saqueadas e destruídas, o ingresso massivo de indivíduos leigos (sem qualquer formação aplicada a disciplina a ministrar), associado a necessidades de construção de infraestrutura, localização, saneamento básico, fornecimento de energia eléctrica, a falta de bibliotecas escolares e ou municipais, material pedagógico, manuais escolares, infraestruturas desportivas, transporte público, num estado em que as prioridades do próprio, estava movida pelo fim da guerra civil que se fazia intensamente sentida em todo território nacional.

A última década, foi de redefinição das situações em todos os âmbitos da vida,

nela, ressaltam-se, momentos inesquecíveis, com o alcance da paz, para País e para os angolanos. Os partidos armados (FNLA, MPLA e UNITA) noutra ora do regime colonialista português, conhecidos como movimentos nacionalistas, transformam-se em Partidos Políticos, legalmente, constituídos e com um reconhecimento popular, situação que, permitiu, resultados espantosos em termos de expansão da Rede Escolar, criação de mais estabelecimentos de ensino a todos os níveis, quer para o ensino fundamental, quer para o ensino superior, abrangente a toda a extensão do território nacional.

A aprovação do Decreto N° 07/09, de 12 de Maio, que reorganiza a rede e cria novas Instituições de Ensino Superior Públicas, e redimensiona a Universidade Agostinho Neto em IES, tornando o sistema educativo angolano, mais complexo e multidimensional e o ensino uma tarefa, ainda mais difícil, até mesmo para os profissionais da educação e pior ainda para outros actores (não graduados em Ciências da Educação) docentes que vêem-se perante uma etapa de vida recheada de múltiplos desafios e mudanças. O propósito da tese defendida pelos nacionalistas começa a surtir efeitos positivos, o país, solta-se, cada vez mais e o fundamento essencial na noção de igualdade, começa a ser afirmada e beneficiada de consensos, apesar de, em alguns momentos, sentir-se a cessação de existência de interesses inconfessos em detrimento do real interesse popular consubstanciado a Educação pública.

No quadro normativo legal vigente e da política nacional de formação de quadros Angolanos, o Estado, optara por uma política de educação que isenta o pagamento de qualquer taxa pela inscrição no Ensino Primário, assistência às aulas ou material escolar e obriga os indivíduos a frequentarem o subsistema do ensino geral. É, o que resulta dos artigos *da Constituição da República de Angola (2010)* seguintes: *pontos 1,2 & 3 do artigo 79.º (Direito ao ensino, cultura e desporto), ponto 2 do artigo 80.º (Infância) e das alíneas a) e b) do ponto 1 e ponto 4 do artigo 81.º (Juventude), assim como, pontos 1, 2 & 3 do artigo 7º (Gratuidade) e o artigo 8.º sobre a (obrigatoriedade) da Lei 13/01 de 31 de Dezembro.* Portanto, o Estado responsabiliza – se da totalidade dos encargos com todas as tarefas, incluindo as da educação e estabelece as bases do Sistema da Educação.

Salienta-se que, a edificação de uma comunidade académica participante, mais justa, democrática, constitui um desafio que o país tem vindo a enfrentar, no sentido de tornarem as instituições de ensino em verdadeiros laboratórios de transformação pessoal e social. A formação das novas gerações para as transformações que sobrevêm no

mundo e na sociedade, continua a constituir-se como uma premissa e um fator de desenvolvimento da angolanidade e, a mobilização de todos à causa da alfabetização e da educação prescrita o que acelerou o processo de expansão da rede escolar a todos os níveis.

No ano de 1962 veja-se a implementação do ensino universitário em Angola, para além das pouquíssimas instituições de ensino não universitário *no Decreto-Lei 44530 de 2 de agosto*, que cria os Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na Universidade portuguesa, à luz do *Decreto-Lei 48790 (de 23 de dezembro)* que em 1968, determinou a transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola em Universidade de Luanda.

No ano de 1976, após a proclamação da independência de Angola é transformada em Universidade de Angola o que resulta da *portaria 77-A/76, com data de 28 de setembro*.

No dia 24 de janeiro de 1985, por força da *resolução 1/85 do CDS (DR 9-1ª Série, 28/1/1985)*, a Universidade de Angola passou a denominar-se Universidade Agostinho Neto, em homenagem do primeiro Presidente de Angola e primeiro Reitor da Universidade.

Com a criação das novas Unidades Orgânicas (as faculdades de Direito, de Ciências, de Economia e com a conseqüente reestruturação da Faculdade de Engenharia criando as Faculdades de Medicina e a de Ciências agrárias e a criação do Instituto Superior de Ciências de Educação) na década de 80, que alargou o Ensino à Distância, tendo sido criados três (3) Centros Universitários dentro da estrutura da UAN, **sediados** em Luanda, Lubango e Huambo, momentos iniciáticos e tendenciais ao alargamento da escolaridade ao nível do país.

Desde a conquista da soberania nacional no dia 11 de novembro de 1975 até ao ano de 2005, Angola registou progressos no desenvolvimento do Sistema Educativo, em geral e, do Subsistema do Ensino Superior, em particular, permitindo a sua rápida expansão e desenvolvimento.

As tarefas fundamentais do Estado Angolano sobre a educação resultam dos números 1, 2 e 3, no seu artigo 79.º, 80.º e 81.º da Constituição da República de Angola (2010) *que atesta:*

Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, a cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particularmente na sua efetivação, nos termos da lei. No n.º 2 o Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica. No n.º 3 do citado artigo que a iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, da cultura e do desporto exerce-se nas condições previstas na lei.

No n.º 2 do seu artigo 80.º da citada Constituição certifica que “*as políticas públicas da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural*”. (p.31).

Em 2001 o Estado angolano aprovava a Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei 13/01 de 31 de Dezembro*), a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação até 2015, constituindo ambos, principais documentos reitores para o sector da Educação, instrumentos, necessários para o exercício da função docente. A citada lei estabelece, igualmente, as bases do Sistema de Educação e define-o como (...) conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

Para Benedito, N. (2012) momentos sociais estiveram na base da organização dos sistemas educativos segundo os modelos de Administração e que os serviços de Administração central foram construídos para conceber, administrar, aplicar, orientar, dirigir e controlar a política educativa nacional (*Dec.-Lei n.º 13/95*) e, que no centro, concebe-se, e, na base, executa-se o que foi concebido.

Por isso, é uma regra disser que, apenas o Estado (o currículo oficial) sobre opõe a vontade social, inibindo os demais (aceitáveis) princípios que orientam à verdadeira educação e formação dos indivíduos.

Com a aprovação do *Decreto N.º 07/09 de 12 de Maio*, reorganizou - se a rede e criaram - se novas Instituições de Ensino Superior. A *Secretaria do Estado para o Ensino Superior, (2005)* lembra-nos, porém que:

“Até os finais dos anos 90, a gestão do ensino Superior, confundia-se, justamente, com a gestão feita na UAN, pois, esta era tudo o que se tinha como Ensino Superior no País. A Legislação sobre a UAN e as normas reguladoras aí existentes eram naturalmente tidas como suficientes para se gerir o Ensino

Superior no País”. (p.9).

Por fim, ao Ministério do Ensino Superior (MES) lhe é responsabilizada a formação de quadros altamente especializados para alavancar o desenvolvimento de Angola, nos diferentes ramos de atividade económica e social do país, é lhe, igualmente, legitimada responsabilidade de garantia das aprendizagens dos estudantes (tanto é importante formar como formar bem), assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. *Art. 35.º da lei n.º 13/01 de 31 de dezembro.*

E de evidenciar que, a política de expansão da rede escolar provocou séries de dificuldades, mas, também, sérios desafios, desde os primários para garantia das aprendizagens na sala de aula, como, as estratégias de formação do corpo docente, de estruturação normativa dos planos curriculares das disciplinas ministradas, material pedagógico, manuais escolares, transporte público, de bibliotecas escolares e/ou municipais, infraestruturas desportivas, localização, saneamento básico, construção de infraestrutura, fornecimento de energia elétrica e outras, levando a formulação e implementação de reformas no setor da educação e do Ensino Superior.

As inesgotáveis reformas educativas formuladas e implementadas, quer do setor da Educação, quer do Ensino Superior buscam, praticamente, a melhoria da qualidade de ensino ministrado, mas, ainda, não alcançou a saturação devida, comprometendo-se, maioritariamente para o alcance de resultados numerológicos de satisfação eleitoralista.

Atendendo às exigências relativas a formação do capital humano angolano, levou aos decisores políticos à elaboração e aprovação da Política Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) de carácter transversal.

Aprovação de vários dispositivos legais, documentos que sustentam o Setor da Educação, no geral e, do Subsistema do Ensino Superior em particular, tem sido um exercício, trabalho ancora a reflexão de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos necessários e indispensáveis, fontes que facultam aos protagonistas informações para o exercício das suas funções.

A aprovação do *Decreto N.º 07/09 de 12 de maio*, certamente, normativo que reorganiza a rede e cria novas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

O Decreto acima referenciado, é conhecido como o de redimensionamento da

Universidade Agostinho Neto (UAN) em outras dez (10) IES autónomas e Universidades associado ao *Decreto N° 05/09 de 7 de abril*, dando respostas a demanda face às necessidades educativas do país com a extensão do ensino as 18 províncias.

Estes instrumentos normativos contribuem para a implementação do processo de reforma educativa em curso no país e constituem, igualmente, um enorme desafio de construção conceptual da educação ideal do cidadão angolano.

1.4. A SITUAÇÃO ACTUAL DA EDUCAÇÃO PRESCRITA EM ANGOLA

Ao abordarmos sobre a educação em Angola, leva-nos necessariamente, a interpretação de uma série de discursos, de ordem muito diversa, cada vez mais confusos e, que, em nada robustecem os modelos de ensino, quer para a integração, quer para a socialização dos indivíduos. O que acontece é que a educação é quase sempre estudada no âmbito do aprender a conhecer a letra e fazer rudimentos matemáticos, traduzida na supremacia daquelas civilizações que conheciam a letra em detrimentos das que não conheciam.

Neste desterro, desencadearam-se determinadas posições, que, perturbaram a diversidade socio-cultural das diversas comunidades que compõe a humanidade, levando-as à desvalorização da essência do seu conceito consubstanciados nos hábitos e valores.

As comunidades têm o seu modo normal de funcionamento e o desenvolvimento de uma competência como ler e escrever não pode ser confundido com a educação. O homem como um ser social e activo, por razões da sua natureza corpórea e espiritual, sempre procurou preservar os seus saberes endógenos (de herança cultural), através de redes e estruturas exclusivas nas próprias comunidades de geração a geração.

Nesta particular, a educação é, sobretudo, um processo de preservação cultural intrínseco ao homem, estimulado com livre arbítrio à sobrevivência. Por isso, é, que, a educação foi, é e, sempre continuará a ser uma necessidade natural de sobrevivência da

espécie humana nos seus diferentes momentos da história.

Portanto, esta abordagem conceptual da educação não pode ser concebida de forma tão simplista e circunscrito ao processo formalizado de ensino centralizado, porque, para além de ser-se reducionista, desvia-se do seu verdadeiro sentido, todavia, cultural e de sobrevivência.

Efectivamente, parece-nos, ético considerar a afirmação de Piletti, C. (2004) ao considerar a família como o primeiro elemento social que cria as condições para que a criança subsista, não apenas uma sobrevivência física, mas também, psicológica, intelectual, moral e espiritual:

“A educação não se confunde com a escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. A educação também se dá onde não há escolas. Em todo o lugar existe redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra. Mesmo nos lugares onde não há sequer a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado existe educação” (p.16).

Como forma de dar-se maior fundamento e, reforçar esta discussão, procuramos partilhar as conclusões com que chegara Brandão, R. (2007) sobre a educação:

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (p.7).

Nesta perspectiva, a abordagem conceptual da educação transcende a esfera da sala de aula e, contempla as diferentes formas de socialização, também, tradicionais de integração dos jovens nos diversos processos em curso da sociedade nos seus diferentes contextos históricos.

Desde facto reside a razão subjacente em Radcliffe - Brown (s/d) citado por Brandão, R. (2007) de clarificar algumas inquietações sobre a educação:

“De vez em quando, aparece, perdido num mar de outros conceitos, o de educação, como quando *Radcliffe - Brown* - um antropólogo inglês que participa da criação da moderna Antropologia Social - lembra que, entre os andamaneses, um grupo tribal de ilhéus entre Burma e Sumatra, para se ajustar a criança à sua comunidade. É preciso que ela seja educada”. (p.17).

Até aqui, somos unânimes de que a compreensão sobre a Educação exige a identificação, quer do seu sentido lato, quer do seu sentido restrito. Assim sendo, entende-se, a educação como um conjunto de acções (modos e formas de actuação) dos adultos para a transmissão dos saberes endógenos no círculo familiar e que se

desenvolve na convivência humana.

Até aqui, a Escola, inspira-nos a compreendê-lo como sendo um processo de ensino público (formal) realizado pelos profissionais diplomados nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social de um determinado País. Todavia, a educação e o ensino completam-se, quanto a função, ambas assumem uma posição de integração social e sobrevivência (património cultural) da espécie humana.

Por isso, Valadares, J. e Moreira, M. (2009) consideram que: “Na educação, o que se deve procurar é a aprendizagem significativa, i.e., com significados, dos conteúdos curriculares (...) na educação a escola é construtivista e deve tentar promover a aprendizagem significativa” (p.122).

O que na verdade queremos dizer é que em Angola, quando se fala de educação, pensa-se, sobretudo, do período colonial, o que de certa forma perturba não apenas a história da educação, como, também, desencadeia uma concepção histórico descontinuada e de estagnação sociocultural.

Para tal, Samuels, M. (2011) sobre a história da educação em Angola afirma veementemente que o período entre 1878 e 1914 é significativo para a história da educação, tanto pelo que não aconteceu quanto pelo que aconteceu e que, termo global da história colonial, o que acontecia fora das escolas era mais significativo do que o que acontecia dentro dela:

“A herança educativa portuguesa não prometia muito. A sua base era aristocracia; a população alvo recebia uma educação muito limitada. (...) A expansão educativa era limitada. Apesar da forte ânsia de educação em vários distritos do interior, as áreas que recebiam tratamento privilegiado na distribuição das escolas eram as cidades maiores de Luanda, Benguela e Moçâmedes, no litoral e onde o povoamento europeu era mais evidente. (p.p. 176 - 177).

No quadro desta observação, facilmente se constata que a educação não formal foi utilizada durante muitos anos na África pré-colonial como um sistema de ensino ligado ao modo de vida das populações para a sua sobrevivência.

Como escreveu Liberato, E. (2012), por um lado a política colonial limitava a progressão escolar dos angolanos (não brancos), criando barreiras, por outro, o processo de transição para se eliminar esse condicionalismo apresentou-se difícil e com muitos sobressaltos. Os objetivos inicialmente traçados pelo governo angolano para serem

postos em prática depois da independência foram os da universalização do ensino fundamental, gratuito e obrigatório.

O início da guerra civil, o elevado número de alunos, sobretudo nas zonas urbanas, a degradação das infraestruturas, a falta de material escolar, a baixa formação académica e profissional dos professores, os salários pouco atrativos são alguns dos factores apontados para o decréscimo da qualidade da oferta educativa, bem como para a baixa taxa de aproveitamento escolar ao longo dos últimos 35 anos.

A medida que os angolanos retomaram a condução do seu destino, evoluiu a consciência de prestar-se um serviço educativo à medida das necessidades factuais das suas populações.

Contudo, por várias razões, dentre elas os extremos conflitos armados que assolaram o país, retrocedeu o crescimento socioeconómico e cultural das suas comunidades, maioritariamente endógenas.

Tomaremos como exemplo os aspectos que Liberato, E. (2012), ao abordar sobre avanços e retrocessos da educação em Angola sublinha:

“ (...) apesar de todos os condicionalismos e dificuldades de acesso à educação, verifica-se, durante o período de construção do Estado socialista, uma valorização do papel da escola e da educação. Quer esta fosse ministrada “debaixo de uma árvore”, quer numa sala de aulas, o importante era todos terem acesso à educação. Com o fim da guerra em 2002, Angola pôde finalmente implementar as reformas aprovadas em 2001 e dar seguimento aos objetivos que se propôs cumprir (ODM). Nos últimos anos, verificou-se uma melhoria no acesso à educação e à alfabetização, traduzido pelo aumento do número de alunos a frequentar um estabelecimento de ensino. Em relação ao ensino superior, constatou-se um aumento da oferta, tanto pública como privada. Angola parece finalmente estar a cumprir um dos objetivos a que se propôs quando da independência: disponibilizar educação e formação a todos os angolanos. No entanto, o percurso ainda se apresenta longo e as dificuldades a ultrapassar são inúmeras. Mas, a olhar pelos esforços depreendidos e pela vontade dos angolanos em aprenderem, rapidamente esses obstáculos serão ultrapassados” (1027).

A quando da aberta a campanha de alfabetização, em Luanda, nas instalações da antiga fabrica de têxteis designado Textang II, que, ficou marcada na história do país como data consagrada aos mestres do ensino (dia Nacional do Educador) no dia 22 de Novembro de 1976, o primeiro Presidente de Angola, Dr. António Agostinho Neto, enfatizou a necessidade da formação de quadros, sobretudo, no que se refere a base escrita e a leitura:

“Não pode haver uma boa produção se não houver quadros, se não houver técnico, e não pode haver técnicos se não houver trabalhadores que saibam ler e escrever. A grande maioria do nosso povo é analfabeta. Estima-se 85%, em cada 100 homens, 85 não sabem ler nem escrever, isto é uma desgraça para um país, que esta a pretender desenvolver-se, quer dizer que o homem que não sabe ler nem escrever, não pode de maneira nenhuma ser um bom técnico, ser um bom quadro, porque não pode estudar por si próprio. Não pode ler um jornal, não pode ler um livro, não compreende de muita coisa que se passa no mundo, para aprender a técnica, precisa portanto, ler e escrever” Neto, António Agostinho (Primeiro Presidente da República de Angola. Extrato do discurso sobre a abertura da campanha de alfabetização-Novembro 22, 1976).

Pode dizer-se que, 15%, em cada 100 homens, só 15 sabiam ler e escrever o que o autor considerou de uma herança colonial desgraçada.

Mas, apesar disso, a maior preocupação tem sido o alcance no contexto dos resultados de ensino que na grande maioria (quase todos) de expressividade *numerológica* em detrimento da qualidade. A explosão escolar, tornou-se central no âmbito da política de educação prescrita, que, ao menosprezar a profissionalização do seu corpo docente, alcança resultados, louváveis apenas no plano quantitativo e\ou estatísticos que dá origem a um crescimento vertiginoso de indivíduos diplomados com sérias dificuldades no campo do conhecimento geral, assim como, no campo específico, ora, diplomado.

No plano qualitativo, a política da educação prescrita peca em demasia e, há várias denúncias e apelos que são feitos, no sentido de maior envolvimento dos actores, mormente dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem para a garantia das aprendizagens das crianças, jovens e adultos.

Parece-nos que, nem o mínimo comum a actual política da educação prescrita foi capaz de garantir. Mas, julga-se que, associada a isso está a fragilidade do corpo docente, maioritariamente, sem fortes convicções educativas, em termos do saber científico para ensinar, quer em termos de compreensão do aluno e\ou estudante para melhor desempenho da sua árdua tarefa de ensino que transcende a simplista acção de transmissão *conteudinal*.

O apelo para um maior envolvimento dos fazedores da Educação Prescrita é cada vez intenso, até mesmo pelos próprios políticos, porque, percebe-se, que, os resultados globais alcançados, em termos de qualidade, deixam a desejar, ou seja, são maioritariamente resultados indesejados e, em nada dizem respeito ao modo de vida, tao pouco das vivências das comunidades endógenas angolanas.

A exortação tem sido no sentido de elaboração de política(s) aplicadas a educação prescrita integracionista(s), que possibilita(m) a formação *holística* dos diplomados.

Parece-nos que, após quatro décadas, não há consciência positiva para uma educação positiva, capaz de formar homens e gerações positivas.

Ainda, continuamos a vivenciar textos normativos que, conferem poder para decisão sobre a educação prescrita a indivíduos leigos, sem qualquer preparação gestonária aplicada. Porque é um campo muito aberto e, sem árbitros capazes, o Sector da educação é forçado a receber seja quem for, para tudo o que for desperdiçando as grandes oportunidades de desenvolver o potencial e qualificar os diplomados angolanos.

Para muitos, ensinar é apenas ter diploma e, por isso, a actual política da educação prescrita é incapaz de assegurar até mesmo os domínios científicos e profissionais do campo específico. A grande maioria do seu corpo docente desconhece os fundamentos elementares capazes de motivar e estimular a aprendizagem.

Contrariamente, apegam-se as experiências de socialização por imitação para o exercício da ocupação docente.

Muitos dos docentes, principalmente, no ensino superior, funcionam de forma (improvisada) duvidosa, muitas vezes, sem nenhum até mesmo plano de aula. Portanto, não há consciência dos objectivos e conteúdos a trabalhar na aula, nem tão pouco das metodologias e actividades a empregar para os trabalhos com o grande grupo, pequeno grupo e individual.

Quanto ao desempenho na docência o que pressupõe a tomada de consciência da responsabilidade das instituições de ensino, nisto, o problema é crítico. Para além de verificarem-se baixas taxas de rendimento académico na maioria (quase todas) as universidades em Angola, verificam-se, também, altos níveis de não-correspondência entre a prática lectiva na sala de aula e os resultados alcançados.

Numa altura em que o país apela à diversificação da sua economia nacional, expressos nos objectivos programáticos da Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo, conhecido por Angola 2025, do Plano Nacional do Desenvolvimento (2013-2017), do Plano Nacional de Formação de Quadros (2013-2020) e do Plano Nacional da Juventude (2014-2017) as Instituições do Ensino Superior (IES), confrontam-se, com

uma crise estrutural, desgastada por críticas e reivindicações endógenas e exógenas da qualidade dos serviços prestados e outros valores consubstanciados a sua finalidade, onde a actuação dos actores estão cada vez mais distanciadas do desenvolvimento de habilidades e competências e uma marcante relação de produção de convivência de inferiorização dos estudantes, academizando e limitando-os a uma atitude de dependência e imobilismo, práticas de ensino, cujo alcance dos resultados são indesejados e em nada robustecem os anseios políticos, sociais e económicos do país.

A tónica da Escola é submissão e imobilismo académico, enquadrados no modelo tradicional da educação bancária, Conforme Freire, P. (2009) afirma o seguinte:

“A tónica da educação é preponderantemente esta-narrar, sempre narrar. (...) Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração”. (65).

Podemos verificar que o ensino ministrado (também) não tem sido o bastante significativo.

É de todo preocupante, que, em pleno século XXI (da liberdade e autonomia na Educação), os assuntos de Ensino público, continuarem a serem vistos pela socialização (senso comum), como apanágio de *academismo* (simple acto de transmissão do conhecimento), sem qualquer preocupação com o profissionalismo. As reformas educativas implementadas, os vários normativos constitucionais formulados e a vontade dos fazedores da Educação e outros interessados na formação de alta qualidade, remanseia (repousa) no plano abstrato, o que constitui-se em ameaça e riscos à estabilidade e ao desenvolvimento do País.

Curiosamente, a própria educação básica, apresenta os mesmos sintomas e as tentativas de melhoria do processo de ensino e aprendizagens, através de normativos legais generalistas aplicadas à Educação pública, como é o exemplo a contratação do corpo docente, nem sempre tem sido coerente com a realidade sentida pela escola nos diversos níveis de escolaridade e quase sempre irrealis às necessidades endógenas dos educandos, causando uma onda de culpabilidade, clivagem sobre os fracassos escolares e académicos entre os professores e escolas do ensino fundamental e os professores e instituições do ensino superior.

Então o que deve ser feito?

Não há a falta de políticas de formação de professores, elas existem e, são,

teoricamente aplaudidas, quer pelo Ministério da Educação, quer pelo Ministério do Ensino Superior, os normativos legais aplicados à Educação, no geral e, no Ensino Superior, em particular, são claras, mas, os costumeiros de transmissão da matéria (lição), cumprimento simplista do programa previamente estabelecido e de gestão autocrata do ensino público, não permite as instituições escolares criação de um clima favorável para garantir as aprendizagens significativas, assim como, a sua promessa.

As preocupações com a competência e a política de aproveitamento dos quadros graduados pelas nossas instituições não são novas e, aparece nos mais diversos quadrantes, ganhando interpretações e interesse popular, principalmente, quando se fala de formação de qualidade ao nível superior para a construção da sociedade desejada legitimamente mais justa, democrática e que prepare as novas gerações para as transformações que ocorrem no mundo e nas sociedades contemporâneas. Neste particular, tomamos a ousadia de trazer à tona a orientação reflexiva de Sua Excelência Senhor José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola:

“Precisamos de mais e melhores professores, de melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos de ensino médio e profissional, em particular, e no ensino superior, de modo a não formarmos jovens que não consigam emprego por falta de competências ou que acabem por aceitar o sub-emprego”. Dos Santos, José Eduardo (Presidente da República de Angola. Extrato da mensagem sobre o Estado da Nação-outubro 15, 2014).

O que está em causa, no presente estudo, não é a incapacidade de construção de edifícios escolares em função da demanda nos níveis de ensino e no cumprimento da meta de universalização da educação, que, resulta do ponto 1 do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental. A instrução será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igualmente para todos, em função dos méritos respectivos ...) e dos objectivos do Milénio até 2015. Mas criar um novo sistema focalizado na acções e reacções dos actores em função das orientações político-educativas produzidas.

O que se pretende evidenciar é que os diferentes actores e/ou a escola, enquanto unidade de base para materialização da educação, corresponda com as novas exigências sócio- económico da sociedade e da nação angolana, consignada no ponto 1 do artigo 1.º da Constituição da República de Angola (2010): “Angola é uma República

soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social” e, nesta mesma senda, reafirma e/ou endireite a sua gestão com práticas activas de ensino (exercício de uma certa autonomia e de co-autoria curricular) aposta de forma clara e decisiva no processo de democratização, ou seja, (também) afirmação legal da Escola angolana, delimitando-a na vontade soberana. Assim, a sua finalidade deve reflectir ao consignado nas alíneas a), b), c), d) e e) artigo 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 13/01 de 31 de Dezembro da República de Angola:

ARTIGO 3º

(OBJECTIVOS GERAIS)

São objectivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Portanto, pretende-se evidenciar os diferentes actores e/ou a escola para a urgente necessidade de mudança no que se refere as práticas pedagógicas: da Escola Tradicional para as práticas pedagógicas da Escola Nova, coerente à exigência internacional sobre Educação no Século XXI que podem ser resumidas:

- na aplicação de metodologias inovadoras baseadas no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa e;
- na aposta em práticas de ajuda e de orientação centrada no investimento e autonomia do estudante, numa linha de ensino e investigação, capacitando-o para actuar de forma responsável e eficaz na sociedade.

Então o que deve ser feito?

Fortalecer o interior das instituições escolares sustentado nos princípios da participação activa dos protagonistas (no processo de ensino e aprendizagem, na co-autoria curricular) na tomada de decisão e governo da Escola, podendo conferir ao jovem o seu sentido de pertença, sobretudo de existência (tornando-os plurais, proactivos) e fazedores do crescimento e desenvolvimento de Angola.

1.4.1. A Situação actual do ensino superior em Angola

São numerosas as dificuldades que o sector enfrenta, desde a intenção de melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados e outras, evidenciadas, pelo aumento do número de vagas e matrículas nas Instituições Educativas em Angola. Em Dezembro de 2005 a Secretaria do Estado Para o Ensino Superior, realizou um estudo e prognosticou as IES, na tentativa de identificação de dificuldades (pontos estrangulamentos).

O estudo realizado pela Secretaria do Estado Para o Ensino Superior (2005) trouxe a nota várias dificuldades, entendidas como constrangimentos seguintes:

“alguns constrangimentos que se verificaram no Subsistema do Ensino Superior, tal como nos outros Subsistemas, devem-se à sustentação de uma noção distorcida da escola por parte de alguns actores. Com efeito, a promoção de uma instituição de ensino sem que se tenha em conta uma noção correcta de escola, tem como consequência inevitável a imposição, pelas circunstâncias e pelo tempo, de sinais de que um ou outro dispositivo faltou ou pelo menos está mal concebido no quadro das acções que se levam a cabo” (p.8).

Os pontos de estrangulamentos são apresentados num quadro teórico para análise e melhoria do Subsistema do Ensino Superior, para análise e melhoria da qualidade e, gravitam nos domínios da concepção institucional no Ensino Superior (ES), da gestão do Subsistema do ES, do financiamento das instituições do ES, dos currículos em vigor nas instituições do ES, do corpo docente em serviço nas instituições do ES e nos domínio do corpo discente existente nas instituições do ES em função constatação.

O referido documento faz uma projecção de metas a serem almejadas para o país neste presente contexto de paz em que se impõem a promoção da qualidade de vida das populações e da normalidade do funcionamento das instituições do Estado, o Sistema de Educação e particularmente o Subsistema do Ensino Superior tem um papel específico a desempenhar.

Ao nosso entender, os casos e causas do insucesso académico, estão nos mais variados domínios de constrangidos, aqui partilhadas, nomeadamente, nos domínios da gestão dos processos e resultados da educação prescrita. Grande maioria das

reclamações no contexto do ensino ministrado, recai a pessoa do docente e, há a cessação de que a grande maioria do corpo docente em serviço nos mais variados níveis de ensino, não detém fortes convicções educativas, representando, desde logo, um perigo à insatisfação pessoal e social.

Esta situação tem tornado os demais subsistemas incapazes de garantir as aprendizagens dos estudantes, todavia, riscos em termos de garantia dos resultados de ensino.

O exercício permanente de reflexão sobre o *modu operandi* das instituições do ensino superior, é desafiante e leva-nos a considerar as teorias bem conhecidas que como correntes de pensamento que figuram desde o início do século, mormente, o estudo científico das organizações desde os clássicos, comportamentalistas, da pragmática e sistémica e toma-lo como base da abordagem para caminharmos e de forma certa.

Nesta linha de pensamento, á serie de exemplo que é nos dado, pelo modo como as Instituições do Ensino Superior são dirigidas, ignorando-se, completamente, qualquer combinação entre o conhecimento científico licenciado e validação empírica.

Pós verifica-se, um maior número de indivíduos (profissionais) de outras áreas na gestão de instituições educativas e ensino a ser praticado sem licenciamento ou habilitações profissionais especiais. Ao nosso entender, essa espécie de romantismo normativo no realismo epistemológico, não é educa(c)tivo e/ou (educa + activo) pragmático. Em fim, dificulta gravemente o cumprimento da missão institucional, enquanto organização educativa e da objectividade política e social. E, a questão conceptual reside em saber se ser um profissional de ensino na universidade é apenas uma questão de *academização* ou de rigor procedimental e metodológico?

O reduzido valor nos profissionais de ensino, os actos de proteccionismos para gestão das IES alimentada pelas desilusões de socialização pedagógica, estão na base da menor qualidade dos processos e resultados educativos. O profissionalismo, constitui-se *per si* em conceito de tendência inovativa e de procura de novos rumos para os enormes desafios que se impõe para o sistema e subsistemas de ensino, visando uma expansão em função da modernização dos serviços, a empregabilidade e a melhoria das condições de vida dos cidadãos e das sociedades contemporâneas.

A questão não é de superioridade, mas, remete-nos, à uma reflexão (des)romantizada para o realismo de teor prescritivo, voltado para o edifício escolar e do profissionalismo subjacente, ao ensino, assim como, a concepção pedagógica, adequada a educação ideal do cidadão.

Para tal, dada a necessidade de se esbater as várias inquietações e da elucidação sobre o profissionalismo na educação, resta-nos, a partir da essência, problematiza-la (s) sob ponto de vista de honestidade e rigor científico.

Quando se trata de existências de práticas sem suporte de teorias, há maiores probabilidades de falência e degradação na organização. Mas, aplicando – se no sector da educação é fatal e põe em risco a própria segurança do país.

A gestão das organizações tem sido objecto de estudo e reflexão por parte de diversos autores como intento de modernização. Neste contexto, é importante que se tenha presente as afirmações de Cunha, M. et al (2012) a respeito da formação do capital humano:

“adopte, também, uma abordagem comportamento - mais do que tecnicista ou administrativista. Assume que gerir pessoas não é o mesmo que gerir outros recursos. (...). Acreditamos que não é possível desenvolver boas práticas sem suporte em boas teorias. Destacamos o conhecimento científico empiricamente validado. De acordo com a lógica da gestão baseada em evidência, destacamos conhecimento produzido na área académica e cuja transferência para o domínio prático não tem sido tão bem sucedida quanto seria desejável. Ou seja uma parcela importante do conhecimento científico que tem vindo a ser produzido não tem sido transferido para a acção prática - e isso é certamente fruto das acções e das inacções tanto dos académicos como dos práticos ” (p, p. 30 -31).

Abundantes, as práticas profanas no sector da educação, aumenta a desconfiança pessoal e social. A sociedade, no geral e os estudantes, em particular, esperam das universidades, práticas de ensino universalmente aceites e que, facultem oportunidades de satisfação e desempenho para a concepção da educação ideal do cidadão angolano.

Neste contexto, libertar-se da concepção simplista normativa de categorização na carreira pelo grau académico de doutor, segundo a qual qualquer indivíduo que ostente o grau de doutor em qualquer área do saber lhe é gratificado por legitimidade da lei tratamento romantizado de professor, que, na realidade nunca o é, se não, profano.

O docente que por socialização implícita (imitação) percorre o deserto

desconhecido. E, o pior de tudo, como guia de grande multidão esperançosa no sucesso da viagem. Sem o profissionalismo, a viagem é aborrecível, inconsciente e até mesmo, ameaçador, fazendo-o (o leigo) sentir-se como sendo *fish out of water*, tornando-o, vulnerável a improvisações, cometer erros nacionais (deformação do cidadão) e tantas outras fatalidades, contribuindo, assim, desastrosamente para o insucesso académico.

1.4.2. Abordagem generalizada sobre desempenho das instituições do ensino superior em Angola

Apesar da forte instabilidade político-militar desde a conquista da soberania nacional em 11 de Novembro de 1975 até ao ano de 2002, o Estado optou por uma estratégia dualizada a formação dos seus quadros e técnicos no interior e no exterior do país, facilitando uma considerável população estudantil a beneficiarem-se de bolsa de estudo interna e externa para as diversas áreas da vida política, económica, social e cultural.

Estudos realizados pela Secretaria de Estado Para o Ensino Superior (2005) destacava um défice em número absoluto de 41.000 vagas em todo o Subsistema do Ensino superior e apresentara duas razões, nomeadamente, internas e externas que sustentam a necessidade de melhoria:

“As razões internas estão ligadas às baixas taxas de promoção nas instituições do Ensino Superior. Assim, por exemplo, podem ser observadas as seguintes situações: 1) dos estudantes que entram no 1º ano chegam ao 5º ano (o último ano) sem reprovação a 20%; 2) a distribuição dos estudantes por anos de estudo revela uma perda enorme de estudantes ao longo da formação, apresentando-se a pirâmide com 32% de estudantes no 1º ano, 26% no 2º ano, 20% no 3º ano, 15% no 4º ano e 7% no 5º ano.

No que concerne as razões externas, estas estão relacionadas com a fraca pertinência e ao fraco desempenho das instituições do ensino superior, nos seus diferentes cursos, em função do desenvolvimento nacional. Assim, por exemplo, podem ser constatadas as seguintes situações: 1) as especialidades existentes nas instituições do ensino superior do país não cobrem as necessidades do desenvolvimento nacional; 2) o número de diplomados saídos das instituições de Ensino Superior é muito reduzido comparativamente às necessidades do desenvolvimento nacional ” (p.5)

Ao longo dos anos, foram adoptadas medidas de políticas específicas para a melhorar significativamente a qualidade do ensino ministrado. Razão pela qual, em 15

de Novembro de 2005 o Governo da República de Angola aprovara dois documentos, nomeadamente, Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do ensino superior que identificou pontos de estrangulamentos nos domínios da concepção de uma instituição do Ensino superior, da gestão do Subsistema do ensino superior, do financiamento das instituições do ensino superior, dos currículos em vigor nas instituições do Ensino superior, do corpo docente em serviço nas instituições do Ensino superior e do corpo docente discente existente nas instituições do Ensino superior e, também, Plano de Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do ensino superior.

O Plano de Acção para a implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do ensino superior, direccionadas para quatro eixos de desenvolvimento do Ensino Superior: 1) As acções orientadas para a consolidação da visão e a Estratégia, 2) orientadas para o reforço da base jurídico – institucional do Subsistema do ensino superior, 3) orientadas a melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do ensino superior, 4) Acções orientadas para a promoção da criatividade académica e pedagógica no país, promovendo uma qualidade e uma expansão de serviços do Subsistema do ensino superior, aos níveis aceitáveis e correspondentes às necessidades de desenvolvimento nacional.

Segundo o *art. 35.º da Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro* o MES lhe é legitimada a responsabilidade da garantia das aprendizagens dos estudantes assegurando – lhes uma solida preparação científica, técnica, cultural e humana.

Assim sendo, será importante que o estado actual do Subsistema do ensino superior em Angola seja encarado como o resultado de várias medidas e que esta realidade fosse analisado em função do espírito subjacente a implementação das mesmas medidas e políticas previstas (Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (Angola 2025), do Plano Nacional de Desenvolvimento (2013 - 2017), do Plano Nacional de Formação de Quadros e do Plano Nacional da Juventude (2014 - 2017), aprovadas pelo Governo da República de Angola desde 2005 até 2015. Em conformidade com a Secretaria de Estado Para o Ensino Superior (2005) as condições já estavam sendo providenciadas desde o ano de 2005:

“Neste sentido, foi já sugerida a inclusão de algumas acções no Programa do Governo para o biénio 2007-2008. De igual modo, a previsão do Orçamento Geral do Estado para o Sector da Educação, já compreende verbas para a

coberturas das despesas com as primeiras acções contidas no Plano de acção (até ao ano de 2012 ou 2015), as acções contidas no Plano de acção serão progressivamente integrados nos distintos programas do Governo e planos orçamentais. Presume-se assim, que com a vivência do presente Plano de acção (até ao ano de 2012 ou 2015) deverão ser criadas todas as condições para se triplicar o número dos efectivos estudantis (150.000 estudantes) em relação aos actualmente existentes. Um outro Plano de acção será necessário para o período que se seguirá até o ano de 2025 a fim de se criarem as condições para o alcance, no mínimo, da meta de 6% dos efectivos do Ensino Superior (300.000 estudantes) em relação à totalidade dos alunos do Sistema de Educação” (p.9).

Apesar de, em 2003 à 2015, as IES e o Subsistema do Ensino Superior no seu todo sentirem a escassez da oferta e a elevada procura de serviços educativos no Ensino Superior o que tem dificultado a produção de bens e serviços com qualidade. Com a aprovação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do ensino superior e do Plano de Acção para a implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do ensino superior acreditava – se que permitiria a novos patamares a curto, médio e longo prazo, quer para o sistema educativo, quer para a desenvolvimento *holístico* nacional.

O País tem vindo assistir a uma extensão escolar a todos os níveis e, só no ensino superior, existem cerca de 71 Instituições de Ensino Superior (IES) criadas e 214 diferentes cursos no pretérito ano de 2014. Mas, é notória necessidade em técnicos superiores que possam responder aos desafios tendentes ao desenvolvimento nos diferentes domínios e níveis de ensino tem estado a colocado fortes debates académicos sobre as preocupações concretas do quotidiano.

De acordo com o Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, Ministério do Ensino superior da República de Angola (2014) Angola apresenta uma população universitária de 153.584 em 2014 e das vinte e seis (26) IES públicas e quarenta e cinco (45) privadas sessenta e duas (62) estão em funcionamento, sendo vinte e dois (22) pública e quarenta (40) privada. Inscreveram-se para os exames de acesso ao Ensino Superior 129.758 candidatos, em que 55.235 admitidos e 74.523 não admitidos. No mesmo ano de 2014, um total 13.547 estudantes, dos quais 7.039 do sexo Masculino e 6.508 do sexo Feminino concluíram o Ensino Superior.

O referido Anuário Estatístico, revela, ainda que estão matriculados 146.001 estudantes, dos quais 82.871 do sexo masculino e 63.130 do sexo feminino, apresentando – se numa taxa bruta de 4,3%.

O Anuário Estatístico mostra que durante o ano académico de 2013,

concluíram a formação 13.547 estudantes (Período regular 8.587 e Pós-laboral 4.960), sendo 443 ao nível de Bacharelato, 12.866 ao nível de Licenciatura.

O Subsistema do Ensino Superior teve cerca de 7.583 funcionários em 2014, dos quais 4.129 são docentes e 3.454 funcionários técnico – administrativos. Para o total de 4.129 docentes (261 homens por cada 100 mulheres), os Assistentes e Assistentes Estagiários representam cerca de 70% de todo o pessoal docente.

Quanto às habilitações do pessoal docente, também é bastante relevante o peso das pessoas com nível de Licenciatura e que representa cerca de 50% de todo o pessoal docente. Os mestres correspondem a 35% e os Doutores 11,7%. (Docentes Nacionais cerca de 3.329, Docentes Estrangeiros é de 800, Docentes Doutores 485, Docentes Mestres 1.385).

1.4.3. Reflexão sobre o papel das instituições educativas no actual contexto de crescimento económico de Angola

O crescimento económico de Angola tem a sua expressividade máxima, nos diferentes projectos e planos nacionais estrategicamente estabelecidos, que aproximam, cada vez mais, as decisões políticas às comunidades endógenas, visando a mudança e transformação da vida dos cidadãos Angolanos.

No âmbito da melhoria da qualidade de vida dos Angolanos, o Estado criou o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) “Angola 2025”, concretizável através do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013 - 2020 com a finalidade de apoiar o desenvolvimento qualitativo do capital humano do país, condição essencial para a estabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional, assim como a inserção internacional competitiva e económica angolana no período de 2013/2025.

Os fundamentos da sua implementação encontram-se na Lei de Bases do Sistema Nacional do Planeamento e na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (“Angola 2025”), que visa incentivar a criação de emprego possíveis e qualificar a vida dos Angolanos como uma das modas de mecanismos que vai garantir o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2013/17.

A lógica de intervenção subjacente nos fundamentos da legitimidade de médio e longo prazo do crescimento económico de Angola tem como alicerces infiltrados na Política Estratégica Nacional de Formação de Quadros e no Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), ou seja, concretamente nos planos operacionais, quer do Ministério da Educação, quer do Ministério do Ensino Superior.

Pretende-se que o desenvolvimento do capital humano tenha um impacto positivo no desenvolvimento da economia nacional e, por isso, o Governo Angolano tem estado a aprovar estratégias e potenciar a capacidade das escolas na resolução das várias dificuldades e problemas relacionados com o processo de ensino e aprendizagem venham redundar em benefício mútuo da melhoria qualitativa das Instituições e dos serviços no nosso país.

Toma-se como exemplos, o Política Estratégica Nacional de Formação de Quadros e o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) estes documentos orientadores visam promoção do acesso de todos os angolanos a um emprego produtivo, remunerador e socialmente útil e assegurar a valorização sustentada dos recursos humanos nacionais que, se traduzem em desenvolver o capital humano a todos os níveis adequando às necessidades do país.

Por sua vez, o Programa de Governo para 2012-2017, no capítulo “Promover Uma Política Activa de Emprego e Valorização dos Recursos Humanos Nacionais”, define, entre outros, os seguintes objectivos:

1. Promover e intensificar a formação de quadros altamente qualificados que satisfaça as necessidades nacionais;
2. Adoptar uma política coordenada de formação da mão-de-obra e de Quadros Nacionais entre os diferentes subsistemas de ensino (superior, ensino técnico-profissional e de formação profissional) que corresponda aos objectivos e prioridades do crescimento e desenvolvimento do País.

Para alcançar estes objectivos, o Programa de Governo elenca um conjunto de medidas de que se destacam, pela sua importância para o PNFQ, as seguintes: “Aprovar a Estratégia e o Plano Nacional de Formação de Quadros, envolvendo os seguintes domínios: Administração Pública, Central e Local; Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial; Desenvolvimento Tecnológico e Científico;

Desenvolvimento Económico; Desenvolvimento Social, Cultural e Institucional.

Todavia, a sua implementação não é uma tarefa fácil, implica o intercâmbio de conhecimento e de experiências para o desenvolvimento que possa contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Porém, a concretização deste Projecto de Nação para além de ser um esforço adicional do Governo, na sua implementação deverá pressagiar, igualmente, os projectos de investigação como, Tuckman, B. (2012) considera “Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação (...) estamos a construir a qualidade das pessoas e das sociedades” (p. 37).

Daí que, o papel das instituições educativas deverá ser orientado em função dos objectivos e prioridades, previamente definidos pelo Executivo e, por isso, exige dos actores uma gestão eficaz de modo a atingir o equilíbrio entre o prometido pelas IES, a dedicação dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e os resultados subjacentes, assim como, a satisfação inerente.

Esta análise sobre o papel das instituições educativas no actual contexto de crescimento económico do país, remete-nos, também, a um exercício de teor *epistemológico* e não apenas o de teor normativo e, isso, obrigam os actores, a realizarem projecções e encontrarem acções concretas para a implementação devida das várias estratégias superiormente estabelecidas, ou seja, remete-nos ao exercício de fortalecimento interno e melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem.

Portanto, o objectivo geral expresso no seu ponto 117 do PNFQ 2013 - 2020 é expressiva desta necessidade de garantir que, em 2020, o País disponha de quantidade e qualidade de professores, de especialistas de administração da educação e de investigadores em Ciências da educação necessários para a expansão e qualidade do sistema educativo não superior nas várias províncias. É sua meta, portanto, garantir a quantidade de professores necessários da qualidade da sua qualificação profissional.

Entendemos que o PNFQ apresenta as grandes linhas de força para formação do capital humano Angolano.

No Programa de Acção 1: Formação de Quadros Superiores que no âmbito de formação de quadros superiores graduados que, identificou um conjunto de domínios estratégicos de três situações, no tocante à relação entre o potencial de formação actual e as necessidades de quadros previstas para o desenvolvimento socio-económico de

Angola (Défice, Equilíbrio e Excesso) e ao Programa de Acção 4: Formação de Quadros docentes e de especialistas e Investigadores para a investigação em Ciências da Educação que contribua para a qualidade e inovação de oferta educativa com vários perfis de quadros docentes em Angola.

E, importa-nos referir que alinha-se no sentido de continuação da expansão, (aumento do número de diplomados que tem estado a registar um crescimento bastante acentuado, mas ainda insuficiente, passando dos 14 mil em 2015, para 22 mil em 2020) e (re)orientação do ensino superior e melhoria significativamente da qualidade da educação prescrita.

Por todas estas razões, o PNFQ, prevê as necessidades formativas do país e, está associada a um conjunto de outras normas reguladoras que conformam a política da educação prescrita, instrumentos, formulados para provocarem alterações necessárias e conferirem ao sistema de educação maior desempenho e rendimentos social. Julgamos que o projecto nacional de formação de quadros não pode ser dissociada das necessidades do mercado de trabalho nacional e transnacional. Em Angola, as denúncias sobre a falta de utilidade dos diplomas, por parte dos empregadores é cada vez maior. A qualidade dos diplomados é muito discutida e, neste quadro as dificuldades já não são do fórum jurídico-normativo, mas, técnico-normativo. E, nesta perspectiva mitigação e resolução dos problemas do fórum técnico- normativo, faz todo um sentido o debate incansável das políticas nacional de formação de docentes, diplomados especialmente para o ensino.

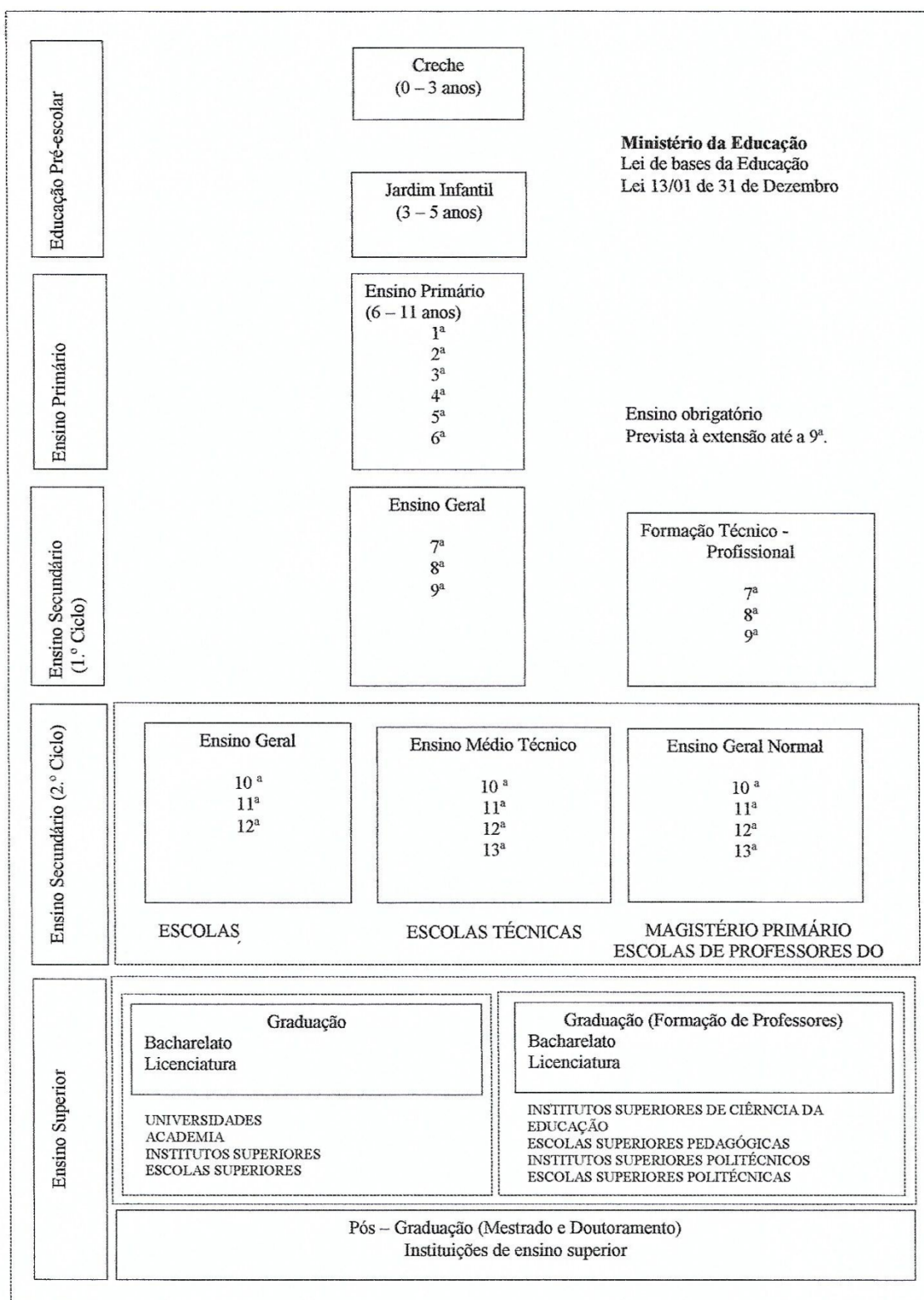
Ao referir-se sobre o impacto dos diplomas dos estudos, Closets, F. (1996) em sua obra “A Felicidade de Aprender” chama atenção sobre o que a missão da escola e, do mesmo modo, faz um apelo os processos de ensino que em grande medida determina o tipo de vida que se levará em adulto, que, explicitar entende que percurso escolar pesa sobre o resto da vida, justificando:

“A preferência dada a um ensino utilitário que não só permite passar nos exames como, em seguida, encontrar um emprego é tanto mais vincada quanto é nesse sentido que se exerce a pressão das famílias. O corpo professoral tem de trabalhar sob a pressão quase intolerável de utentes, pais e alunos, que exigem diplomas que dêem acesso a empregos e permanecem insensíveis às lamentações de uma elite que chora sobre as humanidades perdidas” (p.43).

Por isso, com a implementação prevista do PNFQ depende em muito, do que se

passar na sala de aula, da gestão do ensino e dos resultados e/ou desempenho das instituições educativas que através dos segmentos médios e superior da pirâmide de recursos humanos de Angola, fará assinalar a redução significativa do desemprego e o combate à pobreza, bem como a sustentabilidade do processo de desenvolvimento e *angolanização* dos Quadros.

Figura 3 – Lei de Bases da Educação



Fonte: Elaboração do autor.

1.4.4. Tendências e perspectiva política no âmbito de regionalização da escolarização superior

A história educativa sobre a educação prescrita em Angola, revela muitos fracassos, motivados não só pela resistência da grande maioria de professores a mudanças, como também, pela ausência de um plano estratégico que fosse capaz de proporcionar uma maior aproximação das instituições educativas à vida e vivências das comunidades endógenas.

A falta da autonomia real e a ausência de projectos educativos na grande maioria (quase todas) das instituições de ensino conduziram aos muitos fracassos, provocando conflitos não só, pelos resultados não esperados, como também, entre os diferentes actores interessados.

Julga-se que, os objectivos primários da educação angolana, augurada, nos ideais do nacionalismo angolano e infiltrada nos anseios e expectativas expressivas em 11 de Novembro de 1975, estão, ainda, muito distantes de serem alcançados.

Pode dizer-se que, a falta de estabelecimento de um compromisso com o profissionalismo (planificação e organização das actividades de ensino em face da realidade concreta do homem angolano), interferiu negativamente, e, como é óbvio, levou ao fracasso, todo um projecto nacional sonhado pelos próprios angolanos.

Parece-nos que, as vitórias em educação prescrita não são fáceis e pior ainda, quando as reformas de educação prescrita formuladas, menosprezam os demais processos, relegando o pensar, o sentir e o agir das comunidades endógenas ao segundo plano.

De facto, há uma ausência e ao mesmo tempo uma necessidade de consagração de um casamento entre o processo formal (sistemático) e os demais processos que conformam a formação holística do cidadão.

É uma preocupação que o país tem sido confrontado, mas, ainda, pouco discutida e que deveria ser suficientemente discutida pelos demais actores e interessados no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, trata-se de uma questão de harmonização da educação aos interesses reais da Pátria.

A necessidade de estabelecimento de políticas suficientemente discutidas

(consensuais do ponto de vista democrático) conduzir-nos-á, maior organização educativa e a verdadeira finalidade reservada a educação prescrita para a educação dos angolanos.

Compreendemos que o espírito das reformas educativas até, então, implementadas, visavam à melhoria da qualidade, quer dos serviços prestados, quer dos resultados de ensino, mas, como já foi dito, a ausência da planificação e contextualização do ensino, naquilo que diz respeito a vida e vivências reais das comunidades endógenas atrapalharam a transferência dos saberes e o alcance dos objectivos gerais da educação.

Ao compreendermos a real necessidade de estabelecimento do liame entre o currículo formal com os demais currículos que conformam a educação (currículo percebido, oculto, ausente e outros), já é por si só um gigantesco passo para o sucesso no sector da educação.

Para garantia do sucesso, relativamente na implementação das reformas educativas, deve, necessariamente, centrar-se não só, na sua objectividade e nos princípios que as norteiam, como também, integração da sociedade em que a instituição de ensino se encontra inserida (todas as forças vivas deveriam participar no governo dos estabelecimentos educativos). Ao descurar-se está irreversível e inquestionável participação legitimada, forçamos a obtenção de resultados não desejados e, como é óbvio, conquista-se muitos fracassos, em detrimento de rendimentos académicos almejados.

As legislações de vários países validam a participação e submetem a práticas de democracia no governo das escolas que no estrito cumprimento das orientações superiores, conceberem o seu projecto educativo (ensino não universitário) e Plano de Desenvolvimento Institucional (no ensino universitário) o qual constitui documentos que reflectem a filosofia e a política pedagógica da organização educativa para um determinado ciclo formativo. Conforme Apple, M., Beane, J., Meier, D. e Schwartz, P., Rosenstock, L., Steinberg, A., Peterson, B., Brodhagen, B. (2000) afirmam:

“A ideia as escolas democráticas enfrenta nesta altura tempos difíceis. Podemos verificar estes indícios em todo o lado. As escolas públicas são convocadas para a educação de todas as crianças e, simultaneamente, culpabilizadas pelas desigualdades sociais e económicas que reduzem grandemente as suas hipóteses de obterem sucesso. A tomada de decisões a nível local surge glorificada pela retórica política, paralelamente à aprovação da legislação para a implementação

de *standards* nacionais, de um currículo nacional e de exames nacionais. (...) A democracia é, segundo dizemos, a base através do qual nos governamos a nós próprios, o conceito pelo qual avaliamos o valor ea pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o nosso navio político parece encontrar-se à deriva” (p.p. 22 - 24).

As exigências de cumprimento dos vários acordos internacionais, tais como, os objectivos do milénio, da Carta Africana e até mesmo da Constituição da República de Angola, foram bastantes denunciadores da incapacidade da UAN a única e com vários polos, responder as necessidades formativas ao nível nacional.

Em virtude do crescimento económico que o país está alcançar e da notável tendência de diversificação da sua economia e, como forma de promover a formação do capital humano nacional e o desenvolvimento sustentável, o Estado Angolano gizou acções de alargamento da rede escolar que, possibilitou, também, a participação do sector privado na formação nacional com fundamento legitimado na Lei Constitucional, Lei de Bases do Sistema Educativo da República de Angola, a Lei 13/01 de 31 de Dezembro, Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação até 2015, Decreto N° 05/09, de 7 de Abril, Decreto 90/09 de 15 de Dezembro e Decreto N° 07/09, de 12 de Maio.

Com a criação de novas Instituições de Ensino Superior Públicas e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, espera – se, que todos os angolanos, sem discriminação, racial, étnica, cultural, política, ideológica, filosófica, estudassem e participassem na reconstrução nacional, assim como, contribuíssem para o desenvolvimento multifacético do país.

No sentido que se afirma a universidade como uma organização educativa para todos os níveis de desenvolvimento, de estabilidade, de sustentabilidade do paradigma social e da qualidade de vida de toda a população, as expectativas em relação a sua função política e social é vista e/ou esperada pela sociedade em sentido lato, não apenas em termos da empregabilidade que vai satisfazer as necessidades societárias envolvente, mas que o desenvolvimento seja também, reflexivo no âmbito pessoal. Conforme Bolívar, A. (2012) afirma o seguinte:

“Todas as crianças e jovens possam aprender, alcançando o desenvolvimento máximo possível. As expectativas em relação aos estudantes devem ser altas (... aprender) um alto nível de pensamento crítico e resolução de problemas; e os que se encontram em grandes desvantagens podem usufruir de uma inclusão eficaz, através de programas de desenvolvimento personalizado” (p.40).

Parece-nos que a criação das Regiões Académicas é justificada pela pretensão de se ultrapassarem as várias dificuldades sentidas pelos cidadãos, aproximando, cada vez mais, as universidades à realidade das realidades regionais e contextualizando o ensino universal ao endógeno.

Pensando assim, a universidade deixa de ser uma organização educativa de carácter reprodutivo e, assume (-se) como sendo, uma organização educativa complexa e multidimensional, no seu sentido prospectivo e reflexivo, o que alarga o seu âmbito transversal aberto ao exercício de integração sociocultural, da continuidade de desenvolvimento da ciência, dos povos, do crescimento económico da regional e da própria prosperidade do País.

A pretensão conceptual subjacente a criação das Regiões Académicas é a massificação e democratização do ensino e lógica está inerente a educação ideal do cidadão angolano. Ou seja, os passos políticos encaminham-se a governação democrática (participativa), privilegiando, até mesmo o poder local.

De acordo com o Programa de Governo do MPLA para 2012-2017 devem (-se) desenvolver políticas e acções para que os órgãos de decisão estejam cada vez mais perto das populações e das situações a atender, dotando-as de mais capacidade institucional para exercerem com eficiência e eficácia um serviço público de maior qualidade e oportunidade, as autarquias locais. Estas aspirações, são constantemente sublinhadas como é o caso concreto o transcrito do seu Suplemento Junho/Dezembro (2012) afirmara o seguinte:

“Passo a passo vamos no rumo certo para a realização dos grandes desígnios nacionais traçados, isto é:

Garantir a unidade e coesão nacional, promovendo a paz e a angolanidade;

Promover o desenvolvimento humano e o bem-estar, erradicando a fome, a pobreza e a doença e elevando o nível educacional e sanitário da população;

Promover um desenvolvimento sustentável, assegurando a utilização eficaz dos recursos naturais e uma justa repartição do rendimento nacional;

Garantir um ritmo elevado de desenvolvimento económico, com estabilidade macroeconómica e diversidade estrutural;

Desenvolver de forma harmoniosa o território nacional, estimulando a competitividade dos territórios e promovendo as regiões mais desfavorecidas;

Construir uma sociedade democrática e participativa, garantindo as liberdades e direitos fundamentais e o desenvolvimento da sociedade civil e;

Promover a inserção competitiva do país na economia mundial, garantindo uma

posição de destaque na Africa subsahariana.” (p.13).

As expectativas amplas do propósito das universidades transcendem os meandros da sala de aula, já que o real foco que é a formação holística em que a “*Univer(so)Cidade(s)*” contribuía para resolução de problemas sociais, contrário de resultados simplistas de escolarização da população. Por isso, Zau, F. (2013) considera o seguinte:

“A propósito de amplo conceito de educação é usual, ouvirmos dizer, que a escola serve apenas para ensinar, já que a educação deve ser dada pelos pais em casa. Mas, tal não corresponde à verdade. Ao conceito de ensino, enquanto processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos (educação no sentido restrito), deverá ainda a escola associar o trabalho educativo, em estreita colaboração com a família, as igrejas, a comunicação social, as associações da sociedade civil ... e o próprio Estado (educação no sentido amplo). A pessoa, enquanto ser bio-psico-social e ser eminentemente político e cultural, possui várias dinâmicas de interacção; (...) com o mundo a que pertence Daí que, a escola, como instituição social, tenha a tarefa de, não só, ensinar, mas também, de educar para a vida, concorrendo, assim, para o estabelecimento de indissociáveis alianças, tais como: teoria/prática, escola/família, escola/comunidade, ensino/educação, educação/ética, educação/desenvolvimento” (p. 41).

A análise é aqui, muito importante e a educação, apresenta-se, como sendo intimamente relacionados com a vida em todos os aspectos e, que, espera-se das universidades manutenção do nível de produtividade e equilíbrio desejável no âmbito das suas relações (democráticas) interpessoais e humanas. Conforme Paraskeva, J. (2006) apelara a “Independentemente da sua fundamentação social, económica, cultural, política, ideológica e religiosa a educação deverá ser sempre um propósito público ou então, estará sempre em causa a própria essência da democracia”. (p.90)

Não se espera que a universidade garanta apenas a participação teorizada nos normativos como um direito, mas que essa participação seja regulamentada. Todavia, seja, imputada, a responsabilidade imperiosa de estimular boas práticas de integração curricular político, socio-económico das populações nos currículos de ensino, através da transversalidade dos conteúdos a serem ministrados (ter-se presente a realidade das realidades das comunidades endógenas).

O respeito pelo presente e futuro das lideranças pelas nações assegura, como é óbvio, a verdadeira produtividade, equilíbrio e prosperidade pelas nações.

E, não há uma fórmula única para a garantir que se alcance esse desiderato, enquanto objetivo colectivo as boas práticas de integração do universal ao local, por

estabelecimento de estratégias que fomentem a participação dos actores interessantes e na definição da personalidade das universidades, formulada com base nas características próprias e na especificidade da região envolvente, fortalecendo-as e dando-lhes um verdadeiro sentido de vida, ou seja, oportunidades para a construção paulatina da verdadeira Escola Angolana (EA).

No entanto, a grande expectativa e de participação das famílias na gestão das universidades, e isto, não impede, nem atrapalha a nobre missão da universidade, pelo contrário, dá a certeza de valorização recíproca (universidade/família, conteúdo programático/vida real das comunidades, universidade/mercado de trabalho, e não só) e exaltação de algumas convicções, obras, cultura, hábitos que nortearam e devem nortear o País num compromisso pela igualdade; na defesa do nosso património físico e moral dos Angolanos.

É, hoje consensual que todas as regiões académicas são diferentes, ou seja, têm a cultura e as hierarquias tradicionais, as actividades e conhecimento popular próprio que devem ser valorizadas pelas universidades, respectivas.

No nosso entender as universidades não sobrevivem sem o mercado e a família, tanto o mercado como a família fazem parte de um conjunto de valores em constantes dinâmicas em termos significativos, levando as universidades a manterem um equilíbrio em termos das necessidades formativos para o mercado e consequentemente apresentar resultados esperados pelas comunidades endógenas (as famílias).

Em fim, espera(va)-se das regiões académicas, fundamentos baseados nos conceitos amplos da educação infiltrados nos preceitos da angolanização expressivo à realidade das realidades das nossas populações, apesar do seu carácter natural de universalização do ensino.

E, esta realidade convencionou-nos à uma instituição de ensino com papel activo e decisivo na formação holística dos jovens, sem descuidar a função central da mesma de ensinar e dos desafios actuais em termos de metodologias e da própria gestão do saber (do conhecimento universal, produzido pela ciência *versus* conhecimento local. Conforme Barañano, A. (2008) a “ciência é o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. É o conhecimento racional, sistemático, exacto e verificável da realidade” (p.19).

Apple, M. et al (2000) desfecha afirmando que:

“Em sociedade, a democracia funciona de múltiplas formas. (...). Aprenderam, por exemplo, que os cidadãos podem participar de uma forma directa e plena em determinados acontecimentos-como as eleições - e, simultaneamente, serem representados noutras questões por aqueles que elegermos quer para cargos ao nível nacional e local, quer para conselhos e comités que determinem a política estadual local. Menos explicitamente, aprenderam quais as condições necessárias à democracia, quais os fundamentos do “modo de vida democrático (Beane, 1990)” (p.27).

Portanto, ao elaborar (-se) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) os órgãos da gestão da universidade, deverá, também, ponderar que o envolvimento das associações da sociedade civil, ordem de profissionais, os empresários e outros actores. Isto explicitará, de forma coerente, a sua missão, finalidades, objectivos, estratégias, estrutura curricular e de complemento curricular, actividades de ocupação dos tempos livres e os meios da sua realização.

CAPÍTULO 2

UNIVERSIDADES: CONTEXTOS E DIMENSÕES PROFISSIONAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS TEORIAS QUE ENFORMAM A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI-UNESCO

2.1. A UNIVERSIDADE E OS PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ACADÉMICA

Quando falamos sobre nomeações e/ou eleições (noutro nível mais avançado de organização dos sistemas educativos), as prováveis respostas são (quase) sempre ligadas ao poder constitutivo em detrimento currículo dos indivíduos a serem privilegiados para dirigir a missão da universidade. Aqui, parece-nos que o essencial para eles é ser-se diplomado. Porque assim, torna mais facilitada a ideia de menosprezo do profissionalismo.

Quando lhe perguntamos sobre a linha de força para a tal governação, geralmente as respostas são encaminhadas para a organização de meios de ensino e, dificilmente são apresentadas no contexto de processos de ensino e aprendizagem. ao que parece, há uma tendência arriscada de gestão improvisada das universidades e, aqui, afirmamos, tenso em conta a nossa realidade e Angola, onde, até então, a eleição continua relegada para as ditas segundas ordens.

Nesta realidade, dificilmente, o dialogo é alimentado e facilmente os discursos são politizados, dando grandiosas margens à ingerência e dependência institucional das mesmas.

Aqueles que são nacionalistas têm plena consciência do que esta a ser feita com a educação, em que a propina e a entrega de novos diplomas é a sua missão.

Apenas uma minoria levantasse em protesto, mas, notamos que já há iniciativas de denúncias de fórum local e não só, sobre a má preparação da presente geração.

O problema é que grande maioria dos diplomados apresentam necessidades especiais em termos de formação geral e a competência não é tida nem achada. Ou seja, a gestão das universidades está mais focalizada na preparação das condições físicas para a realização das actividades da docência, em detrimento, da gestão da sala de aula e da docência profissionalizada.

E quando as instituições de ensino não abordam às questões de modo construtivo da gestão da sala de aula e da docência profissionalizada, elas transmitem tudo e são incapazes de criar e recriar as próprias situações de aprendizagens, portanto, tornam, como é óbvio, o processo de ensino rotineiro e, pior ainda aborrecível o que não permite a condução das suas finalidades, nem satisfazer o mercado.

No campo das Ciências ensino, nomear alguém para digerir seja qual for a instituição de ensino, ou nível de escolarização, sem conhecimentos mínimos específicos de métodos e técnicas de ensino, é uma antecipada declaração de quantificação dos diplomas e, multiplicação dos problemas e promoção de crises sociais. Geralmente, ao percebermos que um determinado indivíduo em plena efectividade da docência sem conhecimentos prévios das directrizes da teoria pedagógica é um autentico instrumento destruidor das consciências, vivas e vivências ao longo prazo e, a factura a pagar para concertar é quase inexistente.

Um excelente exercício que deveria ser feito é a mudança dos procedimentos para a gestão das nossas universidades. Pensar neste processo de mudança das nomeações para aos processos progressivos de autonomia é por já automatizar o ensino crítico, fundamentado em novos pressupostos da relação dialógica, das discussões e trabalhos colectivos, da pesquisa e produção do conhecimento.

Tendo em conta que a abordagem da missão não seja apenas a de assegurar os domínios científicos e profissional do campo específico, o mundo actual em que vivemos, impõe, as instituições de ensino a melhoria permanente dos serviços em função não apenas do contexto local, mas, também, global. Melhor dizendo, as instituições de ensino, principalmente, do ensino superior, deveriam seguir as bases que estão a ser erigidas pela UNESCO, para o presente século XXI, enfatizada pelo ensino crítico e pela progressiva autonomia, pedagogicamente aceites, para a transformado

social e eficácia do ensino.

A nossa intenção é despertar os demais actores na necessidade de vermos com maior responsabilidade as questões da ciência e conteúdos de ensino. A consciência à um ensino ligado a descoberta, baseada numa pedagogia cultural, ela, que, é incapaz de consolidar a sua missão que não é somente do ensino, no sentido restrito do processo de escolarização, mas, que em termos sociais seja um instituto autentica, utilitária e de prestígio social.

Para o alcance desse desiderato, as instituições de ensino, mormente, as universidades, são exigidas à mudanças significativas, tendo como ponto de partida o (quase) abandono das quatro paredes da sala de aula e, gizar estratégias metodológicas de aproximação e diálogo generalizado, que possam permitir não apenas, delinear e responsabilizar os diversos intervenientes, as diversas intenções à causa educativa, mas também, garantir as aprendizagens dos estudantes, quer ao nível do conhecimento cognitivo geral e específico, quer ao nível de competências em termos de satisfação, principalmente, do empregador.

Apesar da preocupação normativa de legitimação da participação, levaram Tizard et al. (1981) afirmam a existência de uma discrepância, a aprovação do princípio do envolvimento dos pais, no dizer de Apple, M. et al (2000) as preocupações centrais das escolas democráticas repousam na existência e manutenção das condições para a democracia ao longo da educação dos jovens que entre essas condições encontram – se:

“1. a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem o mais bem informadas possível; 2. fé na capacidade individual e colectiva de as pessoas poderem criar condições para a resolução dos seus problemas; 3. o uso da reflexão e da análise de críticas para avaliar ideias, problemas e planos de acção; 4. preocupação pelo bem - estar dos outros e pelo bem comum; 5. preocupação com a dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias; 6. compreensão de que a democracia não é tanto um ideal que se persegue, como um conjunto de valores idealizados, que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida enquanto povo; 7. a organização de instituições sociais com a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático. (...) muitas pessoas acreditam que a democracia limita-se a ser uma forma de governo federal não se aplicando, portanto, às escolas e a outras instituições sociais. Muitos também crêem que a democracia é um direito dos adultos e não dos jovens. E outros pensam que a democracia, simplesmente, não pode resultar nas escolas” (p.p. 27 - 28).

Mas não podemos exigir que o envolvimento da comunidade seja entendido como sendo a contribuição dos saberes local (a experiência vivenciadas) à escolarização.

Lopes & Santos (2008) consideram que há indicadores que apontam para uma razoável ambivalência. Se, por um lado, as escolas afirmam a necessidade de participação das famílias, por outro lado, a chamada destas às escolas acontece frequentemente em situações negativas “individuais” (quando a criança/adolescente se porta mal, falta ou tem baixo rendimento) ou em situações grupais imposta pela lei ou pelos regulamentos - reuniões de direcção de turma - em que a tensão mútua é demasiado frequente para que alguém queira voluntariamente repetir tais experiências.

Segundo Resendes (1999) a escola é, também o reflexo da sociedade e que a família, como diz Maia (2002), é o ambiente humano instantâneo, no tempo e no espaço.

A nova missão da universidade, exige o estabelecimento de boas relações entre os demais actores e de permanente contactos para troca de experiências de sucesso já existente em outras universidades, envolvendo os ex - estudantes, pesquisadores, académicos, conhecedores de artes, ordens profissionais, empresários, igrejas, ONGs não governamentais e tantos outros, sem o receio de que com esta participação se perca alguma coisa, mas que a vontade vencem as barreiras da distância entre os demais actores.

No dizer de Ferreira (2003), a escola é filha do Estado e torna-se num dos principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidade nacionais, veiculando um conjunto de saberes universais assentes sobretudo na escrita e desvalorizando as culturas e os saberes locais assentes predominantemente na tradição oral.

Essa possibilidade pode ser alargada à elaboração e aprovação do regulamento da escola e do código de conduta.

E neste contexto, deveras adverso e pluralista que, as instituições escolares, até mesmo as universidades são chamadas a reinventarem os mecanismos de incorporação na sociedade envolvente. Daí, decorre a necessidade da produção de conhecimento tendo em conta a especificidade socio-culturas, políticas e económicas dos beneficiários desta ou daquela descoberta.

Os estudantes como os principais testemunhas dessa produção são todos diferentes, com relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos

próprios de aprendizagem. Veiga (2003) defende que para se poder compor uma obra educativa capaz e fecunda, referido na sua obra intitulada “A Educação Hoje”, faz menção de aspectos relacionados à antropologia pedagógica, teologia pedagógica e técnica ou metodologia pedagógica para a concretização de uma verdadeira pedagogia. No primeiro aspecto, chama atenção à pedagogia descritiva: conhecimento do educando na sua realidade concreta e total. O que responde à pergunta: o que é e como é o educando?

No segundo aspecto relaciona a pedagogia normativa: fixação do ideal e dos fins educativos, dos princípios orientadores, dos objectivos a perseguir, respondendo à questão que fins e objectivos educativos devem procurar atingir e que princípios nos devem orientar?

Por último, a pedagogia prática ou metodológica: conhecimento dos meios e métodos pedagógicos a empregar e que responde à pergunta como utilizar concretamente a acção educativa?

2.1.1. A ideia da participação nas organizações educativas

O Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2009) do dicionário define a Universidade como “qualidade do que é universal, universalidade, generalidade, instituições de ensino superior constituída por várias faculdades; corpo docente, discente e administrativo dessa instituição” (p.1608).

Portanto, hoje as universidades em todo o mundo estão sendo transformadas em polo central da vida das sociedades contemporâneas, totalmente relacionadas com a vida em todos os sentidos.

Para Silva, (2001) as famílias no passado, sob alguns pontos de vista, têm pouco a ver com as que conhecemos hoje. Há sociedades em que o conceito família nem se aplica, de tal forma é diferente a estrutura da organização das relações entre as pessoas. Cada família possui um dinamismo que a torna uma e única, com a sua individualidade e autonomia próprias. Entende-se por conjunto de pessoas com origem, ocupação ou outra característica em comum, residindo habitualmente juntas, interagindo

entre si, e emocionalmente ligadas.

As relações entre as organizações educativas e a família sofreram transformações profundas nos últimos vinte anos. As organizações educativas e os professores andam cada vez mais atarefados, desinteressando-se, ou vendo-se inibidos, deveras, de exercerem uma atitude ponderada e censura. Nem sempre existe um sistema que permuta entre a universidade com o meio envolvente, alterações estratégicas que as mesmas precisam estabelecer para produzir os resultados de quem os mercados e famílias esperam.

Segundo Barros & Ribeiro (2003), a escola é a imagem da sociedade em que vivemos e que estamos a edificar. É lá que se espelham as incoerências, as situações críticas, as atitudes de vida diária de cada um de nós e da sociedade de que fazemos parte. Por crermos nisso, pensamos que um dos grandes desafios do presente século XXI da práxis de fazer aprender e garantir as aprendizagens dos estudantes. Para tal, as universidades deveram reforçar o seu trabalho, focalizada a transformação do indivíduo numa força de trabalho bem preparada para as exigências das sociedades contemporâneas.

As universidades deverão trabalhar para o aumento e futura conservação de atitudes positivas capazes de promover a saúde, a educação, a participação cívica activa, o diálogo institucional e a articulação entre as instituições, o aperfeiçoamento de infraestruturas.

A Universidade deve voltar-se para a comunidade e esta deve dar apoio ao trabalho por ela levado a cabo.

E, isto, levaria, como é óbvio, a repensar a respeito das diferentes formas de participação, a fim de maximizar os níveis de participação de outros actores na vida da escola, permitindo que essa possa contribuir para responder aos problemas e dificuldades, não somente da escola, assim como dos desafios que a própria sociedade impõe, criando abertura de permanente comunicação com a comunidade local, através dos seus alunos, sendo estes o veículo de ligação à comunidade.

Esta capacidade de transcender-se para o exógeno é, porém, um instrumento poderoso que em funcionamento esbate dúvidas, desperta interesse, respeito e confiança social. Desta forma, as universidades são obrigadas a metamorfosearem – se em polo

central da vida das sociedades contemporâneas, relacionando-se à vida em todos os sentidos que Paraskeva, J. (2001) atesta: “a escola mexe-se, cresce perante e para a sociedade” (p.16).

Este exercício apresenta-se às Universidades, como um dever à defesa da soberania e preservação geracional num mundo cada vez mais globalizado e um direito pelo comprometimento político e social em termos de garantia da empregabilidade e de criação de riquezas.

A falsa ideia é de que as universidades não são escolas, tem estado na base de (quase) todas as dificuldades enfrentadas na sala de aula, desde a de planificação das aulas, mormente, na formulação dos objectivos, selecção dos conteúdos e das estratégias de ensino, na gestão da sala de aula e na avaliação das aprendizagens, são muitas vezes compreendidas, como sendo associadas a socialização, através de constantes, mais evitáveis erros por inconsciência técnico-científico do agir e reagir na educação e no ensino.

Na verdade, é usual, ouvirmos dizer que a relação escola-família e vice-versa, serve apenas para as instituições educativas não universitárias, já que o ensino superior os educando são estudantes e autónomos. Mas, no actual contexto da globalização em que a escola, enquanto uma organização de produção de bens e serviços, dever-se-á, estabelecer constantes interacções com fito de favorecer um bom clima possível de satisfazer pessoal e socialmente dos seus utentes.

Os novos problemas sociais e as dificuldades da escola, exigem, novas soluções e, a universidade ao permitir a participação dos actores interessados, fará respeitar e valorizar-se, transcendendo-se como um factor de enriquecimento cultural e de convivência democrática.

Nesse sentido, Clause (1976 citado por Maia 2002) entende que a escola tem dimensões culturais, inculca valores, normas, hábitos e atitudes. Por isso a escola assume uma dimensão universal, como muito bem observa Maia (2002) o seu objecto formal é a educação, que interessa a todos os povos do Mundo.

A retórica dessa participação tem sido em grande medida, associada a “autonomia” encarada essencialmente como uma técnica gestonária Lima (1995) considerando-se que as escolas podem e têm que decidir, mas em conformidade com o

que está determinado.

A este respeito, Sarmiento (1998) refere-se, por exemplo, à inflexão normativista e *gerencialista* que se verificou no mais recente debate sobre a autonomia da escola, afirmando que a territorialização das políticas educativas e autonomia das escolas fizeram submersas na controvérsia sobre as modalidades morfológicas da estrutura organizacional das escolas e que os âmbitos e direcções da mudança pedagógica ficaram obscurecidos pela priorização da estruturação normativa das regulamentações estatais. Na opinião deste autor, a deriva normativa e *gerencialista* que tem dominado o debate impossibilita uma reflexão que conduza a uma efectiva mudança dos contextos organizacionais, e, em particular, das práticas de regulação das escolas.

A retórica de “autonomia” começa de imediato a dar corpo a uma lógica normativa e gerencialista, revelando uma forte intervenção burocrática nos processos de elaboração dos “regulamentos internos” das escolas, colocando estes em situações de grande dependência. Uma das questões que foi à partida considerada principal por aqueles agentes foi saber qual o “documento” que deveria ser elaborado em primeiro lugar: “projecto educativo” ou o “regulamento interno”?

A opção recaiu sobre o regulamento interno, considerando - o documento” prioritário. Assim, o trabalho que poderia constituir, para as escolas, professores e os demais actores educativos locais, uma oportunidade para desencadear processos de participação e de organização da vida escolar, vinculando o regulamento interno a um projecto educativo próprio, “um documento escrito (Sarmiento, 1998).

A problemática sobre o diálogo e reforçada pelo Costa (2003) que afirma que no passado, nem se punha o problema, existia um acordo tácito, indiscutível e unilateral entre as duas instituições. A relação era marcadamente assimétrica, não se contestando as normativas da escola, que conservava o poder natural e socialmente concedido pela própria família. A escola como portadora da cultura socialmente dominante e do poder ratificado, que compete tomar iniciativa neste diálogo de cooperação, não pode comportar toda a responsabilidade de dar soluções ao incremento de solicitações que a sociedade civil e as famílias lhe estão exigindo.

Deste ponto de vista, Dias (2009), Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Minho, na sua obra intitulada *Educação o Caminho da Nova*

Humanidade das Coisas às Pessoas e aos Valores considera que o conceito de educação como processo em que nos encontramos envolvidos todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, todos os povos e todas as nações e consiste em utilizarmos todos os recursos (do ecossistema) em ordem a contribuirmos para criar as melhores condições (na humanidade) para que todos os membros da Família Humana, com prioridade para os mais desfavorecidos, cresçamos e nos desenvolvamos em todas as dimensões do ser e ao longo de todas as fases da vida, no sentido de, com a inteligência discernirmos e com a liberdade decidirmos seguir o caminho recto (direito, ético) que nos conduz ao reconhecimento e ao respeito da dignidade humana, em nós próprios e em todos os outros à plena realização de cada um de nós (nos planos, pessoal, social e profissional), da inteira comunidade humana de que fazemos parte e, em última análise, do universo em que existimos.

Contudo, há que reconhecer que, ainda há muito por fazer até encontrarmos valores que nos satisfaçam enquanto família e sirvam para, comparativamente, inovarmos nesta matéria de participação das famílias não apenas na vida das escolas secundárias, mas também na vida das IES.

Para Veiga (2003) há factores determinantes na formação do educando, sendo estes representados pelo ambiente familiar, pela acção do grupo e pelos educadores, esclarecendo ainda que esse conjunto de esquemas de comportamento, ideias e valores de que participa um certo grupo social que vive num determinado meio lhe é comunicado, nomeadamente, pelos media, pelo convívio, pela escola, pelos costumes.

Portanto, esta realidade exige que os ex-estudantes universitários não cometessem o erro de divorciar-se da universidade. Mas (os bacharéis, licenciados, mestres e doutores), mas em prontidão ao que acontece no interior das IES e universidade para as compreender e vise – versa.

Dito de outro modo, o actual contexto do mundo exige, igualmente, uma grande capacidade de diálogo, por parte das IES, principalmente a respeito da família o potencial beneficiário do trabalho das universidades enquanto grupo socializador e como se afirma o tributo do investigador social é edificar saberes que possam auxiliar políticas públicas capazes de fornecer decisões ajustadas e aceitáveis aos problemas sociais de hoje, particularmente aos que atormentam as populações mais desfavorecidas (Fontaine, 2000).

De acordo com Bell (2000), Joyce Epstein usa esta expressão (participação dos pais) para cognominar molde de relacionamento superior entre a escola e os pais, especificamente a participação dos pais nos órgãos de gestão escolares e nas associações de pais. Este nível de relacionamento consagra a possibilidade aos pais e encarregados de educação e à comunidade para cooperarem com a escola no processo de concepção e aprovação das normas e regras escolares.

Lima (1998) identifica três planos de análise de participação: o plano das orientações externas para acção organizacional, o plano das orientações internas para acção organizacional e o plano de acção organizacional. O primeiro traduz-se na participação consagrada, que diz respeito àquela participação consagrada politicamente ao mais alto nível normativo (da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Seria extremamente positivo, em termos de abertura da escola à comunidade, o contributo dos cidadãos e da comunidade, enquanto beneficiário local, partilhando alguns saberes especializados de que possam ser portadores, através da participação dos clubes escolares, porque, quanto mais partilhar essa responsabilidade com a comunidade, sem medos de perder os poderes.

A opção de abertura de diálogo nas instituições educativas a todos os níveis permitira a apropriação e reconstrução da nossa identidade cultural, mas, estamos cónscios da sua complexidade em termos de materialização. Como confere Nóvoa (1992), citado por Costa (2003), os docentes vivem tempos difíceis e contraditórios. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Por isso o “diálogo” entre a família e a escola tende a perceber as diversas partes interessadas e a construir, com os envolvidos, um entendimento comum sobre o curso da acção que deve ser tomado.

Pressagia-se que as universidades exerçam o seu papel fundamental o de valorização e respeito pelo conhecimento local, através de diálogos de cooperação, criação de mecanismos de prestação de vários serviços e proporcionar fundos quer no campo do ensino, quer no campo de investigação através dessa interacção. Esta interacção com a comunidade local poderá permitir, igualmente, agariar mais receitas para as universidades, assegurar os necessários elos entre vários saberes locais, a chamada contextualização, assim como a obtenção de aproveitamento adequado dos

recursos.

2.2. A DIMENSÃO HISTÓRICO - CURRICULAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As significativas mudanças sociais mexem, sobremaneira, com as questões relativas ao currículo. Cada vez mais verifica-se o imprescindível papel dos Estados na adequação e melhoramento do conteúdo em função das exigências do mercado, reformas nos sistemas educativos que mesmo assim não esgotam as possibilidades e nem alcançam a saturação.

Muitos deles continuam focalizados nos seus processos de ensino, portanto, uma concepção consubstanciada à Didáctica Tradicional em que a metodologia utilizada fundamenta-se em pressupostos do saber ensinar sem alguma preocupação com a gestão dos processos inerentes e dos resultados subjacentes.

As principais críticas a essa temática estão associadas às práticas pedagógicas e ao espaço curricular das didácticas e/ou metodologias específicas de uma disciplina ou ao nível de ensino. Conforme Alarcão, I e Roldão, M. (2010) afirmam que:

“Os discursos que acentuam a adequação do ensino à diferenciação dos alunos e das suas aprendizagens estão associados a uma mudança de incidência no conhecimento que, do conhecimento do currículo ou conhecimento científico-pedagógico, se desloca para a dimensão do conhecimento do aluno, referente da acção docente”. (p. 42).

Os grandes conceitos que tem marcado o campo curricular nos anos 90 com ideologias subjacentes ao fenómeno educativo como fenómeno social, centralizam-se na complexidade e prioridade sobre o controlo do poder e da ordem social. E a polémica voltada está temática é apresentada por Paraskeva, J. (2008) seguinte:

“os debates sociais em torno do curriculum encontram-se intimamente relacionados com as transformações culturais, políticas, sociais e económicas que têm vindo a afectar as sociedades desenvolvidas e que obrigam a um reequacionamento, tanto da função social destinada à educação, quanto das relações estabelecidas entre a escola e os seus agentes, directa ou indirectamente, implicados no processo de ensino e aprendizagem-professores, alunos, comunidades”. (p.136).

Segundo Paraskeva, J. (2008), currículo é necessariamente um texto político,

cuja redação depende basicamente da intenção do Estado, ou seja, é a máscara política da educação. A medida que foi acentuando o controlo de ensino e da aprendizagem, a noção do currículo foi adquirindo cada vez mais a noção de disciplina-no sentido da coerência estrutural-e de ordem-no sentido da sequência interna (...) e a política educativa elabora-se e organiza-se através, sobretudo, do Estado.

Como escreveu Paraskeva, J. (2000) ao abordar sobre a dinâmica dos conflitos culturais na fundamentação do currículo, afirma: “o currículo é um artefacto esmagado pelas mais vastas justificações que, em essência, lhe dão razão de ser. O currículo possui uma pluralidade de justificativos e de pressupostos que decorrem do modo como se perspectiva o acto educativo” (p. 133).

O nosso interesse ao discutirmos sobre o currículo é abarcar as diferentes dimensões e metodologias, numa perspectiva de ensino e aprendizagem.

Propositadamente, ao tratar-se de processo de ensino e aprendizagem, impõem-se analisar as diretrizes da teoria pedagógica e adequa-la a um trio - visão: homem, sociedade e conhecimento. Ou seja, procuramos delimitar o nosso campo de discussão à multiplicidade do processo de ensino e aprendizagem por tratar-se uma temática bastante polémica.

É, portanto, com a percepção de tornar o ensino eficaz para a população em função das significativas mudanças sociais que continuam a mexer com as políticas educativas e currículos, expressivas nos vários projectos de reformas que nem sempre atingem os níveis desejados.

As reivindicações sobre o desenvolvimento social e económico das sociedades tem levado nas últimas décadas países a promoverem reforma nos seus sistemas de ensino e as escolas à precisão das suas concepções metodológicas tradicionais para a da escola nova, fundamentada em novos pressupostos da relação dialógica, discussões críticas, do trabalho colectivo, de reflexões, da investigação académica e científica (produção do conhecimento).

Contudo, a maior dificuldade de todas as reformas é de assegurar que um determinado currículo confira conhecimentos válidos nos currículos e dispor – se de um corpo docente capaz em seus domínios científicos e profissional do campo aplicado, assim como promover a liberdade e/ou a autonomia académica. O que nos interessa não

é somente o domínio dos conteúdos do currículo, mas, também, o domínio prático das directrizes da teoria pedagógica para que a finalidade da educação (ensino) seja realizada com objectividade.

Ao tratar-se da prática da pedagogia, remete-nos, obrigatoriamente, à acção didáctica, ou seja, aos gestionários de processos e resultados de ensino, em seus mais variados elementos, tais como, estudantes, professores, disciplina (conteúdos), o contexto da aprendizagem, as estratégias metodológicas, avaliação, sem perder de vista: a planificação da aprendizagem para o fim da educação (aprendizagem).

Portanto, o currículo, também, é prático e todas as disciplinas são práticas e, a selecção da matéria (conteúdo curricular), implica a sua adequação com os objectos e perfis de saída, sempre, por isso, precedido de um exercido de ponderação em função da sua finalidade, expressiva na garantia das aprendizagens (técnica, humana e política) do estudante. A dimensão histórica e curricular ajuda - na compreensão da função de ensinar de uma forma mais complexa e específica. Por isso, Roldão, M. (2009) considera que:

“No plano histórico, situa-se a evolução do conceito de ensinar entre dois significados que correspondem a momentos históricos-ensinar como passar conhecimento associado a época de escassa difusão do saber e sem objectivos de educação como um fim social; ou ensinar como conduzir intencionalmente o outro à aquisição de saber partindo de conhecimento profissional especializado, necessariamente associado a um tempo de escolarização total e a uma afirmação do docente como profissional.

No plano curricular, a organização do currículo no interior da criação da escola como instituição pública socialmente mandatada, ao longo do século XIX, privilegiou critérios tayloristas de produtividade que levaram a organização do ensino como passagem de saber (...) o que instituiu o predomínio do modo expositivo – transmissivo como entendimento do conceito de ensinar, crescentemente inadequados à situação da escola após a massificação.

Ensinar entende-se aqui como desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária” (p.18).

As considerações apresentadas por Gil, A. (2006) tomam como referências a garantia das aprendizagens significativas:

“Os conteúdos devem ser significativos para o estudante, isto é, precisam estar relacionados às experiências pessoais dos estudantes. Há professores que seleccionam os conteúdos retirados de textos elaborados em realidades muito diferentes das que são vivenciadas pelo grupo para o qual as aulas são ministradas. Como consequência, os estudantes os estudantes tendem a demonstrar pouco interesse por esses conteúdos. Já quando os conteúdos se vinculam à realidade dos estudantes, sua assimilação se torna muito mais rápida

e proveitosa” (p.129).

Assim sendo, o processo de desenvolvimento do currículo, expõem-se a uma pluralidade de leituras com profundidade de acção, enquanto documento de trabalho para políticos, professores e outros agentes deverá opor-se do empirismo para ser útil a sociedade.

Não é de hoje, a necessidade de ter-se, precisamente, projectos nacionais de formação de quadros, organização dos currículos, programas e outros processos concorre para a melhoria dos resultados da acção educativa. Acontece que as realidades e os interesses são diferentes e, isso fornece razões bastante da falência e do sucesso dos sistemas educativos. Conforme (Barros, 1994, p. 5 citado por Morais, F. et al 2003) as vivências sócias são transportadas para a escola.

Ao falarmos do exercício de ponderação, a ideia basilar é de apelar a pessoa do professor enquanto aliado natural do Estado (elemento nevrálgico), tem a imprescindível tarefa de gerir o currículo.

Contudo, um verdadeiro exercício de interacção sociocultural dos povos, deve ser infiltrado no processo de ensino e aprendizagem e, absolvida como novas descobertas inspiradoras, contextualizadas um determinado tempo e espaço, em que os processos de construção do conhecimento acontecem em interacção e forma corporativa, a isto, considera-se, a garantia de aprendizagens significativas o que torna o ensino eficaz.

Posto que, muitos outros factores naturalmente concorrem na resistência à mudança, dever-se-á, advogar a prática pedagógica, através do exercício de interacção social, com recurso à aprendizagem corporativa (em que os processos de construção do conhecimento acontecem em interacção, num ambiente positivo de promoção da auto-aprendizagem) venham a influenciar os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem pelo gosto por aprender-aprender, despertando-se neles as capacidades e aptidões naturais à descoberta de novos saberes para o enriquecimento dos currículos.

Não resta dúvidas que as significativas mudanças sociais relativas a flexibilidade do currículo aproxima a autonomia, necessária ao desenvolvimento de competências e do espirito de responsabilidade na educação e sobre ela. Daí que, Gil, A. (2006) considera que “a selecção e a organização de conteúdos constituem, portanto, actividades que exigem muito conhecimento do assunto e do grupo de estudante para os

quais será ministrado e, sobretudo, muita segurança em relação ao que será ministrado no contexto da disciplina” (p.128).

Num estudo sobre a produtividade nas organizações, Sousa, A. (2009) num chega a conclusão de que “(...) os aumentos da produtividade detectados tinham por base o espírito de grupo e a relação com as chefias que vieram a desenvolver-se durante todo o período das suas experiências” (p.45).

Os autores desta corrente defendem o desenvolvimento do conhecimento aprofundado dos processos dinâmicos que ocorrem no sistema social interno da organização. Mas, este desafio organizacional, aplicar-se, também, no contexto educacional (a satisfação das sociedades contemporâneas).

E, portanto, ao abordarmos o currículo na perspectiva de ensino e aprendizagem, torna a discussão complexa e, por isso, apelamos a um exercício de ponderação, tendo sempre em atenção as diferentes dimensões: técnica, humana e política, conferindo-as significados, enquanto, homem, sociedade e conhecimento. Esta contextualização deverá ser flexível para o enriquecimento, embora de resistente mudança, motivadas pelas constantes decepções, frustrações, avanços e recuos em que o currículo enquanto tentativa de concretização das políticas educativas formuladas tem vindo e venha a sofrer.

2.2.1. A Edificação sociocultural do currículo na formação de professores

A história do pensamento pedagógico que se generalizou na segunda metade do século XIX com o nascimento da educação *escolanovista*, promoveu a concepção da educação ideal do cidadão, centralizada de forma ampla nas aprendizagens dos estudantes. De forma muito aberta, o nascimento da educação *escolanovista* provocou alterações nos planos e projectos (normativos e/ou reformas) de ensino nos vários países.

Como se pode depreender na definição de Sobral, L. (1993), a educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos, mas é-o também para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da

modernização da sociedade.

Uma das mais relevantes alterações entre os vários Sistemas de Ensino no mundo foi do exercício de definição conceptual da educação o que levou os Estados, a aprofundarem os seus conhecimentos sobre a essência da educação, permitindo na actualidade, a substituição da simples transmissão de conteúdos prévios (práticas tradicionais de ensino) por um processo de ensino infiltrada na investigação do conhecimento, fundamentada nos novos paradigmas universalmente aceites.

Esta racionalidade reflexiva possibilitou várias interpretações contextualizadas da formulação das políticas educativas (Sistemas de Educação) conferindo determinadas competências as suas estruturas, como pressuposto de fortalecimento seus Sistemas educativos.

Assim, não se pode ignorar o impacto positivo de aprendizagens que, um bom currículo pode produzir no desenvolvimento pessoal e social. O sentido de bom currículo é, neste estudo percebido como aqueles que permitem uma interação com os contextos sociais onde a construção prática tem lugar.

Por tradição espera-se que os professores desenvolvam os seus conhecimentos para ajudarem as escolas a assumirem com o dever cumprido os compromissos com a transformação social, tornando o ensino eficaz para a população. E, o professor universitário no desempenho do seu papel político e social deve ser capaz de desenvolver as habilidades essenciais, acima de tudo, o currículo deve ser, um currículo com conteúdos validos e/ou valorizado.

Para o Ribeiro, D (2013) esta valorização não é apenas as finalidades e a obtenção de produto, mas, a que se expressa gradualmente para o desenvolvimento das possibilidades latentes na estrutura do sujeito:

“O desenvolvimento está associado a uma progressiva valorização das dimensões do desenvolvimento psicológico, através da relação que o sujeito estabelece com as múltiplas tarefas que o seu quadro de vida lhe determina. Este tipo de desenvolvimento subentende um tipo de aprendizagem que valoriza a construção pessoal (...), através das suas vivências, vai progressivamente modificando as suas estruturas de pensamento, reestruturando-as no sentido de um maior equilíbrio, que se reflecte na relação com os outros e com as situações educativas”. (p.30).

Tal como refere Cunha, M. (2007), torna-se fundamental reconhecer que, as organizações devem perseguir múltiplos resultados, não limitando os seus interesses à

melhoria dos resultados financeiros e / ou produtivos. Por meio desta afirmação, abre-se toda uma problemática de organização institucional educativa em que Sousa, A. (2009) considera:

“é uma entidade capaz de produzir bens e serviços, fazendo-os melhor que outros e cujos bens e serviços e a própria actividade são do interesse de terceiros como, clientes, trabalhadores ou até entidades afectadas positiva ou negativamente pela própria laboração da organização” (p.18).

A visão do senso comum, da maioria das pessoas, o currículo é o conjunto de disciplinas de um nível de ensino ou de uma classe, portanto, tiram-se muitas ilações quando se refere aos sentidos de interpretação sobre o currículo. A elaboração do currículo pressupõe níveis e intervenientes e, subjetivada de várias formas. Quando falamos de currículo, na perspectiva do presente estudo, estamos a referir-nos a um projecto de política nacional aplicada à educação de uma população de um determinado país.

O conceito de currículo não se limita as orientações normativas prescritas ou formal de definição legal para as escolas, que, confere os anseios e expectativas oficiais sobre o indivíduo e/ou cidadão a construir. A escola não é o único lugar onde a educação se processa, como sabemos, a educação processa-se, de forma sistemática (na escola) e assistemática (na família, a igreja, etc), portanto, a socialização do indivíduo e/ou cidadão é objectivada de várias formas: do currículo oficial, da interpretação, implementação, garantia das aprendizagens, da socialização, da validação, um compromisso que se assume com diferentes intervenientes, nos diferentes níveis, nomeadamente, de definição política (Estado), de concepção (Departamento ministerial) e de implementação (escola).

De acordo com Diogo, F. (2010), a sociedade, o conhecimento organizado, o aluno e o próprio desenvolvimento curricular constituem a origem para a elaboração do currículo:

“Uma sociedade necessita de garantir a sua sobrevivência através da integração social dos indivíduos, tem necessidades e desafios de tipo económico, defronta sempre problemas sociais importantes (saúde comunitária, conservação dos recursos naturais, educação do consumidor, paz mundial, ecologia, etc.) e tem um projecto de si mais ou menos explícito. Daqui decorrem exigências da sociedade em relação ao trabalho a desenvolver pela escola, que, de um modo ou outro, serão assumidas como objectivos da educação escolar” (p. 9).

Existem ligações profundas entre os conteúdos dos currículos escolares e dos programas de governação.

Segundo Paraskeva, J. (2008) considera que a medida que foi acentuando o controlo de ensino e da aprendizagem, a noção do currículo foi adquirindo cada vez mais a noção de disciplina - no sentido da coerência estrutural - e de ordem - no sentido da sequência interna.

O currículo enquanto texto político cuja redação depende basicamente da intenção do Estado, nele é infiltrado a política da educação, centrada nos resultados subjacentes as promessas eleitoralistas motivadas à satisfação e ao desenvolvimento socio - cultural.

Deste modo, Carneiro (2003) responsabiliza o Estado na definição dos programas de ensino mínimos em três componentes, nomeadamente, nacional, regional e local. Não é possível entender os resultados de qualquer reforma (e muito menos da reforma descentralizadora) de 1878, pela dimensão e participação que nela tiveram muitas e diversificadas entidades - umas mais assumidas ou colectivas que outras, sem se conhecerem todos os intervenientes, individuais ou colectivas, particulares ou institucionais, administrativos ou socioprofissionais que, de uma forma ou de outra, tiveram envolvidos neste processo, criados ou reanimados pelas reformas de instrução primária (Ferreira, 2003).

Esta forma de encarar o currículo, tem motivado ao surgimento de inquietações relativas à planificação do ensino e a (re) formulação clara dos objectivos educacionais para a orientação e melhoria do processo e dos resultados de ensino. Conforme Gil, A. (2006) atesta:

“Também é preciso considerar que os conteúdos não podem ser sempre os mesmos. Não apenas porque as coisas mudam constantemente, mas também porque a própria escola ao longo do tempo passa a assumir funções sociais diferentes. A escolha e a organização do conteúdo, por sua vez, não podem ser vistas como acções neutras, pois implicam a decisão de regular e distribuir o que se ensina. Assim, o professor, ao seleccionar e organizar conteúdos, está também desenvolvendo uma acção política” (p.127).

Frente a essas considerações, muitos Estados, continuam a enfrentar dificuldades de várias ordens impossibilitando-os de assegurar os domínios científicos e profissionais do corpo docente, que, é o elemento central nevrálgico da materialização do currículo no processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios para responder as novas necessidades formativas para o desenvolvimento social e económico das sociedades contemporâneas, torna-se, um

papel ainda mais difícil para as instituições educativas, principalmente, para a pessoa do professor. Esta concepção *escolanovista*, na sua naturalidade, enfatiza o facto de, por significação, o processo de ensino e aprendizagem ser conduzido, progressivamente, a uma autonomia gestonária, tornando-o mais dinâmico e flexível. É importante que a escola do século XXI seja promovida à liberdade e a autonomia.

Como escreveu Piletti, C. (2004), “os que querem que a situação permaneça como está geralmente estão se beneficiando dela. Essas, inclusive, estabelecem hierarquias de valores que procuram impor às demais. De maneira geral, na sociedade as hierarquias de valores correspondem aos interesses dos grupos sociais privilegiados” (p.p, 14 - 15).

E, aqui a aprendizagem remete, em princípio, a educação enquanto um sistema que refere-se ao processo de formação humana e também ao processo de ensino como orientação da aprendizagem, enquanto acção didáctica.

Na verdade, a concepção da educação ideal do cidadão, remete-nos ao pensamento de (Sobral, L.1993, p. 8), que, adverte: “a educação compete formar para responder aos desafios que lhe são constantemente lançados”.

Literalmente falando, abre-se, portanto, um debate voltado ao endógeno das instituições educativas, mormente, a planificação da aprendizagem, de selecção das matérias (disciplinas, lições e/ou aulas) em função dos objectivos e, ponderação metodológica consubstanciada, no modo de agir e reagir professor.

As questões do currículo bifurcam-se na clarificação prévia do próprio conceito de ensinar, uma vez que as aprendizagens que o integram merecem de uma análise pormenorizado do seu conteúdo para as disciplinas e os cursos a ministrar “(...) o tratamento dispensado pelo mestre ao conteúdo é um dos mais evidentes indicadores do seu grau de atualização, criatividade, iniciativa e sistematização” (Santanna et al., 1999 citado por Gil, A. 2006, p. 128).

A definição da educação varia ao longo de diferentes épocas e nos diferentes contextos sociais. E, portanto, com esta percepção que Piletti, C. (2004) atesta:

“Não há forma única nem um único modelo de educação. Em cada sociedade ou país a educação existe de maneira diferente. A educação em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômadas, por exemplo, é diferente da educação em sociedades camponesas, assim como essa diferente da que é dada em países desenvolvidos e industrializados, e essa por sua vez é

diferente da educação em países não industrializados, e assim por diante” (p. 12).

A educação abarca diversos aspectos da vida das sociedades, por isso, é considerada como um fenómeno social é, igualmente, entendida como um produto da actuação humana, pois, é o interventor que se busca transforma - lo.

Neste desterro, o aspecto socio-cultural está impregnado no local é, hoje, é, sem dúvidas, um palco onde se promovem objectivos, mobilizam-se recursos e metodologias que se exprimem em deliberação, aliviando os poderes públicos centras da responsabilidade decisória, assim como, propiciar uma fonte de legitimidade. O local passa a estar associado a autonomia e esta por sua vez, a concretização das políticas educativas formulação nos programas de governação, infiltrados nos conteúdos dos currículos escolares.

O objectivo último da planificação e (re)formulação clarividente do currículo assenta num trabalho para a descoberta de regras ideais que necessariamente deverão existir, subjacentes ao funcionamento e tem por objectivo a melhoria dos resultados das organizações educativas e, “esse processo envolve um comprometimento político que contribui para garantir a hegemonia de certos saberes e perpetuar uma visão de mundo” (Sacristan, 2000, citado por Gil, A. 2006, p. 127).

Repare-se que, tratando - se aqui da escola enquanto uma organização social, a organização institucional educativa, remete-nos, em princípio, a reflectir profundamente nos conteúdos dos currículos, planos de estudo e a investigação associam-se e sente-se influencia é deveras notórias com maior impacto Haydt, R. (2009) “(...) níveis do processo ensino e aprendizagem, do currículo, do funcionamento da escola como um todo” (p.288).

Portanto, Costa (2003) entende ser importante aumentar a participação em actividades de complemento curricular e outras actividades informais de convívio e lazer, prever acções concretas de formação para os pais, a realizar ao longo do ano lectivo. Refere – se aos componentes essenciais do processo de formação humana para a vida.

Também, é necessário considerar a formalização possível e necessária à colaboração privilegiada na decisão da política da escola aos demais actores interessados no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na fase da planificação do ensino, visto que, “a seleção de conteúdos vincula-se directamente a

quão importante e significativos possam ser para atender às necessidades sociais e individuais dos estudantes numa determinada realidade e época” (Gil, A. 2006, p. 128).

Como temos estado a florir ao longo do trabalho, da necessidade de ligações profundas entre os conteúdos dos currículos escolares e dos programas de governação.

Como vimos, trata-se de uma obrigação da renovação das instituições, não apenas nos métodos de ensino, mas renovação sobre a concepção curricular a concretização do seu papel social que é, da sua proximidade na vida dos cidadãos e das sociedades contemporâneas, através da modernização e acompanhamento das políticas públicas definidas por lei, o entende-se referenciais basilares para a satisfação institucional no âmbito educacional.

Podemos dizer em síntese que, a descentralização das práticas educativas, divulgadas pela ideia de valorização do local, decorre da objectivação do currículo, enquanto elementos válidos na prática do lugar em que se processo o ensino, mas, não contemplados oficialmente (modo de agir e reagir e/ou modo de actuação na vida). Assim percebido, a sua elaboração exige um maior exercício de ponderação, devido aos vários assuntos e preocupações dinâmicas das próprias sociedades.

As actuais preocupações com o currículo quer no campo educativo, assim como no campo social, tem estado a manifestar interesse de muitos investigadores e não só ao longo das três últimas décadas. Uma das várias tarefas indispensáveis do ensino hodierno é a sua relação com a cidadania, percebida por (Almeida et al.1994) como capacidade de preferência do homem detentor de direitos e deveres. A abrangência desse interesse é, notória, em vários investigadores um pouco por todo mundo e nos responsáveis pelas políticas educativas em associarem a autonomia da escola ao projecto educativo como uma prática de gestão participativa nas escolas. Paralelamente têm surgido múltiplas críticas a respeito da inadequação do currículo nos países em desenvolvimento.

Mendes (1999) ao referir-se sobre a questão da harmonização, considera que os novos currículos aplicados à realidade regional devem reconstruir as concepções, devendo – se, quebrar as paredes da sala de aulas e da própria escola para que o currículo seja visto como uma ideia que abrange toda a vida sociocultural do aluno, tanto na escola como em casa e na comunidade.

Esta apropriação do currículo na realidade holística do aluno implica uma gestão escolar expressa na responsabilização da comunidade educativa para cooperarem com os professores no processo de concepção e aprovação das normas e regras escolares sem barreiras ao diálogo, mas um espaço amplo de negociação e ajuda como categoria necessária para uma educação axiológica de mediação pedagógica que visa não só a tomada de consciência e a interiorização dos valores morais, mas também de outros tipos de valores positivos, como os valores estéticos, lógicos, vitais à vivência, ou seja, aquilo que dá um certo sentido à vida (conhecimento endógeno) e que, na perspectiva do sujeito, é considerado como desejável, estimável e, portanto, utilitário.

Essa relação inicia-se pelo facto de a própria escolarização ser encarada, nos dias de hoje, um direito essencial para todos e estende-se no acontecimento de que, o ensino democrático, deve constituir, em simultâneo, condição imprescindível para o exercício de outros direitos e deveres e potenciar formas de participação social e política. Neste sentido, Diogo (2008) entende que “a escola adopta uma função reformadora, de democratização e de modernização das sociedades.

Mendes (1999) afirma que os currículos introduzidos foram instrumentos vigorosos de desprendimento social e cultural.

Contudo, a ideia da análise curricular e política da acção educativa, parece estar-se, também, impregnada nos contextos locais e, que, deve(rá) fazer parte dos desafios da escola, através do acto de harmonização dos seus conteúdos em função das aspirações, dos desejos, das expectativas e anseios dos diferentes actores interessados.

E, processa – se, através de transmissão da herança cultural às novas gerações, tendo sempre em consideração os indivíduos sob ponto de vista do desenvolvimento humano, fundamentada na garantia das aprendizagens. Em fim, de efectivação do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo, presente em cada um deles.

2.3. DIMENSÕES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO SÉCULO XXI

O mundo está em constante mutação o que obriga os sistemas de educação,

maior envolvimento dos intervenientes em torno da preparação das condições de funcionamento das suas estruturas de base, mas, também, da praticabilidade na utilização do mínimo comum do currículo e do pensamento educativo para a inserção dos sujeitos no mercado de emprego nacional e transnacional cada vez mais plural e competitivo.

Apesar das limitações e as possibilidades relativas à capacidade de actuação, numa sociedade global, cada vez mais complexa e multidimensional, é deveras importante que, do mínimo comum do currículo e do pensamento educativo, ou seja, que a finalidade do ensino e a natureza da educação, seja percebido pelo professor do século XXI.

De forma generalizada, parece – nos que, os sistemas de educação do mundo, enfrentam os mesmos os desafios de tornar as suas estruturas de base (Escola), mais eficaz para maior parte da população e, conferindo-as bem-estar (qualidade de vida) e a sua sobrevivência. Porém, diferentes formas de actuação, diferentes resultados aprendizagens, por razões de diversas ordens, algumas das quais alheias a vontade da pessoa do professor, tais como, de ordem normativa ou *deôntica*, organização, gestão e administração (a política educativa, meios financeiros, apetrechamento das bibliotecas e laboratórios, funcionamento do corpo inspectivo e de supervisão e, tantos outros), as decisões assumidas pelos agentes da administração nacional, regional, provincial, municipal, comunal e pela direcção da escola, em fim, limitações que, não pode ser ignorada, mas, que, quando bem interpretada e percebida, facilita a tarefa do professor que é mais árdua do que possa parecer.

Mais do que qualquer outro campo, a educação sempre confrontou e continuará a confrontar-se com sucessivos propósitos de mudança. Mas, a ideia da missão da universidade não mudou genericamente falando. A sua missão continua a ser a mesma, só que o modo como é encarado o profissionalismo na implementação das políticas educativas e como é realizada a gestão do ensino, faz toda a diferença em termos dos resultados. Conforme Magalhães, H. (2004) afirma que “o cidadão que sai da universidade hoje é, via de regra, incapaz de acção, seja no nível individual, seja no nível colectivo” (p.9).

Prevalece a ideia da universidade ser diferente do ensino secundário; de estudantes serem diferentes dos alunos e de serem responsáveis pela sua própria

aprendizagem.

Prevalece, igualmente, a forte e maioritária motivação à obtenção de altas notas nos exames, o que tem produzido altos resultados numerológicos de academização universitária, transformando a docência num problema crítico de *insatisfação*, ineficácia e ineficiência em termos dos resultados esperados, quando confrontados com a realidade das realidades do mercado de trabalho, colocando - se em risco o cumprimento das suas obrigações missionárias, enquanto universidade e organização educativa criada e fundamentada por lei para a mobilização de competências utilitárias.

O que prevalece é a aquisição de conhecimentos do âmbito cognitivo em detrimento dos outros níveis (que garantia) das aprendizagens, justificadas na tipologia de Benjamim Bloom, sobre a taxonomia dos objectivos da educação esclarecido no epílogo deste capítulo como contributo inegável, no contexto de ensino.

Segundo Menezes, M (2010) um dos graves problemas de muitas escolas da actualidade é que contribuem para formar cidadãos escolarizados, mas nem por isso educados ou instruídos. O autor considera consensual esta afirmação subjacente nas referências de vários outros estudos que confirmam a argumentação dessa afirmação, tais como, de Gaspar e Ródão (2007), investigadoras em educação, ambas doutoras em Teoria Curricular, respectivamente, pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e pela Simon Fraser University de Vancouver (Canadá).

Um dos desafios actuais das universidades é do desprendimento do sentimento de reprodução de informações, valorização dos exames e da transição de nível para a valorização gestonária dos processos e resultados de ensino, traduzido na garantia das aprendizagens dos estudantes. Para tal, Seco, G. Pereira, A, Filipe, L., Alves, S., Duarte, A. (2012) confirmam que “A transição e entrada para / no ensino superior implica a mobilização de competências diversas, de modo a que o estudante possa lidar eficazmente com as múltiplas exigências e desafios com que se depara” (p.3).

Ora, apesar das rápidas mudanças que se verificam no mundo e nos sistemas educativos, as universidades seguem a sua missão, diferente da configurada para o ensino geral, todavia, mas desafiadoras. Por isso, julgamos ser oportuno tomar emprestado os pensamentos de Formosinho, J. (2009), para uma mais clara compreensão do alcance desta diferenciação, seguinte:

“As instituições de ensino superior, sobretudo as universitárias, distinguem – se de outras organizações educacionais pela ênfase na produção autónoma de saber. São também instituições de investigação e reflexão; aliás, a investigação é uma componente estruturante da sua própria organização. As unidades orgânicas, a carreira docente, as recompensas sociais, o ethos estão centradas numa cultura de saber. Há unidades orgânicas dedicadas à investigação, há incentivos organizacionais à investigação, progressão na carreira académica depende, em boa parte, de provas sucedidas neste âmbito, as recompensas pares e o prestígio são obtidos, em boa parte, por aí. A carreira dos docentes formadores coloca uma grande ênfase na investigação. (p. 87).

Portanto, a afirmação do professor universitário é, desafiadora e, a tarefa de fazer aprender é cada vez mais exigente. A competência de fazer aprender o aprendente, transcende o simplista gesto de realização de exames e de memorização para o efeito e atingem dimensões muito mais profundas de carácter social, que não resolvidas, poderia (m) provocar instabilidades sociais.

É, sob este olhar que Cardoso, J. (2013) apela:

“Como é evidente, há professores que têm mais arte para passar conhecimentos, mais isso não é tudo. Um professor tem de ter muitas outras competências: tem, por exemplo, de saber gerir o ambiente da sala de aula, tem de estabelecer estratégias sobre a forma de melhor chegar aos alunos, tem de saber investigar e tornar esses conhecimentos acessíveis a todos, tem, em fim, de saber trabalhar em grupo, com todos” (p, p. 41 – 42)

Nota-se, portanto, que, cada vez mais, a Universidade alarga-se a grandes massas de estudantes, tornando-se mais aberta, mas, também, mais confusa quanto a segurança do acesso e do equilíbrio das aprendizagens dos estudantes e da escolaridade para que ela seja uma verdadeira preservadora da civilização. A gestão rotineira dos meios deixa (quase sempre) transcender o interesse numerológico expressivo nos resultados maioritários da escolaridade, motivado pelo distanciamento e individualismo manifestos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, comportamentos que não evidenciam o interesse de carácter afectivo e de amizade, apesar de tudo e sobretudo da melhor imagem que deverá construir.

Mas, Vieira, F. et eles (2010) consideram que:

“o desenvolvimento de competência de aprendizagem deve ser articulado com a aquisição dos conhecimentos disciplinares, pois o modo como se aprende e o que se aprende são indissociáveis. (...). As actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas características, interesses e necessidades, apoiar-se em experiências de aprendizagem anteriores, envolver competências transferíveis para outras situações e colocar desafios que impliquem progresso no modo como os alunos aprendem. Para que isto seja possível, torna-se necessário que o professor procure informação útil sobre o percurso anterior de aprendizagem

dos alunos, os questione como forma de os conhecer melhor, observe atentamente os seus desempenhos e registre o seu progresso, de forma a que as suas propostas didácticas encontrem receptividade e se mostrem relevantes à construção da competência de aprendizagem” (p.28).

Deste modo, será mais fácil caracterizar uma boa universidade má e um bom professor do mau pelos seus resultados equilibrados entre a escolarização (notas de transição obtida) e as aprendizagens (competências adquiridas) conseguidos.

De acordo com (Ramalho 2003, p. 66 citado por Trindade, V. et al 2009) declara o seguinte:

O desempenho dos examinados é razoável quando está em causa o reconhecimento ou a reprodução de informação, revelando-se pior quando as questões remetem para a transferência e aplicação de conhecimento, para o estabelecimento de relações, quando exigem a fundamentação das afirmações apresentadas e quando o contexto da questão envolve situações novas. (p.15).

Com efeito, Formozinho, J. (2010) considera que num processo profissionalizante, a grande maioria dos professores assume-se como formadores; num processo academizante, apenas uma minoria arrisca afirmar-se como formador. Concluindo que, neste caso, a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno.

O problema é muito mais profundo quando analisado em profundidade e sobre um ponto de vista profissional, fundamentado na promessa, bem conhecida por “formação altamente qualificada”, mas que contrariamente tem originado a uma clivagem e a uma cultura de culpabilidade em que os protagonistas quase sempre infundadas nas práticas de elaboração dos exames e dos resultados subjacentes. Nota-se, por um lado, as universidades que entendem que o não empenhamento dos estudantes, traduzido no baixo rendimento conseguido é motivada maioritariamente pela falta de interesse, por isso, nem se quer sabem fazer uma frase em condições. E, por outro lado, os estudantes que sentem que os docentes não são capazes de superar as dificuldades sentidas, rotulado por eles como a falta de profissionalismo e espírito de missão dos vários actores interessados no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, será importante ter-se a oportunidade de formação com altos padrões de qualidade, mas, também, de encararmos a universidade com alguma objectividade, o que pressupõe a obrigação de assumir-se as múltiplas dimensões que podem ser atreladas nas diferentes estratégias e conceções pedagógicas de ensino.

Segundo Barros & Ribeiro (2003), a escola é a imagem da sociedade em que

vivemos e que estamos a edificar. É lá que se espelham as incoerências, as situações críticas, as atitudes de vida diária de cada um de nós e da sociedade de que fazemos parte. Por crermos nisso, pensamos que um dos grandes desafios do presente século XXI da práxis de fazer aprender e garantir as aprendizagens dos estudantes.

Para tal, as universidades deveram reforçar o seu trabalho, focalizada a transformação do individuo numa força de trabalho bem preparada para as exigências das sociedades contemporâneas. Os resultados esperados não se alcançam esperando que tudo corra bem durante todo o percurso no ensino superior, alcança-se, praticando bem o exercício da profissão de agir em conformidade e fazer aprender o estudante.

E, Seco, G. (2012) entende que as instituições de ensino superior devem assumir o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas pontes que lhes permitem a obtenção de bons resultados com segurança e sucesso.

Lembramos que, se por um lado a universidade espelha a sociedade, o estudante reflecte o próprio desempenho da universidade.

2.4. OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE ENQUANTO ORGANIZAÇÃO SOCIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SÉCULO XXI

Frequentemente afirma-se que vivemos numa sociedade de organizações. Como diz o (Monteiro, A. 2005, p.11, citado por Trindade, V. *et al* 2009, p.33.) “Todas as sociedades têm as suas formas de regulação normativa”. Neste contexto, a escola assume um papel fundamental e “não pode demitir-se nem omitir-se da sua função de educação de valores”. Os autores Cunha, M. *at all* (2007, p. 33) definem as organizações como um conjunto de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objectivos comuns e afirmam que a resposta a estes desafios será tanto mais rica quando mais envolver contribuições e um foco nos problemas de gestão, das organizações e da sociedade.

Sousa, A. (2009), apresenta a organização como “um grupo social em que

existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente co - produtores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios” (p.18).

De qualquer modo é importante não cair na ilusão de que boas estruturas físicas (unidades orgânicas) e normas reguladoras ou *deônticas* podem ser suficientes para corresponder as exigências das sociedades contemporâneas se se deixar neutral do ponto de vista das políticas educativas a pessoa do professor.

A formação contínua do professor apresenta-se, hodiernamente, como um imperativo legal e, ao mesmo tempo como um pressuposto da garantia das aprendizagens dos sujeitos na universidade, porque, somente, através das suas convicções educativas assumidas, os objectivos, os conteúdos, as metodologias e as actividades serão, devidamente, empregues.

Quando falamos da formação do professor, estamos, necessariamente, a falar de uma educação preventiva (construída e assumida), coerente aos modos de pensar, sentir e agir no sistema, como um todo, consciente da sua função e ocupação docente, capaz de guiar à integração académica, científica e social do estudante. Por um lado, as questões em torno do saber científico da sua profissão não são adquiridas a partida, na simplista socialização do docente ao nível da actuação na sala de aula. Por outro lado, a da interação pragmática deve ser fundamentada nas teorias comportamentais (*behaviour*) assentes nas psicologias, nas diacticas, para que se possa garantir uma interação teórica e prática do professor (racionalidade e selectividade), permitindo que, as universidades tenham, um corpo docente de professores com a garantia mínima de realização dos fins da educação.

Nota-se que, os grandes conceitos que tem marcado o campo curricular nos anos 90 com ideologias subjacentes ao fenómeno educativo como fenómeno social, suas sempre novas complexidades e prioridade sobre o controlo do poder e da ordem social apelam a interrelação das instituições educativas e a sociedade (mercado de trabalho) e vice e versa. Conforme Paraskeva, J. (2008) atesta:

“os debates sociais em torno do curriculum encontram-se intimamente relacionados com as transformações culturais, políticas, sociais e económicas que têm vindo a afectar as sociedades desenvolvidas e que obrigam a um reequacionamento, tanto da função social destinada à educação, quanto das

relações estabelecidas entre a escola e os seus agentes, directa ou indirectamente, implicados no processo de ensino e aprendizagem-professores, alunos, comunidades” (p.136).

Na perspectiva, implicaria necessariamente da tutela e do Estado, um maior nível de controlo na formação de professores de que em relação à formação de outros profissionais, onde na persecução dos objectivos comuns enquanto organização a sua gestão pudesse estar centralizada no cumprimento da promessa, percebida como atribuições dualizadas por Formozinho, J. (2009) como se segue:

“As instituições conferem, pelo mesmo acto, a titulação académica (licenciado), a titulação profissional (licenciado em ensino), a certificação individual que é a licença individual para ensinar (licenciado para ensinar, isto é, habilitado profissionalmente para a docência) e a classificação profissional (nota de acesso aos concursos públicos)”. (p.97).

É necessário entender que os níveis notórios de preocupante inexistente de acções que pudesse promover a garantia da promessa institucional, definidas por lei e expressas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais entre os vários Estados e Nações não têm estado a possibilitar a tomada de decisão acertada para responder aos problemas e dificuldades sentidas na vida escolar, assim como dos desafios que a própria sociedade impõe.

E, Seco, G. (2012) entende que as instituições de ensino superior devem assumir o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas pontes que lhes permitem a obtenção de bons resultados com segurança e sucesso.

Ao nosso entender, enquanto esbatemos a questão de cumprimento da missão institucional por parte da universidade, a inaptidão da garantia das aprendizagens dos estudantes, poderá constituir fortes riscos de segurança nacional.

Reiteramos as afirmações de Walberg, H. (2010) que considera “as escolas más chegam a ameaçar as gerações mais velhas, já que a segurança social e pensões depende da existência de uma economia saudável e de uma força de trabalho bem preparada” (p.16).

Portanto, as universidades enquanto organizações sociais educativas, seus profissionais têm a máxima obrigação de desenvolver competências transversais nos estudantes, garantindo, também a sua inserção societária. Só assim, estariam a contribuir para a satisfação pessoal e social a que uma determinada organização social

deve assegurar.

O autor considera que qualquer organização tem, pois, de actuar com perfeita consciência desta sua inserção societária a fim de poder desenvolver as suas actividades de forma aceitável e desejável por essa mesma sociedade de que é parte integrante.

Porém, as universidades como uma organização de soberania e preservação geracional dos objectivos comuns previstos jogam um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades contemporâneas e de projecção das economias mundiais. Elas, deixam cada vez mais de serem apenas instituições de ensino constituídas por diferentes faculdades, institutos, escolas e academias com práticas gestonária dos meios de ensino, nomeadamente, ter direcção geral, corpo docente, discente, administrativo equipamentos, água corrente, energia eléctrica, dos espaços, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, cantinas para estarem mais preocupadas com a gestão dos processos subjacentes ao próprio estabelecimento de ensino como uma entidade de produção de conhecimento e do curso como um processo de construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes e, não na mera demonstração de apreensão dos conhecimentos e repetição de saberes.

No sentido que se afirma a universidade como uma grande organização para todos os níveis de desenvolvimento, de estabilidade, de sustentabilidade do paradigma social e da qualidade de vida de toda a população, a sua função política e social é vista e esperada (pela sociedade) em sentido lato, não apenas em termos da empregabilidade que vai satisfazer uma dada necessidade societária, em que a satisfação desejada é consolidada. Conforme Bolívar, A. (2012) afirma o seguinte:

“Todas as crianças e jovens possam aprender, alcançando o desenvolvimento máximo possível. As expectativas em relação aos estudantes devem ser altas (... aprender) um alto nível de pensamento crítico e resolução de problemas; e os que se encontram em grandes desvantagens podem usufruir de uma inclusão eficaz, através de programas de desenvolvimento personalizado” (p.40).

Mas essa ideia de missão das universidades que não mudou genericamente falando, continua a ser a mesma, que Magalhães, H. (2004) afirma que “o cidadão que sai da universidade hoje é, via de regra, incapaz de acção, seja no nível individual, seja no nível colectivo” (p.9).

Por isso, actualmente, elas passam, uns tantos cursos, palestras e exposições para alcançar a sua verdadeira missão que, apesar de continuar a ser a de formar os dirigentes para as nações, conforme, afirmara Manuel Braga da Cruz enquanto

Magnífico Reitor da Universidade Católica em Portugal, citado por Cruz, M. (2012) o seguinte:

“Nos últimos anos, o acesso à Universidade alargou-se a grandes massas de estudantes, e cada vez mais se fala da aprendizagem ao longo da vida. As elites dirigentes, formadas pelas Universidades, tornam-se por isso mais abertas a todos os que revelam mérito para aceder a elas, sem exclusões por razões económicas. Mas a missão da Universidade continua a ser a de formar superiormente, a de dar a mais elevada formação quer inicial quer continuada pela vida fora (...) todos aqueles que virão desempenhar funções de direcção na vida cultural, social, económica e política” (p.55).

No entanto, as significativas mudanças sociais mexeram, mexem e continuaram a mexer com as políticas educativas e currículos e obrigaram os actores a formularem acções à efectivação das estratégias elaboradas para o efeito.

Para a tão complexa necessidade de ter-se, precisamente, projectos nacionais de formação de quadros obriga os governos mundiais, nos termos da lei e através dos investimentos estratégicos disponíveis a educação do capital humano, uma atenção especial, voltada a capacitação contínua do corpo docente e a motivação permanente de outros quadros do sector da educação a todos os níveis. Daí que, a fiscalização como forma de governação social, toma-se, como sendo referência a consolidação dos sistemas educativos respectivos.

E, sê-lo-á, se para além da gestão rotineira dos meios, transcender-se para os processos e resultados, mantendo um liame entre vários actores do processo de ensino e aprendizagem.

Ao reforçar a importância dessa intenção conjuntural a Conferência sob Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia realizada no ano de 2007 apresentara aquilo que considerava de mudanças concretas nas escolas e correspondentes mudanças nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores, afirmando:

“Hoje, em cada um dos nossos países este esforço assume porém, uma diferença importante: o que está em causa é ensinar a todas as crianças e jovens um corpo comum de conhecimentos e competências, mas preparando-as para agirem à escala europeia, num contexto global mais diverso e competitivo.

Consensual em todos os relatórios sobre os países da Europa, é também a percepção de que os desafios da mudança requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores, bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se inscreve. Em primeiro lugar, mudanças de cariz técnico-pedagógico, exigindo a introdução de novas matérias nos currículos, em especial nos domínios das tecnologias da

informação e das línguas, o prosseguimento da formação ao longo da vida e maior atenção à investigação científica na formação inicial e contínua dos professores. Em segundo lugar, mudanças de cariz organizacional, devido à diversificação das responsabilidades e tarefas a realizar na escola. Os professores necessitam de aprofundar as competências de trabalho em equipa e de participação no funcionamento dos órgãos pedagógicos. Em terceiro lugar, as alterações são também de cariz social, reconhecendo-se a necessidade de a escola colaborar com outros parceiros – autarquias, pais, empresas, associações várias”. (p.14)

Neste sentido, o Projecto de Desenvolvimento Institucional (PDI) representa este veículo de ligação à comunidade exógena a escola. Como se pode deprender, essas análises de participação e segurança dos resultados de ensino (quer de aprendizagens quer de escolaridade) transportam-nos para o contexto organizacional e gestor da sala de aula, onde os protagonistas se situam entre os vários actores, como os responsáveis pela implementação e concretizações das várias disposições político-administrativas (normativas) e epistemológicas (prometida) das referidas instituições de ensino.

Obviamente, todo este exercício poderá e deverá ser realizado com consciência da observância do prometido, das práticas e resultados a alcançar como missão meritória enquanto imagem social.

2.4.1. A Profissionalização da profissão do professor

“Todavia, embora a experiência e o bom senso sejam qualidades válidas em qualquer esfera da actividade humana, elas não substituem a formação e o conhecimento sistemático” Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., Marques, C., e Gomes, J. (2012 p.31).

Tal como acontece em África e em todo o mundo, onde ao longo das últimas décadas verifica (m)-se um conjunto de preocupações nas mais variadas áreas da vida, onde as escolas, institutos, academias e universidades têm apostado na melhoria dos serviços para oferecer as suas populações uma educação de qualidade que transcenda a prática de um ensino teórico (abstrato).

O que se passa em geral nos sistemas de educação e, no ensino superior em particular é que, muitas vezes presta-se mais atenção a gestão dos meios, nomeadamente, ter direcção geral, corpo docente, corpo discente, equipamentos, água

corrente, energia eléctrica, a garantia dos espaços, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, cantinas e outros elementos adicionais, uma atenção focalizada na práxis da didáctica tradicional de ensino (a quem ensinar, o que se deve ensinar, como se deve ensinar) de transmissão e transferência de conteúdos prévios, sem sequer ter – se em atenção o alcance e a profundidade da aula ministrada, tão pouco, da sua profissionalização.

As práticas generalizadas de ensino estão maioritariamente baseadas nas concepções pedagógicas, eminentemente passiva para o discente, não consentâneas com o saber fazer, saber ser e saber estar, aproxima o processo de ensino e aprendizagem ao modelo tradicional de educação bancária, conceito defendido pelo pedagogo Paulo Freire, Freire, P. (2009) concepção que:

“Sugere uma dicotomia existente homens - mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como corpos conscientes. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração enche-los de pedaços seus.” (p.72).

Nesta perspectiva conceptual pedagógica o estudante é encarado como um objecto o que inibe o desenvolvimento holístico e harmonioso da educação do aluno e põe em risco a qualidade de ensino que se pretende pedagogicamente mais adequada.

Conforme Michel, M. (2009) considera que só um conjunto de procedimentos racionais, rígidos e lógicos, tornariam a organização escolar boa e dinâmica para a sociedade e estudante que a ciência não pode ser encarada como uma poesia nem especulação.

A falta de convicções educativas por parte de muitos docentes e gestores obstaculiza a obtenção de bons resultados. As metodologias e as actividades a serem empregues na praticabilidade desta tarefa, exige uma interpretação e percepção correcta quer das epistemologias, quer do currículo apresentado (prescrito). As condições e os recursos disponíveis nas instituições de ensino são importantes, mas, a figura do profissional de ensino, apresenta-se como centro nevrálgico da aprendizagem.

Na verdade, há conceitos que devem ser apurados e teorias obsoletas que

deveriam ser compreendidas em torno de um contexto histórico e evitadas por tornarem-se vulneráveis quanto a riscos, do que, susceptíveis a provocarem mudanças desejadas nos sistemas de educação, nos sujeitos e na sociedade.

A expectativa da entrada de diplomados (das diferentes áreas de saber) com graus acadêmicos de licenciado, mestre e doutor para a docência é tão diferente da realidade. Os professores são profissionais para ensinar, mas na docência a maioria de licenciado, mestre e doutor, aprende a ensinar por socialização e/ou por meio de imitação, tentativas de erros, sendo incapazes de sugerirem formas de ultrapassarem os variadíssimos constrangimentos do percurso.

Formozinho, J. (2009) afirma o seguinte:

“Temos, assim, de conceptualizar a profissão de professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes. Naturalmente, o estudante do ensino superior transfere esta aprendizagem prévia para o novo contexto de formação. Quanto mais as práticas docentes neste novo contexto se assemelham às anteriores, mais essa transferência lhe aparecerá natural e eficaz” (p.99).

Em nossa opinião formar um professor é um grande investimento e, a permissão à docência a leigos desmotivados começa a assemelhar-se à uma grande perda de tempo e dinheiro. Conforme Formozinho, J. (2009) esbate:

“A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações a cerca do que é o ser professor (...) diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). Esta especificidade da formação de docentes torna inevitavelmente que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão” (p.98).

A finalidade da educação é realizada com objectividade científica. Contudo, perante um fenómeno tão complexo como o Ensino, a ocupação docente não pode restringir-se à transmissão e transferência de conteúdos prévios.

Na verdade, a tarefa do professor não é fácil como aparenta ser. Por isso, não tem sido fácil para os vários sistemas de educação, em função da natureza da própria educação e da finalidade do ensino, por razões mais profundas, assumir o compromisso

com a transformação social, expressivo na capacidade das suas estruturas de base (instituições de ensino) proporcionarem um ensino real e eficaz para maior parte da população.

Na maioria dos sistemas de educação, os docentes encontram – se empenhados numa prática de ensino apoiada nas experiências enquanto estudantes (imitação) e na socialização, através de interação e trocas de opiniões (seminários, debates assistemáticos). Mas, os desafios das escolas do século XXI são cada vez mais plurais e, a tarefa da docência é mais árdua do que possa parecer. As necessidades de formação do capital humano que corresponda aos desafios nacionais e transnacionais, exercem sobre os sistemas de educação (escolas) e, sobretudo, no corpo docente, uma forte pressão de mudança do foco, da simplista actuação de ensino para a das aprendizagens. E, isso, faz toda a diferença, visto que, ao invés do tradicional foco da práxis da didáctica (a quem ensinar, o que se deve ensinar, como se deve ensinar) de transmissão e transferência de conteúdos prévios, passar-se-á práxis da didáctica moderna (quem aprender, o que se deve aprender, como se deve aprender), portanto, ser docente não é essencialmente ser graduado ou pós-graduado (ser-se ostentador de um diploma académico e/ou científico), as acções educativas, a natureza do educação e a finalidade do ensino, hodiernamente, exigem, sobretudo, saber como interagir de forma científica e com técnicas para garantir as aprendizagens.

É neste panorama que a concepção a profissionalização da educação ganha corpo, as universidades devem de forma mais ampla, no quadro da sua missão, adoptar estratégias para a formação de professores adequando a visão do Estado, prescrita, a visão do homem, da sociedade e do conhecimento, tornando – a mais dinâmica e válida para a maior parte da população e que corresponda aos anseios e as expectativas das sociedades contemporâneas. E, com o profissionalismo e não por um processo de improvisação marcado com actos de ensino por socialização e imitação que se constrói a educação ideal para o cidadão. Esta construção amplamente aplaudida arroga – se nas teorizações das Ciências da educação, dos preceitos pedagógicos universalmente aceites e dos critérios virados a satisfação pessoal e social.

No que se refere a missão de formação profissional Formozinho, J. (2009) atesta:

“No entanto, as instituições do ensino superior têm um papel insubstituível na formação de profissionais, pois permitem formar profissionais reflexivos com

capacidade de concepção e contextualização, pois fazem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade. (...) é também um dilema do ensino superior no mundo actual - ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão” (p. 89).

Estamos conscientes dos esforços a serem envidados, mas, convencidos de que as vitórias exigem atitudes abnegadas (exercícios de ponderação), porque o que vivenciamos é, que, as instituições de formação de professores não estão vocacionadas a ministrarem todos os cursos do ensino superior, por si só, esta problemática pode esvaziar-se no seu interior.

2.5. O PAPEL POLÍTICO E SOCIAL DO PROFESSOR PÓS - MODERNIDADE: REIVINDICAÇÃO NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS DOS DIPLOMADOS

Historicamente, a profissão de professor tem vindo a mudar ao longo dos anos, mas também é justo dizer-se, que, o professor adquiriu um novo estatuto, e por isso, assume uma responsabilidade maior no processo de ensino e aprendizagens.

Os desafios hodiernos da ocupação docente, no que tange, fortalecer a missão universidade, bem como as exigências do séc. XXI, exigem uma nova atitude do professor (racionalidade e selectividade) e, maior envolvimento nas tarefas de gestão e com os demais intervenientes.

Contrariamente, Resendes (1999) reconhece a existência de professores desinteressados, que preferem trabalhar atrás de porta fechada da sua sala de aula, que se acomodam às rotinas ao longo dos anos e se recusam a aceitar que o professor deve questionar permanentemente as suas práticas pedagógicas.

Pois, não constitui novidade para ninguém que, estamos numa verdadeira era de *mutatis mutandis*, da dinamização e do esforço para a aprendizagem contínua, encarada por muitos como uma boa estratégia de manutenção dos saberes e do conhecimento, inconstâncias colocadas pelo processo da globalização e pelos avanços da ciência e da tecnologia.

Os desafios que as universidades enfrentam, nesta nova configuração histórica

em que a complexidade da globalização e dos seus impactos, impõem uma nova atitude do professor, como diz Walberg, H. (2010), o desempenho académico é importante porque os resultados de um país nos exames de matemática e Ciências estão fortemente correlacionados com o seu crescimento económico actual e são reveladores do seu crescimento futuro, podendo ser perceptível na explicação seguinte:

“O crescimento económico, por sua vez, está relacionado com medidas objectivas da qualidade de vida de um país, em áreas como a saúde, habitação e desenvolvimento da criança. (...) As escolas más chegam a ameaçar as gerações mais velhas, já que a segurança social e pensões depende da existência de uma economia saudável e de uma força de trabalho bem preparada”. (p.16).

Sabe-se, porém, que estamos (os seres humanos) “Condenados à escola perpétua (entraram na escola na infância e só saem dela, na melhor das hipóteses, quando se aposentarem), os professores têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas crises e mudanças que afectam a história da instituição escolar” Barroso, J. (2005, p. 173).

Quando se trata de educação e formação, a atenção e preocupação da sociedade e do mundo são direccionadas as estruturas competentes, numa esperança explicitamente de que elas assumam as suas tarefas de preparar técnica, política, social e culturalmente os sujeitos nos diferentes níveis e/ou classes de ensino para o bem – estar, a manutenção não apenas da economia, mas, também, da preservação da própria geracional.

A continuidade das gerações faz parte do conjunto de prescrições que se consideram perfeitas, quando se trata de qualidade de ensino, aliás, o desenvolvimento social e económico das sociedades depende do investimento empregue (das condições e dos recursos disponíveis) e do envolvimento dos intervenientes, sobretudo, no nível político nacional e ao nível local. Mas, a concretização desse desiderato só acontece nos contextos sociais onde a prática tem lugar, ou seja, no contexto da escola (na sala de aula).

De modo algum focalizamos o nosso debate a compreensão do professor e da universidade ideal, sem sequer apresentar sombra de algum modelo de professor e de universidade, pois consideramos não haver um currículo nacional ideal para todos e, por isso, associamos o debate sobre competências profissionais dos professores aos aspectos não apenas da ostentação do diploma de graduação e pós-graduação (domínio específico da disciplina que ministra), mas, distintamente, ao da técnica (domínio das áreas pedagógicas, *andragógicas* e do desenvolvimento de habilidades essenciais).

Nesta perspectiva a missão do professor e da universidade ganha considerável profundidade quando associado acima de tudo, a satisfação do compromisso assumido para a transformação social e económica das sociedades.

E, assim que Barros & Ribeiro (2003) considera a escola como a imagem da sociedade em que vivemos e que estamos a edificar. Para o autor é nela que se espelham as incoerências, as situações críticas, as atitudes de vida diária de cada um de nós e da sociedade de que fazemos parte.

De acordo com Martins, E. C. (2003, p. 23) os indivíduos na sociedade devem receber uma informação adequada e acessível sobre a utilização dos avanços científicos e que as transformações educativas operadas com o acesso às novas tecnologias e à sociedade do conhecimento obrigam a escola a ministrar um ensino de maior qualidade.

As novas tendências de debate em torno da missão das instituições de ensino e do papel político e social do professor, assentam sobre as notáveis mudanças económicas, sociais e culturais e em como criar um ambiente de confiança que, promova a formação altamente qualificada do capital humano para corresponder as necessidades sentidas pelas sociedades contemporâneas, em geral e, pelo mercado de trabalho, em específico.

Por imperativo deontológico à luz dos valores fundamentais da profissão, a interpretação correcta planos, programas, os objectivos e conteúdos, as metodologias e as actividades, dependem grandemente das convicções didácticas-pedagógicas do docente. Para além das condições e recursos disponíveis a práxis do docente (relação com o sujeito, da racionalidade e selecção do conteúdo, do contexto de aprendizagem, estratégias metodológicas e da avaliação do desempenho) deve ser fundamentada na objectividade científica da profissão e, nunca, em rudimentos construímos na base de improvisações fundamentadas pela socialização e do desejo e/ou necessidade de trabalhar.

A educação no contexto de ensino é um processo de desenvolvimento do homem (cognitivo - espiritual, psicológico e físico - social) e de uma forma ampla de edificação sócio - cultural e, a concretização desse desiderato, implica a tomada de consciência das exigências de quem entra, neste reino que se chama Pedagogia.

Estrela, M. (2010) esbate a problemática numa perspectiva do cumprimento do

papel social e político do professor que exercício dela docência se vê invadido pela hostilidade e desinteresse de vários níveis:

“Num mundo em crise social e ambiental global, os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza vária e em escolas que, no meio de sucessivas reformas ou pseudo-reformas, tardam a encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades diferentes de todos os alunos, daqueles que estão lá apenas por obrigação e daqueles que estão lá por convicção ou simples aceitação. (...) Para além de verem multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas identidades, e alargados os seus campos de acção (educação para paz, para o ambiente, para a saúde, para igualdade dos géneros, educação sexual ...), os professores exercem a sua acção envolvendo públicos cada vez mais heterogéneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos média e, por vezes, de órgãos da tutela.” (p.6).

Como confere Ribeiro, D. (2014) “Esta visão aponta para a necessidade de estabelecimento de protocolos de colaboração bilateral para o desenvolvimento das acções de Prática Pedagógica, nos quais devem ser explicitados os direitos e deveres de cada instituição, e de cada actor que colabora no processo de formação profissional dos futuros professores” (p. 22).

De acordo com Formozinho, J. (2009), o ofício de professor é, diferentemente de todos os outros, aprendido antes de haver uma vocação, é aprendido de modo implícito e num período prolongado e envolve ao estudante de um curso de formação de professores observação de dezenas de professores e experienciar milhares de aulas. Para o referido autor, considera a componente Prática Pedagógica como a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável que testifica o seguinte:

“O aprofundamento do saber é uma função é constituinte do ensino superior; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização monotemática. Quer dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe um só tema numa disciplina, mas também o que sabe menos de outras disciplinas. Embora questionado pela pós-modernidade, este paradigma continua, em termos práticos (e mesmo teóricos), a ser o paradigma largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores do ensino superior. A especialização monotemática é construída pelo percurso científico (recrutamento, orientação científica de provas, intercâmbio científico), pela orientação da carreira docente e pela socialização académica nos grupos de pertença. Se aplicarmos este paradigma ao recrutamento dos docentes para os cursos de formação de professores generalistas, pressupondo que a formação destes não tem nenhuma especificidade (nem na componente dos conteúdos a ensinar, nem na componente pedagógica), alocamos natural (izada) mente a

lecionação das diferentes disciplinas aos departamentos e grupos disciplinares já existentes. Garante-se, assim, a máxima especialização do tipo monodisciplinar e a mínima especialização de nível de ensino. (p, p. 79 -80).

E, é assim que, não perdendo de vista as actuais exigências da ocupação docente cada vez mais complexos, e dada a perceber um pouco melhor a reivindicação no contexto das competências dos diplomados nos diferentes níveis de ensino que vimos assistindo, designado por Walberg, H. (2010) como a carência do conhecimento geral necessário e de competências elementares, tais como a compreensão da leitura e o cálculo matemático; também lhes faltava, genericamente, capacidade de comunicação, colaboração e pensamento crítico, o esforço maior deverá ser feito no domínio da formação dos formadores e melhoria da componente prática pedagógica para melhorar a vida dos cidadãos.

A plenitude das reivindicações, mormente, sobre a qualidade da educação obriga o professor ao respeitar os imperativos éticos – deontológicos da sua profissão. O professor atua radicalmente para a concretização as políticas educativas com finalidades sociais e instrumento mediador entre as sociedades e o poder político, reservando-se das opiniões e posições emblemáticas de qualquer filiação ideológica ou crença (laicidade).

Ora, o problema é que, em termos práticos, ainda não temos experiências, o bastante, para explicar, até grau de aproximação estará a instituição educativa e o professor do cumprimento da sua missão, nem tão pouco, dos prováveis riscos a mitigar, se, o ensino ministrado (os resultados alcançados) venha a caminhar aceleradamente, errado, desavindo-se da educação prescrita (esperada)?

Contrariamente, muitos actores do processo de ensino e aprendizagem entram num estado de terror, quando se trata de encarar estes imperativos dos novos pressupostos do fundamento metodológico - relação dialógica, trabalho colaborativo, discussões críticas sobre política, sociedade, economia, história, (modos de pensar, de sentir e de agir) real na sociedade e que não são trabalhados na escola, por razões óbvias, mas, que naturalmente actuam como suplemento da profissão do professor.

Precisa-se tornar o processo de ensino e aprendizagem interativo, permitindo que as inquietações da realidade endógena sejam reflectidos através da interação, porque, permite ao sujeito esgrimir a sua opinião em um determinado assunto, sentindo-se, participe e valorizado. Lembra-se, que, a universidade deve promover o ensino crítico das matérias e a (re)elaboração do prescrito acontece no nível pedagógico,

sobretudo, pelo docente.

Não esqueçamos que, a insegurança manifesta por grande maioria dos actores do processo de ensino e aprendizagem é, pela condução progressiva da universidade à autonomia e liberdade é infundada. Uma vez, entendida que, os actuais progressos, ao qual se endeusam os actuais ganhos da Humanidade, são, como é óbvio, frutos de trabalhos colaborativos, discussões críticas e reflexivas pesquisas e produção de conhecimento. As próprias tecnologias são frutos de conhecimentos construídos pelas próprias instituições educativas.

Basta reconhecermos a argumentação de Neto, P. (2001, p. 23 - 26) ao falar sobre a matéria:

“Alem disso, o século XX, apresenta-se vertiginoso na velocidade das mutações. Nomeadamente, da década de 70 até ao presente, o desenvolvimento tecnológico atingiu proporções radicais e imparáveis. A mente humana, capaz de gerar máquina, mostra-se, na sua imensa maioria de indivíduos incapaz de alterar as mentalidades e as concepções de vida e pensamento profundamente enraizadas, assimilados e aceites. Ou seja, a evolução das mentalidades mostra-se incapaz de acompanhar a evolução tecnológica. O abismo vai-se indefinindo na sua infinita abissalidade, e o homem perturbado vive numa crise de inteligibilidade agravada pela irreversibilidade fenomenológica.”

Não sabemos até que ponto os sistemas de educação (professor) serão capazes de acompanhar conduzir a essa progressiva autonomia e liberdade (ensino critico e reflexivo). Mas, a verdade, é, que a interatividade e a participação, jamais se confundira a usurpação da missão da universidade, nem com desvalorização elementar da profissão do professor.

Podemos afirmar que, o professor pós-modernidade enfrenta numerosas dificuldades. Por isso, entendemos que, em função das constantes mutação e evolução política e das sociedades, marcadas pelo processo de democratização (dos direitos e liberdades) e do mercado livre, o professor pós-modernidade, seguro das suas obrigações, do seu papel e, consciente da inquestionável vantagem de estabelecer uma relação dialógica no presente contexto de ensino, saberá com o espirito de abnegação e humildade inovar os métodos, ouvir outras ideias (fontes) e tentar ser melhor no agir e reagir pedagogicamente, isto é, à luz dos valores fundamentais da profissão.

A influência de utilização de metodologias fundamentadas em novos pressupostos pedagógicos permite a interecção entre as matérias prescritas com os contextos onde a prática tem lugar, tornando-se facilitado o processo de apropriação

pelos sujeitos. Mas, também, o estabelecimento da relação dialógica é, por si, também, uma competência tem que ser visto como um instrumento disponível para as instituições de ensino e nunca como um baroscópio de confrontação e medição das competências em determinadas matérias. Ou seja, em termos profissionais deveremos tirar vantagens legítimas no uso das práticas activas, de participação democrática (tendo consciência de subjectividade e precariedade a ela subjacente) e dos conhecimentos de outras concepções que o ajudem, diariamente à atualizações dos seus saberes e conhecimentos, como ser humano e cidadão, atento as reservas inerentes a natureza da sua função que, apresenta – se cada vez mais árdua.

No âmbito da evolução social Estrela, M. (2010) afirma o seguinte:

“A profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la. (...) nos últimos cinquenta anos, graças às transformações de diversa natureza que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa” (p.6).

Os notáveis progressos amplamente aplaudidos pela sociedade pós-modernidade (Liberdade e autonomia) não destroçou a missão do professor (da universidade), nem tão pouco, nulificará a sua importância.

Com efeito, as reflexões, centradas no impacto da utilização de metodologias fundamentadas em novos pressupostos - relação dialógica, confrontam seriamente a classe de maneira a encontrarem tréguas para se evitar a promoção de acções anti-pedagógicas, que, em função da natureza da educação e da finalidade do ensino, não sejam capazes de satisfazer os sujeitos (dos contextos sociais onde a prática tem lugar) nem a edificação sociocultural das sociedades, respectivas.

Apesar da complexidade e multidimensionalidade da *práxis* educativa e da influência direta dos discursos políticos sobre as democracias e autonomias, algumas universidades, teimam à mudança de paradigma, tornado, desde modo o ensino irreal à realidade prescrita. Uma das competências será a da mudança, a de substituir a simples transmissão de conteúdos prévios por um processo de crítico de produção de conhecimento, porém, implicará um novo modo agir e reagir dos protagonistas, como essência para responder aos desafios e exigências das sociedades contemporâneas. Todavia, está mudança não prejudicará a tarefa do professor.

Estes argumentos, porém, justificam a necessidade das actuais Reformas

Educativas darem uma maior importância à pessoa do professor e não apenas, no apetrechamento das instituições de ensino com laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras desportivas, piscinas como se tem configurado.

Um bom combate da profissionalização da docência estará focalizado nas decisões assumidas nos vários níveis para a concretização dos fins da educação, entre os quais a apropriação da cultura, construída através de políticas (regras) e princípios, fundamentalmente preventivos (racionalidade e de selectividade dos conteúdos, da garantia das aprendizagens dos sujeitos e da validação nos contextos da prática), que fornecem os referenciais mínimos comum, como marco orientados da acção educativa e indicadores para o exercício da função e da ocupação docente. Todavia, não é uma tarefa fácil.

2.5.1. A Dimensão ética e emocional do professor e o desenvolvimento das competências afectivas

A expectativa maior é que os sistemas educativos sejam garantidos, mas esquecemos-nos (quase sempre) que os maiores passos à concretização desse desiderato passam por um verdadeiro trabalho técnico, humano e político com teorias e práticas adequadas a visão do homem, da sociedade e do conhecimento.

É precisamente neste sentido que deveria ser entendido o ensino público, enquanto processo de preparação científica e técnica da nova geração para responder os desafios intrínsecos a vida, mormente, do desenvolvimento social e económico das sociedades. Esta afirmação, por si só, é, por um lado, apelativa, e por outro lado, valorativa. Apelativa na medida em que ausenta-se das diversas facetas existentes na sociedade e que não são trabalhadas pela escola e, valorativa no sentido de que reconhece a natureza da educação (a essência) e os limites da acção educativa no alcance das finalidades prescritas para o ensino. Ou seja, a afirmação, admite a importância interventiva das demais estruturas sociais de transferências de saberes utilitários endógenos, visto que, o passivíssimo que se verifica por parte das mesmas na questão da educação, pode ameaçar a sobrevivência, principalmente das gerações mais velhas.

Por vezes, deixa-se transparecer uma ideia de culpabilidade intencional generalizada, contra a pessoa do professor pelo aumento do roubo, marginalidade, desonestidade, infidelidade, desemprego, desrespeito, alcoolização, prostituição, basicamente, tudo que é indesejado é imputada aos ombros do humilde professor. Os políticos fingem que pagam devidamente o professor e, a sociedade entende que, a responsabilidade da educação foi transferida à escola, na exclusividade da pessoa do professor, cabendo aos pais a tarefa de depositar seus filhos à escola e, esperar dela a concretização da finalidade, não apenas do ensino, mas, de forma ampla o que não é possível.

Nesta perspectiva do processo de *bancarização* da educação dos filhos, ancorada numa disputa desenfreada de enriquecimento, cada vez mais, as famílias, substituem as suas responsabilidades de transferência de valores éticos e socioculturais, dimensões factuais, imprescindíveis para a construção do bem-estar dos sujeitos e da sociedade à pessoa do professor (escola).

No fundo não se tratar de falta de conhecimento dos riscos desta *bancarização*, mas, as condições de trabalho a que muitos pais, não favorecem espaços para a transferência de valores, mais básicos que diz respeito a modos de vida, de pensar e de agir, e pior ainda, quando associadas ao uso das tecnologias de informação, que, embora partilhando o mesmo teto, porém, remetem a linguagem falada terciários da vida.

Como forma de recompensar os danos, nitidamente visíveis, as famílias aliciam os filhos com altas somas de dinheiros sem sequer ensina-los os rudimentos da gestão doméstica, uma educação falsa, infiltrada de mentiras no ponto de vista do compromisso como pais, família e sociedade.

Está é a provável realidade que se constituiu por si mesma como pré-requisitos, referências iniciais para falarmos das dimensões ética e emocional da pessoa do professor no desenvolvimento das competências afectivas na sala de aula.

Não queremos transmitir uma ideia de que os professores sejam os superiores na questão da educação, não é essa a nossa intenção, até porque os professores são partes integrantes da mesma sociedade. O procuramos trazer à tona, é o apelo e a valorização dos compromissos institucionais das demais estruturas sociais, pelo facto de tratar-se de uma questão que depende de vários factores, nomeadamente, exógenos e endógenos.

Não foi por outra razão que Maria Teresa Estrela professora catedrática jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em Estrela, M. (2010) afirmou o seguinte:

“Vivemos em tempos em que a supremacia da razão sobre os instintos e os sentimentos que caracterizava o homem considerado educado e culto foi posto em causa. Vários factores concorrem para isso: a crise epistemológica das Ciências que abalou a crença nas verdades universais, o multiculturalismo crescente pondo em evidencia a diversidades de valores e costumes, a influencia dos media e da publicidade rentabilizando novas e velhas tecnologias para explorarem sentimentos e emoções, a cultura pós-modernista com o seu anti-racionalismo e culto do individualismo, da emoção, do efêmero e o desejo de abolição de todos os limites ..., tudo contribui para a exaltação da afectividade que passa a submeter em grande parte a razão. (...) Por isso, as competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua profissionalidade e do seu profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional” (p, p. 7 - 8).

Julgamos, no entanto, que a dimensão emocional e/ou afectiva do professor exerce um forte impacto na construção da qualidade do ensino e, continuamos a ajuizar que a ser tido em conta como um princípio de educação, a relação a estabelecer - se na sala de aula incorporará a visão de estudante sujeito e agente do processo. O desenvolvimento das competências afectivas pelos profissionais de ensino afirma-se da necessidade de utilização de dinâmicas de relacionamento no exercício natural da prática docente o que pressupõe o estrito cumprimento do seu papel social e político, que ao ser capaz de estabelecer um bom relacionamento, fã-lo-á com a plena consciência e controlo emocional.

De facto, é preciso deixar claro que a qualidade está associada directamente a comportamentos e que o desafio para a criação de condições de uma educação para a qualidade está na objectividade laboral da figura do docente na sala de aula que, no exercício dos seus deveres contribui para a garantia da promessa feita pela universidade.

As práticas decorrentes da implementação nos cursos oferecidos e resultados conseguidos pela universidade têm origem natural da relação professor / estudante na sala de aula, apesar dos conscientes factores acompanham o seu trabalho durante o processo educativo. Conforme Costa, A. (1999) afirma o seguinte:

“Como educadores, guiados por uma consciência transformadora e crítica da realidade, vemos no *espontaneísmo* intenções generosas capazes de levar a vivência nas quais a intensidade dos processos não guardam nenhuma correspondência com a magnitude e a significação dos resultados. Quando nos referimos à arte de educar, na verdade estamos admitindo a artificialidade

essencial do processo educativo. Quando enfatizamos o papel do educador como criador de acontecimentos, estamos admitindo o papel da iniciativa, da criatividade, da capacidade de inventar caminhos, de descobrir saídas, de forjar os instrumentos de seu trabalho (...) Tomar decisões difíceis, sustentar medidas desgastantes, impor limites, expor-se à crítica dos bem - pensantes, cobrar compromissos, correr riscos, assumir apostas, enfrentar os dissabores da crítica e da autocritica são alguns componentes do que achamos de asperezas do processo educativo ” (p. 43 - 44).

No contexto da realização do processo educativo o professor toma decisões relativamente à planificação da aula, da metodologia para permitir caminhada e chegar - se ao domínio do conhecimento desejado, da avaliação alicerçada nos objectivos da disciplina e nos perfis de saída do curso e da plena consciência das dimensões de nível cognitivo, psico-motor e afectivo das questões formuladas nos instrumentos de avaliação à aplicar nos estudantes.

Em qualquer análise sobre a prática educativa encontra-se, inevitavelmente, a acção socio-emocional. Assim, em nossa visão, o professor como profissional de ensino, deverá ser capaz de assumir - se como tal, ter consciência o processo e organizar-se em função dela.

Por conseguinte, tal noção de sala para de aula para Dussel, I, e Caruco, M. (2002) é:

“(...) como é ajuda-nos a ver quais decisões foram tomadas no passado e que processos ocorreram para chegarmos a esta determinada configuração. Nosso argumento central é que a sala de aula onde as lições são ministradas é uma construção histórica, produto de um desenvolvimento que inclui outras alternativas e possibilidades. Uma vez que a sala de aula é o recinto principal da nossa actividade docente, questionar o óbvio, ver por que esta opção triunfou e quais opções foram excluídas pode contribuir também para pensarmos outros caminhos para as nossas práticas”. (p.36).

Estes desafios, agora explicitados através da visão dos diferentes autores tem gerado enormes expectativas de mudanças (nova atitude do professor), nomeadamente, as práticas de ensino, a adesão às concepções pedagógicas (activas) e a obtenção de resultados de ensino esperados não apenas pela universidade, mas, também, pela sociedade em geral. Neste caso, a sala de aula, apresenta-se como sendo, o maior espaço de concretização dessas mudanças académicas e sociais.

Na Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, realizada em Lisboa, Parque das Nações - Pavilhão Atlântico - Sala Nónio 27 - 28 de Setembro de 200, apesar de considerar a diversidade de alunos como o grande desafio continua a ser o da

diversidade dos alunos, destaca três exigências: em primeiro lugar, a exigência do desenvolvimento de novas competências na formação dos alunos; em segundo lugar a exigência de aprendizagem ao longo da vida; finalmente, a exigência de formação para a participação social e política como principais desafios à intervenção política as mudanças induzidas pela globalização que afectam as escolas e os professores. *Ministério da Educação (Junho 2008) - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação Design Gráfico: DMP - Viagens e Turismo, Lda Impressão: Notiforma / Touch 1ª Edição*

Uma ideia - chave a reter é a necessidade de uma maior prática de indagar as nossas próprias práticas de ensino, colocando, assim, a disciplina ministrada ao serviço central (do perfil de saída) do curso oferecido e a elevação do espírito do conjunto (colaborativo). Contrariamente, Resendes, (1999), leva ao conhecimento da existência de professores desinteressados, que preferem trabalhar atrás de porta fechada da sua sala de aula, que se acomodam às rotinas ao longo dos anos e se recusam a aceitar que o professor deve questionar permanentemente as suas práticas pedagógicas.

Enguita, M. (2007) explica as condições normas subjacente a qualidade na educação:

“Actualmente, mesmo em condições normais, uma educação de qualidade depende da cooperação horizontal e da coordenação vertical de um conjunto de pessoas, que não se consegue espontaneamente, a não ser através de mecanismos organizativos. Além disso, o direito a uma educação de qualidade deve ser protegido contra a eventualidade de um mau professor”. (p.118).

No olhar de Carvalho, A. (2010), trata-se, na realidade, de assumir não tanto como uma directiva a incorporar e a executar, mas, principalmente como um projecto que, justamente para poder ser assumido, terá de ter as pessoas - e através delas os cidadãos - como seus protagonistas.

A qualidade da educação, passa pela promoção permanente de boas práticas de ensino, tendo como pano de fundo o profissionalismo do professor e competências desenvolvidas pela prática de leccionação da disciplina e das experiências como formando de ensino para a ensinar não apenas a teorização epistemológica, tudo abstrato. Como por exemplo a prática de transmissão de conhecimentos sobre as metodologias de investigação científica sem nunca apresentar uma investigação que pudessem dar aos discentes a oportunidade de ver, seguir um artigo científico de produção de conhecimento e/ou ler investigações. Mas, atingir os objectivos comuns de

uma determinada disciplina aos resultados esperados da formação do indivíduo.

Todavia, são várias as razões que justificam a necessidade de se esbaterem as questões ligadas à dimensão ética e emocional da pessoa do professor e aquelas ligadas ao desenvolvimento e gestão de competências emocionais para uma melhor prestação de serviços, planificação (...) e realização de outras acções socioeducativas entre profissionais de ensino e docentes leigos, estudantes por curso e disciplina centrando-se a sua intereracção com os demais actores do processo e nos aspectos socio-emocionais que devem ser mais desenvolvidos e/ou reforçados para garantir um ambiente de trabalho saudável e bons resultados numa determinada disciplina e/ou curso.

Em forma conclusiva entende-se que, apesar da formação do professor ser essencialmente técnico científico, baseada na racionalidade e na selectividade de conteúdos prévios, o aspecto da ética emocional do professor joga um papel fundamental para a garantia do direito a uma educação de qualidade. O professor deve ser acima de tudo um camarada, uma pessoa activa, por isso, perante situações e circunstâncias deve fazer exercícios de ponderação antes de reagir e agir de acordo com as suas convicções educativas e não de improvisações.

Os esforços de produção de conhecimento por parte da pessoa do professor (escola), para responder aos desafios e exigências das sociedades contemporâneas, poderão substituir os valores hierárquicos estabelecidos pelos interesses validados dos grupos sociais.

Não queremos que as insuficiências e fracassos dos nossos filhos em torno do respeito, da solidariedade, da humildade, da empatia, do patriotismo, da tolerância, da higienização, da participação (o modo de falar e dirigir-se as pessoas), ausentes no currículo prescrito, sejam culpabilizadas à pessoa do professor (escola).

Portanto, os professores (escolas) existem para complementar o papel milenar dos educadores (família, igreja e outros intervenientes) na árdua tarefa de transferência de saberes geracionais.

2.5.2. A Questão da missão universitária e os pressupostos humano da liberdade, autonomia de acção e responsabilidade

Verificamos que, muitas universidades no mundo prestam menos atenção a construção e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes é, focalizam-se muito mais, as questões de demonstração de apreensão dos conhecimentos e na repetição de saberes, posição que tem representado falta ou baixo rendimento.

Efectivamente, a primeiríssima razão da criação da universidade é a de garantir qualidade dos seus diplomados, tornando-os capazes de responderem às expectativas e necessidades pessoais e sociais.

Perante as múltiplas tarefas para fazer aprender, sentimo-nos, na oportunidade de fazer uma abordagem das garantias das aprendizagens previstas que, até certo ponto, parece ser uma abordagem muito mais profunda e da forma simplista como a abordamos, atreladas as aulas ministradas em situações passivas da didáctica tradicional de ensino sem directrizes teóricas da pedagogia, amedrontam o desenvolvimento de uma maior autonomia, bem como o desenvolvimento de competências transversais.

A simples transmissão de conteúdos, não conduz a autonomia, pelo que condicionam o desenvolvimento de uma atitude mais pró-ativa, autónoma e empreendedora por parte do estudante necessários à (re) construção dos seus percursos de aprendizagem. (Carapinha, 2008; Huet, 2011; Huet & Tavares, 2005; Lourtie, 2008; Melo & Pereira, 2008 citado por Seco, G. et al, 2012)

O papel mediador e facilitador da aprendizagem por parte do professor tem sido, vagamente confundido com a missão da Universidade, devido a sua pertinência, facilmente notável no modo como ensina e aprendem os estudantes. Perante esta situação Cardoso, J (2012) afirma: “(...) influencia direta no modo como o aluno se consciencializa das suas tarefas e na forma como responde aos desafios e exigências com que está confrontado no dia - a - dia da sua atividade escolar” (p.17).

Considerando que as características dos seres humanos são especiais, principalmente, pela diversidade de origem, obrigam do professor à interpretação do currículo e em apossar-se de fortes convicções educativas (critérios e concepções universais da educação) para responder adequadamente aos interesses dos estudantes. Por isso, Estrela, M. (2010) considera a evolução social da profissão docente e sua natureza frágil e emaranhada nas circunstâncias das diferentes épocas a que a tornam complexa e difícil de exercer-la.

O trabalho do docente deverá estar estreitamente ligado à missão da universidade e vice e versa. O âmago da questão é de tornar a organização escolar boa e dinâmica no seu processo de ensino e aprendizagens, conduzi-los a uma progressiva autonomia.

É, portanto, com a percepção da finalidade do ensino superior e do seu compromisso que tentaremos nortear o presente debate da garantia da liberdade, autonomia e de responsabilização.

Parecemos que só ensinar, não basta, será necessário pensar-se como se deve aprender. A aprendizagem é o fim da educação e, a escola só poderá realiza-la se o processo de ensino e aprendizagem for realizado com objectividade científica o que pressupõe colocar em prática as directrizes da teoria pedagógica. Na verdade, muitas universidades precisam de substituir a forma simplista e improvisadora de transmissão de conteúdo por um processo de investigação. É importante formar, mas, formar bem.

Efectivamente, os indicadores apontam para uma razoável ambivalência. Se, por um lado, as escolas afirmam a formação de jovens, por outro lado, a presença destes às universidades são frequentemente em situações passivas.

De acordo com Tuckman, B. (2012) a repetição de saberes deve dar lugar à construção de saberes e a aprendizagem no domínio da problemática da investigação é também considerada como sendo uma questão de cidadania responsável.

Deste ponto de vista, de formação responsável, permite, falar-se, do papel social do estudante de forma totalizante, de modo que, o professor não trabalha, apenas, para ministrar aulas, entretanto, assegurar que o processo de ensino e aprendizagem seja interativo e participativo, empregar metodologias e actividades que conferem aos sujeitos as condições de apropriação dos conhecimentos. Através do melhoramento da sua relação com os estudantes, de criar e recriar situações de aprendizagens será notável a participação *in fact* dos mesmos nas secções de construção de saberes e das aprendizagens.

Como adverte (Silva 1985 citado por Sordi, M. & Freitas, L. 2009) participar é um direito que não deverá ser confundido, contentado com exercícios de participação superficiais e demagógicos planeados para, indirectamente, produzirem desejos de não-participação. Neste mesmo diapasão, Tuckman, B. (2012) acautela os profissionais que

lidam com os saberes, é, nestes termos, à exigível adopção de uma atitude científica que assenta nos pressupostos em que o saber deve perspectivar o saber fazer, o saber ser e o saber tornar-se, atitude em que se assenta e se compreende a necessidade de saber investigar numa atitude pedagógica dimensionada pela prerrogativa humana da liberdade, autonomia de acção e responsabilidade.

Visto que cada estudante tem a sua personalidade, dever-se-ia evitar ao máximo as práticas de generalizações, durante o processo de ensino e aprendizagem, que de acordo com Planchard, E. (1974) o ensino universitário “dirigi - se, na realidade, a jovens de formação muito diferente e de gostos muito variados: licenciados em letras, em ciências, em matemáticas, em filosofia, médicos, estudantes de belas – artes, professores primários, etc. ...” (p.181).

Quer queiramos, quer não, a participação do estudante está impregnada de concepções novitas de educação e, assume uma posição insubstituível. Para uma mais clara compreensão diremos que o que se espera é que os ministrados passam a ser dominados pelos estudantes, mas, conteúdos adequados, através de reelaboração do currículo prescrito, as necessidades do homem e da sociedade. Ao pensar-se em transacionar, a universidade deverá sempre contextualizar a teoria e a prática, trabalhar as técnicas e humanas, utilizar metodologias e actividades activas, devesse vivamente focalizar a sua atenção nas aprendizagens. A universidade deve assegurar técnica e cientificamente do campo específico, através de um processo de ensino crítico de pesquisa e produção de conhecimento. Qualquer influência, negativa ou positiva da universidade, faz-se, sentir, todos os dias na vida dos cidadãos.

2.5.3. A Práxis de fazer aprender e garantir as aprendizagens dos estudantes universitários

O surgimento da Revolução Industrial nos meados do século XVIII facilitou e impulsionou fortemente a produção industrial que na sequência de invenções, que, entretanto, levou, Frederick Winslow Taylor a concepção de uma Administração Científica chamando a atenção sobre a necessidade da Administração Científica da produção industrial, devido ao enorme desperdício que ocorria na então, Era Industrial no princípio do século XX.

Nas últimas décadas realizaram-se estudos valiosos sobre a qualidade e produtividade, no sentido lato de produção. Conforme Chiavenato, I. (2005) atesta que “No início da década de 1960, a indústria japonesa começou a dar uma fenomenal virada, aproveitando intensamente as lições de Deming e Juranos dois gurus - no que tange à qualidade e produtividade.” (p.17).

Para (Morais, F., Caseiro, M., Carvalho, A., Costa, A., Freitas - Magalhães, A., Morais, F., Correia, F., Redondo, J., Arroiteia, J., Gonzaga, L., Sampaio, M., Fernández, M., Matias, M., Viegas, M., Sousa, M., Marques, R., Verde, R., Diaz, V., Martins, V. e Ventura, S. 2002) “a partir dos anos 80, estendeu-se a um elevado número de países a grande preocupação com as reformas educativas, destacando-se, como uma das suas linhas de força, a procura de uma maior qualidade da educação escolar (Nóvoa, 1991; OCDE, 1992; Tedesco, 1994 citado por Morais, F, *et al* 2002). Esta melhoria da qualidade depende, dentre outros factores, dos contributos que a investigação possa dar para o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre decisores políticos e curriculares, investigadores, professores e autores de materiais educativos”. (p.41).

Em muitos casos as instituições educativas não desempenham o verdadeiro papel de orientação e preparação dos estudantes, tão pouco o de dota-lo de competências para responder as exigências académicas e comprovar os cidadãos, que nelas confiam seus familiares.

Embora exista a ideia de formação com uma certa qualidade, na prática está reflexão dialógica não se faz sentir. Na verdade, os mecanismos ainda não autênticos, razão pelo qual, nem em termos de conceitos terá encontrado um consenso, quer dos papéis subjacentes a cada instituição no controlo da produção, quer das universidades no que tange a padronização dos componentes à avaliar, quanto a questão da qualidade dos serviços prestados pelas suas próprias estruturas de bases (Unidades Orgânicas), o que de certo modo compromete o alcance da sua promessa institucional, pela qual fora criada e autorizada para o funcionamento.

Em terno disso, permanece intensa a política de culpabilidade pela falta da qualidade, um ensino com práticas generalizadas de reprodução de ideias, transcrição literal dos conteúdos, sem a mínima atenção aos aspectos ligados a realidade objectiva.

Portanto, julgamos ser indiscutível a necessidade de programas bem elaborados e de profissionais que sejam capazes de interpretar e realiza-los de forma científica e

com metodologias correctas.

O mais importante na questão da qualidade dos serviços não é apenas a existência de programas. Julgamos que, a qualidade não é *per si* normativa, ela deverá ser construída no interior das instituições, exactamente na sala de aula. Pois como afirma Seco, G. (2012:13), “para a implementação eficaz de um programa de desenvolvimento de competência de estudo e gestão de tempo, importa começar por promover no estudante o desenvolvimento da competência de auto - conhecimento”.

Apesar de ser uma responsabilidade do Estado, a criação de políticas que incentive a prestação de serviços idóneas a sua população, esta ideia, quando aplicada a educação ela transcende para um nível de muito maior responsabilização, dando a todos os actores do processo de ensino e aprendizagem o direito de a preservar. Neste contexto, o ensino formal, apesar de ser um projecto de restrita responsabilidade do Estado, sendo o Estado a expressividade popular legitimada, através do voto, a sua produção deverá ser avaliada por todos e em todos os momentos.

Poderá estar legitimidade a avaliação, não somente naqueles componentes de criação subjacente a missão e ao perfil dos cursos ministrados, sobretudo, os resultados alcançados, um exercício de promoção da elevação contínua da qualidade das Instituições Educativas, infiltrado no espirito de manutenção e construção progressiva da competência de aprendizagem.

Esse exercício requer considerações de outras nuances, tais como, a noção do conjunto (incluindo, também, o controlo daqueles factores que condicionam as aprendizagens, a compreensão dos quadros conceptuais prévios e a lógica subjacente a ocupação docente), a motivação dos protagonistas (aspectos ligados ao reconhecimento e valorização da classe) e tantos outros.

Dentre os tantos outros, está a questão do sentido dos resultados alcançados, associados a empregabilidade. Nesta perspectiva as competências desenvolvidas pela universidade, fazem toda uma diferencia em torno de utilidade e satisfação, quer pessoal, quer social. Por isso, ao realizar-se o augurado exercício de identificação de necessidades e de motivação para a qualidade, deverá estar sempre infiltrada numa perspectiva dos empregadores, tendentes ao real casamento entre o conhecimento científico e os saberes endógenos. É, sem sombra de dúvida, um elevado nível de desempenho institucional de que espera das escolas no presente século XXI.

Hoje, o maior desafio da universidade é proporcionar práticas de ensino capazes de garantir as aprendizagens e/ou competências reais nos seus estudantes. A questão de fundo, esta nos aspectos pragmáticos da leccionação e os aspectos motivacionais. Prende-se com as exigências de maior racionalidade gestonária dos investimentos realizados pelo Estado, por parte dos agentes responsáveis das organizações escolares.

Parafrazeando Chiavenato, I. (2005) no seu livro intitulado Administração da Produção três princípios básicos sobre a visão japonesa a respeito da qualidade, alerta o seguinte:

“Qualidade é construída e não inspecionada. Não se trata de corrigir erros ou desvios apenas, mas, antes de tudo, melhorar para evitar e prevenir futuros erros ou desvios.

A melhoria da qualidade economiza dinheiro. Se a qualidade é vista como resultado da inspecção, então a qualidade custa dinheiro. Mas, se a qualidade melhora porque a organização melhora o desenho do produto e do processo produtivo, a organização reduz o desperdício e as rejeições, economiza dinheiro na produção e aumenta a satisfação do cliente. Então a qualidade produz riqueza.

A qualidade repousa no princípio de melhoria contínua (kaizen) por meio de melhoria incrementais nos produtos e nos processos. O conceito de defeito zero estabelece o nível de defeitos que pode ser aceitável. Isso significa que a qualidade deve ser continuamente melhorada” (p.62).

Portanto, esta necessidade de controlo da produção, no contexto do ensino, não é simplista, ela é complexa e multidimensional em que os preceitos fundamentais giram em torno; da gestão de meios, de processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente dos resultados do ensino que, deverá ter como finalidade de facilitar os actores no alcance dos resultados esperados.

Assim, a avaliação da produtividade deverá ser baseada em vários pressupostos, desde os aspectos que caracterizam um determinado período ou ciclo formativo, procurando clarear a fiabilidade dos investimentos realizados e a utilidade e/ou benefícios, no contexto real, quer pelo Estado, quer pelo sector privado, assim como, nas demais organizações e nas mais variadas áreas da vida.

Daí, o desafio na utilização de procedimentos coerentes com os objectivos prescritos institucional e politicamente aceites, do realismo em termos garantia da qualidade prometida, expressas genericamente na sua missão e nos valores inerentes.

Infelizmente, não há, como é óbvio, uma ideia homogénea e na generalidade as

várias reflexões sobre a qualidade e produtividade no contexto do ensino são ambíguas e incertas. Efectivamente, a existência de um controlo não apenas de teor numerológico (número de estudantes que concluem em tempo útil) dos níveis de escolaridade, mas, também dos níveis de competências desenvolvidas nos estudantes, traduz-se sem sombra de dúvida, num procedimento para aprendizagem e rendimento académico.

Hoje, a grande maioria das instituições de ensino, debatem-se principalmente com a questão do papel real dos actores nos diferentes níveis de actuação sobre o controlo da qualidade da educação prescrita e/ou no ensino ministrado. E, disso, advém, muitas críticas, denúncias que recaí a universidade que cada vez mais distancia-se das famílias e dos problemas reais dos meios, aspectos não só do fórum epistemológico, sobretudo, técnico-normativo, tal como, Vieira, F. *et al* (2010), afirmam “(...) mas também à compreensão crítica da educação e de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, e a uma concepção do ensino como actividade indagatória”. (p.30).

Todas estas preocupações relacionam-se de forma significativa com o rendimento académico. Por isso, a planificação passa ser uma prática precisa no acto de fazer aprender. As actividades a realizar devem ser planificadas e sustentadas em instrumentos de gestão até mesmo normativa.

Daí que, o conhecimento sobre planificar, estabelecer os objectivos e definir estratégias de ensino a utilizar na sala de aulas, revela-se, essencial, não apenas para o alcance dos resultados, mas, para rentabiliza-los.

É, neste olhar crítico sobre o trabalho exercido, a partir da pessoa do docente, através do seu *learning outcomes*, a universidade consegue perceber a precisão dos seus programas de estudo, as variáveis psicológicas e não só, momentos que, poderão ser úteis para autocrítica institucional, procurando atingir um maior equilíbrio entre aprendizagem (desempenho académico) e escolarização (diplomas outorgados).

Todavia, essa preocupação traduz-se no exercício que contribui para a detenção dos pontos fortes e fracos no desempenho da função docente.

Como se pode depreender a *práxis* de fazer aprender estudantes está associada a bem reconhecida natureza delicada e complexa da profissão de professor e da ocupação docente, por isso, centra a sua atenção na criação de condições de um ensino para a qualidade que passe pelo desenvolvimento de competências nos estudantes,

através dos factos, experiências, conhecimentos construídos e absolvidos na sala de aulas e fora dela.

Ao prometerem a formação altamente qualificada de jovens, as universidades, assumem, enquanto organizações sociais, um compromisso que transcende a esfera de satisfação política, económica e social para esfera de satisfação pessoal. Porém, a presença destes às universidades são frequentemente em situações passivas, o que condiciona os mesmos a terem uma atitude de submissão académica e imobilismo, fragilizando-os até ao ponto de fazer-los desistir ou recorrer a plágios académicos, particularmente, na fase da produção do Trabalho de Fim de Curso (monografia). Esta realidade move-nos a reflectirmos, por um lado, sobre os aspectos epistemológicos relativos aos fundamentos teóricos e por outro lado, sobre os aspectos normativos, atinentes as regras e legislação aplicada a educação. Por isso, Vieira, F. *et al* (2010), entende que:

“Ensinar não é só transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para outra (s). Ensinar é fazer pensar, é estimular o aluno para a identificação e resolução de problemas, ajudando-o a criar hábitos de pensamento e de acção. O professor deve conduzir o aluno à problematização e ao raciocínio e nunca à absorção passiva das ideias e informações transmitidas (...) o professor ser um bom comunicador. Gerar empatia, colocar-se no lugar do aluno e com ele problematizar o mundo (p.59).

Observa-se, a necessidade de mudança no agir e reagir académico para fazer-se aprender, o que tem estado a provocar uma clivagem notório nos silêncios da culpabilidade sentida entre os diferentes actores do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, os professores e os estudantes.

Observa-se, igualmente que, se, por um lado, os estudantes sentem que os professores não são capazes de os superar das dificuldades sentidas no meio académico e que muito dos conteúdos (programas concebidos) ministrados são imprecisos (nada têm a ver com o percurso da vida), por outro lado, os professores entendem que a falta de empenhamento e motivação dos estudantes perante os exames está na base do baixo nível de rendimento académico na maioria (quase todas) universidades.

Os resultados esperados não se alcançam esperando que tudo corra bem durante todo o percurso no ensino superior, alcança-se, praticando bem o exercício da profissão de agir em conformidade as convicções didáctico-pedagógicas no processo de desenvolvimento da pessoa.

Ao nosso ver, essa discutível baixa de nível de rendimento académico na maioria (quase todas) universidades em Angola, reside, no facto destas práticas de ensino serem decorrentes de um ensino automático, passivo, geralmente associada à gestão dos meios de ensino, transmissão e reprodução dos conhecimentos livrescos. Reconhecemos não se tratar de caminhos fáceis de serem alcançados, mas possíveis.

De acordo com o pensamento anteriormente expresso, estes caminhos para atrair a atenção da comunidade académica aos objectivos comuns dualista, ou seja, de estudo e trabalho, não são fáceis, nem rápidos, mas quando se compreendem os benefícios, descerram novas hipóteses de acção de aprendizagens significativos.

É necessário entender o acto de fazer aprender e garantir as aprendizagens dos estudantes universitários, desperta interesse, consideração e certeza de satisfação pessoal e social, tornando-as (universidades) como um polo central do desenvolvimento das próprias sociedades contemporâneas.

2.6. ABORDAGEM SOBRE AS DIVERSAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Esta é uma temática dedicada a abordagem dos mais diversos assuntos sobre a teorização da educação, com fito de, recorrer-se a informações, ideias necessárias para que possam ser como suporte à prática no processo de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino superior. A centralidade do ensino e aprendizagem no debate pedagógico criou e continua a criar vários pontos de vistas sobre a influência dessas teorias na educação prescrita.

Sucedem que surgiram ao longo dos tempos várias teorias da educação e muito delas estão voltadas a sala de aula e ilustram bem as estratégias e necessidades para garantir as aprendizagens dos estudantes e obtenção de bons resultados de ensino.

Desta forma, para além da teoria behaviorista de Watson (1878 - 1959) começamos a destacar alguns princípios em que assenta a teoria actual sobre a aprendizagem significativa na educação científica, “(...) uma *plêiade* de variedades de construtivismos, todas alicerçadas em epistemologias opostas às correntes filosóficas dogmáticas e positivistas que dominaram o pensamento sobre as Ciências no Séc. XIX,

bem como ao neopositivismo que imperou em meados do século passado.” Valadares, J. e Moreira, M. (2009, p.9).

Gil, A. (2006) afirmou o seguinte:

“o movimento escolanovista surgiu como uma nova forma de tratar os problemas da educação, procurando fornecer um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. A escola nova pretendia ser um movimento de renovação pedagógica de cunho fundamentalmente técnico, que busca aplicar na prática os conhecimentos derivados das Ciências do comportamento” (p. 3).

O modo como se encara a presente abordagem, torna – se fundamental reconhecer a importância os movimentos de reflexão nas suas várias áreas do saber, ligadas à participação dos estudantes, marcadas pela utilização de práticas que oferecem oportunidades de participação e partilha de informações.

Segundo Ribeiro, D. (2013) a valorização da construção pessoal dos saberes, num processo contínuo de mobilização progressiva das competências coloca no centro da acção o sujeito aprendiz e, esta metodologia de enfoque construtivista, coloca também em evidência a importância dos contextos onde a prática pedagógica que, num panorama fenomenológica, confere um carácter de globalidade e facilidade da construção de conhecimento e/ou da aprendizagem.

Este interesse de valorização do ensino e de uma compreensão prática de garantir as aprendizagens e bons resultados de ensino é, como é óbvio, exprimido por autores, como são os exemplos de Paulo Freire na sua Teoria da Acção *Antidialógica* e, também, de Jacques Delors nos quatro pilares da Educação em que chama atenção dos professores da necessidade de se - los sempre presente, assumindo-se um novo modo de agir e reagir ao fazer-se aprender.

Ao nosso entender, as teorias, ora, têm como suporte teórico o construtivismo “ Se é um facto que determinadas formas radicais de construtivismo têm sido amplamente criticadas, o construtivismo continua a ser considerado uma visão epistemológica fundamental para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e, como tal, bastante útil no domínio educativo, desde que seja encarado de uma forma adequada (Bickhard, 1998; John Staver, 1998; Novak, Mintzes e Wandersee, 2000, Gowin & Alvarez, 2005)” citado por Valadares, J. e Moreira, M. (2009, p.9).

Nesta perspectiva, se, por um lado, a teoria da acção antidialógica que apela a

utilização de metodologias inovadoras e de clarificação de critérios de avaliação das aprendizagens dos estudantes (contexto epistemológico) e, os quatro pilares da educação reforçam a necessidade de satisfação pessoal e social (contexto normativo), por outro lado e, de acordo com os autores Valadares, J. e Moreira, M. (2009, p.9) as visões epistemológicas construtivistas verificáveis nas contribuições às áreas curricular e de ensino o que aumenta a consciência acerca do conhecimento adquirido pelos alunos.

A abordagem sobre as diversas teorias psicopedagógicas, desde a corrente behaviorista; corrente cognitivista e corrente construtivista, assim como a corrente humanista e transpessoal será de utilidade para todos os que pretendem contribuir a melhoria da qualidade do ensino ministrado, garantia das aprendizagens e a obtenção de bons resultados de ensino, visto que, a maioria das práticas nas universidades são ainda fundadas na exposição do conteúdo e nelas infiltrada uma cultura avaliativa numerológica (muitas vezes feitas para a escolarização), perdendo cada vez mais o seu sentido de objectivação das garantias normativa e epistemológica em termos de formação holística do cidadão em pleno século XXI.

2.7. A EDUCAÇÃO DE JACQUES DELORS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Cardoso, J. (2013) na sua obra o professor do futuro faz uma referência aos quatro pilares que são bases da educação inspirado em (Delors, J. et al., 1998) *in* relatório sobre educação: um tesouro a descobrir, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, que em função dos desafios da construção do conhecimento servem de orientação para as instituições de ensino aplicarem metodologias inovadoras baseadas no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para actuar de forma responsável e eficaz na sociedade.

Neste relatório sobre Educação no Século XXI, coordenada por Jacques Delors, é apresentado os quatro pilares da Educação seguintes:

1. Aprender a fazer;
2. Aprender a viver em sociedade;
3. Aprender a conhecer;
4. Aprender a ser.

Para uma melhor compreensão dos quatros pilares expressos no relatório da UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, coordenada por Jacques Delors, Cardoso, J. (2013) entende o seguinte:

No primeiro, o papel do professor passará por estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. A principal ideia é que os jovens sejam estimulados a descobrir o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a sua autonomia. Haverá também o objectivo de que consigam estabelecer relações entre os conteúdos apreendidos e as situações vividas no quotidiano. No segundo, será necessário combinar a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativas e, ainda, algum gosto pelo risco. Este segundo pilar pressupõe que se tenha o primeiro bem sedimentado: não se pode fazer antes de se conhecer.

O terceiro, segundo este relatório, será o mais difícil em virtude da violência que imperou no século XX. Assim, a comissão propõe duas estratégias para, através da Educação, criar nas pessoas o espírito de tolerância, cooperação e de não-violência: a descoberta progressiva do outro e a participação em projectos comuns. A dificuldade, ainda segundo o relatório, reside em idealizar uma Educação capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver as suas naturais diferenças de maneira pacífica. Finalmente, o quarto pilar pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo, que deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Este pilar reafirma o conceito de educação ao longo da vida no seu sentido mais amplo: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal como no profissional (p. 46).

De qualquer forma, pensar no modo de seleccionar os métodos, técnicas e/ou de formulação de questões que se adapte melhor à situação concreta no percurso na universidade, sem perder de vista o desafio da construção do conhecimento holístico que inclua o cognitivo, psicomotor e o afectivo, ou seja, saber, saber fazer, saber ser é um exercício de reflexão sobre a Teoria da Acção Antidialógica de Paulo Freire e, também dos Quatros pilares da Educação de Jacques Delors e, como é óbvio é falar da qualidade de prestação de serviço e de ensino e aprendizagens.

2.7.1. A Escola behaviorista

A primeira abordagem do tipo comportamentalista tem a sua origem nos trabalhos desenvolvidos por Elton Mayo nos finais da década de 20 e início da seguinte e que vieram a tornar-se conhecidos por experiência de Hawthorne, a partir do nome da localidade onde se situava a fábrica onde foi desenvolvida a maioria dos estudos. As abordagens behaviouristas no âmbito da teoria das organizações inserem-se num movimento mais geral de aplicação dos conhecimentos adquiridos a nível da psicologia e da sociologia à realidade social.

Para Lopes, A. e Picado, L. (2010) o termo behaviorista pressupõe tanto empírico, logo pretende-se objectivo na sua essência, relativamente ao estudo do comportamento, e deve-se a Watson (1878 - 1959) uma primeira formulação dos seus princípios na sua obra intitulada *Behaviorism* (1930) que rejeitava tudo quanto fosse despido de objectividade e a aprendizagem entendida como sendo o resultado de um processo de condicionamento, mediante o qual determinadas reacções/respostas se associam a estímulos, deduzindo-se, que, todos os comportamentos são aprendidos.

Os autores desta corrente pretendem desenvolver um conhecimento aprofundado dos processos dinâmicos que ocorrem no sistema social interno da organização embora pequem por uma despreocupação, algo parasitante em relação à operacionalização, ou melhor, à transposição para o normativo da gestão dos conhecimentos adquiridos. O homem na organização é visto como um ser criativo que deve desenvolver todas as capacidades intelectuais no processo produtivo pois, na criatividade que lhe é inerente, encontra-se o elemento chave do sucesso do sistema organizacional na prossecução dos seus objectivos.

E neste sentido que, alguns autores conscientes deste fracasso operacional tentam desenvolver uma abordagem sistemática à gestão das organizações que designaram por «desenvolvimento organizacional» que pretende mudança das organizações para que estas se transformem em sistemas sociais que vejam a mudança como sua componente intrínseca. (Beckardt 1969, citado por Sousa, A. (2009), apresenta uma clara definição desta corrente em que o desenvolvimento organizacional é um esforço de planeamento, que abrange toda a organização, que é administrado no topo, e que tem por objectivo aumentar a eficiência através intervenções planeadas nos procedimentos da organização sendo essas intervenções baseadas nos conhecimentos

provenientes das Ciências do comportamento.

Todavia, as abordagens comportamentalistas e o seu braço operacional – o «desenvolvimento organizacional» vieram dar um importante contributo para a conceptualização das organizações como sistemas sociais dinâmicos considerando já a existência de interacção com o meio ambiente proveniente da concepção global do homem - como trabalhador e como indivíduo complexo-que assumem.

As abordagens pragmáticas englobam fundamentalmente o esforço analítico e normativo levado a cabo a partir de meados dos anos 50 por pessoas ligadas à gestão de empresas. A característica básica a todos seus autores é a do seu objectivo comum ter sido a definição de regras práticas de gestão. Na abordagem clássica a ideia dominante de descoberta de regras (ou leis de funcionamento universais) é agora actualizada segundo propostas normativas que aparecem sob forma de regras flexíveis.

Sousa, M. (2009) conceptualiza a empresa como “um sistema social aberto em interacção dinâmica com a sua envolvente e cabe ao gestor a missão de negociar a obtenção de recursos junto dos mercados onde eles se transaccionam e aglutinar enquanto líder os indivíduos que trabalham na empresa de forma a compatibilizar os interesses individuais com os organizacionais” (p.51).

Para os autores clássicos a eficiência produtiva era o único objectivo da empresa e era vista como um sistema fechado em que indivíduos eram apenas partes do todo produtivo e complementares do aparelho tecnológico.

Tendo a escola comportamentalista uma abordagem que situam nos domínios da motivação do comportamento humano, achamos considera-lá fundamental contributo para a liderança, trabalho de grupo e a prática pedagógica no sentido genérico.

A concepção pragmática da empresa conduziu a uma síntese actualizada das preocupações das preocupações da eficiência avançadas pelos clássicos matizada como os desenvolvimentos surgidos no âmbito das Ciências do comportamento e o grande objectivo é produzir eficientemente, mas em função do mercado. Inovação e marketing surgem como tarefas fundamentais do gestor.

2.7.2. A Teoria construtivista da aprendizagem significativa

As teorias acerca das aprendizagens convergem entre si na sua finalidade, na procura de facilitar e garantir as aprendizagens do estudante, seja qual for o ambiente de aprendizagem. O Construtivismo é visto por vários autores como sendo o suporte da abordagem no âmbito da educação e, também, está associada a teoria construtivista da aprendizagem significativa. Assim sendo. Afirma-se que:

“Devido a esta multiplicidade de conceitos há, igualmente, um extenso leque de teorias, das quais salientamos a behaviorista e a cognitiva, bem como o movimento humanista. Ambas as teorias, a par deste movimento, são representativas do século XX e tiveram, têm e poderão vir a ter ainda mais importância no âmbito organizacional. Cada um destes grupos, nos quais se dividem as teorias da aprendizagem, integra várias correntes de pensamento” (Tavares e Alarcão, 1999 citado por Lopes, A. e Picado, L. 2010, p, p. 28 - 29).

Para Lopes, A. e Picado, L. (2010) destacam a corrente construtivista no contexto das teorias cognitivista, por colocar a tónica na elaboração do conhecimento, (...) o construtivismo surgiu como uma fonte de reestruturação da educação, acreditando – se que o conhecimento de um indivíduo é construído por si próprio, e não há propriamente, conhecimento transmitido por alguém.

Neste desterro, é entendida o construtivismo como sendo uma concepção que se forma por uma convergência de grandes pensadores e que recebe uma configuração definitiva com base nos importantes contributos da Escola de Genebra e na psicologia e na epistemologia genética de Piaget, uma das mais proeminentes figuras sobre o processo de funcionamento da inteligência e de aquisição de conhecimentos.

In (Matthews, 1998 citado por Valadares, J. e Moreira, M. 2009, p, p. 9 - 10) assinala - se que, o construtivismo tem sido o suporte dos trabalhos de educação científica, tendo sido reconhecido por muitos autores desde a cerca de pelo menos 10 anos e considerada como uma mudança de paradigma na educação científica pela *American Association for the Advancement of Science*. De acordo com estes autores a teoria de aprendizagens significativas é uma teoria construtivista e que, a forma de caracterização do construtivismo está subjacente a ela, dado o facto de este substantivo ser polissémico, havendo muitos adjectivos que correspondem a significados bem diferentes, tais como cognitivo, cultural, social, sóciohistórico, contextual, dialéctico, metodológico, moderado, piagetiano, pragmático, etc.

Na sua teoria da aprendizagem, Piaget “é, essencialmente, construtivista. (...)”

para Piaget não há conhecimento que resulte de um simples registo de observações ou sem uma estruturação às actividades do sujeito. Porém, também, não há (no Homem) estruturas cognitivas a *priori* ou inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário, e ele não gera estruturas, senão pela via de uma organização de acções sucessivas exercidas sobre objectos” (Bertrand 2001, p. 66 citado por Lopes, A. e Picado, L. 2010, p.41).

Tal como (Mintzes e Wandersee 2000, p. 58 citado por Valadares, J. e Moreira, M. 2009, p.10) que refere a variedade de construtivismo como uma visão de criação de significados que engloba quer uma teoria da aprendizagem, quer uma epistemologia de construção de conhecimento, oferece um modelo psicológico da aprendizagem humana, juntamente com o potencial analítico explicativo englobado numa perspectiva filosófica única sobre a mudança conceptual. Por isso, entendem que o construtivismo humano designado por Joseph Novak é sem dúvida a que melhor se enquadra como eles encaram essa teoria e como tal, afirmam:

“Concordamos com Piaget quando afirmou que uma boa teoria da aprendizagem tem subjacente mais ou menos explicitamente uma boa epistemologia da construção do conhecimento. A teoria da aprendizagem significativa faz parte integrante de uma visão de construção de conhecimento que é ao mesmo tempo epistemologia e educacional e a que chamamos construtivismo humano.” (p. 11).

De acordo com (Cobb 1996 citado por Campos, M. 2012) é que as teorias comportamentalistas *vs* perspectivas alternativas e antagónicas, inserindo nas perspectivas alternativas a teoria cognitivista (cognitivista/construtivista) que preconiza a construção activa dos sujeitos e, afirma o seguinte:

“Este tipo de construtivismo realça o individualismo e uma tendência sociocultural, designada por construtivismo sociocultural de que salienta a natureza social e cultural situada da actividade, afastando – se assim das perspectivas cognitivas puras.

Boavida (1996), Jonassen (1991) e Lefrancois (1996) têm alguns pontos em comum, apenas com pequenas nuances. Boavida (1996) considera as perspectivas tradicionais (racionalistas e behaviorista) *vs* perspectiva moderna (cognitivistas e construtivistas), enquanto Jonassen (1991) as apresenta como teses behavioristas (objectivismo) *vs* teses construtivistas/cognitivistas e Lefrancois (1996) teorias behavioristas *vs* teorias cognitivistas de aprendizagem. (...) Uma característica comum aos modelos atrás referidos é a referência explícita ou implícita às três escolas psicopedagógicas - paradigma comportamentalista ou conductista (corrente behaviorista), paradigma cognitivista (corrente cognitivista e corrente construtivista) e paradigma humanista (corrente humanista e transpessoal)” (p. 64).

2.7.3. A Teoria da acção antidialógica de Paulo Freire

A teoria da acção *antidialógica* de Paulo Freire inspira a profundas reflexões em torno do papel político e social e, apresenta-se como um incentivo de transformação social e da qualidade de ensino ministrado. Seus fundamentos ganham sentido, principalmente, nos nossos dias, e constituem exemplos para a construção de espaço de educação para a cidadania.

Em situações como as actuais, marcadas pela promoção generalizada da liberdade e autonomia da educação, é deveras importante, sustentar um olhar atento a teoria da acção *antidialógica* de Paulo Freire, permitindo ceder a um conhecimento, que, no fundo é riquíssimo em vivências e experiências do autor, portanto, essa interação com análise, possibilita ao professor construir reflexões críticas, a ter mais clara compreensão do alcance global da realidade das práticas educativas.

Tendo como referente de análise o estudo realizado por Peron, A. & Villwock, A. (2011) a sequência da reflexão acerca da teoria da acção antidialógica e dialógica de Paulo Freire, para referir as mudanças, concluíram que, o ato de refletir se reporta ao método Paulo Freire no intuito de instrução social, no sentido de buscar uma revolução consciente e intencional, naquilo que o autor menciona sobre autonomia emancipatória. Para eles a busca pelo diálogo libertador será para o professor/educador um propósito de luta, visto que o resultado deste ato político pode gerar à conscientização e em consequência a uma emancipação social. Portanto, para a elite dominante, não será uma prática bem-vista.

Efectivamente, a teoria da acção *antidialógica* de Paulo Freire ajuda os profissionais da educação na interpretação do processo de ensino e aprendizagem que transcende a simplista transmissão de conhecimento teórico e prático para de apropriação do conhecimento construídos através da socialização na relação dialógica que se estabelece entre o professor com cada estudante e vice e versa.

Cardoso, J. (2013) entende que “o ensino de hoje é, assim, um processo destinado a estimular vários tipos de inteligências, centrado na resolução de problemas e pensado para lidar com a crescente incerteza que caracteriza o mundo”. (p.44).

O processo de ensino e aprendizagem, torna-se, cada vez mais, complexo e multidimensional e, a tarefa do professor cada vez mais árdua. O trabalho colectivo, as discussões críticas e reflexivas, a produção do conhecimento, exige do professor a uma actuação mais ponderada.

Para Ribeiro, D. (2013), entende que:

“A participação de cada aluno e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e a distribuição de tarefas necessárias a vida à vida colectiva, constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. Planear e avaliar com os alunos, individualmente, em pequenos ou grandes grupos, são oportunidades de participação dos alunos e meios de desenvolvimento cognitivo e de comunicação” (29).

A nossa opinião é que a tarefa do professor é exercida no âmbito de permanentes diálogo, por isso, o exercício da docência exigirá dele um modo de agir e de fazer aprender que se fundamentam em novas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagens.

Podemos reforçar a temática da participação em (Trindade, V. et al, 2009) ao afirmar que:

“Hoje em dia já não causa muita controvérsia afirmar-se que «não basta, ao professor conhecer os conteúdos a ensinar; precisa também de ser capaz de os transformar, para que os mesmos possam ser assimilados pela estrutura cognitiva dos alunos». Essa transformação é conhecida pelo domínio que o professor possui dos conteúdos a ensinar, pelo domínio dos métodos e técnicas de ensino e ainda pela sua capacidade de comunicação” (p.18).

A este respeito Enguita, M. (2007) entende ser:

“um dos debates mais duradouros em torno da instituição educativa tem sido sempre o de saber se o seu papel é reprodutor ou transformador, ou seja, se as instituições educativas contribuem para preservar a sociedade ou para a transformar. Até certo ponto, eram debates triviais, uma vez que, por um lado, nenhuma sociedade podia subsistir sem formar os seus membros em certos valores, destrezas, etc., pelo que toda a educação é transformadora. (...) Não obstante, salienta – se que a escola pode ser tanto mais transformadora quanto mais instrumentalizada resulte por forças a ela alheias” (p.25).

São desafios que devem ser percebido, convicções que devem ser garantidas e, assumidos nos diferentes níveis, mas, principalmente, na sala de aula.

A principal ideia é que ao analisarmos a Teoria da Acção Antidialógica de Paulo Freire e, que, de facto, ajuda-nos a caracterizar e definir a pessoa humana e o conjunto pressupostos a ele subjacente, reflexões sobre o direito e/ou liberdade de participação à construção do conhecimento. Esta abordagem educacional esbate - se em

termos de significado se associadas à explicitação dos quatros pilares da Educação por Jacques Delors. Pretende-se, também que os docentes no ensino superior sejam estimulados a descobrir o prazer em fazer aprender seus estudantes (para que adquiram conhecimentos e competências), valorizando a pesquisa no exercício da docência nos cursos de formação de professores.

Streeck, D., et al (2008) entende que:

“Na condução do trabalho de sala de aula Paulo Freire propunha que, num primeiro momento, ouvíssemos as preocupações de investigação, de pesquisa dos alunos; os seus sonhos, como ele dizia. Mesmo que os projectos dos alunos fossem embrionários, ele fazia questão de estimular – los a dizer os seus sonhos, ainda que estes não tivessem detalhados ou totalmente claros. A partir do relato de projectos passava – se a um segundo momento em que se trabalhava com as diferentes temáticas, encontrando – se os eixos importantes em cada um dos projetos e os fios comuns entre eles. Deste modo eram aprofundadas as temáticas fundamentais que contribuíam para os diferentes projectos”. (p.21). Ao reflectirmos sobre esta temática, deixa – se, nitidamente transparecer a lógica de articulação que se pretende aflorar, exactamente entre o prometido (os objectivos) institucionalmente pela universidade, o implementado (a práxis) e resultados (conseguidos). Muitas vezes (quase generalizado) a distância entre o prometido e resultados é grande. Daí, confundem – se, naturalmente, os seus contextos quer normativo quer epistemológico, perdendo cada vez mais o sentido de satisfação pessoal e social.

Por isso, Freire, P. (2009) considera os homens como sendo seres da práxis e que:

“Como seres do que fazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhece-lo e transforma-lo com o seu trabalho. (...). Mas, se os homens são seres do quefazer é exactamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. É, na razão da mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, (...) a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Por isso, na medida em que a liderança nega a praxis verdadeira aos oprimidos, se esvazia, conseqüentemente, na sua. Tende, desta forma, a impor sua palavra falsa, de carácter dominador.

Instala, com este proceder, uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela”. (p. 142).

2.7.4. A Teoria do investimento no capital humano

Frequentemente afirma-se que vivemos numa sociedade de organizações. Como diz o Monteiro, A. (2005) “Todas as sociedades têm as suas formas de regulação normativa” (p.11).

Ao aceitar, portanto, a regulação normativa das organizações, demonstra a sua crença nas possibilidades de aprimoramento da pessoa humana na organização e para a organização. Ou seja, ao investir no trabalhador em função do foco da organização, pelo qual faz parte, garante a confiança nos objectivos comuns previamente formulados para a organização que é, o de satisfação.

Não se compreende a verdadeira realidade dos investimentos no capital humano, sem duas constantes, conhecimento e organização. Necessariamente, a teoria do investimento do capital humano tem em vista, em primeiro lugar, a satisfação pessoal e, em segundo lugar, a satisfação social.

Segundo Lopes, A. & Picado, L. (2010) esta teoria surge a partir de uma grande pesquisa em escala mundial desenvolvida pela UNESCO e coordenada por Schultz, a qual realizara um levantamento acerca da situação do ensino dos países pobres e ricos de todos os continentes do planeta que ao longo de vários anos de pesquisa, constatou – se que quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população, e melhora conseqüentemente a sua situação de ensino. Os autores afirmam, ainda, o seguinte:

“Observando sistematicamente este dado em todos os países investigados, depreendeu-se que a Educação era o factor que fazia a diferença no que diz respeito à riqueza de um país, pois alguns dos países mais pobres possuíam grande volume de recursos e riqueza naturais (por exemplo: a África do Sul era o País com maior produção mundial de diamantes e a sua renda per capita era muito inferior à da Suíça que não produz diamantes” (p.76).

Para Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral – Cardoso, C., Marques, C. e Gomes, J. (2012) entendem que:

“Na economia baseada no conhecimento, na qual os «operários» dão lugar aos «cognitários», um dos factores porventura mais relevantes do desempenho de uma organização é a qualidade dos seus recursos humanos - ou seja, o valor do seu capital humano. As organizações deixaram de ser moldes de estrutura fixa para os quais são canalizados recursos tendo em vista a execução de papéis específicos - e são hoje espaços dinâmicos cuja sobrevivência e prosperidade dependem da capacidade da resposta às mutações na envolvente:

- Problemas inéditos requerem soluções inovadoras e criativas-porventura heterodoxas - para as quais a generosidade dos membros organizacionais pode contribuir. (...) requer - se que as organizações produzam respostas céleres,

ajustadas às necessidades da clientela e das particularidades da conjuntura” (p. 188).

É preciso saber que as organizações enfrentam constantes desafios e a “resposta a estes desafios será tanto mais rica quando mais envolver contribuições e um foco nos problemas de gestão, das organizações e da sociedade (...) conjunto de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objectivos comuns” (Cunha, M. et al (2007, p.33).

Segundo Sousa, A. (2009) o surgimento das teorias clássicas na segunda e terceira década deste século desponta o desenvolvimento das primeiras grandes empresas industriais diversificadas, bem como o desenvolvimento das primeiras grandes estruturas públicas profissionalmente organizadas.

A teoria do investimento no capital humano é uma teoria das Ciências económicas baseada no conhecimento e centrada no desempenho e nos resultados alcançados por uma determinada organização.

Para Cunha, M. et al (2012) o desafio da vida moderna requer dos membros organizacionais posturas flexíveis, capacidade para procurar soluções espontâneas a novos problemas, empenhamento no trabalho, espírito de iniciativa, propensão para ir mais além do que está formalmente estipulado.

Para eles as metas das organizações estão intrinsecamente ligadas ao investimento realizado e que, a aposta recai à pessoa humano que deverá ser educada e formada, nos valores da sociedade e com ganhos para todos – trabalhador, empresa e na própria economia. A contribuição de autores como Becker, Schultz e Schiller nos anos 60 e 70, consubstancia – se na teoria do investimento em capital humano.

Ao lado desta contribuição, consubstanciada no investimento em capital humano, aparecem Trindade, V. et al 2009 que considera que a escola assume um papel fundamental, pelo que “não pode demitir-se nem omitir-se da sua função de educação de valores” (p.33).

A nossa opinião é que a universidade como local de produção do conhecimento tem um papel essencial na criação de condições para estimular o desenvolvimento sustentável de qualquer nação o que requer altos níveis de considerações quer epistemológicas, quer normativas.

Bolívar, A. (2012, p.40). As expectativas em relação aos estudantes devem ser altas (... aprender) um alto nível de pensamento crítico e resolução de problemas; e os que se encontram em grandes desvantagens podem usufruir de uma inclusão eficaz, através de programas de desenvolvimento personalizado”.

Para Magalhães, H. (2004, p.9) afirma que “o cidadão que sai da universidade hoje é, via de regra, incapaz de acção, seja no nível individual, seja no nível colectivo”.

Se considerarmos a universidade para cidadão, o maior desafio da universidade será apresentar à sociedade “indivíduos” capazes de manifestarem no dia-a-dia atitudes ou comportamentos essenciais na satisfação não apenas do ensino, como também na sua incorporação na vida enquanto cidadão e das sociedades contemporâneas.

No sentido que se afirma que a organização para todos os níveis de desenvolvimento, de estabilidade e de sustentabilidade do paradigma social e da qualidade de vida de toda a população é a função da escola vista em sentido lato, não apenas em termos da empregabilidade que vai satisfazer uma dada necessidade societária, mas que “todas as crianças e jovens possam aprender, alcançando o desenvolvimento máximo possível.

Portanto, consideramos deveras importante que o investimento disponibilizado pelo Estado a educação viesse a ter um impacto directo nas sociedades contemporâneas. Pensa-se que, a universidade acabaria por ser (um exemplo de organização á concretização deste desiderato, pelo menos, ao afirmar-se como, organização vocacionada a garantir as aprendizagens e/ou competências transversais), a única maneira de melhor proporcionar um desenvolvimento sustentável. Por isso, as questões de organização académica representariam uma valorização da profissão do professor na formação do capital humano.

Sousa, A. (2009), define a organização como sendo:

“um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente co - produtores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios” (p.18).

O autor considera que qualquer organização tem, pois, de actuar com perfeita consciência desta sua inserção societária a fim de poder desenvolver as suas actividades de forma aceitável e desejável por essa mesma sociedade de que é parte integrante. Afirmando ainda que é a época onde o fenómeno da grande organização é inovador e

relativamente escasso.

E, quando se fala de organização nas instituições educativas, deseja – se um entendimento mais amplo que infiltra em si mesmo o dualismo: instituição versus condições de funcionalidade e aprendente versus garantia das aprendizagens.

“os debates sociais em torno do curriculum encontram – se intimamente relacionados com as transformações culturais, políticas, sociais e económicas que têm vindo a afectar as sociedades desenvolvidas e que obrigam a um reequacionamento, tanto da função social destinada à educação, quanto das relações estabelecidas entre a escola e os seus agentes, directa ou indirectamente, implicados no processo de ensino e aprendizagem - professores, alunos, comunidades”. (p.136).

No entanto, essas significativas mudanças sociais mexeram, mexem e continuaram a mexer com as políticas educativas e currículos.

Segundo Paraskeva, J. (2008) currículo é necessariamente um texto político, cuja redação depende basicamente da intenção do Estado, ou seja, é a máscara política da educação. A medida que foi acentuando o controlo de ensino a da aprendizagem, a noção do currículo foi adquirindo cada vez mais a noção de disciplina - no sentido da coerência estrutural - e de ordem - no sentido da sequência interna (...) e a política educativa elabora-se e organiza-se através, sobretudo, do Estado.

Uma boa organização dos currículos, programas e outros processos concorre para a melhoria dos resultados da acção educativa. A resolução das realidades endógenas sentidas pela instituição educativa nas diversas componentes da educação é, também influenciada pelo perfil e estilo de liderança do professor.

Para a tão complexa necessidade de ter-se, precisamente, projectos nacionais de formação de quadros, tendo sempre a fiscalização como forma governação social, toma-se, como referência, conforme (Barros, 1994, p. 5 citado por Morais, F. et al 2003) as vivências sócias são transportadas para a escola.

A ideia basilar é de que o professor enquanto aliado natural do Estado, tem a imprescindível tarefa de gerir o currículo.

Contudo, um verdadeiro exercício de interacção sócio - cultural dos povos, deve ser infiltrado no processo de ensino e aprendizagem e, absolvida como novas descobertas inspiradoras, contextualizadas um determinado tempo e espaço, em que os processos de construção do conhecimento acontecem em interacção e forma

corporativa, a isto, considera-se, a garantia de aprendizagens significativas o que torna o ensino eficaz.

As considerações apresentadas por Gil, A. (2006) tomam como referências a garantia das aprendizagens significativas:

“Os conteúdos devem ser significativos para o estudante, isto é, precisam estar relacionados às experiências pessoais dos estudantes. Há professores que seleccionam os conteúdos retirados de textos elaborados em realidades muito diferentes das que são vivenciadas pelo grupo para o qual as aulas são ministradas. Como consequência, os estudantes os estudantes tendem a demonstrar pouco interesse por esses conteúdos. Já quando os conteúdos se vinculam à realidade dos estudantes, sua assimilação se torna muito mais rápida e proveitosa” (p.129).

A dimensão histórica e curricular ajuda a compreensão da função de ensinar de uma forma mais complexa e específica. Por isso, Roldão, M. (2009) considera que:

“No plano histórico, situa-se a evolução do conceito de ensinar entre dois significados que correspondem a momentos históricos - ensinar como passar conhecimento associado a época de escassa difusão do saber e sem objectivos de educação como um fim social; ou ensinar como conduzir intencionalmente o outro à aquisição de saber partindo de conhecimento profissional especializado, necessariamente associado a um tempo de escolarização total e a uma afirmação do docente como profissional.

No plano curricular, a organização do currículo no interior da criação da escola como instituição pública socialmente mandatada, ao longo do século XIX, privilegiou critérios tayloristas de produtividade que levaram a organização do ensino como passagem de saber (...) o que instituiu o predomínio do modo expositivo - transmissivo como entendimento do conceito de ensinar, crescentemente inadequados à situação da escola após a massificação.

Ensinar entende-se aqui como desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária” (p.18).

Assim sendo, o processo de desenvolvimento do currículo, expõem-se a uma pluralidade de leituras com profundidade de acção, enquanto documento de trabalho para políticos, professores e outros agentes deverá opor-se do empirismo para ser útil a sociedade.

A preocupação com a sua contextualização deverá ser flexível para o enriquecimento, embora de resistente mudança, motivadas pelas constantes decepções, frustrações, avanços e recuos em que o currículo enquanto tentativa de concretização das políticas educativas formuladas tem vindo e venha a sofrer.

Posto que, muitos outros factores naturalmente concorrem na resistência à mudança, dever-se-à, advogar a prática pedagógica, através do exercício de interacção

social, com recurso à aprendizagem corporativa (em que os processos de construção do conhecimento acontecem em interação, num ambiente positivo de promoção da auto-aprendizagem) venham a influenciar os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem pelo gosto por aprender - apreender, despertando-se neles as capacidades e aptidões naturais à descoberta de novos saberes para o enriquecimento dos currículos.

Num estudo sobre a produtividade nas organizações, Sousa, A. (2009) num chega a conclusão de que “(...) os aumentos da produtividade detectados tinham por base o espírito de grupo e a relação com as chefias que vieram a desenvolver-se durante todo o período das suas experiências” (p.45).

Os autores desta corrente defendem o desenvolvimento do conhecimento aprofundado dos processos dinâmicos que ocorrem no sistema social interno da organização. Mas, este desafio organizacional, aplicar-se, também, no contexto educacional (a satisfação das sociedades contemporâneas).

2.8. QUESTÕES DE TEOR ÉTICO - DEONTOLÓGICO DA PROFISSÃO DOCENTE

Historicamente falando, a palavra professor tinha um significado associado ao sacerdócio e conferia – lhe um lugar de honra na sociedade, portanto, entendia-se, tanto os evangelizantes, quanto os professores necessitariam de uma vocação natural para o exercício das suas tarefas, amplamente reconhecidos de corrigir e repreender os elementos nocivos da personalidade dos sujeitos para o bem-estar social, através de uma educação e formação cognitiva - espiritual, psicológica, biológicas e sociais. Neste período da Idade Média a profissão docente era aplaudida em quase todo o lugar.

Numa tentativa de tradução da valorização que granjeara os professores, presentes nos diversos discursos sobre a história da educação em muitos lugares, deixam sombras de uma hierarquização em que a profissão docente é destacada em detrimento de outras o que tem gerado fortes sentimentos de saudade de regresso e resgatar o que havia de positivo na conduta dos professores daquele período da Idade Média.

Mas, as circunstâncias, as situações, os sistemas de ensino estão em constante mutação e o exercício da profissão está a ser fortemente influenciado pela política nacional e transnacional (normas reguladoras e *deônticas*) que tem provocado alterações que em certa medida submetem os princípios epistemológicos da profissão nos planos eleitoralistas.

Assim sendo, a globalização dos mercados e a ansiedade de acumulação primitiva de capital financeiro têm parte da culpa nessa degradação, parafraseando Estrela, M. (2010), a profissão docente era não só socialmente reconhecida, mas também carismática e considera:

“Em sociedades de risco, cada vez mais globalizadas, complexas e tecnicamente avançadas, a profissão docente tornou-se, tornou-se também ela, uma profissão de risco, crescentemente complexa e paradoxal, porque pressionada a satisfazer expectativas sociais contraditórias (Hargreaves, 2003) e a exigir (de forma que há muitos anos não cesso de considerar irrealista) o desempenho de papéis cada vez mais diversificados e difíceis” (p.10).

Portanto, a natureza da educação é tão dinâmica e as transformações que se foram operando ao longo da construção histórico e político das sociedades, obrigaram e continuaram a obrigar a contextualização profissão docente não apenas em conceito do currículo prescrito e da finalidade do ensino, mas também da adequação à visão homem, sociedade e conhecimento.

Apesar das crescentes tendências intencionais promovem discursos de nível político que ao invés de conferirem referências de conformação a essência da educação (bem precisos nos seus fundamentos epistemológicos aplicados), perturbam o bom funcionamento das suas estruturas de bases e, conseqüentemente, a baixo rendimento de escolarização o que torna a profissão docente árdua, incerta, conflictuosa, sendo, porém, nociva tanto a sociedade como si mesma.

A privatização do ensino público com inclinação a acumulação de capitais financeiros, focalizado na mercantilização da pessoa do professor para a obtenção de lucros, desviou não apenas a essência da educação como também anarquizou a profissão docente.

Ligado a essa anarquia que se verifica no campo da educação, a profissão docente, passou a ser encarada como um instrumento ao serviço dos poderes legislativos, de busca de *status quo*, e riquezas, afastando-se dos aspectos de virtudes humanas e humanizantes, amplamente marcantes e aplaudidos no período da Idade

Média.

Esta situação tem provocados inúmeros debates nos mais quadrantes da vida das sociedades contemporâneas, e por isso mesmo, esforça-nos ao pronunciamento em conceito das pressões relativamente aos conteúdos selecionados para a elaboração normativa e deontica aplicada não apenas a educação, mas, também, a valorização e fortalecimento da profissão docente.

O direito a defesa de valores e interesses profissionais comuns ao ensino, subentendida no respeito pela dignidade da profissão (mesmo fora do seu exercício), nos limites impostos pelo mercado de trabalho, nos enormes sacrifícios exigidos e consentidos no exercício da ocupação docente, integra uma das mais importantes temáticas, na medida em que parece haver uma posição única para todos os diferentes profissionais leigos em convicções educativas no sector da educação.

Ao promoverem-se projectos-lei com conteúdos profundamente polémicos, quando muitas vezes, por força da socialização ignora - se profissionalismo docente num simples gesto (até mesmo) inconsciente no agir e reagir, quando confundimos a economia da educação directamente com os objectivos económicos; quando privilegiamos a gestão de meios de ensino em detrimento da gestão dos processos e resultados de ensino; quando norteamos a educação para o mercado, porém, comercializamos o ensino; quando na massificação, escolarizamos; quando concebemos indivíduos altamente qualificados, permitimos estudantes - clientes e consumistas de produtos da burguesia “aventureira” que arrecada fundos monetários da venda de um produto sem os dominar (ensino); quando publicitamos, diplomamos grande maioria dos jovens em função dos objectivos do milénio, enganando-os com uma formação “de buracos” sem retorno e/ou de sub - emprego.

Esta atitude de titulação por herança socializada, não é, apenas, um abuso do poder e posição conferidos pela função de quem a fórmula, contribuindo para a profanação da profissão do professor e uma legalizada manifestação de falta de solidariedade com professores em dificuldade de afirmação ou vítima de injustiça no seu próprio sector.

Mas, aqui, fizemos, apenas, a menção no que diz respeito as obrigações impostas normativa e epistemologicamente para ser (-se) professor, mas também do entendimento que se tem do professor como sendo, o individuo Diplomado em Ciências

da Educação.

Pensamos que, as incertezas continuarão se não situarmos os nossos debates sobre a educação na educação, propriamente dita. Ou seja, os debates da educação devem estar voltados para a melhoria da qualidade dos serviços prestados no interior das instituições de ensino e a revalorizar a profissão professor na escola e dentro do próprio sector que por si só, deverá proporcionar sentimentos de pertença relativamente à docência.

Estes sentimentos, levar-nos-ia, a transcender os fronteiras da insatisfação ao alcance do desejado pelo Estado, Escolas e Famílias, conforme Redin, E. (2004) afirma:

“Não há mais limites para a História: não sabemos até onde podemos ir como Humanidade. Contudo, este progresso sem limites pode esbarrar, e está próximo disso, nos limites da natureza e nos limites da humanidade como espécie. Porém, ainda é tempo de redireccionar a caminhada, instituir o diálogo, a solidariedade e reinstalar a consciência social universal de que um mundo diferente é possível” (p. 9).

A fervorosa preocupação normativa propõe atingir novos patamares e assegurar que as Instituições de Ensino Superior alcancem altos padrões de qualidade, nos domínios da organização e gestão, formação, investigação científica, esvazia-se nos seus limites epistemológicos de bases pragmaticistas de ensino. Mas, em abono da verdade, a profissão docente por tanta submissão a partidos políticos foi totalmente fragilizada, tornou-se reativa e, incapaz de assumir o seu destino, de superação das dificuldades de aprendizagens dos estudantes, conforme Estrela, M. (2010), tornou-se “uma profissão risco” (p.10).

Assim sendo, o respeito pelo direito à docência, não pode ser confundido com o profissionalismo na educação e, acima de tudo, com o desejo de herdar a titulação por herança de graus académicos ostentado. No entanto, há necessidade de corrigir os aspectos nocivos a profissionalização da ocupação docente, de restituir o emocional pela racionalidade e selectividade (todos são graduados e/ou pós-graduados, mas nem todos são profissionais de ensino e aprendizagem), temos de por limites na classe e delinear cânones clarividentes para os outros profissionais (leigos) à docência, justificada na preocupação de novas ofertas formativas e da satisfação em conceito da forte pressão evolutiva das sociedades industriais para a sociedade do conhecimento, cada vez mais específica e do cumprimento da missão e dos objectivos institucionais.

Mas, os limites da exaltação da pessoa do professor a que nos propusemos

abordar não pode ser confundido com a negação de outros actores no processo de ensino e aprendizagem, senão, como uma legitimidade de permitir que os profissionais tenham, obviamente um tratamento especial na carreira e amem pedagogicamente os seus discípulos e garantam a socialização periódica dos seus colegas leigos em meandros da Pedagogia e da didáctica, o que, jamais os tornará didactas, nem tão pouco pedagogos.

2.9. DESAFIOS SUBJACENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÉDIOS E SUPERIORES EM ANGOLA

Após a Independência Nacional, a República de Angola conheceu atrasos significativos no domínio da educação e da formação de professores. As condições salariais e de trabalho, a qualidade do corpo docente eram percebidos como centralidades dos limites a superar, quer pelo Estado, quer pelos profissionais de ensino e académicos da educação. Estas preocupações históricas datam de 11 de Novembro de 1975 à 28 de Setembro de 2001.

E, neste período o sistema de formação de professores realizava - se através de dois regimes, nomeadamente, de formação inicial e de formação continua.

Para (Angola. MEC & GURN 2001) “a formação para o Ensino Primário é assegurada pelos cursos básicos de formação docente cujos candidatos ingressam com a 6ª classe e tem uma duração de dois anos, e pelos Institutos Médios Normais, com a duração de quatro anos após a 8ª classe, sendo a maioria dos formados nestas instituições absorvida para a docência nos actuais II e III Níveis de Ensino de Base. No Ensino Médio Normal, ainda não dispomos de dados de diplomados, contudo podemos salientar registaram – se apenas na 12ª classe 1.931 finalistas quando no 1º ano estavam matriculados 7.135 alunos, o que dá um rácio de 27 finalistas para 100 alunos (Anexo 5).” (p. 37).

Importa salientar que os cursos de formação de professores de formação inicial eram ministrados nos Institutos Médios Normais (IMN) (e funcionavam em instalações que eram propriedade da Igreja Católica, infra - estruturas que fora devolvida pelo

Estado Angolano em 1990 pela força da Lei da nacionalização do Ensino) e nas Escolas de Professores do Futuro (EPF) num programa de parceria do MEC com a ADPP. A EPF é criada como um modelo alternativo de formação de professores de nível médio e especialmente preparados para trabalharem em comunidades rurais. Para a formação contínua (em serviço).

A formação contínua era realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação, sediado no Lubango e com os núcleos nas províncias de Luanda, Benguela, Hambo e Huila da Universidade Agostinho Neto (UAN) a única universidade estatal.

O cumprimento do princípio da devolução das infra - estruturas à Igreja Católica, transtornou os IMN numa instituição de ensino baseado na simplista teorização *conteúdinal* expressivo pela reprodução de informações e no ensino livresco “Essa pressão desenfreada contribuiu para descaracterizar de forma ainda mais acentuada o ideário e projecto pedagógico iniciais dos Institutos Médios Normais, transformando-os em escolas de quadro e giz cujos cursos nem sempre correspondem às expectativas sócio profissionais da maioria dos seus alunos e que fazem deles apenas uma via alternativa de prosseguimento de estudos para acesso ao Ensino superior, nas diversas faculdades da UAN (Universidade Agostinho Neto)” (Angola. MEC & GURN 2001, p. 38).

A profissão de professor é a profissão essencial do desenvolvimento socio e económico de qualquer nação, porque, ela forma todos os demais profissionais. No que concerne a história das sociedades, a profissão de professor atingiu o seu apogeu no período da Idade Média em termos de valorização social. O professor era o modelo de inspiração social e a profissão era de honra, tanto quanto a de sacerdócio. Nas comunidades africanas, propriamente, na angolana, a pessoa de “*só prósó*” professor do posto era de tão forte influencia que transcendia os limites da hierarquização política.

O professor na comunidade, desempenhava um verdadeiro papel líder comunitário e, fazia parte dos órgãos de decisão nos contextos sociais onde a prática da sua profissão (a docência) tinha lugar.

Não é nossa pretensão de deixar transparecer que, de algum modo, de que não é possível encontrar professores como os dos tempos da Idade Média, mas, contam – se aos dedos, a profissão docente, tornou-se vulnerável, baseada no improvisado e uma arte de transmissão simplista de conteúdos científicos e técnico para a obtenção de

rendimentos financeiros, subsistência e, por isso, foi intencionalmente privatizada, desviando – se cada vez mais da sua essência.

Continuamos a verificar os efeitos profundos dessa profanação. As acções educativas e os resultados alcançados nas várias estruturas do sistema educativo tem sido discutido como sendo elementos suficientes que provam e comprovam a necessidade de nortear as tarefas das estruturas de base do sistema educativo para a finalidade do ensino. Mas, isto gera um outro debate sobre o profissionalismo quando abordamos a realidade da escola.

Quando descemos a realidade das nossas escolas, sentimos um academismo intelectualista que se esvazia cada vez mais nas acções de improvisação e no legalismo normativo e/ou deontico, por um lado, preocupado com a qualidade de ensino ministrado nas suas estruturas de base, e por outro lado, verifica-se uma práxis, que, reflecte improvisações e, que, nem se quer, está preocupada com a profissionalização da educação.

Enquanto hoje em dia o profissionalismo, apresenta-se, como sendo o pressuposto da qualidade de ensino. Na verdade, é que, continuamos a confundir a ocupação docente (da sala de aula) com o profissionalismo o tem deixado marcas caracterizantes de crise da identidade do professor e afastamento cada vez notável da sua tarefa, afectando, no sentido plural (negativamente) a vida pessoal e social das sociedades contemporâneas.

O profissionalismo pressupõe o desenvolvimento mais acentuado do que da ostentação de um diploma universitário e/ou da acção de transmissão dos conhecimentos de um mestre, de um doutor para um conjunto de determinados sujeitos.

A profissão do professor pressupõe o domínio científico e profissional do campo da educação que racional e selectivamente o prepara para a produção e garantia das aprendizagens dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes usam-se as expressões de Prof. Doutor de forma (maioritariamente) indevida com o foco no diploma universitário para o domínio específico da área que leciona (em função da sua especialidade), mas, deixa – se em aspas os aspectos axiológicos da profissão e aquelas inerentes às pedagogias, andragógia, psicológicas e do desenvolvimento das habilidades essenciais para um

verdadeiro ensino. Continuamos a confundir a docência com o professorado o que tem dificultado a formação ideal do cidadão angolano.

Segundo Quitumba, J. (2013) estas dificuldades da concepção da educação ideal do cidadão, são recorrentes da história do pensamento pedagógico, que generalizou – se na segunda metade do século XIX com o nascimento do movimento da educação nova fundadas “(...) no conhecimento da criança e adaptada às realidades e necessidade do mundo moderno” (Monteiro, A. 2005, p. 73 citado por Quitumba, J. 2013, p. 35).

A preocupação relativa ao profissionalismo e a qualidade de ensino é, simultaneamente universal, na medida em que, actualmente as universidades em toda parte, vêem-se, preocupados mais na construção e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, não na mera demonstração de apreensão dos conhecimentos e da repetição de saberes, posição que tem representado falta ou baixo rendimento académico o que contraria, grosso modo, à construção e desenvolvimento de competências, conforme (Carapinha, 2008; Huet, 2011; Huet & Tavares, 2005; Lourtie, 2008; Melo & Pereira, 2008). Citado por (Seco, G. At all, 2012) afirmam que, a forma simplista da prática de ensino baseada na transmissão das informações do conhecimento:

“desloca o seu foco do ensino de aprendizagem, o que condiciona o desenvolvimento de uma atitude mais pró-ativa, autónoma e empreendedora por parte do estudante na (re) construção dos seus percursos de aprendizagem e o papel de mediador e facilitador da aprendizagem por parte do professor” (p.10).

Assim, torna - se necessário familiarizar-se com o entendimento de Nóvoa, A (2008) Universidade de Lisboa, afirma o seguinte:

“Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, assistimos a grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. Learning matters. Registe-se, pela sua difusão e impacto em todo o mundo, o PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvido pela OCDE a partir de 1997. Quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2001 – Teachers matter – abre com a referência a

uma nova preocupação social e política que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (p.21).

Para compreender o desafio actual da administração e gestão do sistema escolar, no contexto angolano é indispensável analisar, as variadíssimas expectativas e os resultados esperados, em termos de formação de professores até 2020.

De acordo com o Angola. Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República Casa civil (s/d) em 2020, prevê-se que, 40% dos professores do ensino superior tenham o grau de mestre, 20% o grau de doutor, respectivamente:

“Diversidades de perfis profissionais abrangidos pelo programa; Professor de Educação Pré-Escolar; Professor do Ensino Primário; Professor de disciplinas no I Ciclo do Ensino Secundário; Professor de disciplinas no II Ciclo do Ensino Secundário; Professor de disciplinas do Ensino Superior Pedagógico. (...) Meta de formação avançada para 2020: Propõe-se, 2020, atingir a meta de 40% de Mestres e 20% de Doutores em Ciências da educação no corpo docente/ investigador de cada estabelecimento com oferta de ensino superior pedagógico e no conjunto de investigadores do INIDE. Objectivos globais: Melhoria da eficácia interna do ensino não superior; garantir que, em 2020, o País disponha da quantidade e qualidade de professores, de especialistas de administração da educação e de investigadores em Ciências da Educação necessários para a expansão e qualidade do sistema educativo não superior em várias provinciais.

Objectivos específicos: aumentar o número de professores, de especialistas de administração da educação e de investigadores em Ciências da Educação; Melhorar as competências profissionais do quadro docente de especialistas de administração e de investigadores; garantir a equidade territorial e de género na distribuição de professores por todas as Províncias. (p. 170).

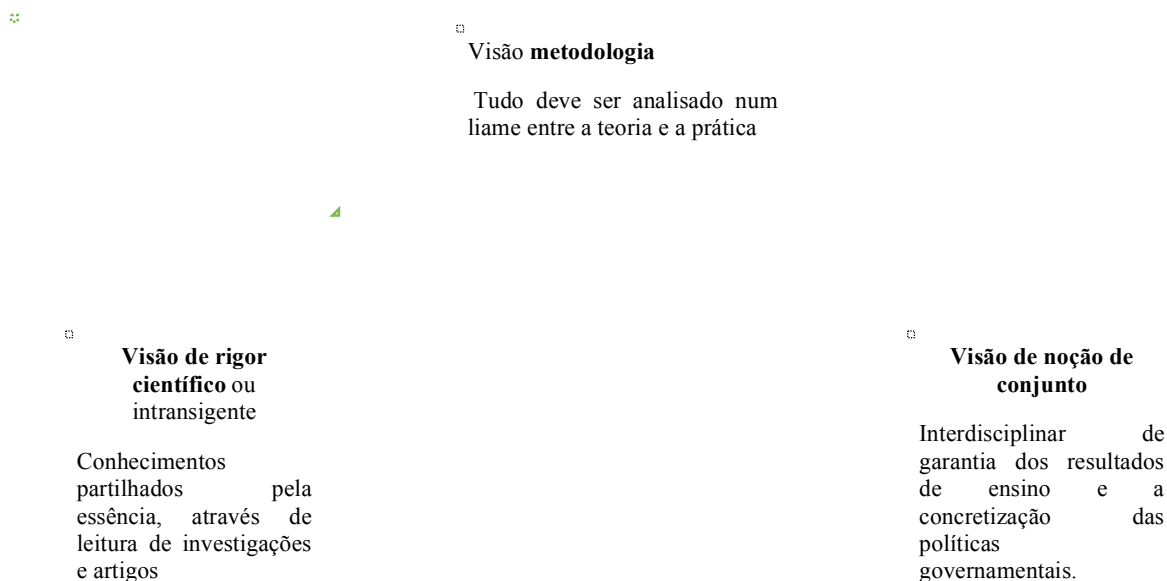
Sendo a educação um processo bastante complexo e multidimensional, torna-se difícil encontrar uma definição que consiga conciliar todas as suas dimensões e necessidades formativas. Para tal, será necessário que os professores do ensino médio (geral e técnico-profissional) tenham uma qualificação científica, técnica e pedagógica de inquestionável qualidade que para Angola. Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República Casa civil (s/d):

“Contribuir para o desenvolvimento económico-social, elevando a capacidade e competência dos seus recursos humanos mais qualificados (...) Assegurar a formação de 4,8 mil Mestres e de 1,5 mil Doutores, dos quais, 2,8 mil mestres e 767 doutores nos domínios estratégicos do ENFQ”. (p.168).

Para que este papel seja cabalmente cumprido, teremos de a todo custo adoptar e seguir alguns princípios, regras e procedimentos aceites epistemologicamente, nomeadamente, encarar com seriedade o sector da educação, a educação como uma epistemologia com impacto directo na vida das sociedades e com urbanidade a pessoa

do professor enquanto profissional que exerça o seu papel preponderante no meio desta sociedade. Ou seja, para este desiderato e, alcançar os resultados esperados pessoal e socialmente, em termos quanti - qualidade, a educação enquanto ensino, deveria ser vista, acima de tudo numa visão holística de triangularidade, nomeadamente, a metodologia, a de rigor científico ou intransigente e por último a de noção de conjunto.

Figura 4 – Visão *holística* de triangularidade da educação enquanto ensino



Fonte: Elaboração do autor

Está proposta poderá ser fundamentada na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento político e pedagógico, constitui-se num documento que integra grande parte de dimensões, variáveis e indicadores institucionais de avaliação, sendo parte determinante em termos de administração e gestão dos processos e resultados de ensino.

Propõe-se que, na elaboração específica do Plano Pedagógico Institucional (PPI) ser expressiva triangulação entre as metodologias que deverão ser analisado num liame entre a teoria e a prática, com o rigor científico ou intransigente em que os conhecimentos partilhados são vistos a partir da essência (através da análise minuciosa das formas, técnicas utilizadas na produção a partilhar e, não somente pela transmissão da informação) pela prática de leitura de investigações e artigos de especialidade e por

último enquadrada numa noção de conjunto para o alcance dos objectivos desejados, não apenas de uma determinada disciplina e ou curso, todavia, pela sua contribuição interdisciplinar a garantia executiva da promessa institucional e, conseqüentemente, a concretização das políticas governamentais.

A nova conjuntura e tecnológica e a globalização exercem um papel influenciador exógeno nas dinâmicas endógenas das instituições, de modo abrangente, pelo que, o modo de encarar as questões relativas à educação, a consolidação conceptual das palavras-chave, tais como, administração e gestão institucional, administração e gestão dos processos e resultados de ensino, o professor, a docência, metodologias e não só, pela forma e/ou maneira de as encarar, produzem resultados inquestionáveis.

As sociedades contemporâneas esperam confiantemente das Universidades, resultados adequados para a satisfação quantitativa e qualitativa da mesma, enquanto cliente privilegiado e consumidores da referida produção científica. Portanto, é, nos dias de hoje fundamental que cada instituição de ensino superior tenha propósitos próprios e se organize, conforme seus dispositivos estatutários e regulamentares.

2.10. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE ANGOLANO

A prática de ensinar por socialização compromete a preservação social e cultural e, pelo facto de ser utilizada durante quase meio século, constitui riscos à segurança da integridade, enquanto cidadão e país. Apesar das reformas, associadas a famosa *mono-docência*, as práticas de formação do homem, augurado como capital humano nacional, regride dia a dia. A falência do sistema de ensino é visível, as crises que se arrastam desde anos, com maior incidência em 2014 e até então, fornecem razões mais que evidentes de ineficácia das estruturas de base do sistema de educação prescrita e, portanto, da incapacidade da garantia do seu corpo docente.

A tese, ora, apresentada, é a favor de um sistema educativo, cujos docentes dominam não apenas os conteúdos específicos da área de formação, como também, o domínio das áreas pedagógicas

Embora exista o sentimento patriótico de alfabetização e da mundialização, os trabalhos no contexto da educação prescrita devem ser feitos por pessoas especialistas e diplomadas para o efeito. Como temos estado a afirmar e, reiteramos, actualmente, e sempre foi, a Educação confunde-se com a Pátria e vice e versa. Por esta razão, a segurança do Estado, deve(rá) levar em conta a questão prima do bem-estar e, hodiernamente, um direito universal a que chamamos de educação prescrita.

Trabalhos colectivos, discussões críticas e reflexivas, pesquisas e produção de conhecimentos às disciplinas (técnicas) inexistentes nos currículos de formação de professores, deverão ser contempladas, através de especialização e/ou estudos aprofundados áreas temáticas, de teor interdisciplinar e profissionalizante.

Por esta razão, apela, sem cessar pela necessidade de diplomar os actores Educação prescrita, com a utilização de estratégia simples de ser compreendida e fácil implementada. Chama-se a atenção no sentido de realizar-se trabalhos de formação inicial de professores (equivalente aos Magistérios) com perfil ocupacional de assistente docente e um curso intermédio de docentes (curso de graduação em Ciências Pedagógicas, no nível de bacharel, para todo indivíduo interessado na docência, a ser frequentado, por indivíduos em efectivo com o grau de licenciado obtidos em IES não vocacionados ao ensino.

Tomamos como exemplo o ano esforço realizado em em 2012, em que o país, através da política de alargamento da oferta formativa, (re)construiu salas de aula, o que permitiu, por um lado, a entrada de muitas crianças, jovens e adultos, dando-os, a oportunidade de frequentarem cursos nos diferentes níveis, até mesmo do ensino superior e, por outro lado, provocou séries de dificuldades, desafios ligados ao processo de ensino e aprendizagem.

As inesgotáveis reformas educativas formuladas e implementadas, quer do sector da Educação, quer do Ensino Superior, até agora, não alcança a saturação devida e, aliás comprometendo-nos, maioritariamente com resultados *numerológicos*. O Estado tem estado a elaborar e aprovar vários instrumentos técnicos-normativos para manter o bom funcionamento das instituições, que, dentre os quais, destacamos, a Política Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) de carácter transversal, assim como, a aprovação de vários dispositivos legais aplicados ao Sector da Educação, no geral e, do Subsistem do Ensino Superior, em particular.

Efectivamente, o país investiu na Educação prescrita, investimentos expressivos na extensão do ensino as 18 províncias, com intuito de dar respostas a demanda face às necessidades educativas do país, criando, como temos estado a sublinhar sucessivas reformas no sector, investimentos, cujo resultado, até aqui alcançados, não correspondem ao enorme desafio do actual contexto socioeconómico do próprio país.

O sistema de ensino, foi incapaz de assegurar significativamente, tanto os fins normativos, como os *epistemológicos*. Em fim, a política de alargamento da oferta formativa estaria perfeita e/ou significativa, se contemplasse uma verdadeira estratégia de formação do corpo docente, de (re)estruturação normativa dos planos curriculares das disciplinas ministradas, porque, julgamos que, a questão do material pedagógico, manuais escolares, transporte público, de bibliotecas escolares e/ou municipais, infraestruturas desportivas, localização, saneamento básico, construção de infraestrutura, fornecimento de energia eléctrica e outras, serem parte dos meios, a partida basilares (condições para a realização do ensino), ao passo que, a formação do corpo docente ser o processo para realização do próprio ensino. Ou seja, por mais que, por um lado, haja boas condições para a realização do ensino e, por outro, desconhecimento e/ou ignorância sobre os processos de realização do ensino, os investimentos feitos à criação das tais boas condições, em rodeios, fornecem razões mais débeis de falência crónica.

A ausência de racionalidade e selectividade, em termos de permissão para a administração, gestão e docência na Educação prescrita, entrada que, em nada contribuir, constituindo-se em obstáculo para o alcance das finalidades dos vários projectos nacionais, criando muitas turbulências o que torna os processos, quer de ensino, quer da aprendizagem, fracassado. Mas, infelizmente, ninguém quer assumir o tal fracasso, fingimos que vai tudo bem, mas, ao fim de tudo, percebe-se que, as denúncias para a mudança fazem todo um sentido. Tal como refere Barroso, J. (2005) quanto a esta problemática:

“Depois de, durante muito tempo, serem considerados como profissionais acima de toda suspeita, os professores estão hoje no centro de toda a turbulência que afecta a escola e a educação no geral. O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus Métodos de ensino é contestada. Não admira, portanto, que os professores se tenham tornado o bode expiatório de todas as críticas que são feitas à escola, ou porque não garante a promoção

social, ou porque não produz trabalhadores capazes, ou porque não forma cidadãos conscientes” (p.173).

Os níveis baixíssimos dos resultados de ensino alcançados, são por si só, denunciadores da falta de eficiência e eficácia das políticas de formação de quadros no país e, conseqüentemente, da necessidade de uma mudança, visando à implementação de novas estratégias formativas para os vários docentes que têm a sala de aulas como um instrumento de sobrevivência, minimizando o acto docente como o de transmissão, avaliação e sentença infundadas.

Julgamos que, em educação, tudo que se faz, confere resultados, mas, só o que se faz com propriedade, alcança rendimentos.

As questões educativas devem ser vistas num prisma normativo e epistemológico e não em modelos figurativos de contemplação de todos na educação das novas gerações (pelo facto simplista de ser-se ostentador de um grau académico), por que temos de dar empregos aos académicos desempregados. Também, teremos que atender a alguns condicionantes, tais como os que se prendem com os meandros da Pedagogia e da Didáctica para docentes leigos ou sem qualquer graduação em Ciências da Educação, com particular atenção aos que gerem as variadíssimas instituições educativas, por socialização que para tal (Fale, P. 2003, p. p. 82 - 83) adverte o seguinte:

“... a gestão escolar é uma ciência holística, isto é, o todo é maior que o somatório das partes. Este holismo é idêntico ao conjunto de áreas que formam as Ciências da educação. A gestão escolar passa, assim, a ser não uma ciência, mas uma conjugação de várias Ciências de administração escolar. Quando daqui para a frente nos referimos a gestão escolar, estamos-nos a referir não a este ou aquela parte da gestão, mas ao todo”.

A citação acima referida mostra claramente que o campo da gestão escolar está associado a teorização no seu todo é, indissociável dos seus processos e resultados, actos firmáveis em teorização de contextos científicos próprio, sentidas justificáveis para a concretização do ensino e a consolidação dos sistemas educativos.

O interesse nesta estratégia não é discriminatório, foi pensada em função da realidade exclusivamente do sistema educativo (entendido como o conjunto de instituições de ensino, das práticas de gestão de ensino subjacente e da lógica inerente a sua missão), que, incluem os “professores, directores, alunos, pais, inspectores, funcionários das direcções provinciais de educação e do ministério nacional e muitos

outros atores que contribuem para que o processo educativo ocorra” (Jabif s/d., p. 9).

Diante desta situação problemática proveniente da própria realidade do sistema educativo angolano, resultantes, por um lado, da necessidade de formulação de modelos sequencial de formação de professores (geral e técnico) e, por outro lado da transferência do contexto científico por contexto social, sentida pela acrescida necessidade de conscientização dos diferentes actores à participação na educação, fundamentalmente pelo grande valor estratégico de desenvolvimento *holístico* do de Angola e das suas populações.

Parece-nos ser este o momento oportuno para combater-se a preclaração, ora, reivindicada, sendo, real a existência de disciplinas no ensino pré-escolar, primário, secundário (geral e técnico) não lecionáveis nos níveis formativos de professores, quer no intermédio, quer no avançado, no contexto de Angola.

Nesta perspectiva, a lógica de corroboração de outros profissionais (não diplomados em Ciências da Educação), e da melhoria da educação com processos exercidos científica e tecnicamente correctos, se sobrepõe o exclusivismo desta estratégia, na medida em que, a reivindicação do profissionalismo na educação começava a adquirir o significado de impedimento do pluralismo exógeno científico.

Neste desterro, a presente estratégia, surge como escape de integração racional e selectiva da corroboração, com fito de habilitar o corpo docente angolano.

Então, com a alteração e implementação do Subsistema de Ensino para a Formação de Professores, literalmente atrofiado e, substituir o modelo tradicional do ensino, vigente, por um modelo fundamentado em novos pressupostos da ciência do ensino, estaríamos a redireccionar a natureza da educação e a finalidade do ensino, o que seria, deveras, rentável à vida e vivência das populações.

Quer dizer, o exercício daqui em diante é do fortalecimento do interior das instituições de ensino, ora, criadas e autorizadas, associado a construção conceptual da educação prescrita, ideal para o cidadão angolano.

Em virtude de tudo quanto foi partilhado, sentimos que os debates, estão ancorados na reflexão sobre a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que, no fundo, procurou debater a questão da docência realizada, dos resultados e da significação social, procurando despertar e consciencializar sobre a necessidade da

obtenção de rendimentos pelos grandes investimentos que o país tem proporcionado para o sector da educação. Neste caso, para a Educação prescrita de qualidade para Todos.

Ao aceitarmos humildemente, realizar alterações para a harmonização do Subsistema de Ensino para a Formação de Professores, estaríamos, sobremaneira, a dar passos *iniciáticos* de fortalecimento do interior das estruturas de base do próprio Sistema Educativo e, proporcionar, de certo modo, a (re)criação do clima favorável à garantia da rentabilidade académica em todos os níveis de ensino o que seria muitíssimo favorável, sobretudo para o país.

Portanto, a estratégia que propusemos é da qualificação pessoal docente das instituições de ensino, sem excepção. Pretendemos trabalhar com as estruturas de base do Subsistema de Ensino para a Formação de Professores, mas, não se restringe, apenas a este subsistema. A *centralidade* é o processo de ensino e aprendizagem, é teorizar a ciência de ensino, é colocar em prática as diretrizes da tal *práxis*, assegurando-os os domínios científicos (profissional) de ensino e preenchendo-os de fortes convicções sobre a Educação prescrita.

Efectivamente, ideia foi apresentada, as reflexões partilhadas.

É, nesta perspectiva, que, tomamos a iniciativa libertária de pôr dúvida, questionar, criticar e propor pistas. Aliás, enquanto profissionais de educação em administração e gestão de processos de ensino, sentimo-nos na necessidade de participamos na causa da teorizada, da prática da educação e formação significativa de todos os angolanos.

Pelo menos, as questões foram apresentadas e partilhadas, de forma aberta e livre. Julgamos que, até aqui, temos um outro entendimento sobre a Educação e, principalmente, da necessidade de ser mais abrangente possível, assim como, do seu sentido natural e, do papel político e social do professor, enquanto aliado natural do Estado e enquanto líder e influenciador comunitário.

Importa, mais uma vez, salientar, que, ás praticas actuais de ensino, como é obvio, geraram os resultados que ao longo do trabalho fomos debatendo. Mas, quando se trata (principalmente da Educação) todo ensinamento gera resultado. Do mesmo modo, como é ensinado na teologia cristã, a Lei da Semeadura, bem conhecidas na elite

academia como Causa-efeito, acção-reacção, ou, ainda Estímulo- resposta, está última defendida pelos behaviorismo, fundamentadas nas ideias de Pavlov, tudo o serviço gera resultados. Mas a grande diferença é que, nem todo resultado satisfaz e/ou gera rendimento.

Ao longo de quase duas décadas de profunda reflexão e quase quatro décadas de vivências, fica patente, as tentativas de melhoria das práticas do ensino, através de seminários de capacitação pedagógica, aventuras quase impossíveis de serem concretizadas, pelo simples facto da sua própria natureza e finalidade.

Na verdade, pretende-se que, mais uma vez, unir os esforços para assegurar a qualidade augurada. E, pode-se dizer, o trunfo está identificado, está no interior das instituições de ensino e, que, procurar a qualidade fora dela é uma ilusão e, terrível perda de tempo.

Julgamos que, as várias reformas até, estão implementadas privilegiaram a construção e apetrechamento das salas de aula, os meios de ensino, a questão da renda mensal dos serviços prestados, pecou, ao chamar o sector privado para ajudar e, esse, por sua vez, estão (quase mais) envolvidos em produção de publicidades do que com a tal propaganda anunciada.

Definitivamente, teremos de alterar, adequar os perfis, para o exercício da docência. Ao tratar-se de docência, deverá ser, fortemente, revista e implementada o Subsistema de Formação de Professores, tornar anexas às instituições de ensino superior de formação de professores, todas escolas do II Ciclo de formação de professores. Extinguir os conhecidos cursos de agregação pedagógica e implementar cursos de graduação, no nível de bacharel para a formação de docentes, que, em substituição da dita agregação pedagógica, com duração de 2 anos, destinado a licenciados e pós-graduados em outras áreas do saber, o que permite diploma-lo e, ser aceite para o exercício da docência em qualquer nível de ensino.

Quer dizer, só poderão frequentar o curso de graduação em Ciências Pedagógicas, no nível de bacharel, todo indivíduo interessado na docência (em qualquer nível de ensino), a partir do grau de licenciado obtidos em IES não vocacionados ao ensino.

Assim, pode dizer-se que, em curto espaço de tempo, o país, sentirá o impacto

positivo desse trabalho. A falta de formação pedagógica na grande maioria dos docentes (Diplomados) está na base da falta da qualidade.

Formar o homem, sem saber ensinar é uma péssima aventura. Mais do que nunca, nos dias de hoje, a docência tornou-se muito mais trabalhosa, até mesmo para aqueles que, são versados para o efeito. Procurar a qualidade de ensino e, descurar a formação técnica do formador do homem é uma ilusão.

A docência não se compadece apenas com a ostentação de um título académico de graduação ou pós-graduação, mas, saber como interagir de forma científica e com técnicas correctas para a aprendizagem.

Apesar da grande maioria ter frequentado as denominadas palestras de agregação pedagógica, prática muito comum, é importante evidenciar que, a finalidade da educação é realizável com objectividade científica. Ao manter-se nesta condição em que, grande maioria do corpo docente desconhece as directrizes das teorias (os conteúdos da ciência do ensino, desconhece os métodos e técnicas de ensino), que, sobremaneira, suportam a docência, é muito improvável que se consiga rendimentos pelos grandiosos investimentos feitos para a causa da educação.

Portanto, sem rodeios, o sistema educativo, deverá privilegiar as questões de fortalecimento interior das instituições de ensino.

Por esta razão, deverá focalizar-se nas questões de formação do formador tendentes a harmonização e consolidação do próprio sistema educativo, quase fracassado. Porque, a grande maioria do corpo docente, deverá como é óbvio, conhecer os conteúdos da ciência do ensino, encontrará outras saídas metodológicas, sem a necessidade de improvisar, proporcionando grandes alterações positivas para a Educação prescrita, que, durante quase quarenta anos, nunca, as realizou (alcançou).

Sendo visível os esforços expressivos nos pronunciamentos públicos e várias iniciativas normativas a favor da qualidade de ensino, tendo em conta que, a verdadeira contribuição para a qualidade, tem origem no espaço de trabalho, mormente, na sala de aula, nas suas mais diversas formas de relacionamento (professor docente/discente e/ou docente/discente e vice-versa) e, de forma mais abrangente no fortalecimento das instituições e na valorização da profissão de professor.

A presente proposta de formação sequencial do corpo docente angolano está

perspectivada numa preparação que proporcionará uma forte convicção educativa, que, poderá ser exercido num contexto global mais diverso e competitivo à ocupação (função) docente.

A elaboração de um Plano Estratégico para o Subsistema de Formação de Professores com formulações claras da missão, dos objectivos, dos perfis e (a definição) dos resultados esperados, provocaria, naturalmente à construção da qualidade de ensino desejada.

Portanto, torna-se extremamente importante que o Plano de Implementação do Plano Estratégico fosse elaborado em benefício da operacionalização do Subsistema de Formação de Professores e executado por uma equipa de profissionais e académicos da Educação, dispondo-se dos apoios e recursos para o efeito.

Assim sendo, adianta (m)-se, algumas pistas:

1. A criação de uma comissão de âmbito nacional para o efeito;
2. Realização de estudos em todos os níveis do Ensino Geral Normal que permita identificação de necessidades de inclusão *conteúdinal* nos currículos do ensino superior de nível de graduação, através de formulações dos grupos temáticos;
3. (Re) formulação dos perfis de saída dos profissionais nos seus diferentes níveis de ensino, tendo em atenção as exigências da globalização, em geral e, do mercado de trabalho, em específico;
4. (Re) formulação dos perfis de saída dos profissionais nos seus diferentes níveis de ensino da Pós-Graduação com centralidades em (num) modelos sequenciais de formação de professores e na criação de grupos temáticos (investigadores da educação) para o aprofundamento e inovação da práxis educativa, através de iniciáticas de investigação académica e científica, em função da necessidade de formação geral e técnico dos quadros angolanos.

Tendo sido feito o levantamento de todas as disciplinas ministradas no Pré-Escolar, com fito de ser contextualizado no currículo da formação inicial de professores, assim como o levantamento de todas as disciplinas ministradas nos diferentes níveis do Ensino Secundário (geral e técnico) nos currículos da formação inicial de docentes e

intermédio de formação de professores, far-se-á reajustes dos currículos e promover o surgimento intencional de vários especialistas em Ciências da Educação, tomando-se os exemplos seguintes:

Doutor em Supervisão e Formação Inicial (intermédia ou avançada) de Professores;

Doutor em Inspeção e Formação Inicial (intermédia ou avançada) de Professores;

Doutor em Administração e Gestão das Instituições do Ensino Superior;

Especialista em Hotelaria e Turismo; Ambiente e tecnologia;

Especialista em Educação Física e Desporto; Arte e Música;

Mestre em Administração e Gestão das Escolas (Primárias) secundárias;

Mestre em Administração e Gestão do Secundário;

Mestre em Inspeção e Formação (Primárias) Secundário

Licenciado em Matemática e Física (ou em Biologia e Química; Língua Portuguesa e História) do 2º Ciclo de Ensino;

Licenciado em Hotelaria e Turismo; Ambiente e tecnologia;

Licenciado em Educação Física e Desporto; Arte e Música;

Licenciado em Inspeção e Formação do Ciclo 1º Secundário (Pré-Escolar);

Bacharel em Matemática e Física (ou em Biologia e Química; Língua Portuguesa e História) do 1º Ciclo de Ensino;

Bacharel em Ensino Primário

Bacharel em Administração e Gestão das Escolas Rurais

Bacharel em Educação Física e Desporto; Arte e Música;

Bacharel em Hotelaria e Turismo; Ambiente e tecnologia;

Resta-nos desde já, para uma mais clara compreensão da estratégia, apresentar pistas do que pensamos ser um imperativo de substituição das práticas de Educação vigente, ainda que seja necessária alguma alteração ligeira da estrutura de

Administração e gestão da Educação (para a implementação do Subsistema de Formação de Professores), fundamentadas, seguintes:

A Necessidade da reformulação dos perfis de entrada e saída para o exercício da docência consciente;

Reformulação curricular ao nível dos cursos de graduação para o ensino geral (Licenciamento);

Reformulação curricular para o Curso de Licenciatura em Gestão e Administração de Creches/ Jardim de infância;

Reformulação curricular para o Curso de Licenciatura em Gestão e Administração do Ensino Primário;

Reformulação curricular para o Curso de Licenciatura em Gestão e Administração do I Ciclo do Ensino Secundário;

Reformulação curricular para o Curso de Licenciatura em Gestão e Administração do II Ciclo do Ensino Secundário;

Reformulação curricular ao nível de Pós-graduação para o ensino geral;

Reformulação curricular para o Curso de Mestrado em Gestão e Administração do Ensino Primário;

Reformulação curricular para o Curso de Mestrado em Gestão e Administração do I Ciclo do Ensino Secundário;

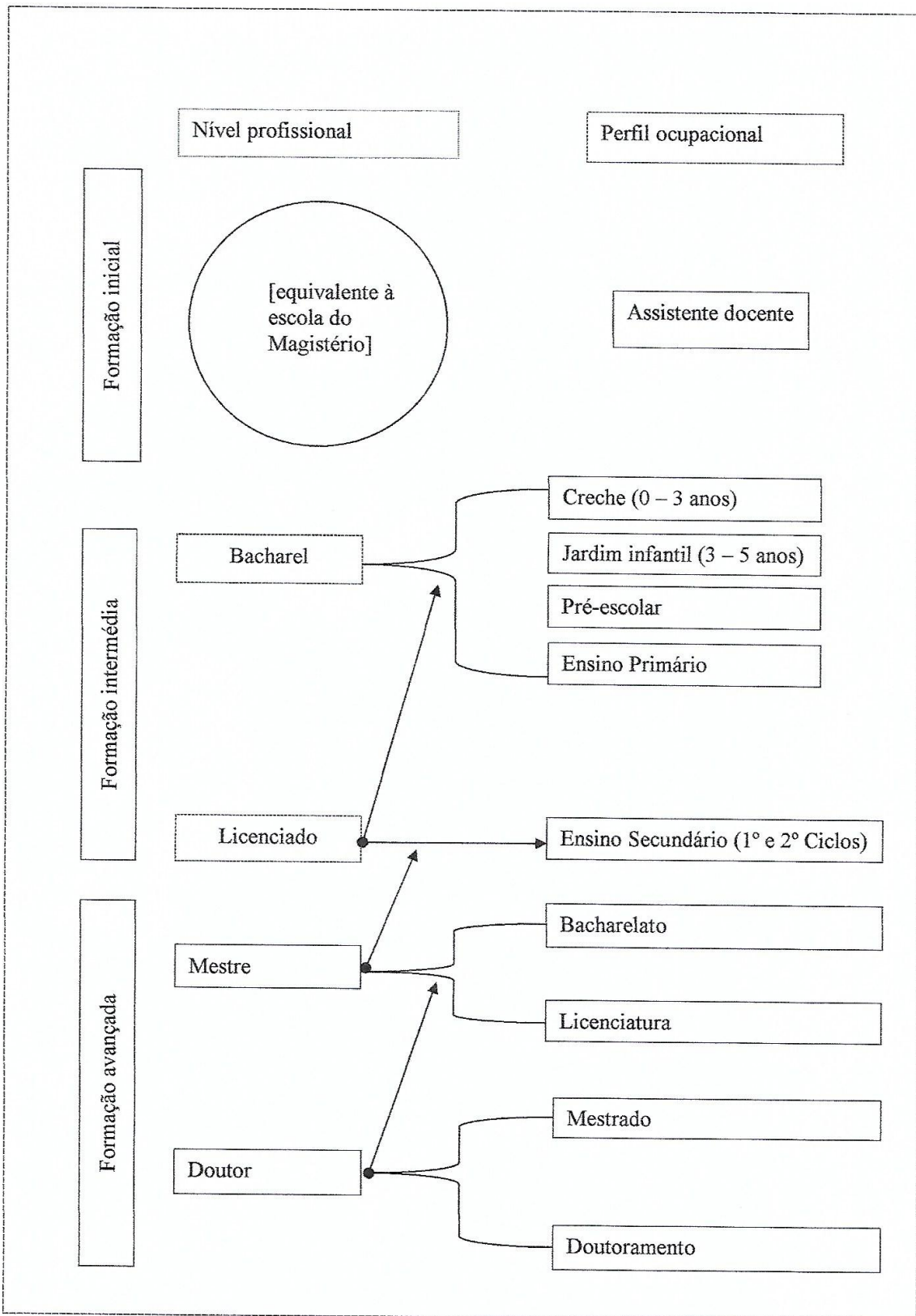
Reformulação curricular para o Curso de Mestrado em Gestão e Administração do II Ciclo do Ensino Secundário;

Reformulação curricular p Curso de Doutoramento em Gestão e Administração de Instituições Escolares;

Reformulação curricular ao nível dos cursos de graduação para o ensino superior (Diplomacia);

Reformulação curricular do Curso de Bacharel em Didáctica e Psicologia Pedagógica para os graduados e pós-graduados das demais áreas do conhecimento científico, técnico e profissional (obrigatório) para o exercício da docência.

Figura 5 – Ciclo formativo dos docentes e professores em Angola



Fonte: Elaboração do autor

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO DOMÍNIO DA MONOGRAFIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

3.1. ABORDAGEM CONCEPTUAL E GENERALIDADES SOBRE COMPETÊNCIAS

A reflexão em torno do conceito de desenvolvimento de competências é, neste trabalho, associada não apenas às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mas também, à componente curricular da formação profissional de professores, explícita no mundo da prática pedagógica.

Para Formosinho, J. (2009), considera a prática pedagógica como componente assumidamente de grande relevância na fase final do curso que é assumida na forma (de docência assistida e orientada) profissionalizante da formação de professores. Nesta perspectiva, o conceito de competências no domínio da produção da monografia é, encarada na consecução dos efeitos pedagógicos esperados, no contexto de ensino.

O dicionário da Porto Editora (2008) define o termo competência como “qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções” (p. 387).

As questões referentes ao desenvolvimento de competências, são muitas vezes, percebidas quando associadas ao pragmático. A tentativa de conceptualização da palavra a competência enquanto aptidão, deverá ser integrada, a partir de um determinado moledo conceptual da educação. Ao nosso ver, a competência entendida nos princípios do modelo andragógico de Malcom Knowles da década dos anos 70.

As acções atinentes a fazer aprender o estudante, valorizam as experiências dos

estudantes, passando-se actualização periódicas dos seus currículos como forma de garantir as aprendizagens significativas aos formandos. Esta observância das responsabilidades e tarefas prioritariamente da universidade, bem como à interacção social subjacente, enquadram-se, no domínio da eficácia pedagógica, assente na convicção de satisfação pessoal e social, porém, para a sua concretização, exigirá dos protagonistas (entendimentos, idoneidades, ...) a aquisição de aprendizagens significativas, que consideramos como o desenvolvimento das competências, enquanto uma evolução conceptual.

Quando se fala da capacidade de resolução de problemas, ou mesmo de realização de um estudo científico e/ou académico, a focagem total vai às qualidades significativas do desempenho do professor, traduzida na garantia das aprendizagens dos seus estudantes.

Como escreveu Vieira, F. *et all.* (2010), afirmam que ensinar não é só transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para outra, mas fazer pensar, estimulando o aluno para a identificação e resolução de problemas e, entendem que o professor deve conduzi-lo à problematização e ao raciocínio e nunca à absorção passiva das ideias e informações transmitidas.

Tratando-se de um estudo que parte do conjunto de abordagens sobre a educação, no domínio da eficácia pedagógica, a reflexão sobre competência assume-se no quadro da vida e vivência académica dos protagonistas, sem a ignorância o compromisso assumido no estabelecimento desta relação do âmbito explícito e implícito.

As actividade didáctica corresponde as práticas interactivas e dinâmicas entre os protagonistas para alcançar um objectivo. Ou seja, o objectivo da universidade deve ser, sempre e primordialmente, garantir que todos seus estudantes aprendam.

É importante explicitar o significado de fazer uma monografia, geralmente associado a satisfação pessoal e social. Contrariamente, a não apresentação escrita e oral deste trabalho académico de teor obrigatório de nível de graduação impede a obtenção do grau de Licenciado. Somando-se a esta interpretação, a competência é aqui compreendida como sendo, a atitude compatível aos bons resultados de ensino e, são expressivamente, notáveis na maneira de como fazer para resolver as situações, dificuldades e/ou problemas que se apresentam.

Ao nosso ver, a competência indica a aprendizagem garantida e a compreensão dos factos e teorias ao longo do período de formação, traduzido na capacidade de resolução de problemas.

A realidade é que, esta magnitude dos desafios que actualmente as instituições de ensino superior enfrentam, na prestação de serviços para oferecer formação altamente qualificada, tem levado muitos Estados, cientistas, académicos e políticos a reflectirem sobre educação, uma abordagem voltada ao interior da sala de aulas e, sobretudo, ao papel político e social da escola.

Este modo de agir e reagir em torno de resultados esperados transfigura o conceito de competências para uma evolução conceptual voltada a gestão dos processos e dos resultados de ensino. Por isso, o desenvolvimento das competências apresenta-se subjacente às epistemologias e princípios inerentes as teorias das aprendizagens. Em outras palavras, a ênfase, quando se fala de desenvolvimento de competências incide na necessidade da criação de um ambiente construtivista de aprendizagens.

De acordo com Ribeiro, D. (2013) a prática, quando reflectida pode modificar os conhecimentos e/ou reformular outros já existentes, melhorar tanto os comportamentos, as acções e os próprios conhecimentos, afirmando até mesmo que:

“É a síntese entre teoria e prática que facilita a articulação de um processo de desenvolvimento de competências, ou desenvolvimento da personalidade profissional, através de um saber que é subjacente ao saber fazer e que na prática se manifesta e se transforma. Esta articulação entre a teoria e a prática fundamenta-se numa epistemologia construtivista do conhecimento e na análise dos processos de aprendizagem, conduzindo a um saber fazer, em que, quer o saber teórico, quer o saber prático desempenham funções determinantes” (p. 33).

Tomaremos, como exemplo Formosinho, J. (2009), sobre a fase de prática docente na formação de professores atesta que: “serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente. Responsável e eficaz.” (105).

E, é de facto de se dar preferências as ideias de Rodrigues, M. L. (Junho/2008, p. 14) que ao nosso entender, pode e deve entendida como desenvolvimento de competências, sublinha o seguinte:

“Consensual em todos os relatórios sobre os países da Europa, é também a percepção de que os desafios da mudança requerem alterações nas práticas, nas

competências e no perfil de formação dos professores, bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se inscreve. Em primeiro lugar, mudanças de cariz técnico-pedagógico, exigindo a introdução de novas matérias nos currículos, em especial nos domínios das tecnologias da informação e das línguas, o prosseguimento da formação ao longo da vida e maior atenção à investigação científica na formação inicial e contínua dos professores. Em segundo lugar, mudanças de cariz organizacional, devido à diversificação das responsabilidades e tarefas a realizar na escola. Os professores necessitam de aprofundar as competências de trabalho em equipa e de participação no funcionamento dos órgãos pedagógicos. Em terceiro lugar, as alterações são também de cariz social, reconhecendo-se a necessidade de a escola colaborar com outros parceiros - autarquias, pais, empresas, associações várias” (p.14).

De acordo com (Fenstermacher, 1990 citado por Flores, M e Simão, A. 2009) ao considerar o ensino como uma actividade profundamente moral que a sua dimensão moral expõe fundamentalmente àquilo que é educativo e melhor para os alunos.

Conforme Veiga, M. 2000) inúmeros estudos realizados a nível internacional (Taylor, 1962; McComas, 1965; Stones e Morris, 1971-72; Marques et al, 1979; Medley, 1979; Veiga, 1980; brophy e Good, 1986) mostravam que os bons professores eram vistos como aqueles que possuíam características do tipo: “exigem bastante dos alunos; tornam as aulas atraentes; dominam bem as técnicas de ensino; possuem sólido das matérias que ensinam; impõem disciplina nas aulas; expressam-se de forma clara; têm fascínio pessoal; manifestam capacidade de liderança” (p. 13).

Portanto, quer o conceito de competências, quer o conceito de monografia, ambos evoluíram - se na fenomenal interactividade educativa (professor-estudante e vice e versa) de um esforço de melhoria das práticas pedagógicas para o alcance dos resultados esperados e do propósito institucional.

Dito de outro modo, ambos são conceitos que podem e devem ser infiltrados numa abordagem de educação, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Daí, que, enquadram-se no conceito de aprendizagem significativa, teoria encarada por Valadares, J. e Moreira, M. (2009) em diferentes perspectiva e tornando-se possível o estabelecimento de pontes cognitivas entre eles, como por exemplo:

“(…) quer segundo Piaget quer segundo Ausubel ocorre uma interacção entre uma estrutura interna do sujeito e o meio exterior, sempre com envolvimento afectivo, quando o sujeito pensa.

A estrutura psicológica em Piaget corresponde à estrutura cognitiva a que se refere Ausubel e ao esquema de assimilação de Piaget corresponde o subsunçor ausubeliano. E se há três tipos de assimilação segundo Piaget, também os há de acordo com Ausubel. Por sua vez, a passagem do significado lógico de um

material de aprendizagem a um significado psicológico é um processo de internalização, como também o é a internalização de signos a que se refere Vygotsky quando ocorre a aprendizagem da ciência. Se Vygotsky que os signos poderão ser bem aprendidos por recepção, sem terem de ser descobertos, também Ausubel enfatiza a aprendizagem verbal por recepção significativa, sendo a linguagem verbal um sistema de signos. Quer um quer outro valorizam o papel fundamental da linguagem na aprendizagem humana” (p.81).

Através desta guisa conclusiva nas importantes linhas de pensamentos sobre o processo de aprendizagem, permite-nos afirmar na o conceito de desenvolvimento de competências se encaixam perfeitamente no quadro moderno da Psicologia moderna e, nas mais diversas correntes filosóficas, mormente, na visão epistemológica do construtivismo, porém, necessita de ambientes de aprendizagens e de boas acções de cariz técnico-pedagógico, organizacional, de cariz social e moral dos professores.

Portanto, Hargreaves caracteriza adequadamente a complexidade das opções morais dos professores: “respeitar as dimensões morais do ensino, normalmente, implica a distinção entre as melhores e as piores tomadas de decisão, em vez das correctas e das erradas. Não existem regras práticas claras, nem princípios universais úteis para se decidir o que fazer. (...) Têm de viver as suas vidas morais de forma desamparada? (...) sobretudo quando as certezas morais fundadas na tradição ou na ciência estão a perceber e as pessoas têm de confiar nos seus próprios recursos reflexivos como base para o juízo moral” (Hargreaves, 1995, p.15) citado por Flores, M e Simão, A. 2009 p, p. 88 - 89).

Por esta razão, as competências evidenciam - se no saber, saber fazer e saber ser, impondo-se como capacidade de exercer profissionalmente a função docente, isto é, à luz dos valores fundamentais da profissão de professor.

A garantia das aprendizagens passa pelo desenvolvimento das competências e, ser incentivado no uso constante da questão seguinte:

O que devo fazer enquanto professor/formador de professores?

Isto permite aos protagonistas reflectir sobre a própria prática de ensino:

Em que situação se encontram os estudantes com a elaboração da monografia?
Como se organiza as tutorias?

Quais são os seus pontos fortes e fragilidades?

Que desafios deve superar para alcançar os resultados prometidos (ao nível da

disciplina, curso) institucionalmente?

Quais são as áreas que necessitam ser aprofundadas?

Da mesma forma, em seu papel político e social, o professor deveria envolver os demais actores, nomeadamente, empresários, académicos, a sociedade civil nesta reflexão diagnóstica, seguintes:

Qual o grau de satisfação pessoal e social sobre os licenciados no mercado de trabalho?

Em que medida estão a corresponder às necessidades sentidas?

3.1.1. Preocupação com a competência na formação dos professores em Angola

“Precisamos de mais e melhores professores, de melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos de ensino médio e profissional, em particular, e no ensino superior, de modo a não formarmos jovens que não consigam emprego por falta de competências ou que acabem por aceitar o sub - emprego”. *Dos Santos, José Eduardo (Presidente da República de Angola. Extrato da mensagem sobre o Estado da Nação – Outubro 15, 2014).*

A preocupação com a competência aparece nos mais diversos quadrantes, ganhando significados e interesse global, principalmente, quando se fala de formação de qualidade ao nível superior à construção de uma sociedade mais justa, democrática e que prepare as novas gerações para as transformações que ocorrem no mundo e nas sociedades contemporâneas.

As actuais exigências, centradas no ensino que prepara, desenvolve competências e habilidades (educação ideal do cidadão), persuadem (- nos) para novas formas de encarar, de aprender a agir e reagir à luz dos valores fundamentais da profissão, permitindo uma visão *holística* de triangularidade da educação.

Assisti-se, cada vez mais, a revitalização dos métodos considerados tradicionais de ensino da pedagogia impregnada nos conceitos e métodos das

concepções pedagógicas centradas no processo de ensino, reanimando-os aos actuais preceitos da garantia das aprendizagens significativas dos estudantes, objectivada à satisfação pessoal e social.

Nesta concepção pedagógica de ensino (pedagogia tradicional), a escola (gestores e professores) preocupam-se, mais com os elementos seguintes:

- a gestão dos meios de ensino;
- o programa da disciplina a seguir;
- a matéria a dar (transmitir) e;
- a prova a utilizar para reprovar e aprovar.

Apesar da frequente influência da Pedagogia Nova de origem europeia e americana desde o Séc. XIX, associados a Pedagogia Tecnista que, desenvolveu-se, na segunda metade do século XX, os assuntos ligados a educação, continuam a serem vistos pela generalidade que, por força da socialização são ainda hoje, apanágio de academismo, sem qualquer preocupação com o profissionalismo.

Um dos principais assuntos relacionados com a escola tem que ver com o seu comprometimento expressivo no seu próprio papel político e social. Conforme (Trindade, V. et al 2009, p.33 citado por Quitumba, J. 2013) “a escola assume um papel fundamental e não pode demitir-se nem omitir-se da sua função de educação de valores” (p.37).

Consciente ou inconscientemente, os diferentes actores interessados na educação, percebem-se, que a mudança tem de acontecer, porém, as reformas educativas realizadas focalizam (quase sempre) nos factores exógenos de criação de condições para a realização do processo de ensino. Estes modos de tratamento dos assuntos ligados a educação têm sofrido muitas críticas que maioritariamente tem recaído à postura dos professores, principalmente, os universitários. Conforme Gil, A. (2006) afirma o seguinte:

“(...) muitos professores universitários não reconhecem a importância da Didática para a sua formação. Cabe considerar também que a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. (...) As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. O professor constitui a principal fonte sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentivam nos alunos é a da memorização. A prática constante de avaliação da aprendizagem consiste em aplicar provas e dar notas, que com frequência também é usada como meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno. Aos alunos, por sua vez, cabe

colocarem-se na condição de ouvintes e esperar que os professores dêem aulas.” (p, p. 5 - 6).

O modo invulgar deste entendimento da Educação e da Formação, tem estado a exaltar grupos de académicos leigos em Educação, titulando-os como professores, uma panóplia de títulos coroada de práticas de transmissão (*conteúdinal*) em que todos podem e tudo serve (*tudológico*), pelo simples facto de, ostentarem, principalmente o grau académico pós-graduação, erros de contexto normativo, cometidos consciente e/ou inconscientemente o que, ofusca, a verdadeira preclaração e grandeza deontológica do profissional da educação e, não ajuda a consolidação dos Sistemas Educativos.

Apesar desta importância atribuída ao Ensino Superior, a maior parte (quase todas) das Instituições de Ensino Superior enfrenta o problema da necessidade de competências (nos professores) para fazer aprender, o que sucede genericamente é a transmissão e/ou reprodução de informações, incitadas pela educação tradicional. Conforme atestara Angola. MEC & GURN (2001) o seguinte “O Ensino é muitas vezes livresco com fracas componentes prática e de investigação” (p.42).

Segundo Gil, A. (2006) durante anos prevaleceu no âmbito do ensino superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretende lecionar.

A melhoria das práticas de gestão dos processos de ensino e aprendizagem, dos processos avaliativos e da investigação, são por si só, elementos fundamentais para a construção de saberes e desenvolvimento de competências transversais que, encontram-se intimamente relacionados com a garantia das aprendizagens dos estudantes.

Dito de outro modo, a competência, nesta abordagem, pressupõe qualidade dos serviços prestados e por sua vez, está qualidade, enquanto atributo é construída, no interior das instituições educativas (sala de aulas), através de acções gestionárias de processos de aprendizagem subjacentes e não propriamente, nos meios de ensino como tem sido a prática.

Nesta perspectiva, será importantíssimo destacar a figura do professor que, enquanto profissional de ensino, que ostenta a autoridade licenciada na sua graduação em Ciências da Educação, age e reage pedagogicamente com consciência, ciência e excelência, contribuindo para a concretização das aspirações e dos resultados esperados

pela instituição escolar, família (mercado de trabalho) e pelo Estado.

Parafraseando Quitumba, J. (2012) sublinha que à luz do Art. 35.º da Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro estabelece as bases do Sistema da Educação e define o ensino superior como o da formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos da actividade económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, afirmando que este seu papel se vê tremendamente nublado pelos resultados simplistas de escolaridade e ambíguo em termos de garantia das aprendizagens necessárias para o mercado de trabalho, tem desviado da centralidade do seu foco, enquanto Universidade para a formação *holística* do cidadão (altamente qualificado) e, porém, não corresponda às necessidades de desenvolvimento de Angola.

3.2. A PRÁTICA DE ENSINO DA INVESTIGAÇÃO E OS NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS

O século XIX, caracterizado pela Revolução Industrial conduziu a uma mudança substancial no plano económico e tecnológico. Este quadro das grandes mudanças vai também ter a sua influência nas instituições educativas.

Bogdan, R & Biklen, S. (2010) consideram que:

“Os historiadores da investigação educacional tradicional citam o ano de 1954 como um ponto de viragem (Travers, 1978; Tyler, 1976). O Congresso aprovou legislação que, pela primeira vez, permitia a atribuição de bolsas a instituições com programas de investigação educacional. Tomando os subsídios federais como indicador, a investigação educacional tinha sido finalmente reconhecida. (...) As origens da investigação qualitativa encontram-se em várias disciplinas. Algumas das características da vida quotidiana do século dezanove nos Estados Unidos estiveram na base da investigação social”. (p.19).

As abordagens behavioristas do tipo comportamentalista com a sua origem nos trabalhos desenvolvidos por Elton Mayo nos finais da década de 20 e início da seguinte e que vieram a tornar-se conhecidos por experiência de Hawthorne (a partir do nome da localidade onde se situava a fábrica onde foi desenvolvida a maioria dos estudos) tem sido uma mais - valia, num movimento mais geral de aplicação dos conhecimentos adquiridos a nível da psicologia e da sociologia à realidade social o que ajudou

grandemente a formulação dos objectivos da educação e na definição das instituições educativas no fim do curso e, as referentes aos conhecimentos e habilidades esperados nos alunos ao final de cada unidade de ensino e da aula.

De facto, a maior preocupação é o de fazer aprender o aprendente, de garantir as aprendizagens dos estudantes, tornando-os capazes de compreender factos e teorias, aprendizagens significativas. Por isso, Gil, A. (2006) considera o seguinte:

“A pedagogia do Ensino Superior tem progredido com novos conceitos e novos métodos. O estudante, que era visto como sujeito passivo, é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem. Ele procura ativamente a informação complementar, necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Com isto, o ensino passa a ser mais do que a transmissão do conhecimento. Passa a exigir o fornecimento de métodos e de ferramentas para o desempenho desse papel ativo” (p.9).

(Morais, F., Caseiro, M., Carvalho, A., Silva, A., Magalhães, A, et al, 2000) afirmam:

“sendo a motivação frequentemente apontada como um factor de influência no insucesso escolar, repercutindo-se através de manifestações de desinteresses, apatia, instabilidade comportamental dos alunos, etc., resolvemos colocar em prática um projecto de investigação, que nos possibilitasse a recolha de dados para uma melhor compreensão das causas e mecanismos subjacentes a esta problemática. Desde o início da escolaridade obrigatória que a problemática do insucesso escolar representa uma preocupação para a sociedade e um vasto campo de estudo, interessando não só às Ciências da Educação, mas também às Ciências Humanas solicitadas a contribuir para a sua relação (...)”. (p.97).

E neste sentido alguns autores conscientes deste fracasso operacional tentam responsabilizar este insucesso escolar a figura do professor.

(Ravitch, 2000 citado por Morais, F., Silva, A., Magalhães, A., Costa, A., Guerreiro, J., Calafate, L., Patrício, M. 2000) apresentam uma clara definição de influencias endógenas que pesam sobre a escola e ao próprio professor:

“As escolas devem organizar-se para obterem bons resultados, e não serem clubes de combate pessoal e político. O professor ocupa também uma especial centralidade nas ideias aqui expostas. O professor deverá voltar a ser o principal responsável pela educação da criança. A sua formação será por isso essencial, abandonando-se as tendências pós-modernas desagregadoras na formação dos professores, introduzindo-se uma ideia de profissionalismo. O professor serve para ensinar, não serve para outras coisas. Para ensinar deve, e antes de tudo, conhecer e conhecer bem o assunto que vai ensinar, assim a formação dos professores deve assentar no desenvolvimento das matérias que vai leccionar, e não em cabriolas para entreter os alunos. O professor é um líder e um exemplo

para os alunos, deve comportar-se como tal, tendo uma forte base académica e profissional, não sendo um facilitador. Também não deve ser imerso em burocracia”. (p.22).

Na verdade, a grande preocupação é a construção da escola e do aluno que gostaríamos ter. Ultimamente, a escola surge, assim, como o garante da formação *holística*, por isso, (Nóvoa, 1991; OCDE, 1992; Tedesco, 1994 citado por Morais, F., Caseiro, M., Carvalho, A., Costa, F., Correia, F., et al, 2002) atestam:

“A partir dos anos 80, estende-se a um elevado número de países a grande preocupação com as reformas educativas, destacando-se, como uma das suas linhas de força, a procura de uma maior qualidade da educação escola. Esta melhoria da qualidade depende, entre outros factores, contributos que a investigação possa dar para o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre decisores políticos e curriculares, professores e autores de matérias educativos. Só que as relações entre a investigação (frequentemente associadas a teoria e laboratórios) e a prática (associada a acção e quotidiano) são, muitas vezes, conflituosas, culpando-se mutuamente, ora de irrealismo, ora de conformismo” (p.41).

Young, M. (2010) ao debruçar-se sobre o papel das disciplinas académicas na investigação educacional, considera que, os governos têm introduzido diversas estratégias com o fito de tornarem a investigação educacional mais útil, estratégias que procuram direccionar esta investigação para finalidades políticas e sociais amplas e afasta-la dos critérios e prioridades que os investigadores que trabalham no âmbito das disciplinas definem individualmente. Ora, o problema, segundo Young é que, as condições de desenvolvimento e aplicação de novo conhecimento especializado por parte dos profissionais são enfraquecidas e a sua autonomia é reduzida.

A influência da popularização do termo *Andragogia* a arte de orientar os adultos a aprender por Malcom Knowles no ano de 1970 afirmou-se a arte aplicado ao ensino superior e como uma prática de inovadora para de mudança de paradigmas pedagógicos e para uma filosofia da educação centrada na aprendizagem.

O grande problema aqui é de cariz conceptual que, inevitavelmente, está presente nos discursos, que no fundo almejam e que podem significativamente melhorar com a adopção dos seus princípios.

E, por isso, Gil, A. (2006) apresenta a *Andragogia* fundamentada nos princípios seguintes:

“1. Conceito de aprendente. Este conceito é dotado como alternativa ao de aluno ou formando. O aprendente, ou aquele que aprende, é autodirigido, o que

significa que é responsável pela sua aprendizagem e estabelece e delimita o seu percurso educacional.

2. Necessidade do conhecimento. Os adultos sabem melhor do que as crianças da necessidade do conhecimento. Eles se sentem muito mais responsáveis pela sua aprendizagem e pela delimitação de seu percurso educacional.

3. Motivação para aprender. O modelo *andragógico* leva em conta as motivações externas, como melhor trabalho e aumento salarial, mas valoriza, particularmente, as motivações internas, relacionadas com a sua própria vontade de crescimento, como auto-estima, reconhecimento, auto-confiança e atualização das potencialidades pessoais.

4. O papel da experiência. Os adultos entram num processo educativo com experiências bastantes diversas e é a partir delas que eles se dispõem a participar ou não de algum programa educacional. Por isso, estas experiências devem ser aceitas como fonte de recursos a serem valorizados e partilhados e servir de base para a formação. Os conhecimentos do professor e os recursos *instrucionais*, como os livros e as projecções, são fontes que por si só não garantem o interesse pela aprendizagem. Devem ser vistos como opções que são colocadas à disposição para a livre escolha do aprendiz.

5. Prontidão para o aprendiz. O adulto tem uma orientação mais pragmática do que a criança. O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Ele se torna disponível para aprender quando pretende melhorar o seu desempenho em relação a determinado aspecto de sua vida. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista; por isso, ele se nega a aprender o que os outros lhe impõem. Além disso, sua retenção tende a decrescer quando percebe que o conhecimento não pode ser aplicado imediatamente. Assim, convém organizar as experiências de aprendizagem de acordo com unidades temáticas que tenham sentido e sejam adequadas às tarefas que os adultos são solicitados a realizar nos seus diversos contextos de vida” (p. 12 - 13).

Para Tuckman, B. (2012) no campo específico de ensino têm sido produzidos também entre nós alguns trabalhos com preocupações metodológicas, para além de grande número de trabalhos de investigação que seria uma investigação interessante avaliá-los à luz de diversos critérios, para se perceber a falta de uma reflexão.

Inúmeros estudos realizados a nível internacional (*Taylor, 1962; McComas, 1965; Stone e Morris, 1971; Marques et al, 1979; Medley, 1979; veiga, 1980; Brophy e Good, 1986; Morais et al, 2000*) mostravam que os bons professores eram vistos como aqueles que possuíam características do tipo: exigem bastante dos alunos; tornam as aulas atraentes; dominam bem as técnicas de ensino; possuem sólido conhecimento das matérias que ensinam; impõem disciplina nas aulas; expressam-se de forma clara; têm fascínio pessoal; manifestam capacidade de liderança e não só.

De acordo com Costa, F. (1991) a investigação educacional no domínio da eficácia pedagógica começou por pretender operacionalizar o perfil do bom professor, ou seja, do professor capaz de gerar nos alunos os maiores sucessos educativos, traduzidos em interesses pelas matérias ensinadas e em sucesso nas frequências, nos

testes ou nos exames finais. Esta orientação investigativa assentava na convicção profunda de que o alcance do sucesso educativo estava linearmente dependente, numa relação causa-efeito, das características e traços de personalidade do professor.

Entendemos que a questão sobre a investigação científica é hoje encarada prioridade para a proporcionar a qualidade de ensino, conforme Tuckman, B. (2012) considera:

“Neste contexto, todo o saber deve perspectivar saber-fazer e o saber ser, diríamos mesmo, o saber - tornar-se, atitude em que assenta e se compreende a necessidade de saber - investigar. É neste quadro de referências e objectivos que todo o profissional deve ser formado. Assim, aos profissionais que lidam com os saberes é nestes termos exigível uma atitude científica que assenta nos pressupostos referidos e, bem assim, numa atitude pedagógica dimensionada pelas prerrogativas humanas da liberdade, autonomia de acção e responsabilidade, como correlato das mesmas. Isto significa que uma pedagogia activa centrada no processo de desenvolvimento exige a investigação do saber e não a rotineira cópia da informação. A repetição dos saberes deve dar lugar à construção do saber”. (p.32).

No entanto, só esta abordagem alicerçada no processo de desenvolvimento poderá *in fact* constituir-se como estratégico para a garantia de resultados de aprendizagem, ou seja, só a investigação (a construção do saber) será capaz de contribuir para a definição das necessidades formativas e construção da escola e do tipo ideal.

Por outro lado, essas mudanças na organização académica concorram para a melhoria dos resultados da acção educativa. Contudo, far-se-á, também, sentidas nas diversas componentes da educação, nomeadamente, currículos, programas, equipamentos e não só, como vectores fundamentais do processo de desenvolvimento e expansão do ensino.

Pode dizer-se que, a mudança consiste em substituir as simplistas reproduções e transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento. E, é um processo que deverá naturalmente exigir em função dos contextos de aprendizagens, novas estratégias metodológicas que não se restrinjam ao espaço da aula.

3.2.1. A Questão da produção da monografia e as dinâmicas de ensino

No campo das Ciências da educação, fortes correntes de aprendizagens apelam a novas dinâmicas de ensino, autónoma e autorregulada de pedagogia centrada em estratégias activas e participativas e de didáctica centrada na construção do saber. Conforme, Formozinho, J. (2009) atesta:

“É que as instituições de ensino superior distinguem-se de outras organizações educacionais pela sua ênfase na produção autónoma de saber. As escolas superiores não são apenas instituições de ensino, mas de investigação, reflexão e análise crítica. De facto, as universidades têm como missão estruturante a investigação, o que põe o acento da lógica institucional na produção autónoma do saber” (p. 84).

As questões ligadas a práticas de leituras de investigações e artigos científicos em situações activas não tem sido considerada quer pelas direcções das Unidades Orgânicas quer pelos docentes e, essa prática sempre causou e ainda causa um temor pelo uso discriminativo e punitivo que são feitos com os resultados alcançados no ensino livresco que, quase nunca são usados como base para a avaliação do desempenho docente e institucional.

Nos últimos anos em Angola para além da forte expansão da rede de instituições de ensino superior que evidenciou o aumento de vagas e matrículas nas IES, essa proliferação permitiu o exercício da actividade docente a indivíduos não habilitados, os chamados leigos o que tem vindo a provocar inúmeras dificuldades, infringindo o constante no Artigo 94º ponto 1 & 2 sobre a qualificação do corpo docente que devem assegurar as universidades, institutos superiores e academias à luz do Decreto 90/09 de 15 de Dezembro e as exigências em prol da melhoria permanente da qualidade dos serviços, no âmbito do sistema vigente e dos anseios e expectativas dos resultados do ensino ministrado esperado.

A falta de reconhecimento da relevância e validade a respeito de práticas iniciáticas de investigação académica, de leituras de investigações e artigos científicos nas universidades Angolanas e a (quase sempre) existência de uma cultura de gestão dos meios em detrimento à gestão de processos e resultados, não oferece aos jovens estudantes a segurança e o estrito cumprimento fundamentada a concretização das metas

estabelecidas no PNFQ e da legitimidade da lei “ (...) o desenvolvimento da personalidade dos jovens, criação de condições para a sua efectiva integração na vida activa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade.” Lei Constitucional da República de Angola, de 5 de Fevereiro de 2010.

Estes níveis quase de inexistência de práticas de leituras sobre investigação científica em situações activas na sala de aula, acaba por limitar as universidades à uma atitude simplista de consumidor e não de confrontar com os estudantes os meandros dos resultados de uma determinada investigação e/ou artigo científico publicado. Perante este exercício de confrontação, ter-se-à, a noção real que Antunes, M. (2007) considera sobre na metodologia da investigação e do conjunto de procedimentos seguintes:

“a definição do problema, a formulação das questões de investigação, a definição dos objectivos, a formulação da hipótese, a definição do quadro conceptual de partida, a selecção de técnicas de recolha de dados, seguido da fase de recolha e tratamento dos dados e finalmente a apresentação e discussão dos resultados, proporcionaram um know how que nos tem servido de suporte no tratamento quantitativo e qualitativo dos dados recolhidos, através de inquéritos, seguido da respectiva análise estatística e análise de conteúdo dos mesmos” (p. 121).

O que temos que dizer é que a grande maioria das universidades advogam a modelos pedagógicos firmados na mera demonstração de apreensões dos conhecimentos o que desloca o seu foco de garantir as aprendizagens dos estudantes para a escolarização dos mesmos, condicionando, deste modo, a aquisição e desenvolvimento de competências significativas a investigativas.

Contrariamente, Antunes, M. (2007) declara o seguinte:

“ao longo da Licenciatura em educação desenvolvemos um conjunto de competências na área da metodologia de investigação científica que, quando transferidas para o contexto profissional, têm contribuído para a objectividade e o rigor no tratamento dos assuntos da especialidade, na resolução de problemas e no apoio aos processos de tomada de decisão.” (p. 120).

Todavia, ter-se bons resultados de ensino, no actual contexto de ensino em Angola, marcado pela criação indiscriminada de cursos de licenciaturas em faculdades e IES isoladas, pelo aumento da falta de interacção entre os vários actores nos diferentes níveis, não nos parece ser um exercício de fácil alcance.

Por isso, a investigação não pode ser algo, simplesmente, apto ao ensino, mas que caminha de mãos dadas com o ensino. Também há que considerar-se as questões pedagógicas e andragógicas, elas, não devem ser mais importantes que a investigação

em que a universidade não é encarada apenas como uma instituição fundamentada no ensino de carácter livresco, alicerçado na transmissão das informações sobre determinados conhecimentos, mas, augurada, como uma instituição centrada em estratégias de práticas activas e participativas e, também de construção do saber de valor social.

Não podemos negligenciar as consequências subjacentes da prática de investigação que propomos e da responsabilidade de mudanças que se impõe a melhoria da qualidade da educação superior, sob pena de continuarmos a registrar ganhos de escolarização de satisfação numerológica, porém, incompetentes para o mercado de trabalho. Ou seja, ganhos de teor académicos de menor eficácia e satisfação pessoal e social.

Nesta perspectiva, Formosinho, J (2009) atesta o seguinte:

“Os professores do ensino superior como formadores não assumidos e investigadores não comprometidos. Os professores dos cursos de formação inicial de professores podem assumir o seu papel de formadores de professores ou ignorarem o contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino.

O estatuto profissional na instituição está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes. Por isso, muitos professores dos cursos de formação de professores não se assumem como formadores.

Num processo profissionalizante, a grande maioria dos professores assume-se como formadores; num processo academizante, apenas uma minoria arrisca afirmar-se como formador. Neste caso, a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno, no momento em que vier ser professor” (p.81).

Julga-se que, a instituição centrada em estratégias de práticas activas e participativas, oferece a oportunidade aos protagonistas de ajuizarem cada procedimento e dados apresentados, dando-lhes, portanto, os instrumentos que lhes permitam ter resultados construídos com consciência e que sejam capazes de desenvolverem competências de estudo e níveis elevados de autonomia, participação, implicando-os de forma mais pro-activa na vida académica e na inserção no mercado.

A maior eficácia e satisfação pessoal e social está condicionado pelo nível de incorporação de boas práticas de leitura e interpretação dos resultados das investigações e artigos científicos infiltrada no ensino de uma determinada disciplina. O reconhecimento da importância que se reveste a essa prática, leva-nos, sentir-se que as

mudanças necessitam de acontecer para o alcance dos resultados esperados.

E, desta linha de pensamento emana, de imediato, a ideia apresentada por Formozinho, J. (2009) atentamente dirigido as instituições do ensino superior, a seguinte:

“É que as instituições de ensino superior distinguem-se de outras organizações educacionais pela sua ênfase na produção autónoma de saber. As escolas superiores não são apenas instituições de ensino, mas de investigação, reflexão e análise crítica. De facto, as universidades têm como missão estruturante a investigação, o que põe o acento da lógica institucional na produção autónoma do saber”. (p. 84).

3.2.2. O Desenvolvimento de capacidades de leitura crítica à compreensão da monografia

Tratando-se de um estudo no âmbito da formação de professores, tendo em conta a natureza do argumento subjacente a produção da monografia e a lógica inerente em termos de competências investigativas necessárias para o efeito, privilegia-se a abordagem por competências transversais que não seja apenas do corpo docente e do discente, mas inclui, também, as decisões curriculares.

As questões referentes a monografia giram em torno de estudos teórico, técnico e crítico que proporcionam ao monógrafo a compreensão de textos e imagens que ajudam ao desenvolvimento cognitivo. Poder-se-á dizer, que as competências basilares sobre a investigação científica a produção da monografia tem seu acento tónico nas pesquisas bibliográfica e pragmatismo empírico único. Conforme Pacheco, J. (2011) no discurso sobre as competências afirma:

“Tendo muitos significados e usos curriculares, a palavra competência encerra uma pluralidade de discursos existentes no quadro de determinados processos de educação e formação, de seguida mencionados a estes níveis: teórico (análise dos diferentes tipos de competências e seu enquadramento conceptual); organizacional (estudo das orientações de organizações transnacionais e supranacionais); curricular (relação entre conhecimento, currículo e competência); pedagógico (uso da competência em função de formas de organização do processo de ensino / aprendizagem). (...). Tal como outros conceitos, a noção de competência não deixa de estar associada a diferentes perspectivas” (p.43).

Fazer com que o estudante seja capaz de desenvolver capacidades de leitura

crítica e compreensão de textos e imagens, técnicas e metodologias para a redação textual e, não é uma tarefa fácil, porém, este exercício enclausura a abordagem à uma diversidade de capacidades a desenvolver, tal como admite Campos, M. (2012):

“Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua) devem estabelecer uma interação com a competência de comunicação, a competência estratégica e a de formação para a cidadania.

Aconselha-se que se dê o mesmo relevo a cada uma das competências nucleares (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua) para um desenvolvimento equilibrado, o que requer um ensino sistemático e planificado e uma avaliação equitativa de todas as competências para poderem ser suportes eficazes de comunicação e representação.

O desenvolvimento das competências nucleares pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação - acção com duas competências em interação - a de comunicação e a estratégica.

A competência de comunicação envolve as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. A competência estratégica é transversal ao currículo e envolve os saberes procedimentais e contextuais (como se faz, onde e quando e com que meios), devendo o aluno tornar-se um sujeito activo e autónomo no tratamento da informação de que necessita para construir a sua aprendizagem.

A formação dos alunos para a cidadania, enquanto competências transversal ao currículo, é uma competência da disciplina de Português que permite a tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento do espírito crítico, a construção da identidade pessoal, social e cultural, factores que implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania plena e activa, fazendo-se respeitar e respeitando os outros, conhecendo e reivindicando os seus direitos sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres.” (p.p.122 - 123).

3.3. OS FUNDAMENTOS DE *BENJAMIN BLOOM* COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS À PRODUÇÃO DA MONOGRAFIA

“Para levar a bom termo um trabalho intelectual, é preciso exercitar-se a pensar, a observar e a ler, fazendo prova de espírito crítico e empregar termos científicos nos textos.” Fortin, M. (2009, p. 46).

Quando falamos de estratégias de desenvolvimento de competências, no âmbito da investigação, sinalizamos a necessidade de os próprios professores possuírem conhecimentos sólidos da linguagem da investigação, das fases e etapas, dos

procedimentos para a produção da investigação, dos níveis de aprendizagem e, de dominarem um conjunto de metodologias para facilitar a garantia das aprendizagens do aprendente. Em geral, professor deve conhecer as várias abordagens epistemológicas que conformam a teorização sobre a profissão de professor e a ocupação docente.

Considerando a Educação como um direito universal, enfatizado pelo movimento internacional de Educação para Todos até 2015, sentimos que, esta visão de preservação e da transformação do cidadão em um capital humano, motivou e influenciou, (quase todos) governos a doptarem políticas educativas e a formularem normativos para a gestão e administração do conjunto das instituições escolares quer de gestão pública, quer de gestão privada (desde o pré-escolar até ao nível de pós-graduação) que, conformam os sistemas educativos.

Tratando-se de políticas (Reformas Educativas) de teor normativo, geral ou maioritariamente no âmbito da organização, gestão e administração educacional, têm tido seus resultados (maioritariamente) de escolarização e/ou numerológico, fazendo-se emergir acesos debates quer ao nível do campo académico-científico, quer do campo sociopolítico sobre a massificação vs resultados de aprendizagem, o seu significado para o Estado às nações vs a satisfação social; academismo vs competências profissionais e tantos outros aspectos.

Na verdade, ao contrário do que a política de mercantilização e massificação do ensino poderiam fazer crer, com a expansão universitária e atribuição de diplomas é que as universidades (muitas), continuam influências à concretização do seu papel político de concretização das políticas definidas superiormente, ou seja, pelo Estado.

Esta maneira de agir a favor dos interesses do Estado e reagir passivo ou desfavoravelmente ao primado interesse superior do licenciado, tem um impacto mediático de cariz pessoal e, conseqüentemente social (democracia e justiça social), à demissão do conceito científico de universidade formação altamente competente para estabelecimentos universitários de mão-de-obra barata ou marginais, pondo em jogo sua capacidade e seus (actores) valores éticos profissionais deontológicos.

Nesta abordagem, reflectimos sobre várias teorias que servem como fundamentos da urgência de mudanças no agir e reagir dos actores perante a educação e sobre ela. Assim sendo, recorreremos aos inegáveis contributos da taxonomia dos objectivos da educação de Benjamin Bloom, as ideias de Jacques Delors sobre os quatro

pilares da Educação no Século XXI e das várias correntes pedagógicas de teoria construtivista.

O professor deve ter consciência desta panóplia de ferramentas disponíveis, dimensões e políticas essenciais para o seu exercício profissional para aprender a fazer aprender em competências. Na medida em que as transformações sociais abrem as portas à competitividade, julga-se, urbano, as universidades fomentarem a adopção de estratégias didácticas e/ou metodológicas que impulsionam práticas activas de ensino para o desenvolvimento de competências transversais.

Por isso, ao pensarmos no desenvolvimento das competências, pensa-se, propriamente nos resultados de aprendizagem a que se espera das nossas instituições educativas, mormente das universidades é que a promessa (formação altamente qualificada de jovens).

Como assinala Castilho, A. (2001) é necessário acabar com a hipocrisia das soluções no papel. Mas, segundo este autor:

“Pensar o sucesso escolar é pensar a escola que queremos no horizonte do nosso tempo e na perspectiva do futuro. É pensar no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos alunos e profissional dos professores. É pensar a escola como um todo, incluindo as famílias e saber que, para mudar, não basta a retórica da mudança” (p.59).

E, porque pensar-se no desenvolvimento de competências, no contexto do ensino superior em Angola?

O Anuário Estatístico 2014 do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística do Ministério do Ensino Superior da República de Angola, por si só, é, denunciador da necessidade de uma profunda reflexão sobre os resultados de escolarização, colocados à disposição de todos os actores interessados.

A notória e preocupante realidade da prática educativa, traduzidos nos resultados subjacentes do nível do seu desempenho, tem marginalizado muitos estudantes que, aliás, vêm-se, num estado muito notável de insatisfação, mormente, no terceiro, quarto e/ou quinto ano académico que, embora terminarem com êxito (excelentes resultados quantitativos nas várias disciplinas que contemplam o curso, até mesmo na disciplina de metodologia de investigação científica), manifestam graves sentimentos de desconforto e renúncia (abandono e estagnação) na fase de produção do trabalho de monografia, pelo facto da ausência de competências investigativas (capacidade

basilar) para o efeito.

A situação não é nova e tem-se arrastado por décadas, com tendências de agravamento dos problemas, facto que leva a colocarem-se certas dúvidas, principalmente, a respeito do real interesse das instituições educativas, no desenvolvimento de competências, valor adicional dos saberes básicos para a produção de trabalhos académicos, no contexto da graduação (Licenciatura).

Esta aflição académica, sentida pelos estudantes (quase todos) é, sustentada por prática passiva de ensino, desmotivadora que, a semelhança de prisões, cheias de tarefas rotineiras com simples propósito de mante-los ocupado, cultura escolar de teorização (academismo tradicional) conduzindo a resultados indesejáveis, tais como, alta taxa de abandono, reprovação e baixa taxa de conclusão do curso.

Este carácter passivo, no contexto de ensino, constitui-se como um dos principais factores do insucesso académico que se regista na maioria (quase todas) as instituições do ensino superior, visão clara de que a escola não tem dado a segurança desejada à concretização epistemológica (dos perfis de saída) e normativa (definida pela instituição na fase de sua criação).

Por conseguinte, a leitura activa, aqui proposta, enfatiza o sentido mais amplo e participativo de construção dos saberes e conhecimentos, processos que a universidade deve ser capaz de gerir ou orientar as tarefas inerentes ao desenvolvimento de competências investigativas, como, por exemplo, a prática de leitura activa de investigações e artigos, no contexto da Prática Pedagógica para equipar os estudantes com certos conhecimentos e incentivar atitudes de iniciação a pesquisa.

Para a expressão lógica das ideias até aqui apresentadas, toma-se emprestado as noções sobre o desenvolvimento de competências, seguintes:

“o tema tem sido assunto de acesas polémicas, alegando que o desenvolvimento de competências retira lugar aos saberes. A oposição entre os saberes e competências não tem razão de ser, pois os saberes constituem o fundamento das competências. Investir no desenvolvimento de competências não desvaloriza os saberes mas confere-lhe um valor adicional. Não falamos de competências no sentido que Chomsky lhe atribui, ou seja, faculdade inata de natureza biológica, formal e emergente de aprendizagem, mas competência no sentido de mobilização de conhecimentos e capacidades para a resolução de problemas” (p.90).

O carácter participativo e democrático, do professor e do aluno nas diferentes

etapas de produção da monografia, requer, igualmente, uma pedagogia de participação e autonomia, pelo que a mobilização dos saberes, nomeadamente, saber, saber fazer e saber ser e ou evoluir-se, desempenha um papel central, visto que, proporcionam ao aprendente a oportunidade de pôr em prática as teorias, no caso, subjacentes a investigação. Deste modo, cabe as escolas e demais instituições educativas, definir prioridades e planear acções para atacar as dificuldades e problemas sentidos no meio académico.

Tratando-se de uma prática objectiva, procuramos, apresentar pistas, deste modo, contribuir para a garantia das aprendizagens dos estudantes e obtenção de bons resultados de escolarização, no contexto do ensino superior, em geral e, da universidade, em específico.

Além disso, esta prática de leitura activa tem como seu «núcleo duro» nas raízes históricas da teoria da aprendizagem significativa apresentada por David Ausubel e do enriquecimento clássico de Novak e Gowin, devido ao seu carácter contextual do processo de ensino e aprendizagem e da sua visão epistemológica construtivista, fundamental para a compreensão de como desenvolver as competências.

Na década de 70 (Glaserfeld citado por Valadares, J. e Moreira, M. 2009) apresentara argumentos teóricos a respeito da teoria que sustentem o construtivismo radical que assentara em dois princípios básicos seguintes:

“- O conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem por meio de comunicação; o conhecimento é construído activamente pelo sujeito cognitivo.

- A função da cognição é adaptativa, no sentido biológico do termo, temendo para a adaptação ou viabilidade; a cognição serve à organização do mundo experimental do sujeito, não à descoberta de uma realidade ontológica objectiva (von Glaserfeld, 1996, p. 46, 47 e Staver, 1998, p. 503 - 504)” (p.12).

Consequentemente, os autores Valadares, J. e Moreira, M. (2009) consideram que a teoria da aprendizagem significativa surge como uma teoria que não discute a prioridade entre aprendizagem e desenvolvimento pois, sendo uma teoria construtivista, focaliza-se inteiramente sobre o modo como os aprendentes constroem o seu conhecimento em situações formais de ensino. (...). Outra ideia essencial alicerçada no pensamento de Vygotsky é que o ensino deve possuir um nível de exigência adequado de forma a tirar partido da área de desenvolvimento potencial de cada aluno, sendo certo que um bom ensino está longe de garantir uma boa aprendizagem em todos os alunos,

pois cada aluno aprende de acordo com o que é, o que sabe e o que pensa. Sendo um processo pessoal, a aprendizagem é sem dúvida muito influenciada por factores sociais que transcendem o ensino e até a própria escola. (p. 51).

Evidentemente, no campo conceptual, as teorias da educação, nomeadamente, a teoria genética de Piaget, a Teoria Sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem de Vygotski, a Teoria da aprendizagem Verbal significativa de Ausubel, convergem entre si, quanto ao processo de fazer aprender. Como já foi dito, esta unanimidade é enfatizada (quase sempre) quando se conclui que aprender não é um conceito independente, visto que, necessita de um ambiente (exógeno) de confiança e bem-estar, favorável a aprendizagens activas. Conforme Jabif et al (s/d), julgam que elas restringem-se em três premissas basilares da teoria construtivista da educação, seguintes:

“a.- A aprendizagem é significativa, ou seja, adquire sentido para a pessoa que aprende, quando consegue conectar as ideias e conhecimentos que já possui com os novos conteúdos apresentados.

b.- A aprendizagem se vê facilitada quando os conteúdos são apresentados sob a forma de complexidade crescente.

c.- A aprendizagem é resultado de processos que envolvem, entre outras, estas actividades:

- obter informação;
- organizar informação
- identificar relações que se dão entre seus componentes;
- descobrir o porquê dessas relações;
- tirar conclusões;
- formular hipóteses e;

Que deverá fazer o formador?

→ Detectar os conhecimentos prévios dos participantes sobre o tema e introduzir os conteúdos de maneira adequada ao nível atual de conhecimentos.

→ Utilizar vários meios, tais como: apoio visual, mapas conceituais, diagramas, esquemas, etc.

→ Escolher diferentes métodos de ensino.

→ Combinar o trabalho individual (autoaprendizagem) com trabalhos em grupos, seguindo os princípios da aprendizagem colaborativa” (p.31).

Efectivamente, as Actividades de Leituras de Aprendizagem em Situações

Activa (ALASA) ou ainda, *Reading Activities of Study in Active Situations (RASAS) em Inglês*, tem a sua centralidade na observação de Práticas Pedagógicas e ajuda a aprofundar a análise dos dados e informações apresentadas, alicerçada, também, nos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América, União Europeia e no Brasil que aviventam as instituições educativas a advogarem um processo de ensino e aprendizagem mais proactivo para que a aprendizagem dos estudantes seja mais significativa e realizada com maior sucesso.

Neste desterro, acredita-se, que, a construção sólida do conhecimento, habilidades e competências, só é adquirida, a partir da oportunidade de descoberta disponibilizada para a tomada de consciência dos estudantes sobre a maneira pela qual um determinado resultado apresentado foi conseguido e não apenas em estratégias passivas e/ou simplistas de reprodução e consumo dos resultados.

Tratando-se, de um estratégia para o aprendizado de saber ler a investigação, é razoável assumir-se, perante os múltiplos métodos e teorias de aprendizagem, que a partida a ALASA, inspira-se, exactamente, no método desenvolvido para alfabetizar que provocou o ressentimento da ditadura brasileira, de Pedagogo Paulo Freire, pretendendo-se como método de ensino e facilitação da garantia aprendizagem dos estudantes, nas universidades, visto que, os problemas de educação, nomeadamente, estagnação, abandono e tantos outros, revelam, por si só, que os métodos activo (participativo) não tem sido uma prioridade pelas universidades angolanas.

Se a universidade estiver, também, comprometida com a garantia das aprendizagem dos estudantes e não apenas com a escolarização dos mesmos, a promoção da produção e difusão da informações relevantes sobre investigação e artigos seria uma maneira de apostas na participação e no compromisso dos próprios estudantes e outros actores, diminuindo os efeitos nefastos acidentais entre os resultados de escolaridade (alcançados) e resultados de aprendizagens desejados.

A ALASA como estratégia de ensino da investigação aplicada a produção da monografia, infiltrada nos métodos de Freire de ensino para aprender a ler, apresenta-se, como inspiradora e facilitadora, dando mais oportunidade para se capacitarem.

Esta necessidade do agir dual, aspectos de teorização e do pragmatismo, é também, reforçado por Bogdan, R. e Biklen, S. (2010) ao referem:

“o método que Paulo Freire desenvolveu para alfabetizar aumentava a consciência e estimulava a formação de grupos organizados e politizados onde quer que fosse posto em prática. (...) Para ensinar a ler, Freire e seus colaboradores tinham necessidade de se aperceber do modo como os estudantes percebiam os acontecimentos e as acções que os rodeavam. Parte do método incluía discussões de grupo que incidiam sobre temas que se relacionavam com o quotidiano dos aprendizes. O professor mostrava a um grupo de agricultores uma gravura e era-lhes pedido que discutissem o significado que estas tinham para eles. Desta forma, o professor apercebia-se das palavras que eram mais importantes para o grupo, e estas iriam constituir o conteúdo da primeira aula” (p. 263).

Essa estratégia de construção de conhecimento tem incidência na leitura crítica de investigações e artigos científicos significativos, ou seja, em que a aula poderá e deverá ser realizada, através de exercícios de observância da lógica subjacente e da razão inerente.

Consequentemente, Sisaj-Blatchford (1995 citado por Ribeiro, D. 2013) desenvolve uma perspectiva na qual destaca alguns princípios que devem nortear a educação e a formação, proporcionando a aprendizagem crítica e democrática, através da prática vivenciada de forma activa, tendo como ideias principais por ele exploradas as seguintes:

- “ - Fornecer aos formandos actividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo.
- As actividades de formação devem ser planeadas tendo em conta os grupos específicos de formandos (em função da cultura de que são portadores, das capacidades, etc.).
- Encorar e desenvolver a aprendizagem cooperativa.
- Estimular a resolução de problemas baseada na observação directa do meio ambiente local.
- Trabalhar cooperativamente com os actores de educação (professores, pais e comunidade).
- Observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos formandos e dos alunos da escola.
- Desenvolver a responsabilidade social dos formandos sobre formas de estruturar a sala de actividade e de regras para a aprendizagem dos alunos na escola.
- Estimular a criação, dentro da sala de aula, de um ambiente organizado, atractivo e estimulante à aprendizagem.” (p, p. 28 - 29).

3.3.1. De estruturação da produção da monografia

De acordo com Chiavenato, I. (2005) que as organizações não existem por acaso; elas são criadas e organizadas para produzir algo, a produção constitui-se como um objectivo primário de toda e qualquer organização, expressivo no alcance de determinados objectivos previamente estabelecidos e, por isso, precisam ser administradas.

As escolas e demais instituições educativas são exemplos de organizações sociais constituídas de estudantes, professores, gestores, inspectores, e outros actores indirectos que intervêm nessa interacção. Nesse processo produtivo, em que os professores, apesar de não saberem tudo, respondem a todas as inquietações dos estudantes, relacionadas com a sua disciplina, centrando-se no que pode ser sugerido como forma de encontrar as respostas às inquietações sentidas pelos seus estudantes.

A produção ocorre, como já foi dito, quando existe um sentido de mobilização de conhecimentos e capacidades e/ou desenvolvimento de competência, no sentido para a resolução de problemas.

Na obra intitulada *a teoria da aprendizagem significativa sua fundamentação e implementação* de Valadares, J. e Moreira, M. (2009) os autores consideram que aprendizagem deverá, portanto, apontar no sentido de ser o mais significativa possível e com a máxima autonomia do aprendente, que este irá adquirindo em campos em que a sua estrutura cognitiva se for tornando particularmente rica, fruto de muito trabalho e consequente familiarização nesse campo. Os autores ressaltam, ainda que, “a produção intelectual de conhecimento por um cientista durante a sua pesquisa, ou de um artista criador, são formas altamente originais e criativas de produção de novos significados, que poderão servir como referentes para os quais deverá apontar a aprendizagem significativa” (p. 39).

Para a produção da monografia, compreende-se, ser importante e necessário a determinação de uma teoria de aprendizagem, seu quadro conceptual e/ou sua linha de orientação filosófica, no tocante a aprendizagem.

Literalmente, a produção pressupõe competências. Um assunto que não se

esgota, apenas, no domínio do saber, mas, interacção da teorização deste saber com o saber fazer e o saber ser e/ou evoluir-se, pragmatismo.

Fortin, M. (2009) refere que na investigação qualitativa, as etapas são mais circulares que lineares e retomam simultaneamente nas fases metodológicas e empíricas as actividades que lhe permitem reformular a conceptualização da investigação, ao passo que, na investigação quantitativa faz-se geralmente de uma forma ordenada, comportando uma série de etapas.

Tratando-se, de uma abordagem no âmbito da investigação aplicada a produção da monografia, no contexto dos cursos de formação de professores, concentramos a nossa atenção na investigação qualitativa. Aliás, Bogdan, R. e Biklen, S. (2010) sobre investigação qualitativa em Educação, afirmam o seguinte:

“Existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos. Frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente (Mercurio, 1979). Ainda que seja possível, e nalguns casos desejável, utilizar as duas abordagens conjuntamente (Fielding e Fielding, 1986), tentar conduzir um estudo quantitativo sofisticado ao mesmo tempo que um estudo qualitativo aprofundado pode causar grandes problemas. Particularmente os investigadores inexperientes que tentem combinar um bom plano experimental quantitativo com outro qualitativo deparam – se com sérios problemas. Ao invés de conseguirem um produto híbrido de características superiores acabam, normalmente, com algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens (Locke, Spirduso e Silverman, 1987, p.96). As duas abordagens baseiam-se em pressupostos diferentes (Smith e Heshusus, 1986). Ainda que seja conveniente verificar-se uma interacção entre dados competitivos, frequentemente, tais estudos acabam por ser estudos mais sobre método do que sobre o tópico que o investigador queria originalmente estudar” (p, p. 63 - 64).

Fortin, M. (2009) descreva sumariamente as quatro fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta, como se segue:

1ª Fase conceptual:

Da documentação do assunto de estudo “O tema de estudo constitui o ponto de partida da investigação e que se deve documenta-lo, afim de conhecer o estado actual dos conhecimentos. A formulação do problema apoia-se no conjunto das informações recolhidas, e constitui uma das etapas - chave do processo de investigação” (p.59).

2ª Fase metodológica:

Da planificação da investigação, o enunciado do objectivo e das questões de estudo desemboca nesta fase metodológica, no decurso do qual são os tipos de desenhos, assim como os métodos de amostragem, de medida, de colheita e análise dos dados.

3ª Fase empírica:

Consiste na colheita e análise de dados.

4ª Fase interpretação dos resultados e de difusão:

Esta relacionada com a interpretação dos resultados e a sua comunicação nas publicações ou nos congressos científicos (p.59).

3.3.2. De comunicação científica

De acordo com a Porto Editora (2011) a comunicação é:

“ato ou efeito de comunicar; troca de informação entre indivíduos através da fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento; o acto de comunicar e de estabelecer uma relação com algo ou alguém; relação; correspondência, o que comunica meio técnico usado para comunicar; transmissão, capacidade de entendimento entre as pessoas através do diálogo (...)” (p.392).

A comunicação é o saber comunicar e, uma habilidade inerente ao ser humano. Conforme (Habermas, 1997 citado por Fortin, M. 2009, p.16) a “comunicação ocorre quando existe um sentido que é transmitido e partilhado por aqueles que intervêm nessa interção. Nesse processo, a pessoa responde a uma mensagem e lhe atribui um significado, uma imagem mental que ajuda a interpretar os fenômenos e desenvolver o sentido do entendimento”.

Certamente, a comunicação no contexto académico faz circular uma grande quantidade de dados informações e o processo de investigação é um dos maiores exemplos que nos ajuda a compreendê-lo. A comunicação é uma das competências chave para o investigador, porém, para que a comunicação exerça o seu papel fundamental, ela necessita de ser uma comunicação eficaz para que haja entendimento entre as pessoas.

E, como salienta Fortin, M. (2009) mas que em nosso contexto se aplica e que

sendo conhecida pelos protagonistas facilitaria (m) a elaboração da monografia e outros trabalhos académicos:

“a investigação comporta a sua própria linguagem e utiliza um vocabulário sobre o qual há geralmente consenso na comunidade científica. Os termos observação, conceito, teoria, definição operacional, variável, hipótese e modelo são de uso corrente em investigação (...) estes termos têm um significado preciso no processo de investigação. O utilizador da investigação deve conhecer-lhe o sentido se ele quer poder compreender os escritos científicos” (p. 46).

Não se pode falar um processo de comunicação eficaz se o professor enquanto orientador não for capaz de aprender a agir e reagir profissionalmente, em função da garantia do mais nobre direito universal, garantir as aprendizagens dos estudantes.

A comunicação eficaz tem uma implicação na eficácia dos serviços, na qualidade de ensino e até mesmo na garantia das aprendizagens dos estudantes, pelo que, os actores educativos deverão ser capazes de comunicar- se escrita e oralmente.

Assim, Jabif et al (s/d, p. 17) atestam o seguinte:

“dissemos que uma comunicação é eficaz quando há um intercambio entre indivíduos através de palavras, gestos e imagens, coincidentes em seu significado, que resulta na compreensão da mensagem que se pretendia transmitir” (p.17).

O professor (tutor) na orientação dos diferentes trabalhos de investigação deverá ser capaz de gerir eficazmente processos de comunicação, principalmente, durante as tarefas inerentes (prática) à produção, difusão e até mesmo a publicação.

O professor (tutor) nas diferentes fases e etapas referentes a produção da monografia deverá focar-se à compreender o entendimento do orientando a respeito da orientação dirigida e do trabalho em si, ou seja, para que a comunicação seja eficaz, o professor enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem, deverá assumir uma postura de empatia, visto que, compreendendo as reais dificuldades, opinião, os anseios e/ou expectativas do orientando (estudante) terá maior possibilidade em perceber até mesmo aqueles factores endógenos e/ou subjectivos.

Para tal, Bogdan, R. e Biklen, S. (2010) ao abordarem sobre os benefícios existentes para os professores que integram uma atitude de investigação no seu papel, enfatizam a autoconsciência e pensando activo como dos benefícios, reafirmando o seguinte:

“adoptar esta perspectiva quer dizer que começará a ter menos certeza sobre si

próprio e a ver-se mais como um objecto de estudo. Torna-se-á mais reflexivo. (...) Na medida em que os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar” (p, p. 285 - 286).

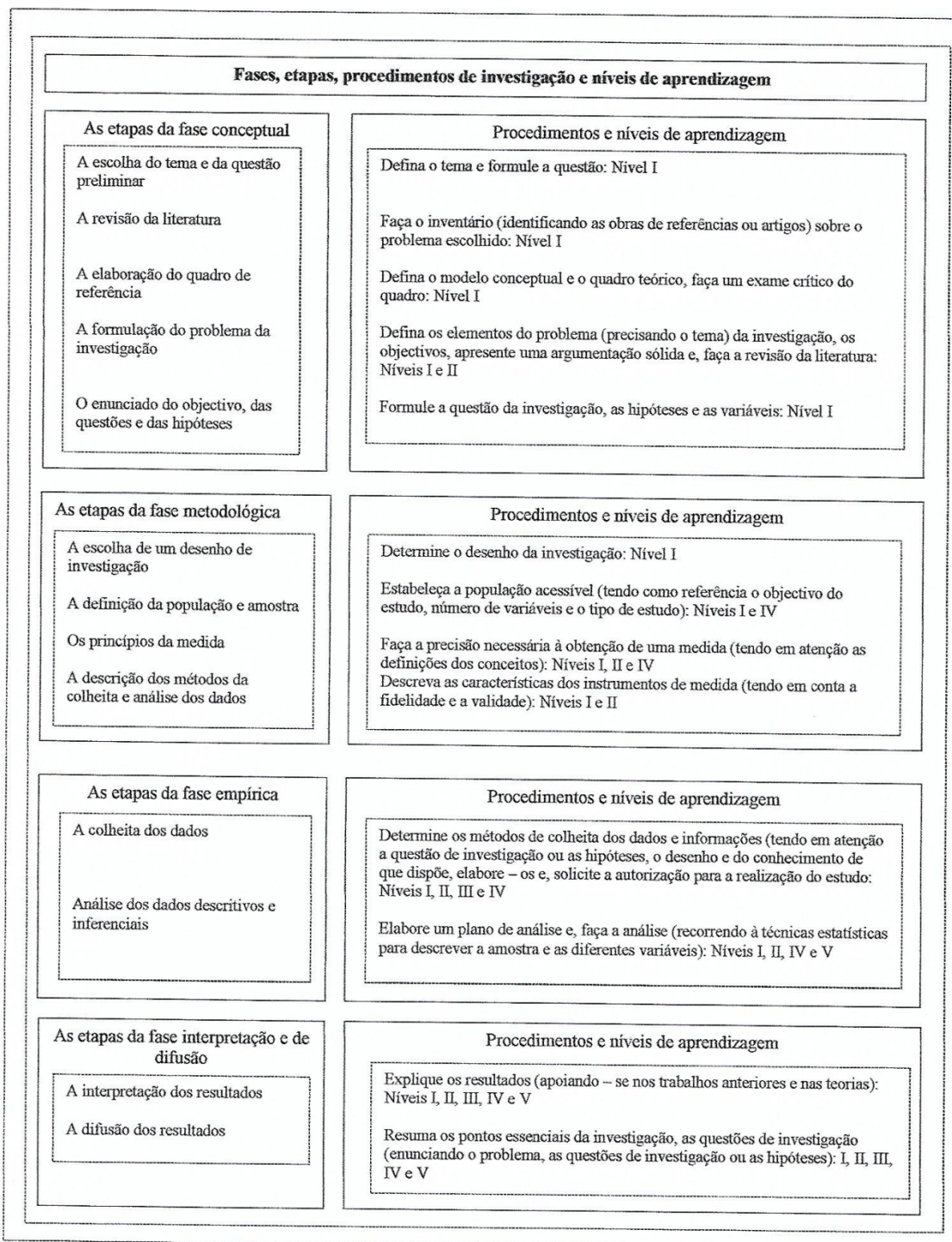
Efectivamente, Jabif et al (s/d, p. 18) propõem um conjunto de modelos de comunicação que considera mais adequado para as situações e promoção da comunicação eficaz, nomeadamente, o primeiro modelo é o da comunicação unidirecional em que o emissor transmite uma mensagem, sem esperar uma resposta do receptor; o segundo modelo é o da comunicação unidirecional, com retroalimentação em que, o emissor transmite a mensagem e solicita ao receptor que a retransmita, a fim de checar sua compreensão (este modelo costuma ser muito usado pelos professores em sala de aulas, quando, após ditarem os conteúdos, realizam perguntas aos seus alunos para verificar sua compreensão) e; o terceiro modelo é o da comunicação dialógica quem que, os indivíduos envolvidos no processo comunicacional actuam tanto como emissores, quando como receptores, em uma interacção muito mais intensa, que os define como co-operantes.

Em fim, tendo em conta o primado interesse superior do estudante e considerando a necessidade crescente de promover-se, no nosso contexto de ensino, a linguagem da investigação, tome-se como exemplo; vocabulário, termos e seus significados, apelamos, a utilização de práticas de leitura e interpretação de investigação e/ou artigos científicos, permitindo aos participantes ajuizar, discutir o significado subjectivo (das palavras, imagens,) entre os protagonistas, um verdadeiro constructo individual.

3.3.3. De procedimento nas diferentes fases e etapas do projecto de investigação

A inegável contribuição (da taxonomia dos objectivos da educação) de Bloom, B.et al., (1997) tem ajudado a formulação e redacção dos resultados de aprendizagens, no contexto de ensino. A facilidade da sua redacção é descrita nesta tipologia ao sintetizar-se nos diferentes níveis de resultados de aprendizagens. Nesta tipologia, o verbo da acção, corresponde ao nível de aprendizagem dentro de um determinado âmbito, tais como; do saber (cognitivo), do saber fazer (psicomotor) e o do saber ser (afectivo).

Figura 6 – Fases, etapas e procedimentos à investigação (adaptado de Fortin, M. 2009, p.50; Bloom et al., 1997)



Fonte: Adaptado do autor

CAPÍTULO 4

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA 4ª REGIÃO ACADÉMICA: UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDE

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GEO-HISTÓRICO-NORMATIVO DO ENSINO SUPERIOR: 4ª REGIÃO ACADÉMICA

Pode-se afirmar que, falar sobre a educação em Angola, confunde-se com a própria história que traz à tona todo o cenário antes e pós-colonial, entranhado no *assimilalismo* do sistema político da educação colonial em Angola, construídos com propósito de alienar os valores e hábitos culturais mais significativos dos africanos angolanos, expressivos nos seus sistemas político e administrativo por europeus, amplamente ajudados pelos missionários cristãos que convertiam as populações ao catolicismo.

Samuels, M. (2011) sublinha esta conjuntura histórica ao afirmar o seguinte:

“Desde os seus primeiros dias, Portugal navegara confortavelmente a par da educação formal, privilégio de uma classe aristocrática e responsabilidade da Igreja Católica Romana. Sob domínio Jesuíta, a Universidade de Coimbra torna-se o expoente máximo de um sistema limitado de aprendizagem do latim, destinado a continuar a superioridade espiritual da Igreja. Os Jesuítas estavam particularmente preocupados com os estudos superiores de filosofia e teologia e não acentuavam a responsabilidade dos seus membros de ministrarem instrução primária. A monarquia, fortemente católica, não exercia qualquer interferência política sobre esta situação” (p. 38).

E, é nesta perspectiva, de desvalorização dos saberes endógenos que, os colonialistas portugueses normatização o seu sistema de ensino, demonstrando,

nitidamente, o seu desinteresse com a qualificação e o profissionalismo. Para Samuels, M. (2011) “Os vários decretos educativos de meados do século não conseguiram esconder o facto de que havia pouco interesse na educação (...)” (p. 40).

Passados os cinco séculos deste sob jugo colonial português, marcado pela reivindicação traduzida em muitas vezes por grandes resistências conforme Yoba, C. (2013, p. 59) afirma:

“Depois de muita resistência e a posterior ocupação, os povos de Angola não se reviam no sistema colonial tendo surgido muitas acções de reivindicação em defesa dos interesses nacionais, nascendo os movimentos libertação nacional nas diferentes fases da história. Perante a pressão da guerrilha e da comunidade internacional, Portugal adopta uma estratégia conducente a amenizar o clima de conflito que enfrentava com os nacionalistas, criando programas de evangelização das populações, sendo responsáveis pela escolarização dos indígenas primordialmente as Missões Católica e Evangélica” (p. 59).

A conquista da soberania nacional em 1975 até ao ano de 2005, fez com que Angola iniciasse a registar progressos notáveis no desenvolvimento do Sistema Educativo, em geral e do Subsistema do Ensino Superior, permitindo a sua rápida expansão e desenvolvimento que determinou a transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola em Universidade de Luanda que (1976), após a proclamação da independência de Angola é transformada em Universidade de Angola (portaria 77-A/76, com data de 28 de Setembro) e exactamente no dia 24 de Janeiro de 1985, por força da resolução 1/85 do CDS (DR 9-1ª Série, 28/1/1985), a Universidade de Angola passou a denominar-se Universidade Agostinho Neto, em homenagem do primeiro Presidente de Angola e primeiro Reitor da Universidade. Marcados como os momentos iniciáticos e tendenciais ao alargamento da escolaridade ao nível do país.

O Ministério de Administração do Território preocupado com a situação precária na província da Lunda-Norte, face à nova configuração da política de formação dos quadros a todos os níveis de ensino, chamava atenção sobre a necessidade de intervenção à conformação, quer sobre a abertura de mais salas de aulas, quer ainda sobre a qualidade de ensino ministrado, fundamentada nas evidências seguintes:

“a actual situação da região é de um grande número de crianças ainda fora do sistema escolar (28.000), o número de salas é insuficiente para a demanda, a quantidade e qualidade dos professores ainda é insuficiente, o que causa a queda na qualidade do ensino da região, por fim, a maior parte da população activa tem o nível de escolaridade muito baixo, também precisando retornar a escola para recuperar a escolaridade”. (Página consultada a 1 de Setembro 2014, *pelas 17 horas e 32 minutos*) em *W* [http://pt.// pt. Wikipedia.org/wiki/lunda – norte](http://pt.wikipedia.org/wiki/lunda_norte).

De facto, a gritante necessidade educativas e/ou formativas das populações da província da Lunda Norte, era também sentida nas províncias da Lunda-Sul e Malanje, visto que, enquanto povos que hoje habitam o nordeste de Angola, fazem parte de uma comunidade que tiveram a mesma origem migratória. Conforme Fernando, M. (2013, p. 34) atesta o seguinte:

“... enquanto grupos de uma área cultural tiveram, a sua origem no leste da África central. Estes grupos terão sido provenientes do Lago Tangayika e, com efeito, terão atravessado o Lago Mweru, o rio Lwalaba, fixando – se na área de Katanga central. E foi esta última localidade, o epicentro de difusão destes povos que irão ramificar – se em três grupos regionais, tais como, Luba, Songe e Ruund” (p.34).

Ao nosso entender a iniciativa de organização da educação ao nível local, foi amplamente motivada pelo compromisso do poder político Angolano, subjacente na resolução das necessidades básicas educativas e do desenvolvimento sustentável do país, com fito de valorização dos saberes e vivências endógenas, entranhados à uma concepção pedagógica de ensino, centrado na garantia das aprendizagens significativas para o crescimento e/ou desenvolvimento sócio - económico e cultural.

Segundo Zau, F. (2012) os primeiros passos em prol da educação de qualidade para todos, teve início em Março de 1990, na Cimeira do Milénio, em 2000 e que acabou por ser assumido como princípio pelos chefes de Estado e de Governos que se fizeram presentes, pelo que confirma o seguinte:

“A Tailândia, mais precisamente Jomtien, recebeu, uma década antes da entrada do novo século, representantes de 150 países e de 150 organizações intergovernamentais, reunidos na “Conferência Mundial sobre Educação para todos. Os mesmos constataram que, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, através do seu artº 26, reiterar, desde 1948, o direito de todos à Educação, ainda, “ainda muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica, ou convicções políticas. Uma outra relevante constatação se relacionava com as elevadas percentagens de evasão e de retenção escolar, mas que estes problemas se tornavam possíveis de detectar em todo o Mundo e não apenas em locais específicos” (p.89).

Por isso, nota-se que, uma celeridade à mudança de actuação os poderes centrais no domínio do ensino por uma administração gestonária voltada ao interior das comunidades endógenas. Desde modo, entendemos que o papel das universidades não se confina a simplista escolarização dos povos, traduzida na formação vertical (dos níveis académicos) porém, na formação horizontal (das competências) infiltrado nos domínios não apenas do saber, mas sim, do saber fazer e do saber ser. Ou seja,

entendemos que, o crescimento da formação ao nível vertical tivesse como fundamentos as evidências sociais, culturais e tecnológicas significativas para Regiões académicas específicas.

Contrariamente, regista-se uma hegemonia em termos de ofertas formativas em Luanda (capital do país) por razões, óbvias e de conhecimento popular, quer da migração por motivos de sobrevivência à guerra civil, quer por motivos de apetência de investimento do sector privado à complementaridade ao Estado na formação das nossas populações.

Referindo-se ao caso desta tendência e apelando a necessidade do estrito cumprimento das políticas educativas gizadas para o efeito, o MED & GURN (2004) afirmara o seguinte:

“A predominância geográfica do Ensino superior em Luanda reflecte e perpetua assimetrias de desenvolvimento: se é verdade que a maior parte da população reside na capital, por um lado, a falta de ensino superior nas províncias motiva a permanente migração de jovens para Luanda, por outro. Este quadro, que origina grande insatisfação e conflito, só pode ser resolvido através de : garantia de apoio social aos estudantes nos centros universitários existentes (lares, cantinas, bolsas de estudo, etc.) e;

Implementação de novos centros de ensino universitário em localizações estrategicamente seleccionadas e com projectos idóneos devidamente suportado” (p.44).

O desejo de transformação das mais diversas necessidades sentidas no meio local foi, sem dúvidas, a intenção máxima de lidar com a diversidade e de integração social dos angolanos.

Tendo havido esta vontade política, o Estado, criada à luz do *Decreto N° 07/09, de 12 de Maio*, a Universidade Lueji A'Nkonde “ULAN” adstrita à Região Académica IV, assim como, novas seis (6) universidades públicas, mais recentemente a VIII. Todas de âmbito regional que, nos termos da legislação em vigor terão actuação restritiva às províncias previamente designadas.

A Universidade Lueji A'Nkonde abreviadamente designada (ULAN) é fruto do redimensionamento que a Universidade Agostinho Neto (UAN) sofrera em 2009. A ULAN tem a sua sede e Reitoria na cidade do Dundo, província da Lunda Norte tendo unidades orgânicas e dependentes nas várias localidades dessa região académica e, é nos termos da lei, uma pessoa colectiva de direito público criada pelo *Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio*, com Estatuto de Estabelecimento Público, dotado de autonomia estatutária,

científica, pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores nos diversos ramos do saber, com actuação restrita às províncias de Malanje, Lunda Norte e Lunda - Sul (na região académica IV), nos termos da legislação em vigor.

Portanto, a 4ª Região Académica possui cinco (5) Instituições de Ensino Superior (IES), nomeadamente, a Universidade Lueji A'Nkonde, Instituto Superior Politécnico de Malanje, Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda-Sul, Escola Superior Pedagógica de Malanje e Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul.

Figura 7 – Região Académica IV



Fonte: <http://www.ulan.ed.ao/>

A 4ª Região Académica possui as tipologias de Instituições de Ensino Superior, seguintes:

- a) Universidade (Lueji A'Nkonde);
- b) Institutos (Superior politécnico de Malanje e Superior politécnico Lusíada da Lunda Sul);
- c) Escolas (Superior politécnica de Malanje e Superior Pedagógica da Lunda-Sul)

Lembra-se, que, ambas IES estão integradas no Subsistema do Ensino Superior em Angola que é responsável pela formação:

“(…) de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana”. *Art. 35.º da lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro.*

De acordo com Victorino, S. et all (2013) a ULAN cujo objecto no desenvolvimento de actividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade, através da promoção, difusão, criação e transmissão da ciência e cultura. Rege-se:

“... pelos princípios legalmente estabelecidos para o subsistema de ensino superior e propõe-se a desenvolver o seu labor impregnado por uma cultura de qualidade fundada na responsabilidade, no respeito da pessoa humana e da preservação do meio ambiente, na eficácia da sua acção e na prevalência do interesse do Estado”. (p.12)

A gestão é assegurada por um Reitor e seus órgãos auxiliares, nomeadamente, o Vice-Reitor para a Área Académica, o Vice-Reitor para a Área Científico, o Pró-Reitor para a Cooperação e o Secretário-Geral nomeado por Decreto n.º 49/09 de 11 de Setembro, tendo Unidades Orgânicas (UO) e dependentes nas várias localidades dessa região académica seguintes:

Na província da Lunda - Norte

- Faculdade de Direito - Dundo;
- Faculdade de Economia - Dundo;
- Escola Superior Pedagógica - Dundo;
- Escola Superior Politécnica - Cuango.

Na província de Malanje:

- Faculdade de Medicina-Malanje;
- Escola Superior Politécnica de Malanje
- Instituto Superior Politécnico Agro-Alimentar de Malanje
- Instituto Superior Politécnica

4.2. CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURAL, ECONÓMICA E EDUCATIVA DA 4ª REGIÃO ACADÉMICA

As três províncias da 4ª Região Académica a semelhança das demais regiões de Angola é étnico-cultural com grupos e subgrupos étnicos. E, são, geralmente caracterizados pelos emblemáticos provérbios, extraordinárias danças e sábios contos.

Pelo que sabemos, parece ter sido estes emblemáticos instrumentos forte acervo endógeno de transmissão de valores positivos da cultura material e espiritual dos povos, que actualmente, com o surgimento da ciência clama pela valorização. A região detém “um variado e extenso potencial em recursos minerais. Para além dos diamantes, que estão a ser explorados desde 1912 e do ferro, que era um bem de exportação significativa até que a guerra parou a sua produção em 1975 (...)” Angola, INAC. (2006, p.14).

Sendo claro os fortes transtornos provocados pelo longo período de conflito armado que destruiu quase todo o arsenal infraestrutural e não só, o Estado Angolano, tem vindo a trabalhar no sentido de escolarização e capacitação dos Angolanos. Não existem dúvidas que a intensidade sentida, mormente sobre a expansão da rede escolar tenha, também, influenciado os resultados de ensino. Mas, o Estado tem nos últimos tempos conferido um acréscimo de importância face a qualidade da educação no País, expressivas nas várias dotações e nas tendências orçamentais em números absolutos e percentuais dos últimos orçamentos nacional.

Como fizemos referência, as dotações aplicadas à Educação, de modo geral, servem para o apetrechamento de Escolas do Ensino Pré-Escolar; Escolas do Ensino Primário, Escolas de Ensino Secundário e para o desenvolvimento do Ensino Primário e do Ensino Secundário, Construção e Reabilitação de Escolas Primárias e Secundárias, Equipamentos e material Escolar de Escolas Pré-Escolar, Primárias. O desenvolvimento do Ensino Profissional, a expansão da rede escolar a todos os níveis para uma Educação para todos e a qualidade do ensino ministrado tem merecido nos últimos tempos, uma atenção especial dos diversos autores interessados no processo de ensino e aprendizagem. Pelo que, Kronbauer, S. & Simionato, M. (2008) atestam o seguinte:

“Na esteira desse pensamento, a dicotomia entre o fazer e o pensar cede espaço à complexidade do processo pedagógico. (...). Esse processo ganhará força se conseguir ultrapassar iniciativas isoladas e se instalar no espaço colectivo dos ambientes escolares e académicos; um espaço onde os pares consigam se confrontar com as limitações do ato educativo e recriar ou redimensionar ideias e iniciativas concretas de ação com vistas à transformação. A pesquisa deve perpassar pela teoria-prática para o exercício da cidadania e participação do processo produtivo de conhecimento” (p. p. 30 - 31).

As instituições de Ensino superior da 4ª Região académica são as seguintes:

- Universidade Lueji A’Nkonde
- Instituto Superior politécnico de Malanje;
- Instituto Superior politécnico Lusíada da Lunda Sul;
- Escola Superior politécnica de Malanje e;
- Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul
- Instituto Superior Politécnico Agro-Alimentar de Malanje
- Instituto Superior Politécnica

As províncias de Malanje, Lunda Norte e Lunda-Sul são partes integrantes da Região Académica IV, nos termos da legislação em vigor. O surgimento da ULAN vem preencher um vazio ressentido na vida socioeconómica das populações durante décadas, naquela região académica, conforme, se atesta:

“No passado era, provavelmente, povoada por povos pigmeu que nos dias actuais estão voltados mais ao norte do país. Esses habitantes foram deslocados por diversas tribos bantus em sua migração ao sul, ocuparam a totalidade de Angola.

A medida que os bantus foram se afastando uns dos outros, novos dialectos começaram a surgir, dando início a novas tribos. A região entre a Lunda-Norte e a Lunda Sul assim como parte da República Democrática do Congo era conhecida como Império Lunda na região vivem diversas tribos, sendo a mais famosa delas os Tchôkwe”http://infoangola.ao/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=394&Itemid=1511 (página consultada aos 13 de Maio de 2015, pelas 9 horas e cinquenta minutos).

A população da província de Malanje integra o grande grupo dos Quimbundos (Songo, Bondo, Bangala ...), Tchokwe e os Ovimbundos.

O ano de 2009 foi um ponto de viragem na história dos povos de diversas tribos bantus que ocupam a totalidade da 4ª Região Académica (RA). A integração das províncias de Malanje, Lunda-Norte e Lunda – Sul à 4ª RA não foi accidental.

A história desses povos é demasiada extensa para enumerar e pouco e/ou quase nada se escreveu a respeito deles, pelos próprios africanos. Um trabalho pioneiro que

deu algum subsídio a respeito desses povos. Gostaríamos de lembrar que a ligação fronteiriça entre elas facilitou desde então, as relações (estreitas) entre os povos.

Hoje, no contexto de paz, essa colaboração entre as províncias da Malanje e Lunda-Norte, assim como, a província da Lunda-Sul é cada vez mais indispensável. A ULAN e seu corpo reitoral, mostra-se desejavelmente interessado à desvendar esse misterioso passado histórico desse povo, tendo sido dado o início desse desiderato a Conferência Internacional centrada na figura enigmática da Rainha Lueiji a padroeira da universidade pública em estudo.

Portanto, a universidade homenageia a rainha Lueji A'Nkonde, monarca do Reino de Lunda (c. 1665 - 1887) também conhecido por Império Lunda e tem a sua sede na cidade do Dundo província da Lunda Norte e, surgiu na sequência de uma reforma incisiva, realizada em 2009 que redimensionou a Universidade Agostinho Neto UAN fundada 21 de agosto de 1962, estabelecida como universidade do Estado (única) com o compromisso de formar a base intelectual de Angola, através de criação de uma rede de unidades orgânicas UO (faculdades) que cobrira todo o território nacional.

Delimitando, desde modo, o âmbito territorial de actuação e expansão das Instituições de Ensino Superior. Hodiernamente, a sua acção é limitada às províncias de Luanda e Bengo (as demais UO localizadas noutras províncias foram agrupadas em universidades regionais autónomas) que, apesar da apreciada redução é, ainda, a maior região académica e a principal universidade de referência no ensino superior angolano.

4.2.1. Generalidades sobre a província de Malanje

A província de Malanje, tem uma área de 98302 Km², tem 14 municípios, nomeadamente, Cacuso, Cahombo, Kalandula, Cabundi-Catempo, Cangandala, Kiuaba-N'zonji, Cunda-dia-Baze, Luquembo, Malanje, Marimba, Massango, Mucari, Quela e Quirima. Sendo o município de Malanje a capital da província.

De acordo com Angola, INE-RGPH (2014) a província de Malanje tem uma população com 968 135 pessoas, sendo 471 788 do sexo masculino e 496 347 do sexo feminino. Os resultados preliminares do senso deixam transparecer que 50% da

população está concentrado na capital da província o que significa para cada quilómetro quadrado da província de Malanje residem 11 pessoas.

Do ponto de vista do turismo, a província de Malanje é, sem dúvidas um gigante, porém, adormecido. Para além, de possuir uma espécie animal rara no mundo, a Palanga Negra Gigante, como é conhecida, animal símbolo Nacional, localizado no Parque Nacional de Cangandala, a província de Malanje possui, igualmente, as Pedras Negras e/ou Gigantes de Pungo Andongo e as magnificas Quedas do Kalandula, consideradas as segundas maiores do continente africano.

A região é habitada por diversas tribos, sendo a mais conhecida o grande grupo dos Quimbundos (Songo, Bondo, Bángala) Tchokwe e os Ovimbundos, sendo a língua vincular o português.

4.2.1.1. Situação económica

Com uma população maioritariamente camponesa, a província de Malanje é naturalmente agrícola à produção de mandioca, milho, feijão, girassol, batata-doce, algodão, soja, hortícolas, genguba, amendoim. A pesca e a caça são também a actividades principais dos adultos, jovens e das crianças. A província tem um clima favorável para a prática agrícola e agro-pecuária, possuindo uma forte tradição de criação de gado bovino, caprino, suíno e ovino.

No ramo de minerais, possui diamantes, calcário, urânio e fósforos.

4.2.1.2. Situação educativa

O sector da educação na província de Malanje sofreu um forte efeito da guerra, marcado pela destruição das infraestruturas e equipamentos escolares. A província de Malanje possui escolas do Pré-Escolar (número, ainda, pequeno), Ensino Primário e Secundário (I e II Ciclos), a região conta com uma Faculdade de Medicina, Escola Superior Politécnica, Instituto Superior Politécnica, todas no município sede da província de Malanje.

Há um esforço do Estado para diferenciação das ofertas formativas em função das necessidades vivenciadas e significativas na vida das populações, momento, o Instituto Superior Politécnico Agro-Alimentar de Malanje e outros.

4.2.2. Generalidades sobre a província da Lunda-Norte

A província da Lunda-Norte, tem uma área de 103.760 Km² e, foi fundada aos 4 de Julho de 1978, tem dez municípios, nomeadamente, Cambulo, Capenda-Camulemba, Caungula, Chitato, Cuango, Cuílo, Dundo, Lucapa e Xá-Muteba. Os municípios dividem-se em 25 Comunas. Sendo o município do Dundo a capital da província da Lunda Norte.

De acordo com Angola, INE (2014) a província da Lunda-Norte tem uma população com 799.950 pessoas, sendo 411.030 do sexo masculino e 388.920 do sexo feminino. O que significa para cada quilómetro quadrado da província da Lunda-Norte residem 8 pessoas.

A região é habitada por diversas tribos, sendo a mais conhecida os Còkwe. Em 1912, data em que os primeiros diamantes foram registados, conforme sublinhado pelo Angola, MAT (s/d) o seguinte:

“após dois geólogos da empresa *Forminière* encontraram 7 diamantes no ribeiro Mussalala. No ano de 1971, a produção de diamantes atingiu o seu recorde, com uma soma de 2.413.021 quilates. (...) Alguns anos depois, no dia 4 de Julho de 1978, a província do Lunda-Norte foi oficialmente criada pelo governo angolano”.

http://infoangola.ao/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=394&Itemid=1511 (página consultada aos 13 de Maio de 2015, pelas 9 horas e 50 minutos).

4.2.2.1. Situação económica

A província da Lunda Norte possui um variado e extenso potencial em recursos minerais com a extração de diamantes e ouro. No ramo animal, a província possui uma forte pecuária.

4.2.2.2. Situação educativa

Para além, das escolas do Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário (I e II Ciclos), a região possui Faculdade de Direito; Faculdade de Economia; Escola Superior

Pedagógica, ambas do Dundo e a Escola Superior Politécnica no município do Cuango. As escolas existentes são insuficientes para atender a demanda, pelo que o compromisso político deste governo angolano iniciara-se com as escolas acima referenciadas e paulatinamente ir-se respondendo as expectativas e anseios formativa da população expressiva no PNFQ da República de Angola.

4.2.3. Generalidades sobre a província da Lunda-Sul

A província da Lunda-Sul, tem uma área de 77 637Km², tem quatro municípios, nomeadamente, Cacolo, Dala, Muconda e Saurimo. Os municípios dividem-se em 10 Comunas. Sendo o município do Saurimo a capital da província da Lunda - Sul.

De acordo com Angola, INE (2014) a província da Lunda-Sul tem uma população com 516 077 pessoas, sendo 253 768 do sexo masculino e 262.309 do sexo feminino. O município do Saurimo é o mais populoso, concentrando 82% do total da população residente na província. O que significa para cada quilómetro quadrado da província da Lunda-Sul residem 6 pessoas e, é acentuada no município do Saurimo com 17 habitantes por quilómetro quadrado.

A região é habitada por diversas tribos, maioritariamente pela etnia Lunda-Tchôkwe e outros grupos etnolinguísticos, tais como, Bangalas, Xinge, Minungos, Luvaes, M'bundas e balubas.

Em 1978, Saurimo a antiga capital da província do Lunda, passa a ser a capital da província da Lunda-Sul, conforme atestado: “Província fortemente afetada pela guerra, surgiu geograficamente após a divisão administrativa da província de Lunda, por decreto-lei de 1978 do Conselho da Revolução. Tal como Lunda Norte, o grande potencial económico desta província encontra-se nos diamantes que proporcionam grandes receitas a nível local e nacional. Os primeiros diamantes descobertos em Angola (ribeira de Mussalala) foram registados, em novembro de 1912, por dois geólogos da empresa Forminiere”.
[http://www.welcometoangola.co.ao/?it=province more&co=258&tp=25](http://www.welcometoangola.co.ao/?it=province%20more&co=258&tp=25) (página consultada aos

13 de Maio de 2015, pelas 9 horas e 2 minutos).

4.2.3.1. Situação económica

Tal como a província da Lunda-Norte, a província da Lunda-Sul possui, igualmente, uma grande indústria mineira com a extração de diamantes como actividade económica principal. A pesca e a agricultura de subsistência são, também, a actividades principais dos adultos, jovens e das crianças. Ainda, no ramo de minerais, possui manganês e ferro, ambos (já) em exploração.

Podemos encontrar várias espécies de animais “a província tem várias espécies de animais: elefantes, golungos, nunces, palancas vermelhas, hipopótamos, leões, jacarés, crocodilos, onças, cabras, gatos – bravos, e serpentes, tais como jiboias, cobra voadora, surucucu, cusdeira, entre outros. Em relação às aves, podem-se ver abutres, andorinhas, águias, cegonhas, garças, pica-peixe, galinha-do-mato, perdizes, patos bravos, entre outros” http://www.welcometoangola.co.ao/?it=province_more&co=258&tp=25 (página consultada aos 13 de Maio de 2015 pelas 9 horas e 10 minutos).

4.2.3.2. Situação educativa

Para além, das escolas do Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário (I e II Ciclos), a região possui uma Escola Superior Politécnica e um Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda Sul, ambas instituições, estão sediadas no município sede da província.

Diga-se, também, as escolas existentes são insuficientes para atender a demanda, cientes da vontade política à construção de mais escolas e, em garantir as aprendizagens dos estudantes (desenvolvimento *holístico*), face o novo cenário da diversificação da economia, evidenciadas no PNFQ da República de Angola.

4.3. A SITUAÇÃO ACTUAL DAS IES DA 4ª REGIÃO ACADÉMICA EM ESTUDO

Apesar de o país ter vindo assistir a uma extensão escolar a todos os níveis, há ainda grande escassez da oferta e uma elevada procura de serviços educativos no Ensino Superior em Angola, com particular destaque para as províncias de Malanje, Lunda-Norte e Lunda-Sul.

O surgimento da ULAN dentre as novas seis (6) universidades públicas, de âmbito regional, estatuto que também passou a UAN e, outras dez (10) IES autónomas, conforme o normativo, anteriormente, citado “*Decreto N° 05/09, de 7 de Abril*” e das dezassete (17) universidades e quarenta e quatro (44) institutos superiores de gestão privada com vários cursos, maioritariamente de graduação, constitui num estímulo para os protagonistas que vêm-se perante uma etapa de vida nacional recheada de múltiplos desafios e mudanças.

A aprovação do Decreto N° 07/09, de 12 de Maio, que reorganiza a rede e cria novas Instituições de Ensino Superior Públicas que redimensionou a Universidade Agostinho Neto (UAN), torna o sistema educativo mais expansivo, complexo e multidimensional até mesmo para os decisores políticos.

Em termos dos resultados de escolarização a maioria dos estudantes não terminam em tempo previamente definido para o efeito. Apenas a minoria dos estudantes obtém o grau académico de licenciado.

Por conseguinte, as taxas de estagnação e/ou retenção dos estudantes que terminam com êxito as várias disciplinas contempladas no Plano Curricular dos cursos por falta de elaboração e defesa da monografia é muito elevada, muitas vezes (quase sempre), motivadas por um processo de organização e gestão de IES vocacionada nos meios de ensino em detrimento da gestão dos processos e resultados de ensino voltada ao endógeno das instituições e da sala de aula com a qualidade desejada.

Quanto ao ensino superior, dados reportados pelo anuário estatístico de 2014 a Universidade Lueji A Nkonde tem 2 635 estudantes do Sexo feminino e 5 619 do sexo masculino, perfazendo um total de 8 254 estudantes. A ULAN tem 842 estudantes

matriculados no período de estudo pós-laboral a frequentar o 1º Ano, 822 no 2º Ano, 1364 no 3º Ano, 1354 no 4º Ano e 288 no 5º Ano, representando uma população estudantil maioritária com um total de 4987 estudantes matriculados em comparação com os 3 267 matriculados e a frequentar o ensino diurno.

A análise detalhada dos dados da 4ª Região Académica mostra que a Escola Superior politécnica de Malanje (ESPM) admitiu em 2 014 mais 166 novos estudantes, candidatos provenientes maioritariamente (quase todos) da própria província de Malanje.

De um modo geral, a ESPM matriculou 464 estudantes do sexo feminino e 847 estudantes do sexo masculino, perfazendo um total de 1 311 estudantes matriculados no pretérito ano académico de 2014.

No entanto, foram matriculados no período de estudo pós-laboral 303 estudantes do sexo feminino e 461 estudantes do sexo masculino, perfazendo um total de 764 estudantes. A ESPM é fruto de um trabalho pioneiro dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação, apêndice da ULAN com 1 209 matriculados o que correspondia 9,5% do total dos estudantes matriculados na ULAN.

Actualmente, a Escola Superior Politécnica de Malanje, matriculou 1004 estudantes no 1º Ano, 287 estudantes no 2º Ano, 319 estudantes no 3º Ano e 229 estudantes no quarto Ano.

No tocante aos estudantes matriculados no período escolar pós-laboral, a ESPM tem 147 estudantes no 1º Ano, 106 estudantes no 2º Ano, 212 estudantes no 3º Ano e 192 estudantes no 4º Ano.

Ainda, pelos dados do anuário estatístico de 2014 do MES, a ULAN ao nível da graduação licenciou 53 estudantes do sexo feminino e 124 estudantes do sexo masculino, perfazendo um total de 177 estudantes graduados no ano de 2013 nos períodos seguintes:

- Período de estudo regular, 21 estudantes do sexo feminino e 23 estudantes do sexo masculino, perfazendo um total de 44 estudantes graduados no período pós-laboral e;

- Período de estudo regular, 32 estudantes do sexo feminino e 101 estudantes do sexo masculino, perfazendo um total de 133 estudantes graduados no período pós-laboral.

Quanto ao curso e/ou especialização nos diferentes ramos do saber a ULAN licenciou-os nas áreas seguintes:

- Curso de Língua portuguesa somente 4 estudante do sexo masculino;
- Ensino de Educação Pré-Escolar 1 estudante do sexo feminino e 1 estudante do sexo masculino;
- Ensino da Física, 6 estudantes do sexo masculino;
- Ensino da Matemática 27 estudantes do sexo masculino;
- Ensino da Química, 3 estudantes do sexo feminino e 15 do sexo masculino e;
- Ensino Primário 20 estudantes do sexo feminino e 124 do sexo masculino.

Ou seja, ao nível da licenciatura foram até agora graduados 53 estudantes do sexo feminino e 124 estudantes do sexo masculino, perfazendo um total de 177 estudantes graduados pela ULAN.

SEGUNDA PARTE – MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

5.1. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo a plena consciência do crescente ritmo galopante de desconforto e renúncia (abandono e estagnação) na fase de produção do trabalho de monografia, pelo facto da ausência capacidade basilar para o efeito, o que tem estado a contrariar a visão nacional prescrita sobre a ciência e investigação científica, consignado no número 2 do artigo 79 da Constituição da República de Angola.

Considerando que a grande conflictualidade reside no facto de muitos estudantes universitários transitarem nas demais disciplinas que conformam o desenho curricular ligados ao saber teórico (incluindo a disciplina da MIC), na prática, manifestarem inaptidão no exercício das tarefas inerentes o que deixar transparecer que o ensino ministrado não tem sido capaz de assegurar os domínios científico e profissional do campo específico, tornando-se, numa questão de risco social e perigo à segurança do Estado Angolano.

Muitos estudantes vêm-se marginalizados e manifestam graves sentimentos de desconforto pelo desvio da natureza e finalidade da educação prescrita, ora, realizada.

Se por lado, os estudantes denunciam a ausência de boas praticas de ensino, culpa que recai a pessoa do professor, por outro lado, a manifestação de insatisfação por parte do corpo docente que faz acusa a falta de interesse e/ou dedicação do estudante angolano,

De certo, o caracter de submissão e imobilismo académica dos estudantes e diplomados (de um sistema de educação prescrita focalizada em resultados

numerológicos de ensino para a atribuição de diplomas), não é novo e arrasta-se com riscos de agravamento do problema. Do mesmo modo, levantam-se outras denúncias da falta de qualidade dos diplomados e imobilismo a participação, pelo mercado de emprego, as famílias e os demais membros da sociedade civil.

Na verdade, esta clivagem de culpabilidade, transcendeu para o mais alto nível, quer do Ministério da Educação (MED), quer do Ministério do Ensino Superior (MES), ambos, responsáveis pela educação prescrita em Angola. Quando é criticada (fortemente) a debilidade do estudante neófito no ensino superior e, quando é (quase consensual) a leitura segundo a qual os formados pelo ensino superior, que, leccionam nos diferentes níveis do ensino geral, apresentam uma fraca (quase nenhuma) convicção educativa, capaz de desenvolver o potencial e garantir as aprendizagens dos estudantes, denunciando, por um lado, à ausência de boas práticas de ensino por parte dos professores, por outro lado, insatisfação pessoal dos estudantes e social pelos resultados alcançados.

Como já foi dito, a situação não é nova, arrasta-se, com tendência de agravamento e, neste caso, põe em evidência a necessidade estimular investigações para uma mais clara compreensão do fenómeno e propor formas de resolução.

É importante frisar que, a concretização desse desiderato requer, uma investigação com metodologias capazes de perceber o modo de pensar, de sentir e de (re)agir nas instituições de ensino. Ou seja, a concretização desse desiderato requer dos actores e interessados uma análise das preocupações pragmáticas, sentidas.

5.2. PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Estamos em crer que as práticas de ensino (aulas ministradas) em situações passivas, estão na base da (submissão e imobilismo académica), baixa taxa de rendimento na produção da monografia e da falta de qualidade do ensino.

Sendo, a partida caracterizada como passiva, aproximam-se do modelo tradicional da educação bancária, conceito difundido pelo pedagogo Paulo Freire e, como é óbvio, susceptíveis de conduzir os aprendentes as atitudes de submissão

académica e imobilismo. Conforme Freire, P. (2009) afirma o seguinte:

“Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar - se ou a fazer - se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objectos pacientes, ouvintes - os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar. (...) Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração” (p. 65).

Partindo numa perspectiva de saber em que medida a prática do ensino da disciplina de Metodologia de Investigação científica desenvolve competências investigativas necessárias à elaboração da monografia. É apresentado para a nossa investigação as questões de estudo seguintes:

Quais são os efeitos das práticas de ensino (aulas da metodologia de investigação científica) ministrado em situações passivas na produção da monografia?

Que acontecerá se a aula da Metodologia Investigação Científica for, literalmente, ministrada em situações activas de leituras de aprendizagem que contivesse (linguagem e escritos científicos) investigações e artigos científicos significativos?

Para tal formulamos as hipóteses e variáveis seguintes:

Hipótese:

O estudante sujeito a aula da Metodologia de Investigação Científica ministrada com actividades de leituras de aprendizagem em situações activas, que contenham (linguagem e escritos científicos) investigações e artigos científicos significativos têm mais sucessos na elaboração da monografia que os que não são sujeitos.

Variável independente:

- actividades de leituras de aprendizagem em situações activas (linguagem e escritos científicos) eleva à sucessos na elaboração da monografia.

Variável independente secundária ou parasita

- Leitura de investigações de artigos científicos significativos

Variável dependente:

- Sucessos na elaboração da monografia

5.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para tentarmos responder às questões de estudo definimos os objectivos seguintes:

5.3.1. Objectivos globais:

- Compreender o alcance global dos efeitos das práticas de ensino da metodologia de investigação científica na elaboração do Trabalho de Fim de Curso de graduação;
- Contribuir para a melhoria do desempenho e elevação da taxa de rendimento académico, no contexto da 4ª Região Académica em Angola.

5.3.2. Objectivos específicos:

- Especificar as aprendizagens significativas e competências adquiridas através das aulas de Metodologia da Investigação científica ministradas para elaboração do Trabalho de graduação de Fim de Curso;
- Interpretar os anseios e as expectativas dos estudantes e professores em relação às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia;
- Analisar as opiniões dos docentes sobre a inclusão práticas de ensino de leituras e escrita de investigações e artigos científicos para o desenvolvimento de competências específicas de linguagem e comunicação dos licenciados no decurso das aulas;
- Identificar os referenciais (conteúdos) da Disciplina de Metodologia de Investigação Científica anexada à produção monografia;
- Elencar os aspectos de conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação

Científica que devem ser reforçados em função do perfil de saída do curso e do aumento da participação para o fortalecimento das competências investigativas dos estudantes.

5.4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Parece-nos ser pertinente tecer algumas considerações sobre os métodos de investigação, resumindo às grandes inquietações subjacentes e, aspectos de complementaridade inerentes. Honestamente falando, já não há muitas controvérsias quanto ao uso da abordagem quantitativa e qualitativa. O excelente exercício de argumentação adicionou um valor de complementaridade.

Segundo Sousa, A. (2009) está questão que opunha fez correr alguma tinta durante alguns anos e afirma que nos dias de hoje já quase não se faz distinção entre perspectivas quantitativas e qualitativas.

A importância que é conferida à formulação da hipótese, amostra, cuja dimensão e representatividade permite a generalização dos resultados obtidos a toda a população é uma das características fundamentais das investigações quantitativas, ao passo que, observação de factos, acontecimentos para a metodologia qualitativa.

De acordo com Sousa, A. (2009) o paradigma qualitativo parece ter tido origem no idealismo de Kant (1724-1804). A realidade não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram. Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.

Entretanto, Freixo, M. (2012) descreve alguns elementos identificador da metodologia quantitativa, seguintes:

“Neste tipo de investigação o investigador manipula e controla pelo menos uma variável independente e ainda outras variáveis consideradas relevantes e observando as variáveis dependentes deverão poder ser medidas. A manipulação da variável independente constitui assim a característica que diferencia a investigação experimental das outras investigações” (p.145).

Efectivamente, os dois métodos de investigação propõem etapas e abordagem da realidade que são diferentes, ambos requerem, todavia, que a investigação seja, tão rigorosa e sistemática quanto possível.

Com certeza, poderá existir algumas reacções com respeito o uso da metodologia qualitativa.

Ao entender-se o método experimental de Galileu (1564 -16 - 42) e o positivismo de Comte (1798 - 1857), como métodos da realidade objectiva, da observação e análise rigorosa, da quantificação estatística e da generalização, podendo ser conferida por diferentes investigadores, a discussão passa a ser positiva se for compreendida a necessidade primária e os fundamentos da metodologia quantitativa.

Já para a discussão da quantificação, Silva & Pinto, (1989) entendem que:

“uma análise de conteúdo não implica necessariamente quantificação. O tratamento mais simples que um analista pode efectuar sobre os dados é análise de ocorrências. A segunda orientação que pode tomar a análise de conteúdo quantitativo é a análise avaliativa e a terceira a análise estrutural” (p.119).

É por esta razão que Bogdan & Biklen (s.d.) citado por Bardin (1977) no tocante a investigação qualitativa entendem que neste tipo de investigação podem estar muitas coisas em jogo. A vida das pessoas, os empregos e os estilos de vida e por esta razão que Bardin, L. (2011) quanto a abordagem qualitativa através da análise documental refere que:

“como uma parte das técnicas da análise de conteúdo (...) o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (p.47).

Importa sublinhar que, em alguns momentos a discussão a volta dessas abordagens giravam em torno dos conceitos, que, nas últimas décadas é conduzida na perspectiva da sua utilidade. E, nesta perspectiva, tomamos a perspectiva de alguns autores dentre os vários como Freixo, M. (2012), Lessard - Hébert, M.; goyette, G e Boutin, G. (2010) e Fortin, M., Côte, J. & Filion, F. (2009), que, sendo unânimes em considerarem os fundamentos da expressão, quer da metodologia quantitativa, quer da qualitativa, julgamos não existir senão vantagem, na medida em que, ambas, fundamentam-se nos fenómenos a estudar e que tomam investigadores diferentes denominações em conceito do investigador.

Para tal, Frederick Erickson, no seu texto *Qualitative methods in research on teaching* (1986, p. 119), engloba, na expressão investigação *interpretativa*, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa. Citado por Lessard - Hébert, M.; Goyette, G e Boutin, G. (2010)". (p.31).

Conforme Sousa, A. (2009) atesta:

“A questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteria se as investigações dependessem das metodologias. Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores.” (p.31).

Ora, os autores (Lessard - Hébert, M.; Goyette, G e Boutin, G. 2010 citado por Freixo, M. 2012) certificam sem hesitação que metodologia qualitativa é alvo de numerosas críticas, nomeadamente a falta de objectividade e de rigor intelectual e reafirma que os autores P. Bruyne, J. Herman e M. de Schoutheete, consideram que a fundamentação do seu modelo de compreensão da metodologia de investigação assenta no postulado da existência de uma unidade subjacente a uma multiplicidade de procedimentos científicos específicos.

Por todas essas razões, julgamos ser um debate positivo e, ficamos com a ideia grandemente da complementaridade, ou seja, tanto a metodologia quantitativa, como a qualitativa complementam-se, em função da realidade e complexidade de um determinado projecto de investigação. Mas, no caso do presente estudo, é justificada utilização do método de análise fatorial (técnica quantitativa) em função da objectividade prescrita.

5.5. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA

Tratando-se de um trabalho na área de investigação no âmbito das Ciências da educação, tendo em conta a índole do argumento subjacente (desenvolvimento de competências) e a lógica inerente (produção da monografia nos cursos de formação de professores), a pesquisa seguiu a perspectiva de definição da metodologia quantitativo e a norma ou formato da *American Psychological Association* (APA) para a redação

textual. A ideia subjacente neste estudo levou a consentir a escolha desta metodologia, o que permitiu o bom andamento dos trabalhos, nas diferentes fases, conforme, Sousa, A. (2009) apresenta como sendo, do trabalho em campo, do desenvolvimento das acções que se projectaram efectuar, da aplicação dos instrumentos, da recolha e do tratamento dos dados.

Utilizou-se os métodos de investigação quantitativo para o estabelecimento de relações causa/efeito, aceitação ou rejeição das hipóteses formuladas do estudo, sendo reformulada inquérito por questionário, que, Bardin (1977) entende como “análise de conteúdo assenta implicitamente na crença em que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (...) uma análise factorial (análise em componentes principais) é utilizada para testar o grau de associação em cada exposição” (p.119).

Todavia, pelo tipo de dados que a investigação pretendeu produzir e pelos modos de actuação dos participantes ao estudo, justifica, a necessidade, bastante, da utilização do método de análise factorial (técnica quantitativa), tendo-nos focalizado com mais incidência na utilização de questionários. É, por isso, que, Freixo, M. (2012) afirma o seguinte:

“Os métodos de investigação traduzem e harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação. Decorrentes das questões colocadas, certas investigações implicam uma descrição dos fenómenos em estudo, outras, uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos” (p.171).

Efectivamente a metodologia quantitativa, para além de facilitar a recolha, tratamento e análise dos dados e informações, conferiu (-nos) conhecimentos fundamentais, antes desconhecidos, facilitou a interpretação de dados e informações, assim como, a obtenção de uma linha de conduta baseada não apenas dos aspectos quantitativos, mas também, da opinião dos inquiridos.

É importante frisar que, a primeiríssima razão da escolha desta metodologia, é a partida a especificidade da abordagem, no tocante a sua finalidade, que, não pode ser sentida como sendo, como sendo, um desinteresse à metodologia qualitativa, conforme Sousa, A. (2009) afirma que “a questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteriam se as investigações dependessem das metodologias” (p.32).

5.6. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Atendendo ao tema do estudo e numa perspectiva de exploração de dados e fontes, entendemos que seria interessante sob ponto de vista investigativo envolver diferentes participantes, nomeadamente, professores das IES (incluindo os da disciplina de Metodologia de Investigação Científica), estudantes das IES da 4ª Região Académica (incluindo os finalistas), a fim de representarem a amostra e contribuírem com suas vivências académicas, pelo facto de possuem comportamentos similares, está seleccionada uma amostragem de 681 de uma população de 1027 que, conforme Barañano, A. (2008) atesta: “ (...) se os elementos da população têm comportamentos similares, a dimensão da amostra pode ser pequena. Para uma população muito heterogénea, a amostra deverá ser maior” (p.86).

Atendendo ao tema do estudo e numa perspectiva de exploração de dados e fontes, entendemos que seria interessante sob ponto de vista investigativo envolver diferentes participantes (amostra) com procederes semelhantes, pelo que, Barañano, A. (2008) entende ser-se necessário:

“a dimensão da amostra depende de uma série de factores, nomeadamente o número de grupo ou sub-grupos a analisar, o nível de precisão e o grau de confiança pretendidos para os resultados, o custo de obtenção da amostra e o orçamento disponível e a variabilidade da característica a estudar na população. (p.86).

Assim sendo, dos 1027 indivíduos que conforma a população, foi seleccionado 681 como a dimensão da amostra para o presente estudo.

Em termos do número de estudantes matriculados por ano académico e período de estudo, nas IES em estudo, apresenta-se o quadro seguinte:

Figura 8 – Quadro dos estudantes matriculados por IES em Estudo

IES	Ano de Frequência						Período
	I	II	III	IV	V	VI	
ULAN	1 977	1 082	1 558	1 539	366	45	Regular
	842	822	1364	1354	288	0	Pós-regular
ESPM	1004	287	319	229	0	0	Regular
	147	106	212	192	0	0	Pós-regular

Figura 9 – Cursos em estudo e Ano de frequência

Cursos	IES	Ano de Frequência					Total Geral
		I	II	III	IV	V	
Ensino da Matemática	ULAN	110	18	76	64	0	268
	ESPM	134	0	43	51	0	
Ensino da Pedagogia	ULAN	356	400	540	270	0	1 566
	ESPM	306	0	276	150	0	
Ensino da Geografia	ULAN	130	58	98	142	0	428
Gestão e Administração	ULAN	218	330	284	466	0	1298
História	ULAN	340	100	312	282	0	1 034

Portanto, dentre os 781 participantes, 72 são professores, nomeadamente, sessenta e seis (66) professores de Metodologia de Investigação Científica e Cinquenta e Seis (56) professores das IES e, número de 709 são estudantes do 4º Ano que frequentam os cursos de Ensino da Matemática; Ensino da Pedagogia; Ensino da

Geografia; Gestão e Administração e Ensino da História da ESPM e ULAN, respectivamente, conforme detalhado no quadro seguinte:

Figura 10 – Quadro detalhado dos estudantes participantes no estudo

Cursos	IES	Ano de Frequência					Total Geral
		I	II	III	IV	V	
Ensino da Matemática	ULAN	0	0	0	40	0	80
		0	0	0	40	0	
	ESPM	0	0	0	40	0	
Ensino da Pedagogia	ULAN	0	0	0	202	0	314
	ESPM	0	0	0	112	0	
Ensino da Geografia	ULAN	0	0	0	106	0	106
Gestão e Administração	ULAN	0	0	0	349	0	349
Ensino da História	ULAN	0	0	0	212	0	212

5.6.1. Delimitações do estudo

O nosso trabalho restringiu-se a análise das práticas (metodologias) de ensino utilizadas pelos docentes, mormente, da disciplina de Metodologia de Investigação Científica e, com fito de compreender em que medida a aula ministrada aproxima os conhecimentos dos discentes e\ou promove competências transversais para aquilo que é interessante para a elaboração da monografia.

O trabalho está limitado à 4ª Região Académica em Angola, restringindo-se aos estudantes do 4º Ano dos cursos de Ensino da Matemática; Ensino da Pedagogia; Ensino da Geografia; Gestão e Administração e Ensino da História e aos professores do

curso de Formação de Professores da Escola Superior Politécnica de Malanje e da Escola Superior Pedagógica do Dundo da Universidade Lueji AN'konde.

5.6.2. Questões de Ordem Ética

Em relação as questões de ordem ética, o presente estudo, garantiu aos participantes (inquiridos) o anonimato e a defesa de todos os aspectos relacionados com os princípios e valores dos mesmos.

5.7. INSTRUMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados e informações fez-se o uso do inquérito por questionário com perguntas semi-abertas e fechadas.

5.8. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Como já foi dito, o estudo seguiu uma abordagem mista e prevê proceder a uma análise quantitativa e qualitativa dos dados e informações.

Nas etapas da fase conceptual, definimos o tema e formulamos a hipótese formulada para o estudo, fizemos o inventário, identificando as obras de referências ou artigos sobre o problema escolhido, definimos o modelo conceptual e o quadro teórico, fizemos um exame crítico do respectivo quadro, definimos os elementos do problema, precisando o tema da investigação (os objectivos) apresentamos a argumentação sólida, realizamos a revisão da literatura e formulamos a questão da investigação, as hipóteses e as variáveis.

De seguida, nas etapas da fase metodológica, determinamos o desenho de investigação, estabeleceu-se, a população acessível, tendo como referência o objectivo do estudo formulado, a questão de estudo e o tipo de estudo, fez-se a precisão necessária à obtenção de uma medida, tendo em atenção as definições dos conceitos e, descreveu-se a característica dos instrumentos de medida, tendo em conta a fidelidade e validade.

Nestas etapas da fase empírica determinar-se-á os métodos de colheita dos dados e informações, a construção dos instrumentos para a colheita dos dados e informações, tendo em conta o conhecimento de que dispomos, a sua articulação com as questões formuladas nos objectivos específicos e global do estudo, conseqüentemente, a solicitude à autorização para a realização do presente estudo. Ainda, nesta, elaborou-se um plano de análise para possibilitar a análise dos dados e informações recolhidos, recorrendo às técnicas estatísticas para descrição da amostra e das diferentes variáveis.

O modo como se escolhera a amostra levava em conta a sua caracterização (número de sujeitos, sexo, idades, habilitações, nível sócio - económico e cultural, etc ...).

Em virtude da metodologia escolhida e da análise quantitativa e qualitativa dos dados e informações, prevista para este estudo, formularem-se perguntas semi-abertas e fechadas, tendo em vista não apenas as características da população a ser inquirida e\ou acessível, mas também, a identificação de estudos prévios relevantes e esperados no presente trabalho.

Convindo a satisfação das questões de partida e esclarecimento da realidade nos seus mais variados contextos no âmbito deste estudo, procedeu-se:

- Formulação das questões para os professores da MIC e, que permitiu atingir, principalmente, o terceiro, o quarto e o quinto específico o que ajudou a perceber a respeito dos aspectos tencionáveis e sua pertinência no fortalecimento das competências transversais no processo de ensino e aprendizagem. Os questionários dirigidos aos professores que, previra alcançar o primeiro objectivo específico, permitiu recolher dados e informações de identificação e caracterização da situação actual do ensino da Metodologia de Investigação Científica, o respectivo quadro legal e epistemológico subjacente que fundamenta a prática de ensino e aprendizagem, no âmbito do estudo;

- Importa salientar que, os questionários formulados e aplicados aos professores das IES, perspectiva a compreensão da estrutura curricular da disciplina de Metodologia de Investigação Científica (lógica sequencial dos conteúdos, rigor, coerência) face as exigências da produção da monografia.
- Os questionários aplicados aos estudantes, permitir-nos conhecer as principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia, possibilitando uma mais clara visão e com maior objectividade, satisfazendo o prescrito nos objectivos gerais e específico (o segundo e quinto objectivos específicos, deste estudo.
- Assim sendo, o presente estudo previu uma pré - aplicação dos instrumentos, sendo permitida (pelo Director da Tese), a uma pequena amostra (permitiu o teste na primeira versão de questionários num grupo não seleccionados como amostra neste estudo), cujo objectivos estão traduzidos (infiltrada) nas questões que o fundamentam.
- Depois do texto de aplicabilidade dos instrumentos, seguidamente corrigidas as lacunas e as questões que suscitaram dúvidas reformulou-se (não havia hesitação alguma), foi, então, a versão final dos questionários que foi distribuída a amostra da população seleccionada para o presente estudo.

Após a recolha dos questionários distribuídos a amostra da população seleccionada, seguiu-se as etapas da fase interpretação e de difusão, o que permitiu a análise e interpretação dos dados obtidos. Tendo em conta as circunstâncias da amostragem usada, das metodologias e técnicas de investigação seguida, procedeu-se:

- Codificação dos questionários.
- Usou-se, o método de análise fatorial e, recorreu-se a utilização do *software SPSS (Statistical Package for the Sciences)*, conforme descrito na metodologia, métodos estatísticos, que facilitou a interpretação de dados, assim como, a elaboração de quadros e de gráficos, constantes, neste estudo.
- Efectivamente, procurou-se fazer uma descrição detalhada dos procedimentos estatísticos efectuados na própria análise de dados e conteúdo, apresentados, o que possibilitou uma mais clara compreensão dos resultados obtidos neste estudo.

5.9. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Em relação ao tratamento e análise de dados e informações, após observação de todos os procedimentos (aplicação dos instrumentos) seleccionados e, colhidos os dados “brutos” procedeu-se ao estudo, que, permitiu chegar as inferências deste estudo.

Para o tratamento dos resultados brutos recolhidos (dados e informações), utilizou-se o método de análise fatorial, uma vez necessária pelo tipo de análise e pela forma como pensou-se processar os dados e informações recolhidas, não nos procedimentos habituais estatísticos com papel, lápis e calculadora. Para a concretização desse desiderato, o estudo, recorreu-se a utilização do *software SPSS (Statistical Package for the Sciences)*, conforme, Maroco, J. (2007) confirma o seguinte:

Apesar do SPSS (*Statistical Package for the Sciences*) ter sido concebido, no início da década de 80 do Séc. XX, para um público-alvo das Ciências sociais, actualmente é utilizado em todas as áreas do conhecimento: das Ciências exactas às Ciências das engenharias e econometria, rivalizando com outros excelentes programas de análise estatística que, tradicionalmente, dominavam estas áreas (*Statistic, Systar, GenStar, STAYTA e SAS*). (p.21).

Em síntese, o *software SPSS (Statistical Package for the Sciences)* é predominantemente utilizado nas Ciências Sociais e Humanas, por isso, para o presente estudo considerou-o, facilitando todo um trabalho de interpretação de dados, da elaboração de quadros e de gráficos, tendo sempre em atenção os elementos mais importantes, para o que se esperava e para o que se obteve.

5.9.1. Métodos estatísticos utilizados

Quando os grupos das amostras em estudo são grandes, a distribuição tende para a normalidade. De acordo com Murteira *et al.* (2001), para amostras com mais de 30 elementos em cada um dos grupos em estudo, a violação dos pressupostos da normalidade e da homocedasticidade não põe em causa as conclusões (Gravetter & Wallnau, 2000, p 302; Stevens, 1996, p 242). Sempre que a dimensão da amostra estiver nestas condições, não será necessário verificar estes pressupostos para aplicar os testes paramétricos, o coeficiente de correlação de Pearson e os métodos de regressão

linear caso contrário, os testes paramétricos serão substituídos por testes não paramétricos e o coeficiente de correlação de Pearson é substituído pelo coeficiente de correlação de Spearman quando não se verificarem os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade.

A explicação detalhada dos métodos estatísticos utilizados pode ser consultada em Maroco (2011) e Pestana & Gageiro (2008).

5.9.2. Estatística descritiva

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

As variáveis medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas, enquanto que as variáveis quantitativas foram analisadas a partir dos valores medidos, apresentando-se alguns dados relevantes, abordados por Guimarães e Sarsfield Cabral (2010), como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.
- Gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

5.9.3. Análise de consistência interna de escalas

A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as compõem, de acordo com Anastasis (1951) e DeVellis (1991). O procedimento utilizado calcula medidas de consistência interna da escala e também fornece informação sobre as relações entre itens individuais numa escala.

O Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) é um modelo de consistência interna, baseado na correlação inter-item, sendo o modelo mais utilizado nas Ciências sociais para verificação de consistência interna e validade de escalas:

O Alfa de Cronbach mede a fidelidade ou consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão (Hill & Hill, 2002). Quando os dados tiverem uma estrutura multidimensional, o alfa de Cronbach será baixo. Se as correlações inter-variáveis forem altas, então há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão.

Note-se que um coeficiente de consistência interna de 0.80 ou mais é considerado como "bom" na maioria das aplicações de Ciências Sociais e um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como aceitável. Em alguns estudos admitem-se valores de consistência interna de 0,60 a 0,70, o que segundo a literatura é "fraco". Estes valores são referidos, por exemplo, por Muñiz (2003), Muñiz *et al.* (2005) e Nunnaly (1978).

Quando existem *missing values*, os elementos da amostra correspondentes são excluídos dos cálculos efetuados para o Alfa de Cronbach.

5.9.4. Coeficiente de Correlação de Pearson

A análise de associação, através do coeficiente de Pearson é explicada por Maroco (2011, p. p, 22-26).

Quando as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, como as resultantes da construção de escalas, podem ser analisadas utilizando o

coeficiente de correlação de Pearson R, que é uma medida da associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

Quando as amostras são de pequena dimensão, é necessário verificar a normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors). Se não se verificar a normalidade das distribuições para todas as variáveis relacionadas, a análise através dos coeficientes de correlação de Pearson não é válida e deve utilizar-se o coeficiente de correlação de Spearman, que não é sensível a assimetrias de distribuição e não exige a normalidade da distribuição dos dados.

Os valores do coeficiente de correlação podem ser interpretados de acordo com a seguinte tabela (Hinkle, Wiersma & Jurs, 2003).

Tabela 7 - Interpretação dos valores do coeficiente de correlação de Pearson

Correlação	Interpretação
.90 to 1.00 (-.90 to -1.00)	Correlação muito elevada positiva (negativa)
.70 to .90 (-.70 to -.90)	Correlação elevada positiva (negativa)
.50 to .70 (-.50 to -.70)	Correlação moderada positiva (negativa)
.30 to .50 (-.30 to -.50)	Correlação baixa positiva (negativa)
.00 to .30 (.00 to -.30)	Correlação negligenciável

5.9.5. Modelo de regressão linear

O modelo de regressão linear múltipla é explicado por Maroco (2011, p. 671-689). Os modelos de regressão linear múltipla, apresentam duas ou mais variáveis independentes, que vão ser usadas para estimar os valores para a variável dependente.

A fórmula geral do modelo é a seguinte:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_{p-1} X_{i,p-1} + \varepsilon_i \quad i=1, 2, \dots, n$$

Y_i é a variável dependente. O i representa a observação amostral i em n .

X_{p-1} são as variáveis independentes ou explicativas. No modelo há $p-1$ variáveis explicativas e p parâmetros. Todas as restantes variáveis são variáveis independentes.

b_k são os parâmetros do modelo: o parâmetro k indica-nos a variação do valor esperado de Y , com o aumento de uma unidade de X_k , quando todas as outras variáveis explicativas no modelo permanecem constantes. No modelo, estes parâmetros são estimados pelo b_k .

\sum_i é o termo aleatório (termo erro ou ainda termo de perturbação), representa todas as variáveis com poder explicativo sobre a variável de interesse que foram omitidas pelo modelo.

Para determinar estimadores dos parâmetros da regressão, utiliza-se o método dos mínimos quadráticos.

Qualidade do ajuste linear obtido: o Coeficiente de Determinação (r^2) surge como uma medida do efeito das variáveis explicativas na redução da variação dos Y_i , isto é, na redução da incerteza associada à previsão do Y_i . De outra forma, o r^2 mede a percentagem ou a proporção da variação total dos Y_i explicada pelo modelo.

Comparação da qualidade do ajuste linear com dois modelos: Coeficiente de Determinação Ajustado (r_a^2).

Adicionando mais variáveis ao modelo de regressão o r^2 só pode aumentar.

Para fazer face a isto, é normalmente sugerida uma medida que se ajusta para o número das variáveis independentes no modelo - coeficiente de determinação ajustado. O ajustamento efetuado consiste simplesmente em dividir as duas somas dos quadrados pelos respetivos graus de liberdade.

Este coeficiente pode assumir um valor inferior, quando se introduz uma variável explicativa adicional, pois uma redução da soma dos quadrados dos erros pode ser compensada com a perda de mais um grau de liberdade no denominador $n-p$.

CAPÍTULO 6

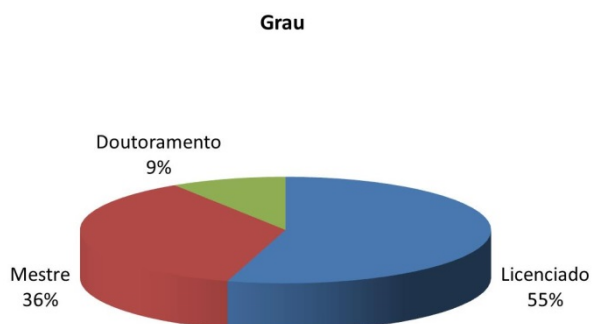
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

6.1. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

A amostra é constituída por 72 professores, todos da Escola Superior Politécnica de Malange, dos quais 16 lecionam a disciplina de Metodologia de Investigação Científica nos cursos de Matemática e Pedagogia, sendo as restantes respostas dadas por professores de Filo-pedagogia, Pedagogia/Psicologia, Psicologia, Psicologia Geral, Sociologia e Matemática.

6.1.1. Caracterização dos docentes

Gráfico 6 – Frequências: Grau



Na amostra, 55% são licenciados, 36% são mestre e apenas um elemento tem o doutoramento.

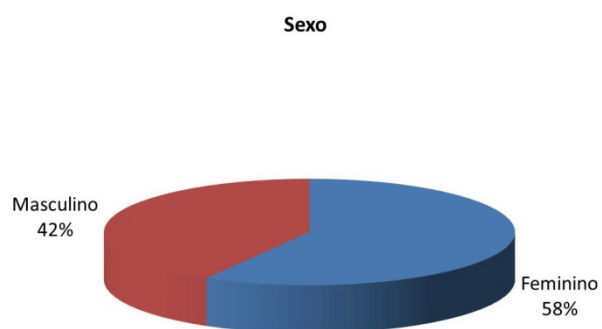
Relativamente às disciplinas que lecionam, são dadas as seguintes respostas:

- Álgebra Superior e Álgebra Linear
- Anatomia e Fisiologia Humana e Psicofisiologia
- Didática da Matemática
- Didática Geral
- Filosofia Geral e Lógica
- História da Educação
- MIC
- Pesquisa Operacional
- Psicologia Comunitária
- Psicologia da Educação
- Psicologia de Desenvolvimento e MIC
- Psicologia Geral

Quanto à formação académica, são dadas as seguintes respostas:

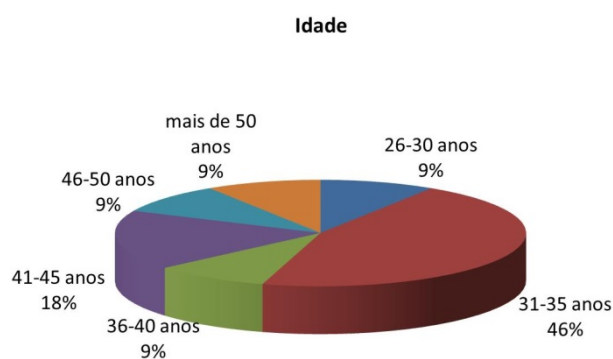
- Não respondem (3 elementos)
- Licenciatura (2 elementos)
- Doutoramento
- Filo-pedagogia
- Gestão de Águas e Ambiente
- Gestão e Administração Escolar
- Mestre
- Serviço Social
- Técnica Superior

Gráfico 7 – Frequências: Sexo



Na amostra, 58% dos professores são do sexo feminino e os restantes 42% do sexo masculino.

Gráfico 8 – Frequências: Idade



Na amostra, a classe etária mais representada é 31 a 35 anos com 46%, seguida de 41 a 45 anos com 18%, tendo as restantes classes: 26 a 30 anos, 36 a 40 anos, 46 a 50 anos e mais de 50 anos, todas apenas um elemento cada.

Relativamente à pergunta situação do docente, não se verifica nenhuma resposta.

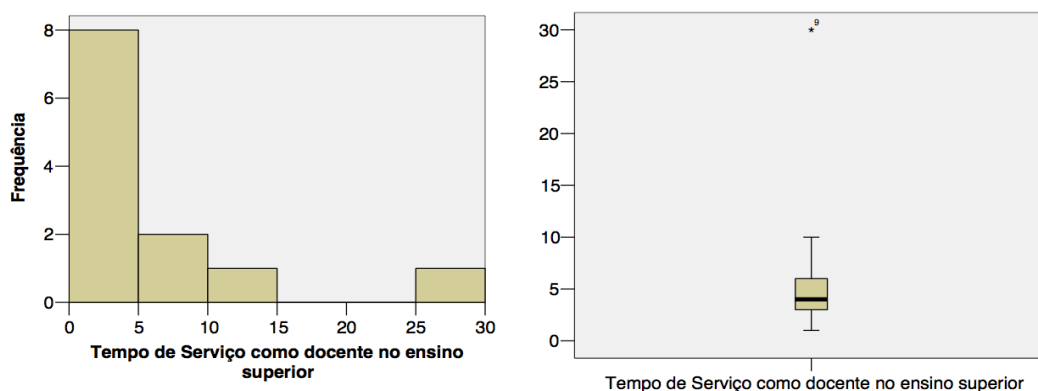
Tabela 8 - Estatísticas: Tempo de Serviço como docente no ensino superior: Estatísticas

	N	Média	Desvio	Coef.	Mínimo	Máximo
			Padrão	Variação		
Tempo de Serviço como docente no ensino superior	12	6,33	7,82	123%	1	30

Na amostra, o Tempo de Serviço como docente no ensino superior apresenta um valor médio de 6,33 anos, com uma dispersão de valores de 123%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 1 e 30 anos.

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores do Tempo de Serviço como docente no ensino superior.

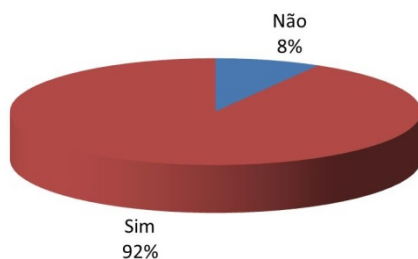
Gráfico 9 – Histograma e Diagrama tipo caixa: Tempo de Serviço como docente no ensino superior



Pode observar-se que a distribuição de valores do Tempo de Serviço como docente no ensino superior se verifica principalmente entre os 1 e 5 anos e que o valor superiores de 30 anos é um *outlier*, caso extremo que sai fora da distribuição normal de valores.

Gráfico 10 – Frequências: Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?

Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?



Na amostra, 92% dos professores frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos.

Quanto à qual(ais) os curso, são dadas as seguintes respostas:

- Agregação Pedagógica, Orientação de teses, SPSS
- Análise complexa e Abstrata, Análise e Interpretação de dados em SPSS, Orientação de trabalho de fim de curso
- Curso de Agregação, Pedagogia
- Inspeção e Gestão Escolar
- Inspeção Geral do Estado, Jornalismo, Psicologia Existencial Humanista
- Investigação Científica
- Mestrado
- Mestrado, Pós-graduação, Doutorado
- Pedagogia, Didática, STAT
- Supervisão de Práticas Pedagógicas, Pedagogia de Ensino Superior, Métodos de projeto
- Técnicas Documentais, Excel, Comunicação Assertiva

6.1.2. Percepção dos docentes sobre os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados nos conteúdos da Disciplina de Metodologia de Investigação

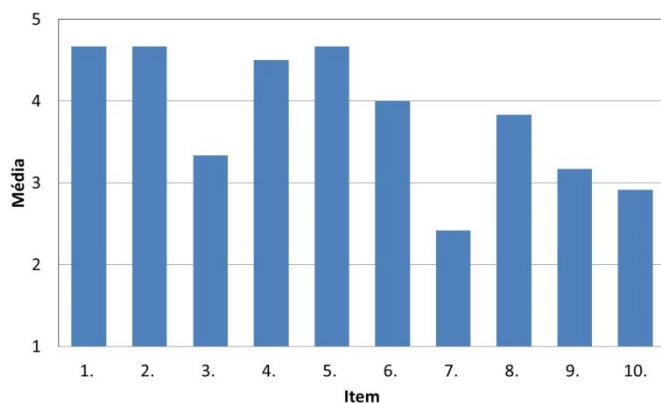
Tabela 9 - Estatísticas: Bloco II - Vivências e experiências académicas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Sou assíduo e pontual	12	4,67	0,49	11%	4	5
2. A(s) disciplina(s) que leciono estão adequadas há minha formação académica	12	4,67	0,49	11%	4	5
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias mais actuais para as minhas disciplinas	12	3,33	1,56	47%	1	5
4. O número de disciplinas do curso que leciono não prejudica o rendimento académico dos meus estudantes	12	4,50	0,52	12%	4	5
5. A carga horária semanal não prejudica o meu desempenho e profissionalismo	12	4,67	0,49	11%	4	5
6. O número de orientandos não prejudica o meu desempenho académico	12	4,00	0,85	21%	2	5
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada às disciplina(s) que leciono	12	2,42	1,08	45%	1	5
8. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	12	3,83	0,72	19%	3	5
9. Sinto - me realizado profissionalmente e estou satisfeito com as oportunidades que a universidade/instituição me oferece	12	3,17	1,11	35%	1	5
10. Considero que que a universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (de formação de quadros altamente qualificados) e garante o retomo dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	12	2,92	1,31	45%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 11 – Médias: Bloco II - Vivências e experiências académicas



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “1. Sou assíduo e pontual”, “2. A(s) disciplina(s) que leciono estão adequadas há minha formação académica” e “5. A carga horária semanal não prejudica o meu desempenho e profissionalismo”, seguidos de “4. O número de disciplinas do curso que leciono não prejudica o rendimento académico dos meus estudantes”; a concordância é inferior para “7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada às disciplina(s) que leciono”, seguido de “10. Considero que a universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (de formação de quadros altamente qualificados) e garante o retomo dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

6.1.3. Percepção dos docentes sobre os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados nos conteúdos da Disciplina de Metodologia de Investigação e métodos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem

A análise apresentada neste ponto permite estudar o objectivo específico:

- Analisar as opiniões dos docentes sobre a inclusão práticas de ensino (actividades) de leituras de investigações e artigos científicos significativos em situações activas (aprendizagem), para o fortalecimento das competências investigativas dos estudantes;

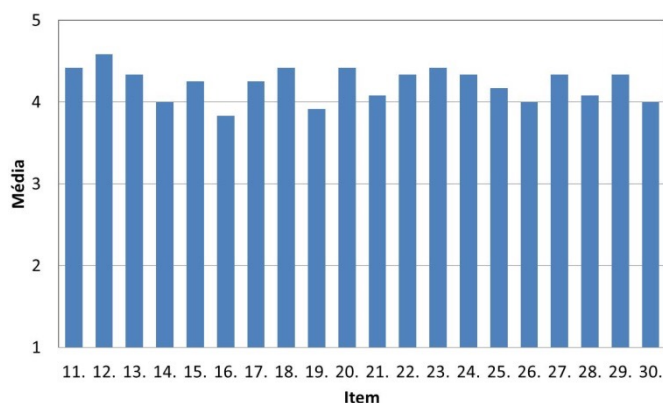
Tabela 10 - Estatísticas: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico	12	4,42	0,51	12%	4	5
12. Domino as matérias que leciono	12	4,58	0,51	11%	4	5
13. Estou comprometido com o desenvolvimento de competências investigativas dos orientandos	12	4,33	0,65	15%	3	5
14. Conheço a linguagem da investigação e utilizo um vocabulário da comunidade científica	12	4,00	1,04	26%	2	5
15. Compreendo os escritos científicos	12	4,25	0,45	11%	4	5
16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências	12	3,83	0,94	24%	2	5
17. Tenho utilizado práticas de leituras e interpretações de investigações e/ou artigos nas aulas	12	4,25	0,45	11%	4	5
18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos	12	4,42	0,51	12%	4	5
19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia	12	3,92	1,08	28%	1	5
20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos	12	4,42	0,51	12%	4	5
21. Disponibilizo regularmente materiais de apoio aos orientandos (power points, artigos, cópias...)	12	4,08	0,90	22%	2	5
22. Incentivo a criatividade dos orientandos na elaboração da monografia	12	4,33	0,49	11%	4	5
23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina	12	4,42	0,51	12%	4	5
24. Os orientandos são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição	12	4,33	0,49	11%	4	5
25. As metodologias e estratégias adoptadas são adequadas aos níveis de aprendizagem das etapas de cada fase de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
26. Utilizo actividades de leitura de aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	12	4,00	0,85	21%	2	5
27. Cumpro os horários estabelecidos para o atendimento e mostro-me disponível para receber os orientandos com dúvidas	12	4,33	0,49	11%	4	5
28. Esforço-me em apresentar os conteúdos sob a forma de complexidade crescente	12	4,08	0,90	22%	2	5
29. Tenho a preocupação de criar um clima favorável à aprendizagem nas minhas aulas de orientação	12	4,33	0,65	15%	3	5
30. Considero que tenho uma boa preparação científica e pedagógica para orientar trabalhos de fim de curso	12	4,00	0,85	21%	2	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 12 – Médias: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “12. Domino as matérias que leciono”, seguido de “11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico”, “18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos”, “20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos” e “23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina”; sendo os valores inferiores para “16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências”, seguido de “19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia”, tendo todos os itens uma concordância claramente superior ao ponto intermédio da escala de medida.

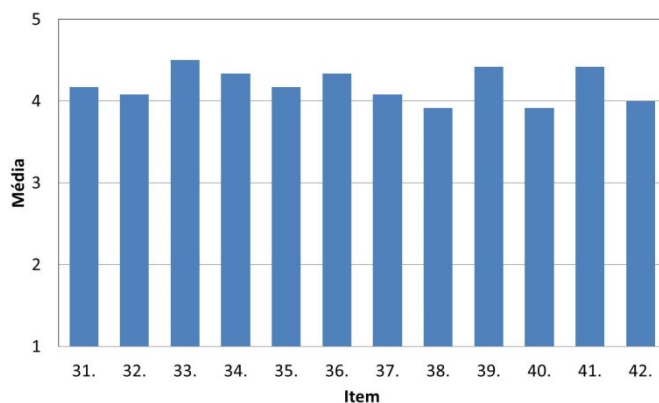
Tabela 11 - Estatísticas: Bloco 2.2. Elaboração da monografia

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
31. Defino prazos e orientações em número suficiente para a realização da monografia	12	4,17	0,72	17%	3	5
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia é adequado	12	4,08	0,90	22%	2	5
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar	12	4,50	0,90	20%	2	5
34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação	12	4,33	0,65	15%	3	5
35. Procuo enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
36. Sinto necessidade de planear actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo	12	4,33	0,65	15%	3	5
37. Procuo estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia	12	4,08	1,00	24%	2	5
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	12	3,92	1,00	25%	2	5
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	12	4,42	0,67	15%	3	5
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tutorar	12	3,92	0,90	23%	2	5
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas	12	4,42	0,51	12%	4	5
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de V' submissão académica e imobilismo	11	4,00	1,00	25%	2	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 13 – Médias: Bloco 2.2. Elaboração da monografia



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar”, seguido de “39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas” e “41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas” e depois de “34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação” e “36. Sinto necessidade de planear actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo”; sendo os valores inferiores para “38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)” e “40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tuturar”, tendo todos os itens uma concordância claramente superior ao ponto intermédio da escala de medida.

Tabela 12 - Estatísticas: Bloco III Resultados de ensino

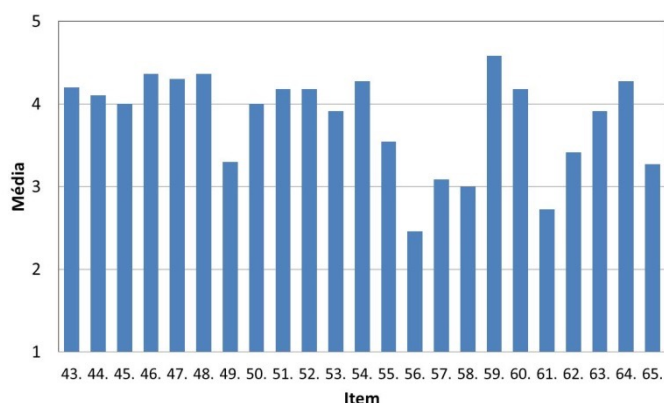
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
43. Sinto que devo levar a bom termo o trabalho intelectual	10	4,20	0,42	10%	4	5
44. Interesse - me e participo em defesas de Trabalho de Fim de Curso	10	4,10	0,88	21%	2	5
45. Considero que estou bem instruído e que sou experiente nos meus respectivos campos de conhecimento	11	4,00	0,77	19%	3	5
46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências	11	4,36	0,67	15%	3	5
47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos	10	4,30	0,95	22%	2	5
48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta	11	4,36	0,50	12%	4	5
49. Por mais que tente é difícil a utilização da linguagem da investigação e dos vocábulos, consensual na comunidade científica	10	3,30	0,82	25%	2	4
50. Procuo focalizar a minha atenção à compreensão do entendimento do licenciando, assumindo - se uma postura empática	11	4,00	0,89	22%	2	5
51. Estou atento(a) a linguagem e escritos científicos utilizados na monografia	11	4,18	0,87	21%	2	5
52. Dou muita importância a transmissão de	11	4,18	0,75	18%	3	5

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
conhecimentos						
53. Procuo levar os meus tutorandos a trabalhar e a compreender por si mesmos	11	3,91	1,14	29%	2	5
54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorados e dos objectivos globais do curso	11	4,27	0,47	11%	4	5
55. O caracter passivo das práticas de ensino, constitui um factor de estagnação e desistência (insucesso académico)	11	3,55	1,29	36%	1	5
56. Os estudantes utilizam com frequência o software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para a interpretação de dados, elaboração de quadros e de gráficos	11	2,45	1,44	59%	1	5
57. Sinto que os licenciandos dominam a língua escrita	12	3,08	1,00	32%	1	4
58. Sinto que os licenciandos dominam a linguagem científica	12	3,00	1,13	38%	1	4
59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quadros e de gráficos	12	4,58	0,51	11%	4	5
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagógica e didacticamente	11	4,18	0,87	21%	2	5
61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo	11	2,73	1,10	40%	1	5
62. Considero que a desatenção à língua escrita, a linguagem e escritos científicos (próprios) de investigação dos estudantes tem levado a resultados de insatisfação pessoal e social	12	3,42	0,79	23%	2	5
63. A situação de estagnação e/ou desistência de estudantes na fase da elaboração da monografia não é nova e tem - se arrastado por décadas, com tendências de agravamento dos problemas	11	3,91	0,70	18%	3	5
64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico	11	4,27	0,65	15%	3	5
65. Sinto que a (minha) universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (quadros altamente qualificados) garantindo, deste modo o retomo dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	11	3,27	0,90	28%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 14 – Médias: Bloco III Resultados de ensino



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quadros e de gráficos”, seguido de “46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências” e “48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta”, e depois de “47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos”, “54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorandos e dos objectivos globais do curso” e “64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico”; a concordância é inferior para “56. Os estudantes utilizam com frequência o software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para a interpretação de dados, elaboração de quadros e de gráficos”, seguido de “61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

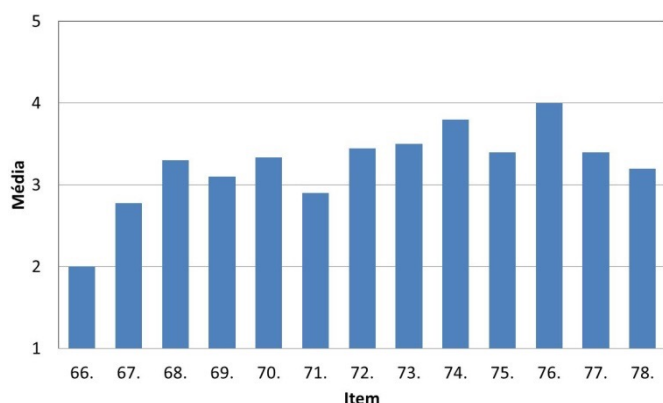
Tabela 13 - Estatísticas: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
66. Encontro - me integrado(a) num Centro de Investigação	9	2,00	0,87	43%	1	4
67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências de elaboração da monografia	9	2,78	1,20	43%	1	4
68. As matérias da disciplina de MIC são interessantes e adequadas as exigências da produção da monografia	10	3,30	1,16	35%	1	5
69. Sinto - me alegre com a taxa de conclusão do curso (resultados conseguidos)	10	3,10	1,20	39%	1	5
70. Conheço o perfil de saída da MIC e aconselho bibliografia adequada às necessidades do trabalho de fim de curso do orientando	9	3,33	1,00	30%	1	4
71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação científica estão bem estruturados e precisos para desenvolver competências investigativas necessárias à elaboração da monografia	10	2,90	1,37	47%	1	5
72. As matérias da disciplina de MIC são importantes para a redacção da monografia	9	3,44	1,13	33%	1	5
73. Sinto que na minha Universidade/ Instituição há preocupação em actualizar os planos curriculares em função das necessidades sentidas, no contexto da sala de aula	10	3,50	1,43	41%	1	5
74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino	10	3,80	1,23	32%	1	5
75. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para a satisfação dos objectivos do curso	10	3,40	1,26	37%	1	5
76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior	10	4,00	1,15	29%	1	5
77. Estou satisfeito com o meu trabalho e sinto - me realizado profissionalmente	10	3,40	1,07	32%	1	5
78. Mesmo que pudesse não mudaria de disciplina	10	3,20	1,32	41%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 15 – Médias: Bloco III Resultados de ensino



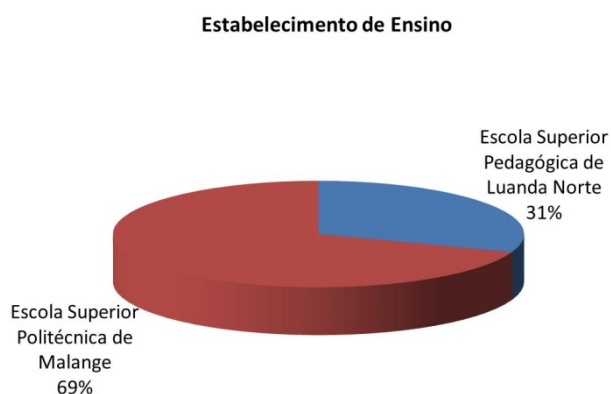
Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior”, seguido de “74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino”, depois de “73. Sinto que na minha Universidade/ Instituição há preocupação em actualizar os planos curriculares em função das necessidades sentidas, no contexto da sala de aula”, “72. As matérias da disciplina de MIC são importantes para a redacção da monografia”, “75. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para a satisfação dos objectivos do curso” e “77. Estou satisfeito com o meu trabalho e sinto - me realizado profissionalmente”; a concordância é inferior para “66. Encontro - me integrado(a) num Centro de Investigação”, seguido de “67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências de elaboração da monografia” e “71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação científica estão bem estruturados e precisos para desenvolver competências investigativas necessárias à elaboração da monografia”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

6.2. QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

A amostra é constituída por 609 estudantes, todos da 4.^a Região Académica

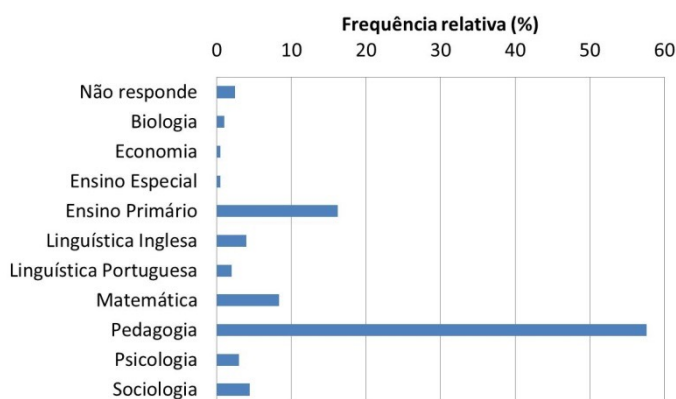
6.2.1. Caracterização dos estudantes

Gráfico 16 – Frequências: Estabelecimento de Ensino



Na amostra, 69% dos estudantes são da Escola Superior Politécnica de Malange e 31% da Escola Superior Pedagógica de Luanda Norte.

Gráfico 17 – Frequências: Curso



Na amostra, 58% são do curso de Pedagogia, 16% do curso de Ensino Primário e 8% do curso de Matemática, verificando-se ainda os restantes cursos listados.

Tabela 14 - Frequências: Curso por instituição

	ES Pedagógica de Luanda Norte		ES Politécnica de Malange	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Não responde	5	8,1		
Biologia	2	3,2		
Economia	1	1,6		
Ensino Especial	1	1,6		
Ensino Primário	33	53,2		
Linguística Inglesa	8	12,9		
Linguística Portuguesa	4	6,5		
Matemática	8	12,9	9	6,4
Pedagogia			117	83,0
Psicologia			6	4,3
Sociologia			9	6,4
Total	62	100,0	141	100,0

Na tabela pode observar-se a distribuição dos cursos pelas duas instituições.

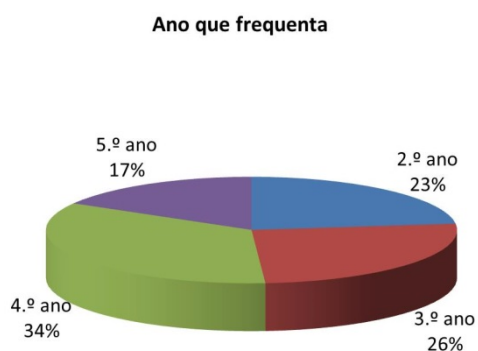
Tabela 15 - Frequências: Grau

	Frequência	Percentagem
Licenciatura	198	100,0
Total	198	100,0

Verificam-se 5 não respostas (2,5% da amostra)

Na amostra, todos os estudantes frequentam cursos de licenciatura.

Gráfico 18 – Frequências: Ano que frequenta



Na amostra, dos respondentes, 23% frequentam o segundo ano, 26% o terceiro ano, 34% o 4.º ano e 17% frequentam o quinto ano.

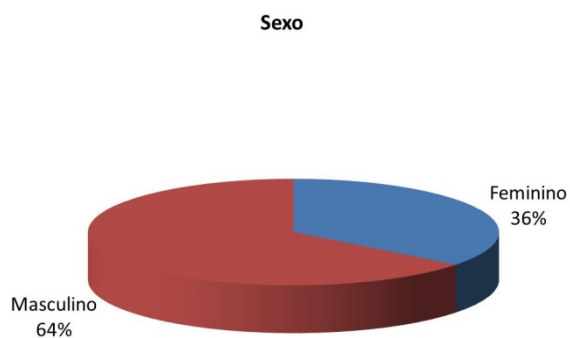
Tabela 16 - Frequências: Ano que frequenta por instituição

	ES Pedagógica de Luanda Norte		ES Politécnica de Malange	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
2.º ano			43	31,4
3.º ano			48	35,0
4.º ano	25	51,0	39	28,5
5.º ano	24	49,0	7	5,1
Total	49	100,0	137	100,0

Verificam-se 13 não respostas para ESP Luanda Norte (21,0% da subamostra) e 4 para ESP Malange (2,8%)

Na tabela pode observar-se a distribuição do ano que frequenta pelas duas instituições.

Gráfico 19 – Frequências: Sexo



Na amostra, dos respondentes, 64% são do sexo masculino e os restantes 36% do sexo feminino.

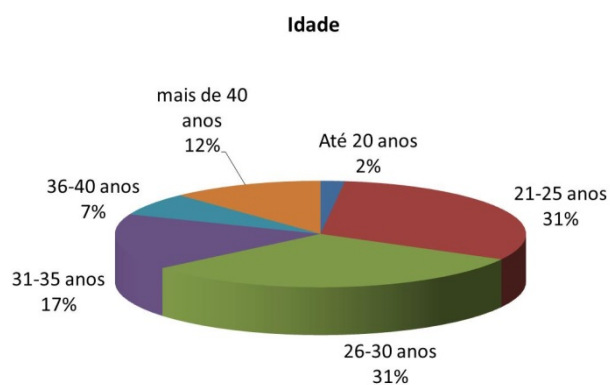
Tabela 17 - Frequências: Sexo por instituição

	ES Pedagógica de Luanda Norte		ES Politécnica de Malange	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Feminino	10	25,6	49	38,6
Masculino	29	74,4	78	61,4
Total	39	100,0	127	100,0

Verificam-se 23 não respostas para ESP Luanda Norte (37,1% da subamostra) e 14 para ESP Malange (9,9%)

Na tabela pode observar-se a distribuição do sexo pelas duas instituições.

Gráfico 20 – Frequências: Idade



Na amostra, dos respondentes, 2% têm até 20 anos, 31% têm entre 21-25 anos, 31% têm entre 26-30 anos, 17% têm entre 31-35 anos, 7% têm entre 36-40 anos e 12% têm mais de 40 anos.

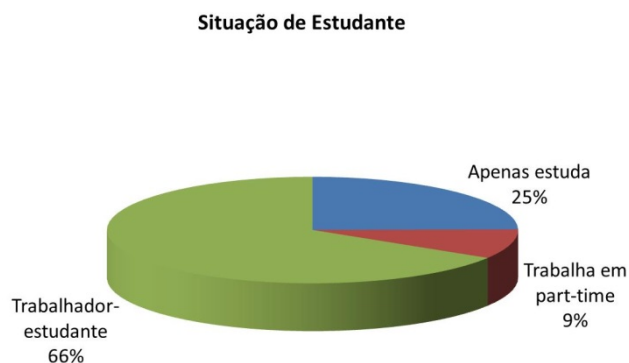
Tabela 18 - Frequências: Idade por instituição

	ES Pedagógica de Luanda Norte		ES Politécnica de Malange	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Até 20 anos			3	2,6
21-25 anos	6	14,6	43	36,8
26-30 anos	18	43,9	31	26,5
31-35 anos	6	14,6	21	17,9
36-40 anos	4	9,8	7	6,0
mais de 40 anos	7	17,1	12	10,3
Total	41	100,0	117	100,0

Verificam-se 21 não respostas para ESP Luanda Norte (33,9% da subamostra) e 24 para ESP Malange (17,0%)

Na tabela pode observar-se a distribuição da idade pelas duas instituições.

Gráfico 21 – Frequências: Situação de Estudante



Na amostra, dos respondentes, 25% apenas estuda, 9% trabalha em part-time e 66% são trabalhadores-estudantes.

Tabela 19 - Frequências: Idade Situação de Estudante por instituição

	ES Pedagógica de Luanda Norte		ES Politécnica de Malange	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Apenas estuda	5	13,9	31	28,4
Trabalha em part-time	10	27,8	3	2,8
Trabalhador-estudante	21	58,3	75	68,8
Total	36	100,0	109	100,0

Verificam-se 26 não respostas para ESP Luanda Norte (41,9% da subamostra) e 32 para ESP Falange (22,7%)

Na tabela pode observar-se a distribuição da situação de estudante pelas duas instituições.

6.2.2. Percepção dos estudantes sobre às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração de monografia

A análise apresentada neste ponto permite estudar os objectivos específicos:

- Interpretar os anseios e as expectativas dos estudantes em relação às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia;
- Identificar os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados (aprendizagens necessárias) à elaboração do Trabalho de Fim de Curso (monografia);

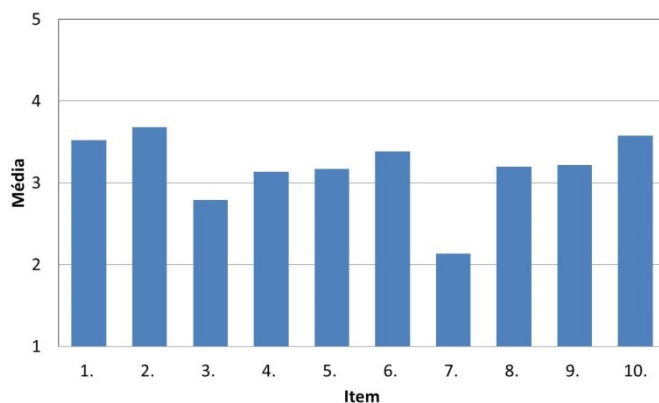
Tabela 20 - Estatísticas: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional	73	3,52	1,48	42%	1	5
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso	199	3,68	1,18	32%	1	5
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas	198	2,79	1,17	42%	1	5
4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico	199	3,14	1,38	44%	1	5
5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento académico	196	3,17	1,30	41%	1	5
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	195	3,38	0,98	29%	1	5
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	197	2,13	1,08	51%	1	5
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	197	3,20	1,10	34%	1	5
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	196	3,22	1,02	32%	1	5
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	198	3,58	1,00	28%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 22 – Médias: Bloco II - Vivências e experiências académicas



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso”, seguido de “10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição” e “1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional” e depois de “6. Os professores que tenho gostam de ensinar”; a concordância é inferior para “7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado”, seguido de “3. Os meus

conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Tabela 21 - Estatísticas: Bloco III - Elaboração da monografia

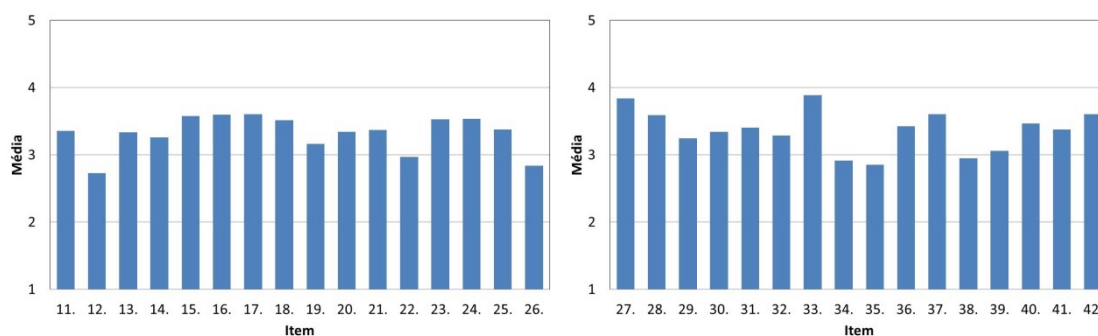
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	195	3,35	1,00	30%	1	5
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	195	2,73	1,08	40%	1	5
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	193	3,34	0,93	28%	1	5
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	194	3,26	1,03	31%	1	5
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	196	3,58	0,96	27%	1	5
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	195	3,60	1,10	30%	1	5
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	190	3,61	0,97	27%	1	5
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	186	3,52	0,93	26%	1	5
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	187	3,16	0,99	31%	1	5
20. Sinto - me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	186	3,34	1,06	32%	1	5
21. Sinto - me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	184	3,37	0,96	29%	1	5
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	186	2,97	1,04	35%	1	5
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias	188	3,53	0,94	27%	1	5
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	175	3,53	0,99	28%	1	5
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	185	3,37	1,02	30%	1	5
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	185	2,84	1,21	43%	1	5
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	183	3,84	1,14	30%	1	5
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciáticos, principalmente na redação de textos académicos	184	3,59	1,06	30%	1	5
29. Estou satisfeito com a orientação	170	3,25	1,00	31%	1	5
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é	177	3,34	1,00	30%	1	5

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
esclarecedor na orientação						
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	177	3,40	0,88	26%	1	5
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	179	3,28	1,00	30%	1	5
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	171	3,89	0,99	25%	1	5
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	181	2,91	1,03	35%	1	5
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	182	2,85	1,10	39%	1	5
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	182	3,42	1,04	30%	1	5
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	183	3,60	1,06	29%	1	5
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	182	2,95	1,28	43%	1	5
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	185	3,06	1,38	45%	1	5
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	181	3,46	1,05	30%	1	5
41. O professor mostra - se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	182	3,37	0,99	29%	1	5
42. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.	181	3,60	1,16	32%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 23 – Médias: Bloco III - Elaboração da monografia



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “33. Escolhi bem o tema que estou a investigar”, seguido de “27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos”, e depois de “17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação”, “16. Sinto-me capaz de

formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida”, “37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação”, “42. A tónica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar”, “28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciáticos, principalmente na redação de textos académicos” e “15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação”; a concordância é inferior para “12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia”, seguido de “26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos” e “35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação”, depois de “34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos”, seguido de “38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas” e “22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Tabela 22 - Estatísticas: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

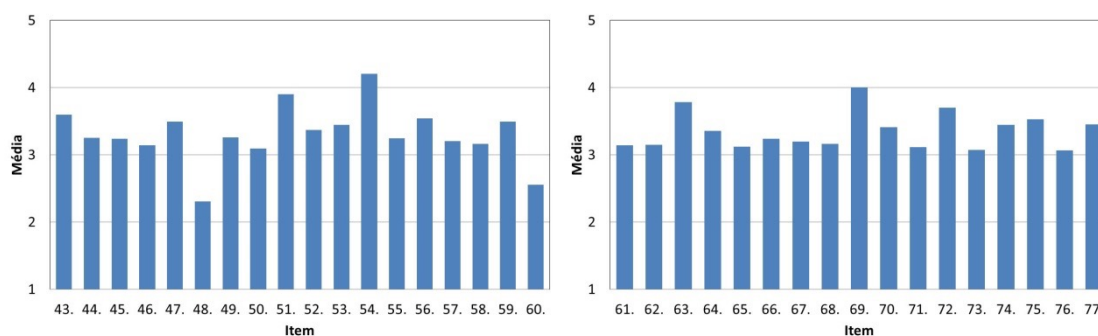
	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa conclusão do curso	182	3,59	1,25	35%	1	5
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	182	3,25	1,04	32%	1	5
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	182	3,24	1,16	36%	1	5
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	187	3,14	1,18	38%	1	5
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	182	3,49	0,95	27%	1	5
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	181	2,31	1,21	53%	1	5
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	179	3,26	1,00	31%	1	5
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	181	3,09	1,08	35%	1	5
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	181	3,90	1,02	26%	1	5
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	181	3,37	0,92	27%	1	5
53. Encontro - me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	178	3,44	1,09	32%	1	5
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	179	4,20	0,99	23%	1	5
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	178	3,25	1,22	38%	1	5
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	178	3,54	1,01	28%	1	5
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	177	3,20	1,22	38%	1	5
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	178	3,16	1,07	34%	1	5
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	176	3,49	0,92	26%	1	5
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	176	2,56	1,06	42%	1	5
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	174	3,14	1,01	32%	1	5
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	172	3,15	1,00	32%	1	5
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	173	3,79	1,16	31%	1	5

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	173	3,36	1,03	31%	1	5
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	174	3,12	1,20	39%	1	5
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	174	3,24	1,13	35%	1	5
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	166	3,20	1,19	37%	1	5
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	174	3,16	1,11	35%	1	5
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	177	4,01	0,97	24%	1	5
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorrem para o desenvolvimento de competências investigativas	178	3,41	1,12	33%	1	5
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto - me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	178	3,11	1,12	36%	1	5
72. Domino a língua escrita	175	3,70	1,18	32%	1	5
73. Domino a linguagem científica	176	3,07	1,17	38%	1	5
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	177	3,45	1,19	35%	1	5
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	177	3,53	1,22	34%	1	5
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	175	3,06	1,20	39%	1	5
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	178	3,45	1,03	30%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Gráfico 24 – Médias: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia



Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, em média, a concordância é superior para “54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos”, seguido

de “69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior”, depois de “51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação” e ainda de “63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação” e “72. Domino a língua escrita”; a concordância é inferior para “48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes” e “60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes”, tendo estes itens uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

7.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VALIDADE INTERNA OU EXTERNA DOS RESULTADOS

A metodologia utilizada para a aplicação da análise fatorial é abordada detalhadamente por Stevens (1986) e por Hair *et al.* (1995).

Este método de análise fatorial analisa um conjunto de variáveis com o objetivo de verificar se é possível agrupar as respostas que são interpretadas de forma idêntica pelos elementos da amostra, determinando o seu posicionamento nesse conjunto de variáveis. Se assim for, os factores resultantes da análise estariam associados a um conjunto de variáveis.

A análise fatorial permite proceder à transformação das variáveis que integram uma escala num menor número de factores: os componentes principais. Para definir qual o número de componentes a reter, é necessária uma análise preliminar, aplicando a análise fatorial e interpretando os resultados obtidos.

A amostra deve ser constituída por observações que sejam pelo menos o quádruplo das variáveis em análise, o que apenas se verifica para as escalas do questionário aos estudantes.

Uma vez que se observam alguns valores omissos para algumas variáveis, e que

basta que exista um valor omissos num caso para que esse caso seja retirado da análise, optou-se por utilizar a opção “substituir valores omissos pela média”, para não perder informação nas análises realizadas.

A Medida de Adequação da Amostra (*MAA*) de *KMO* (*Kaiser-Meyer-Olkin*) produz uma estatística, cuja interpretação é efetuada de acordo com a seguinte tabela, sendo indicada a qualidade dos dados em função do valor obtido:

Tabela 23 - Interpretação da Medida de Adequação da Amostra (*MAA*) de *KMO* (*Kaiser-Meyer-Olkin*).

KMO	<0,5	0,5-0,6	0,6-0,7	0,7-0,8	0,8-0,9	0,9-1,0
MAA	Inaceitável	Má	Razoável	Média	Boa	Muito boa

7.1.1. Análise Fatorial do Questionário aos Docentes

Para se poder aplicar este método, a amostra deve ser constituída por observações que sejam pelo menos o quádruplo das variáveis em análise, o que não se verifica para nenhum conjunto de perguntas do questionário aos professores, pois a amostra é de apenas 12 elementos.

7.1.2. Análise Fatorial do Questionário aos Estudantes

7.1.2.1. Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

Tabela 24 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória

	Fator			
	1	2	3	4
7. As infra-estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	,795	,000	,065	-,057
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	,732	-,256	,174	,080
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	,610	,353	,135	-,086
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	,583	,387	,163	,245
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	,505	,402	,224	,138
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso	,089	,800	,068	,143
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional	-,007	,755	,148	-,184
5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento acadêmico	,138	,090	,896	-,029
4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento acadêmico	,219	,176	,840	-,052
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas	,037	-,009	-,072	,966
% variância explicada	22,1	17,5	16,7	10,9
Variância total explicada	67,2			

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

a Rotação convergiu em 5 iterações. N = 203. KMO = 0,719. As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Verificam-se as seguintes associações entre os fatores relativos ao Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas e as variáveis:

Fator 1 – Curso, Corpo Docente e Instituição, associado às variáveis:

6. Os professores que tenho gostam de ensinar
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição

Fator 2 – Preparação e Vocação, associado às variáveis:

1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional

2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso

Fator 3 – Disciplinas e Carga Horária, associado às variáveis:

4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico

5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento académico

Fator 4 – Línguas estrangeiras, associado às variáveis:

3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas (Relação negativa)

7.1.2.2. Bloco III - Elaboração da monografia

Tabela 25 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	,712	,229	-,025	-,056	,013	,061	,255	,179
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	,699	-,048	,178	,187	,140	,148	-,048	-,063
42. A tônica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar.	,695	-,147	-,029	,161	-,005	,068	-,057	,221
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	,652	-,050	-,111	,006	,091	,223	-,164	,260
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	,645	,079	-,033	,270	,016	-,104	,424	,087
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos	,614	-,191	,137	,148	,142	-,240	,111	,029
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	-,267	,793	,177	,124	,046	,170	,108	,038
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	,028	,704	,146	,099	,144	,176	,026	-,220
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	-,295	,686	,271	,098	,051	-,054	,306	,146
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	,227	,511	,326	,429	,224	,064	,141	-,037
41. O professor mostra-se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	,273	,492	,032	,395	,164	,262	-,063	,145
29. Estou satisfeito com a orientação	,188	,451	,339	,425	,064	,081	,388	-,064
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	,112	,447	,667	,039	,132	-,085	-,070	,100
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	,028	,181	,662	,165	,003	,410	,145	-,117
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias	,060	,103	,618	,282	,163	,068	,166	-,043
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	-,094	,199	,598	-,013	,092	,153	,176	,304

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	-,163	,367	,498	,106	,368	,299	-,019	-,240
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	,078	,127	,083	,746	-,046	,261	,021	,243
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	,262	,123	,164	,679	,298	-,135	,143	-,018
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	,269	,335	,184	,512	-,080	,161	-,140	,158
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	,099	,118	,244	,465	,280	,239	,330	,154
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	,047	,051	,110	-,013	,789	,161	,133	,058
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	,320	,225	,053	,047	,644	-,074	,171	,029
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	-,067	,158	,389	,239	,583	,302	-,100	-,105
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	,068	-,115	,500	,315	,527	,184	,172	-,021
20. Sinto-me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	,070	,147	,277	,155	,126	,756	,257	,040
21. Sinto-me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	,151	,263	,119	,195	,414	,563	,155	,020
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	,148	,104	,467	,075	,233	,488	,224	-,105
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	,133	,056	,157	-,028	,222	,180	,688	-,023
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	-,078	,254	,212	,205	,092	,395	,616	,077
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	,187	-,082	,040	,149	,071	-,054	,160	,775
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	,292	,043	-,014	,119	-,055	,037	-,127	,753
% variância explicada	11,1	10,2	10,0	8,2	7,7	7,0	6,0	5,4
Variância total explicada	65,7							

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

a Rotação convergiu em 11 iterações. N = 203. KMO = 0,857. As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Verificam-se as seguintes associações entre os fatores relativos ao Bloco III - Elaboração da monografia e as variáveis:

Fator 1 – Prazos e Aprendizagem Passiva, associado às variáveis:

- 27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos
- 28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciáticos, principalmente na redação de textos académicos
- 31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente
- 32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado
- 33. Escolhi bem o tema que estou a investigar

42. A tônica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar.

Fator 2 – Orientação e Aprendizagem Ativa, associado às variáveis:

25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes

29. Estou satisfeito com a orientação

30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação

36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula-lhe a investigação no decorrer da aula

38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas

39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas

41. O professor mostra-se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas

Fator 3 – Investigação e Artigos Científicos Significativos, associado às variáveis:

16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida

17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação

23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias

26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos

Fator 4 – Relação com o Orientador, associado às variáveis:

22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia

24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador

37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação

40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso

Fator 5 – Conhecimento do Processo de Investigação, associado às variáveis:

11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação

12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia

14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos

15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação

Fator 6 – Análise dos Resultados do Processo de Investigação, associado às variáveis:

18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações

20. Sinto-me capaz de interpretar os resultados de uma investigação

21. Sinto-me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação

Fator 7 – Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação, associado às variáveis:

13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual

19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis

Fator 8 – Desconhecimento da Linguagem de Investigação, associado às variáveis:

34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos

35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação

7.1.2.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

Tabela 26 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	,840	,093	-,005	,040	,078	,089	-,150	-,160
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	,743	,130	,190	,128	-,105	,148	-,062	-,236
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	,677	,037	,215	,233	,036	,157	,124	,019
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	,657	,027	,157	,339	,227	,039	,277	,089
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,643	,032	,171	,005	,481	,104	,137	,141
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto-me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	,639	,003	,040	,240	,209	,523	,040	,082
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,628	-,033	,245	,363	,163	,156	,147	,075
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	,607	-,087	,200	,328	,112	,206	,152	,255
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,600	-,148	,381	,065	,159	,220	,291	,056
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,598	-,060	,381	,075	,314	-,002	,047	,343
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	,490	-,049	,316	,367	,244	,140	,000	-,053
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	-,068	,811	,061	-,030	,077	-,017	,189	,052
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s)	-,043	,771	,112	-,108	-,054	,131	-,029	,024

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação								
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	,059	,704	,214	,060	-,083	-,073	,066	-,201
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	,136	,692	-,024	,042	-,066	-,244	,253	,090
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	-,113	,645	,049	,157	,024	-,008	-,343	-,267
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	-,124	,613	-,107	-,008	-,113	-,141	-,406	-,058
53. Encontro-me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	,179	,595	-,125	,018	,255	,167	-,123	,050
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,050	,290	,693	,220	,245	,029	-,038	-,232
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,375	,030	,633	,123	-,011	,040	,276	,133
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	,213	,020	,591	,074	,116	,199	,209	-,035
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,302	-,029	,504	,108	,467	,209	-,187	-,068
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,310	,261	,487	,026	,178	,271	-,375	,185
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	,396	,042	,480	,258	,155	,286	-,040	-,087
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,389	,056	,454	,403	-,015	,131	-,028	,411
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	,237	,034	,194	,807	,109	,033	,104	-,074
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	,311	,059	,070	,757	,180	,142	-,033	,008
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,115	-,054	,088	,171	,817	,021	-,004	-,144
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,148	,395	,298	,157	,529	,096	,226	,014
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	,244	-,217	,261	,304	,459	,237	,030	,324
72. Domino a língua escrita	,259	,011	,185	,065	,070	,808	,093	,014
73. Domino a linguagem científica	,497	-,188	,351	,189	,013	,549	,005	-,101
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	,431	-,089	,234	,417	,142	,473	,115	,116
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,306	,199	,292	,211	,092	,232	,573	-,138
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,207	,166	,343	,118	,384	,042	,111	-,589
% variância explicada	18,1	11,2	10,0	7,5	6,8	6,2	4,0	3,6
Variância total explicada	67,5							

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

a Rotação convergiu em 10 iterações. N = 203. KMO = 0,899. As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Verificam-se as seguintes associações entre os fatores relativos ao Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia e as variáveis:

Fator 1 – Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC, associado às variáveis:

46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho acadêmico
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto-me capaz de elaborar uma monografia sem problemas
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)

Fator 2 – Integração do Estudante, associado às variáveis:

43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação
53. Encontro-me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior

75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração

Fator 3 – Acompanhamento do Orientador e da Instituição, associado às variáveis:

44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação

45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia

47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação

48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes

49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas

50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)

67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador

Fator 4 – Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC, associado às variáveis:

52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais

64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais

Fator 5 – Acompanhamento do Orientador e da Instituição, associado às variáveis:

60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes

62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)

76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC

(este Fator 5 vai ser agregado ao Fator 3 em virtude da similitude dos itens que os integram)

Fator 6 – Domínio da Linguagem Científica e Escrita, associado às variáveis:

72. Domina a língua escrita

73. Domina a linguagem científica

74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente

Fator 7 – Acompanhamento do Professor, associado às variáveis:

59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação

(este Fator 7 vai ser agregado ao Fator 3 em virtude da similitude dos itens que os integram)

Fator 8 – Atendimento pelo Professor, associado às variáveis:

61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas

(este Fator 8 vai ser agregado ao Fator 3 em virtude da similitude dos itens que os integram)

7.1.3. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Docentes

Tabela 27 - Estatísticas de consistência interna: Escalas do questionário aos docentes

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas	0,626	10
Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	0,920	20
Bloco 2.2. Elaboração da monografia (sem o item 42)	0,928	11
Bloco III Resultados de ensino, sem os itens 56, 57, 62 e 65 e 49, 55, 61 e 63	0,851	15
Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redação da monografia	0,944	13

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 para as escalas do Blocos 2.1, 2.2, III e 3.1, pelo que podemos considerar que as variáveis que integram cada escala medem de forma adequada a dimensão por elas estudada. O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,60 para a escala do Bloco II, pelo que podemos considerar que as suas variáveis medem de forma aceitável a dimensão em análise.

Portanto, fica demonstrada a validade interna dos construtos em estudo.

7.1.4. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Estudantes

7.1.4.1. Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

Tabela 28 - Estatísticas de consistência interna: Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	0,729	5
Fator 2 - Preparação e Vocação	0,741	2
Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	0,772	2
Fator 4 - Línguas estrangeiras	a	1

a – com apenas um item

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70 para todos os fatores, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais em todas as dimensões. Portanto, fica demonstrada a validade interna dos construtos em estudo.

7.1.4.2. Bloco III - Elaboração da monografia

Tabela 29 - Estatísticas de consistência interna: Bloco III - Elaboração da monografia

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva	0,815	6
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	0,856	7
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	0,743	4
Fator 4 - Relação com o Orientador	0,767	4
Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação	0,747	4
Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação	0,789	3
Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação	0,619	2
Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação	0,673	2

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70 ou, pelo menos superior a 0,60, para todos os fatores, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais em todas as dimensões. Portanto, fica demonstrada a validade interna dos construtos em estudo.

7.1.4.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

Tabela 30 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC	0,932	11
Fator 2 - Integração do Estudante	0,856	7
Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição	0,869	12
Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC	0,768	2
Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita	0,807	3

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 ou, pelo menos superior a 0,70, para todos os fatores, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais em todas as dimensões. Portanto, fica demonstrada a validade interna dos construtos em estudo.

7.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR REFERÊNCIA À QUESTÃO DE ESTUDO E AOS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

7.2.1. Dimensões do Questionário aos Docentes

Para cada uma das dimensões cuja construção se justifica nos pontos anteriores, os seus valores foram determinadas a partir do cálculo da média dos itens que as constituem.

A análise apresentada neste ponto permite estudar o objectivo específico:

- Analisar as opiniões dos docentes sobre a inclusão práticas de ensino (actividades) de leituras de investigações e artigos científicos significativos em situações activas (aprendizagem), para o fortalecimento das competências investigativas dos estudantes;

Tabela 31 - Estatísticas: Dimensões do Questionário aos Professores de MIC

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Vivências e experiências académicas	12	3,82	0,45	12%	3,20	4,60
Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	12	4,23	0,44	10%	3,70	5,00
Elaboração da monografia	12	4,21	0,59	14%	3,36	5,00
Resultados de ensino	12	4,09	0,51	13%	3,25	4,93
A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia	10	3,31	1,02	31%	1,00	5,00

Os valores indicados reportam-se à escala de medida, de 1 a 5.

Gráfico 25 – Médias: Dimensões do Questionário aos Professores de MIC



Em média, podemos verificar que as dimensões mais valorizadas são as “Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino” e a “Elaboração da monografia”, seguidas de “Resultados de ensino”, depois de “Vivências e experiências académicas”, sendo o valor menos elevado para “A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia”, tendo todas as dimensões um valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida.

7.2.2. Dimensões do Questionário aos Estudantes

Para cada uma das dimensões cuja construção se justifica nos pontos anteriores, os seus valores foram determinadas a partir do cálculo da média dos itens que as constituem.

A análise apresentada neste ponto permite estudar o objectivo específico:

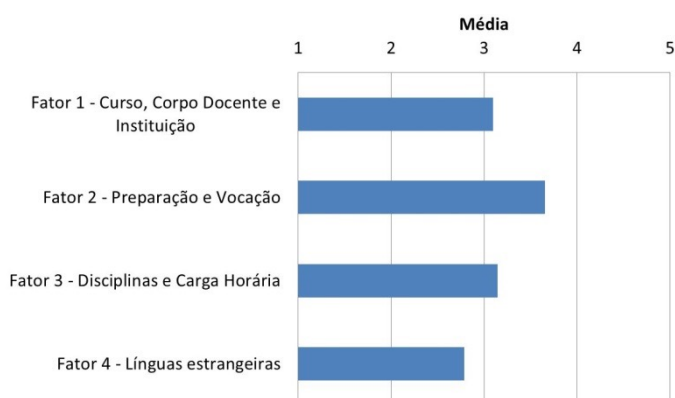
- Interpretar os anseios e as expectativas dos estudantes em relação às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração da monografia;

Tabela 32 - Estatísticas: Dimensões do Questionário aos Estudantes

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Bloco II - Vivências e experiências académicas						
Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	199	3,09	0,74	24%	1,0	5,0
Fator 2 - Preparação e Vocação	200	3,66	1,16	32%	1,0	5,0
Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	199	3,14	1,22	39%	1,0	5,0
Fator 4 - Línguas estrangeiras	198	2,79	1,17	42%	1,0	5,0
Bloco III - Elaboração da monografia						
Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva	191	3,58	0,76	21%	1,0	5,0
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	192	3,26	0,82	25%	1,0	5,0
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	198	3,42	0,83	24%	1,0	5,0
Fator 4 - Relação com o Orientador	193	3,36	0,81	24%	1,0	5,0
Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação	197	3,22	0,79	25%	1,0	5,0
Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação	189	3,40	0,84	25%	1,0	5,0
Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação	196	3,26	0,84	26%	1,0	5,0
Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação	182	2,88	0,93	32%	1,0	5,0
Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia						
Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC	189	3,30	0,88	27%	1,0	5,0
Fator 2 - Integração do Estudante	188	3,77	0,78	21%	1,0	5,0
Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição	189	3,10	0,74	24%	1,0	5,0
Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC	181	3,35	0,88	26%	1,0	5,0
Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita	178	3,40	1,01	30%	1,0	5,0

Os valores indicados reportam-se à escala de medida, de 1 a 5.

Gráfico 26 – Médias: Dimensões do Bloco II - Vivências e experiências académicas



Em média, podemos verificar que a dimensão mais valorizada é o “Fator 2 - Preparação e Vocação”, com valor superior ao ponto intermédio da escala, tendo portanto uma apreciação positiva; seguem-se as dimensões “Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária” e “Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição”, com valor próximo do ponto intermédio da escala, tendo portanto uma apreciação nem positiva nem negativa; depois surge a dimensão “Fator 4 - Línguas estrangeiras”, com valor inferior ao ponto intermédio da escala, tendo portanto uma apreciação negativa.

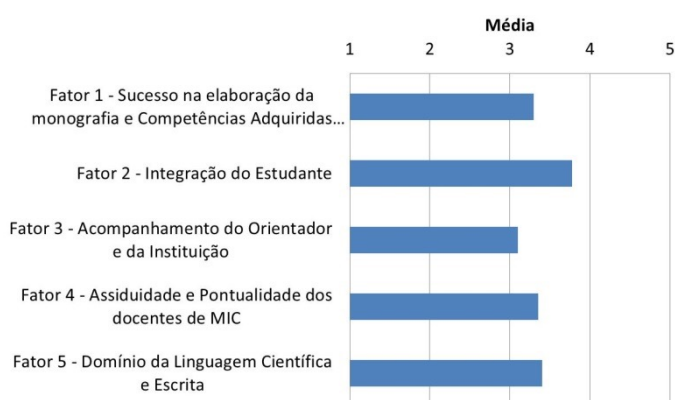
Gráfico 27 – Médias: Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia



Em média, podemos verificar que a dimensão mais valorizada é o “Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva”, seguido de “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos”, “Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação” e “Fator 4 - Relação com o Orientador”, e depois de “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa”, “Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação” e “Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação”, todos com valor

superior ao ponto intermédio da escala, tendo portanto uma apreciação positiva; depois surge a dimensão “Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação”, com valor inferior ao ponto intermédio da escala, mas como este fator mede o desconhecimento, tal também significa que a apreciação é positiva.

Gráfico 28 – Médias: Dimensões do Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia



Em média, podemos verificar que a dimensão mais valorizada é o “Fator 2 - Integração do Estudante”, seguido de “Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita”, “Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC” e “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC”, todos com valor superior ao ponto intermédio da escala, tendo portanto uma apreciação positiva; segue-se a dimensão “Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição”, com valor próximo do ponto intermédio da escala, tendo portanto uma apreciação nem positiva nem negativa.

7.2.2.1. Quais são os efeitos das práticas de ensino (aulas da investigação científica aplicada à monografia) ministrado em situações passivas no rendimento académicos dos estudantes e nos resultados esperados do curso?

É estudada a relação entre o “Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva” do Bloco III - Elaboração da monografia com o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da

monografia e Competências Adquiridas em MIC” do Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia.

Tabela 33 - Correlação de Pearson: Relação entre o “Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva” com o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC”

		Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC
Fator 1 - Prazos e	Coef. Correlação	0,014
Aprendizagem Passiva	Valor de prova	0,847
	N	185

A correlação entre as duas variáveis é ligeiramente positiva e bastante reduzida ($r=0,014$), o que significa que o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” apenas é explicado em 0,02% ($r^2=0,0002$) pelo “Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva” e, além disso, a correlação não é estatisticamente significativa (o valor de prova $p = 0,847$ é superior a 5%).

Portanto, a ocorrência de práticas de ensino (aulas da investigação científica aplicada à monografia) ministrado em situações passivas não está relacionada com o rendimento académico dos estudantes. Desde modo, podemos concluir que as práticas de ensino ministrado em situações passivas não provocam uma redução do rendimento académico dos estudantes.

7.2.2.2. Que acontecerá se o ensino da investigação científica aplicada à monografia fosse ministrada em situações (processos) activas de leituras de aprendizagem que contivesse investigações e artigos científicos significativos?

É estudada a relação entre o “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa” e o “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos” do Bloco III - Elaboração da monografia com o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” do Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia.

Tabela 34 - Correlação de Pearson: Relação entre o “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa” e o “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos” com o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC”

		Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	Coef. Correlação	0,767(**)
	Valor de prova	0,000
	N	186
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	Coef. Correlação	,625(**)
	Valor de prova	0,000
	N	189

A correlação entre as duas primeiras variáveis é positiva e elevada ($r=0,767$), o que significa que o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” é explicado em 58,8% ($r^2=0,588$) pelo “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa” e a correlação é estatisticamente significativa (o valor de prova $p < 0,001$ é inferior a 5%).

A correlação entre as outras duas variáveis é positiva e moderada ($r=0,625$), o que significa que o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” é explicado em 58,8% ($r^2=0,588$) pelo “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos” e a correlação também é estatisticamente significativa (o valor de prova $p < 0,001$ é inferior a 5%).

Portanto, a ocorrência de situações (processos) activas de leituras de aprendizagem e de investigações e artigos científicos significativos está relacionada, de forma positiva, com o rendimento académicos dos estudantes. Desde modo, podemos concluir que se o ensino da investigação científica aplicada à monografia for ministrado em situações (processos) activas de leituras de aprendizagem e contiver investigações e artigos científicos significativos tal provocam um aumento do rendimento académico dos estudantes.

7.2.3. Hipótese: Os estudantes sujeitos a aulas da investigação científica ministradas com actividades de leituras de aprendizagem em situações (processos) activas, que contenham investigações e artigos científicos significativos têm mais sucessos na elaboração da monografia que os que não são sujeitos

A análise apresentada neste ponto permite estudar o objectivo específico:

- Identificar e caracterizar a situação actual (efeitos das aulas ministradas) do ensino da investigação científica aplicada à monografia no rendimento académicos dos estudantes e nos resultados esperados do curso;

Nesta análise são utilizadas as seguintes variáveis:

Variável independente: actividades de leituras de aprendizagem em situações (processos) activas: Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa;

Variável independente secundária ou parasita: Leitura de investigações de artigos científicos significativos: Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos;

Variável dependente: Sucessos na elaboração da monografia: Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC.

São apresentados os resultados mais relevantes para o modelo de regressão, bem como para as variáveis independentes seleccionadas para integrar este modelo e respectivos níveis de significância ou valor de prova.

Tabela 35 - Coeficientes de determinação

R	R ²	R ² Ajustado	Erro padrão da estimativa
,773	,598	,594	,53931

O coeficiente de determinação indica que 59,8% da variação que ocorre na variável dependente “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” é explicada pelas variáveis incluídas no modelo. O coeficiente de determinação ajustado é de 59,4%.

Tabela 36 - Coeficientes das variáveis no modelo e valor de prova

	bi	s(bi)	t	p
(Constant)	0,346	0,180	1,925	0,056
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	0,630	0,059	10,641	** 0,000
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	0,262	0,058	4,520	** 0,000

bi e s(bi) – estimativas do coeficiente e do seu desvio padrão para a variável i.

t – Estatística do teste t de Student.

p - valor de prova do teste t de Student. ** p < 0,01

Verifica-se que ambas as variáveis independentes são significantes para o modelo, pois apresentam valor de prova inferior a 5%, sendo estatisticamente significativas para a explicação da variável dependente.

A variável cuja estimativa do coeficiente apresenta valor positivo contribui positivamente para o aumento da variável dependente: uma variação de uma unidade na variável independente provoca uma variação média esperada na variável dependente igual ao valor da estimativa do coeficiente. A significância do teste t de Student para cada variável indica-nos a probabilidade dessa variável tomar um valor nulo no modelo, não sendo significativa, apresentando todas as variáveis valores da significância inferior aos 5% estabelecidos como desejável.

As variáveis incluídas no modelo indicam que:

- A variação de uma unidade no “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa” provoca uma variação média da variável depende “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” de $b=0,630$, sendo essa relação positiva estatisticamente significativa ($p<0,001$), mantendo-se a restante variável constante.
- A variação de uma unidade no “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos” provoca uma variação média da variável depende “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” de $b=0,262$, sendo essa relação positiva estatisticamente significativa ($p<0,001$), mantendo-se a restante variável constante.

Assim sendo, quando maior a relevância dada ao “Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa” e ao “Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos”, melhores são os resultados do “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e

Competências Adquiridas em MIC”, sendo a relação superior para o Fator 2 ($b=0,630$) quando comparado com o Fator 3 ($b=0,262$), e sendo em ambos os casos relações estatisticamente significativas.

Portanto, confirma-se que se verifica a Hipótese: Os estudantes sujeitos a aulas da investigação científica ministradas com actividades de leituras de aprendizagem em situações (processos) activas, que contenham investigações e artigos científicos significativos têm mais sucessos na elaboração da monografia que os que não são sujeitos.

7.2.4. Correlação entre as dimensões do questionário aos docentes

Neste ponto, apresentam-se outros resultados, através da análise de correlação entre todos os Factores e dimensões construídos a partir de ambos os questionários, que não estão diretamente ligados com os objetivos de investigação, mas que podem ser relevantes, em virtude de poderem ter importância para estabelecer outras conclusões para este trabalho.

Uma vez que a amostra dos professores é de pequena dimensão, para que as relações entre as variáveis possam ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R, é necessário verificar a normalidade das distribuições das variáveis, com o teste K-S.

Tabela 37 - Teste K-S: Verificação do pressuposto da normalidade da distribuição dos valores das dimensões

	K-S (a)		
	Estatística	gl	Valor de prova
Vivências e experiências académicas	0,186	12	> 0,200
Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	0,195	12	> 0,200
Elaboração da monografia	0,160	12	> 0,200
Resultados de ensino	0,141	12	> 0,200
A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia	0,239	10	0,112

a Correção de significância de Lilliefors

O pressuposto da normalidade verifica-se para todas as variáveis ($p > 0,05$), pode utilizar-se o coeficiente de correlação de Pearson.

Tabela 38 - Correlação de Pearson: Relação entre as dimensões do questionário aos professores

		Vivências e experiências acadêmicas	Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	Elaboração da monografia	Resultados de ensino
Vivências e experiências acadêmicas	Coef. Correlação	1			
	Valor de prova				
	N	12			
Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino	Coef. Correlação	,417	1		
	Valor de prova	,178			
	N	12	12		
Elaboração da monografia	Coef. Correlação	,060	,415	1	
	Valor de prova	,852	,180		
	N	12	12	12	
Resultados de ensino	Coef. Correlação	,114	,618(*)	,831(**)	1
	Valor de prova	,725	,032	,001	
	N	12	12	12	12
A Disciplina de MIC e a redacção da monografia	Coef. Correlação	-,765(**)	-,360	-,161	-,023
	Valor de prova	,010	,306	,657	,950
	N	10	10	10	10

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verificam-se as seguintes correlações estatisticamente significativa:

A correlação entre as “Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino” e os “Resultados de ensino” é positiva e moderada ($r=0,618$) e também significativa ($p=0,032$) com um valor explicativo de 38,2% ($r^2=0,382$), portanto, quanto melhores são as “Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino” melhores são os “Resultados de ensino”. Estes resultados também permitem concluir, para os professores, que se o ensino da investigação científica aplicada à monografia for ministrado em situações (processos) activas de leituras de aprendizagem tal provoca um aumento do rendimento académico dos estudantes.

A correlação entre a “Elaboração da monografia” e os “Resultados de ensino” é

positiva e elevada ($r=0,831$) e também significativa ($p=0,001$) com um valor explicativo de 69,1% ($r^2=0,691$), portanto, quanto melhores são as práticas para a “Elaboração da monografia” melhores são os “Resultados de ensino”. Estes resultados também permitem concluir, para os professores, que se o ensino da investigação científica aplicada à monografia contiver investigações e artigos científicos significativos tal provoca um aumento do rendimento académico dos estudantes.

A correlação entre as “Vivências e experiências académicas” e “A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia” é negativa e elevada ($r=-0,765$) e também significativa ($p=0,010$) com um valor explicativo de 58,5% ($r^2=0,585$), portanto, quanto melhores são as “Vivências e experiências académicas” melhores são os processos associados a “A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia”. Estes resultados permitem concluir, para os professores, que se as vivências académicas são mais consistentes tal provoca uma melhoria nos processos de MIC.

7.2.5. Correlação entre as dimensões do questionário aos estudantes

Tabela 39 - Correlação de Pearson: Relação entre os Fatores do “Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia” e os Fatores do “Bloco II - Vivências e experiências académicas”

		Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC	Fator 2 - Integração do Estudante	Fator 3 – Acompanhamento do Orientador e da Instituição	Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC	Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita
Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	Coef. Correlação	,538(**)	,154(*)	,623(**)	,298(**)	,491(**)
	Valor de prova	,000	,035	,000	,000	,000
	N	189	188	189	181	178
Fator 2 - Preparação e Vocação	Coef. Correlação	,284(**)	,172(*)	,264(**)	,209(**)	,112
	Valor de prova	,000	,018	,000	,005	,137
	N	189	188	189	181	178
Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	Coef. Correlação	,347(**)	,055	,400(**)	,186(*)	,424(**)
	Valor de prova	,000	,453	,000	,012	,000
	N	189	188	189	181	178
Fator 4 - Línguas estrangeiras	Coef. Correlação	-,092	,316(**)	,029	-,004	-,118
	Valor de prova	,212	,000	,689	,953	,118
	N	188	187	188	180	177

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verificam-se as seguintes correlações positivas e estatisticamente significativas (apresentadas por ordem decrescente para cada Fator):

- Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC e:
 - Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição ($r=0,538$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária ($r=0,347$, $p<0,001$);
 - Fator 2 - Preparação e Vocação ($r=0,284$, $p<0,001$);

- Fator 2 - Integração do Estudante e:
 - Fator 4 - Línguas estrangeiras ($r=0,316$, $p<0,001$);
 - Fator 2 - Preparação e Vocação ($r=0,172$, $p=0,018$);
 - Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição ($r=0,154$, $p=0,035$);
- Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição e:
 - Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição ($r=0,623$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária ($r=0,400$, $p<0,001$);
 - Fator 2 - Preparação e Vocação ($r=0,264$, $p<0,001$);
- Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC e:
 - Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição ($r=0,298$, $p<0,001$);
 - Fator 2 - Preparação e Vocação ($r=0,209$, $p=0,005$);
 - Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária ($r=0,186$, $p=0,012$);
- Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita e:
 - Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição ($r=0,491$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária ($r=0,424$, $p<0,001$).

Para todas as relações enunciadas, quem apresenta melhores resultados no “Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas” apresenta também melhores resultados no “Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia”.

Tabela 40 - Correlação de Pearson: Relação entre os Fatores do “Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia” e os Fatores do “Bloco III - Elaboração da monografia”

		Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competênci as Adquiridas em MIC	Fator 2 - Integração do Estudante	Fator 3 – Acompanha -mento do Orientador e da Instituição	Fator 4 - Assiduidad e e Pontualidad e dos docentes de MIC	Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita
Fator 1 - Prazos e	Coef. Correlação	,014	,685(**)	,260(**)	,150(*)	-,032
Aprendizagem	Valor de prova	,847	,000	,000	,044	,675
Passiva	N	185	186	186	181	176
Fator 2 - Orientação e	Coef. Correlação	,767(**)	-,034	,725(**)	,428(**)	,629(**)
Aprendizagem Ativa	Valor de prova	,000	,643	,000	,000	,000
	N	186	187	187	181	177
Fator 3 - Investigação	Coef. Correlação	,625(**)	-,006	,557(**)	,251(**)	,567(**)
e Artigos Científicos	Valor de prova	,000	,937	,000	,001	,000
Significativos	N	189	188	189	181	178
Fator 4 - Relação	Coef. Correlação	,434(**)	,357(**)	,560(**)	,220(**)	,332(**)
com o Orientador	Valor de prova	,000	,000	,000	,003	,000
	N	185	186	186	180	177
Fator 5 -	Coef. Correlação	,398(**)	,156(*)	,443(**)	,084	,402(**)
Conhecimento do	Valor de prova	,000	,033	,000	,261	,000
Proc. de Investigação	N	188	188	188	181	178
Fator 6 - Análise dos	Coef. Correlação	,518(**)	,138	,520(**)	,199(**)	,442(**)
Resultados do	Valor de prova	,000	,065	,000	,008	,000
Proc. de Investigação	N	182	181	183	177	173
Fator 7 - Planeamento	Coef. Correlação	,468(**)	,035	,403(**)	,211(**)	,397(**)
e Análise Crítica de	Valor de prova	,000	,634	,000	,004	,000
Mod. de Investigação	N	188	188	188	181	178
Fator 8 –	Coef. Correlação	,130	,402(**)	,241(**)	,191(*)	-,070
Desconh. Linguagem	Valor de prova	,084	,000	,001	,011	,362
de Investigação	N	178	179	179	175	172

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verificam-se as seguintes correlações positivas e estatisticamente significativas (apresentadas por ordem decrescente para cada Fator):

- Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em

MIC e:

- Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,767$, $p<0,001$);
- Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,625$, $p<0,001$);
- Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,518$, $p<0,001$);
- Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,468$, $p<0,001$);
- Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,434$, $p<0,001$);
- Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,398$, $p<0,001$);
- Fator 2 - Integração do Estudante e:
 - Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,685$, $p<0,001$);
 - Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação ($r=0,402$, $p<0,001$);
 - Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,357$, $p<0,001$);
 - Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,156$, $p=0,033$);
- Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição e:
 - Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,725$, $p<0,001$);
 - Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,560$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,557$, $p<0,001$);
 - Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,520$, $p<0,001$);
 - Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,443$, $p<0,001$);
 - Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,403$, $p<0,001$);
 - Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,260$, $p<0,001$);
 - Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação ($r=0,241$, $p=0,001$);

- Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC e:
 - Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,428$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,251$, $p=0,001$);
 - Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,220$, $p=0,003$);
 - Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,211$, $p=0,004$);
 - Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,199$, $p=0,008$);
 - Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação ($r=0,191$, $p=0,011$);
 - Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,150$, $p=0,044$);
- Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita e:
 - Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,629$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,567$, $p<0,001$);
 - Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,442$, $p<0,001$);
 - Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,402$, $p<0,001$);
 - Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,397$, $p<0,001$);
 - Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,332$, $p<0,001$);

Para todas as relações enunciadas, quem apresenta melhores resultados no “Bloco III - Elaboração da monografia” apresenta também melhores resultados no “Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia”.

Tabela 41 - Correlação de Pearson: Relação entre os Fatores do “Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas” e os Fatores do “Bloco III - Elaboração da monografia”

		Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	Fator 2 - Preparação e Vocação	Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	Fator 4 - Línguas estrangeiras
Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva	Coef. Correlação	,216(**)	,279(**)	,208(**)	,305(**)
	Valor de prova	,003	,000	,004	,000
	N	191	191	191	190
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	Coef. Correlação	,539(**)	,338(**)	,383(**)	-,123
	Valor de prova	,000	,000	,000	,090
	N	192	192	192	191
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	Coef. Correlação	,551(**)	,207(**)	,382(**)	,065
	Valor de prova	,000	,003	,000	,368
	N	198	198	198	197
Fator 4 - Relação com o Orientador	Coef. Correlação	,412(**)	,270(**)	,264(**)	,134
	Valor de prova	,000	,000	,000	,065
	N	193	193	193	192
Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação	Coef. Correlação	,453(**)	,180(*)	,276(**)	,138
	Valor de prova	,000	,012	,000	,053
	N	197	197	197	196
Fator 6 - Análise dos Resultados do Proc. de Investigação	Coef. Correlação	,512(**)	,366(**)	,361(**)	,106
	Valor de prova	,000	,000	,000	,147
	N	189	189	189	188
Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Mod. de Investigação	Coef. Correlação	,411(**)	,286(**)	,165(*)	,161(*)
	Valor de prova	,000	,000	,021	,025
	N	196	196	196	195
Fator 8 – Desconhecim/ da Linguagem de Investigação	Coef. Correlação	,139	,176(*)	-,035	,238(**)
	Valor de prova	,061	,017	,635	,001
	N	182	182	182	181

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Verificam-se as seguintes correlações positivas e estatisticamente significativas (apresentadas por ordem decrescente para cada Fator):

- Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição e:
 - Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,551$, $p<0,001$);
 - Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,539$, $p<0,001$);

- Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,512$, $p<0,001$);
- Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,453$, $p<0,001$);
- Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,412$, $p<0,001$);
- Fator 7 - Planejamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,411$, $p<0,001$);
- Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,216$, $p=0,003$);
- Fator 2 - Preparação e Vocação e:
 - Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,366$, $p<0,001$);
 - Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,338$, $p<0,001$);
 - Fator 7 - Planejamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,286$, $p<0,001$);
 - Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,279$, $p=0,003$);
 - Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,270$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,207$, $p=0,003$);
 - Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,180$, $p=0,012$);
 - Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação ($r=0,176$, $p=0,017$);
- Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária e:
 - Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa ($r=0,383$, $p<0,001$);
 - Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos ($r=0,382$, $p<0,001$);
 - Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação ($r=0,361$, $p<0,001$);
 - Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação ($r=0,276$, $p<0,001$);
 - Fator 4 - Relação com o Orientador ($r=0,264$, $p<0,001$);
 - Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,208$, $p=0,004$);

- Fator 7 - Planejamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,165$, $p=0,021$);
- Fator 4 - Línguas estrangeiras e:
 - Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva ($r=0,305$, $p<0,001$);
 - Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação ($r=0,238$, $p=0,001$);
 - Fator 7 - Planejamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação ($r=0,161$, $p=0,025$);

Para todas as relações enunciadas, quem apresenta melhores resultados no “Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas” apresenta também melhores resultados no “Bloco III - Elaboração da monografia”.

7.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O INTERESSE E A NOVIDADE DOS RESULTADOS OBTIDOS

De certo, os resultados obtidos revelam a ocorrência de práticas de ensino (aulas da investigação científica aplicada à monografia ministradas) em situações passivas.

A novidade do estudo é que o “Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC” apenas é explicado em 0,02% ($r^2=0,0002$) pelo “Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva” e, além disso, a correlação não é estatisticamente significativa (o valor de prova $p = 0,847$ é superior a 5%).

Curiosamente, percebe-se que, ambas as práticas de ensino enunciadas estivessem relacionada com o rendimento na produção da monografia. Este estudo mostra e analisamos, que, os resultados a ocorrência de práticas de ensino (aulas da investigação científica aplicada à monografia ministradas em situações passivas não esta relacionada com o rendimento na produção da monografia. E, neste caso, o desafio aqui estará mais em questionar: porque não? Já que se refere a uma prática cujo resultados são amplamente conhecidos, expressivos no número de diplomados (anuais).

Contudo, os resultados do presente estudo, revelam que os resultados das práticas de ensino de narração de conteúdos (simples transmissão de conteúdos), por não ser capaz de criar e recriar de situações activas (actividades de leituras de aprendizagem com linguagem e escritos científicos) não conferem alterações de ponto de vista qualitativo, neste caso, no rendimento na produção da monografia.

Assim sendo, recorreremos as questões de partida e hipóteses formuladas, neste estudo e, responder o seguinte:

- As aulas da Metodologia de Investigação Científica ministrada com actividades de leituras de aprendizagem em situações activas, que contenham (linguagem e escritos científicos) investigações e artigos científicos significativos, confere valor acrescido nos resultados de ensino, ao passo, que, a ocorrência das práticas de ensino (aulas da metodologia de investigação científica) ministrado em situações passivas na produção da monografia, por não estar relacionada, de forma positiva com o rendimento académico dos estudantes, permanece em si mesma passiva.
- Neste particular, importa sublinhar que, por ser incapaz de conferir valor acrescido, porque a narração de conteúdos é algo quase morto, condiciona os estudantes a uma atitude de submissão académica e imobilismo.

Assim, poder-se-ia afigurar útil considerar que ambas as práticas conduzem a uma certa finalidade.

Tal como temos estado a enunciar ao longo do trabalho, o Estado angolano tem estado a promover sucessivas reformas educativas no sistema de ensino sustentados nos princípios da liberdade e da diversidade. Não sendo o homem um ser passivo, importava que, os processos de ensino e aprendizagem fossem consentâneos com a sua natureza, devendo-o homem ser ensinado criticamente e conduzi-lo de uma progressiva autonomia, capaz de contribuir para a finalidade de que se espera da escola, da vida e das vivências.

Por esta razão, as estruturas de base do sistema de ensino em Angola, são mais uma vez, através deste estudo, sensibilizados a advogar(em) à utilização de metodologias fundamentadas em novos pressupostos didáctico-pedagógico expressivos em práticas de ensino activas, um processo de ensino e aprendizagem, que, se pretende

interativo (dialógico), participativo (trabalho em grupo, discussões críticas e reflexivas, pesquisa e produção de conhecimento) e de transformação social e eficaz para a grande maioria da população.

7.4. CONCLUSÕES GERAIS

Para uma mais clara compreensão do alcance global dos resultados deste estudo, considerou-se três importantes dimensões, seguintes:

- a) Adequação da disciplina de Metodologia de Investigação Científica com a produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação);
- b) Práticas de Ensino da disciplina de Metodologia de Investigação Científica e;
- c) Dificuldades factuais sentidas pelos estudantes na produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação).

De uma forma geral, podemos considerar que o estudo ressalva para as dimensões acima referidas os resultados seguintes:

Quanto a primeira dimensão os valores médios observados apresentam as variações ilustradas em média, a concordância é inferior ao ponto intermédio da escala de medida nos itens 67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências da elaboração da monografia e, 71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação Científica estão bem estruturados e precisos para o desenvolvimento de competências investigativas necessárias a elaboração da monografia. Ou seja, os professores apresentam uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida, o que deixa claramente transparecer a falta de adequação da disciplina de MIC às exigências da elaboração da monografia.

Para a segunda dimensão, denominada “Práticas de Ensino da disciplina de Metodologia de Investigação Científica” os valores médios observados apresentam as variações ilustradas em média, a concordância é superior ao ponto intermédio da escala de medida para os estudantes nos itens 27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos; 42. A tónica da educação é preponderantemente esta-narrar, sempre narrar e, apresenta-se (uma concordância) inferior ao ponto intermédio da escala nos

itens 26. As aulas de MIC são ministradas em situações práticas de leituras de investigação e artigos científicos e, 38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na monografia são activas e diversificadas, sobressaindo-se ao ensino que se aproximam do modelo tradicional da educação bancária. Este indicador é, ainda mais evidente nas opiniões dos próprios professores, notórios nos valores médios observados, por um lado, através do item, “61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo”, com uma concordância inferior ao ponto intermédio da escala de medida e, por outro lado, através do item “74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino” com variações ilustradas em média, a concordância é superior ao ponto intermédio da escala de medida.

Quanto a terceira e última dimensão, considerada “Dificuldades factuais sentidas pelos estudantes na produção da monografia (Trabalho de Fim de Curso de Graduação) o estudo mostra que existem, ainda, varias acções ou estado de coisas que necessitam ser reguladas e atingidas que têm uma forma condicionante, pois que, apresentam-se como pressupostos para a garantia da finalidade do presente estudo e, implica, um exercício de ponderação inegociável. Verificam-se que os valores médios ilustrados, em média, a concordância para os professores é superior ao ponto intermédio da escala de medida nos itens “47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos; 54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorados e dos objectivos globais do curso; 64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico e; 76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior”. Neste caso concreto, apresentam-se, resumidamente, três preocupações (dificuldades), primeiro, no domínio científico da disciplina que o docente ministra e o uso de técnicas correctas para a aprendizagem. A segunda é de integração dos docentes em Centros de Pesquisas e a integração académica e científica dos estudantes (naquilo que são os meandros da vida universitária).

Neste, dimensão, quanto aos estudantes, o estudo ressalta o interesse (da grande maioria) dos participantes às questões de investigação científica, de corrigir e conduzir-se progressivamente a utilização de metodologias fundamentadas em novos

pressupostos (relação dialógica, trabalho em grupo, debates abertos, críticos e reflexivos, pesquisa e produção do conhecimento) didático-pedagógicos. Para uma mais clara compreensão do alcance desse interesse, apresenta-se as opiniões e expectativas dos estudantes, expressivas no item “51. Considero importante que nas aulas, as temáticas ministradas estivessem infiltradas e/ou baseadas na investigação” em que, os valores médios observados, apresenta, em média, a concordância superior ao ponto intermédio da escala de medida.

Em termos de conclusão, o estudo confirma a existência de práticas de ensino, expressivas em aulas que giram em torno de estudos teóricos, preponderantemente narrativas que em média a concordância é superior do ponto intermédio da escala de medida, confirmando-se, por isso, a presença nas instituições de ensino superior da 4ª Região Académica do modelo tradicional de ensino, conhecido como da educação bancária, conceito difundido pelo pedagogo Paulo Freire por não ser consentâneo aos imperativos conceptuais da pedagogia moderna.

O presente estudo, revela que problema está muito além da questão de estruturação curricular e põe em evidencia a necessidade de qualificação do corpo docente em matéria de metodologia (Ciências e conteúdos).

O estudo, demonstra que o ensino é realizado em situações passivas, todavia, não isenta de conferir resultados quantitativos. Curiosamente (em termos de efeito), a ocorrência de aulas (da investigação científica aplicada à monografia) ministrado em situações passivas, apesar de ser funcional, neste estudo, revela, não estar relacionada com o rendimento académico dos estudantes.

Os resultados obtidos destacam, que quanto melhores são as práticas e metodologias (no processo de ensino), melhores são os resultados de ensino.

Nos resultados obtidos, neste estudo, está amplamente elucidado, a ideia de utilização de metodologias fundamentadas em novos pressupostos da pedagogia, assentes em práticas, tais como, de trabalhos em grupo, reflexões e discussões críticas, pesquisa e produção do conhecimento, para propiciar, quer resultados qualitativos, quer qualitativo (rendimento académico).

Por todas estas constatações, o estudo confirma, os axiomas categóricos das teorias de aprendizagens, subjacente a substituição das simples transmissão de

conteúdos por um processo de investigação do conhecimento, mostrando a importância do professor assegurar os objectivos e conteúdos trabalhados na aula e da utilização de metodologias e actividades facilitam os estudantes a desenvolverem as suas habilidades, capacidades e outras competências transversais para elevando-os à sucessivos sucessos na elaboração da monografia.

7.5. SUGESTÕES PARA APLICAÇÃO PRÁTICA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ficou patente, com este estudo, que, a aflição académica sentida pelos estudantes, expressiva no desconforto e renúncia (abandono e estagnação) na fase de produção do trabalho de monografia é, sustentada por prática passiva de ensino e, recai na pessoa do docente, sendo posta em evidencia a necessidade qualificação do corpo docente, referido.

O estudo considera, as práticas de ensino, no caso, das aulas da investigação científica aplicada à monografia, serem passivas, susceptíveis de alcançarem resultados quantitativos em detrimento dos resultados de qualidade.

Neste trabalho mostrou e analisou, que, em particular, a prática de ensino e\ou as metodologias utilizadas determinam os resultados, que, podem ou não satisfazer o fim desejado, porém, sejam resultados bons ou maus. Pode dizer-se, que, todo o agir (seja correcto ou não) gera resultados, deixando transparecer que, o rendimento académico, está positivamente relacionado com o saber interagir de forma científica e com técnica correcta.

Assim sendo, somos a propor (no terceiro capítulo deste estudo), uma estratégia de ensino no domínio da produção da monografia, onde é apresentada uma tipologia, inspirada nos fundamentos da *taxonomia* dos objectivos da educação de Benjamin Bloom, sugestões, julgadas úteis para a compreensão e estruturação da produção da monografia.

7.6. PROBLEMAS QUE SE LEVANTAM COM A PRESENTE INVESTIGAÇÃO E PISTAS PARA PROSEGUIR COM NOVAS INVESTIGAÇÕES

Como já foi apresentado, o presente estudo, revela que problema está muito além da questão de estruturação curricular e põe em evidencia a necessidade de qualificação do corpo docente em matéria de metodologia (Ciências e conteúdos).

O caracter passivo pelo qual é conduzido o processo de ensino, constitui um factor do insucesso académico, razão pelo qual, neste estudo, sugere-se a substituição das práticas de Educação prescrita vigente, através de uma política de reformulação curricular e criação do Curso de Bacharel em Didáctica e Psicologia Pedagógica para os graduados e pós-graduados das demais áreas do conhecimento científico, técnico e profissional (obrigatório) para o exercício da docência.

Definitivamente, propomos para os próximos estudos à adequação dos perfis do Curso de Bacharel em Didáctica e Psicologia Pedagógica para os docentes, privilegiando em efectivas funções.

Quer dizer, análise dos anseios e expectativas dos indivíduos diplomados (obtidos em IES não vocacionados ao ensino) interessados na docência e os demais actores sobre a criação e frequência de curso de graduação em Ciências Pedagógicas, no nível de bacharel.

É importante frisar que no final do segundo capítulo, primeira parte deste estudo é apresentada de forma sintetizada a ideia de formação do corpo docente com níveis profissional e ocupacional, desde o nível de formação inicial, intermédio e avançado para a formação de docentes e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I e Roldão, M. (2010). Supervisão. *Um Contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª Edição. Edições Pedagogo. Lisboa. Portugal.

Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. New York: McMillan.

Angola. Ministério da Educação e Cultura MEC e Governo de Unidade e Reconciliação Nacional GURN (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001 - 2015)*. Editorial Nzila, Lda. São Paulo. Luanda.

Angola. Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República Casa civil (s/d). *Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013 - 2020*. Gabinete de Quadros.

Antunes, M. (2007). *Educação de Adultos e Integração comunitária*. Edições almeida, SA.G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda. Portugal.

Apple, M. (2010). *Endireitar a educação, mercados, padrões, Deus e desigualdades*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.

Apple, M., Beane, J., Meier, D. e Schwartz, P., Rosenstock, L., Steinberg, A., Peterson, B., Brodhagen, B. (2000). *Escolas democráticas*. Porto Editora, Lda. Porto. Portugal.

Barañano, A. (2008:85). *Métodos e Técnicas de investigação em gestão*. Edições Sílabo, Lda. 1ª Edição. Lisboa.

Barnin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70 Lda. Lisboa

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda. Portugal.

Bárros, A. & Ribeiro, J. (2003). *Criatividade, Afectividade, Modernidade. Construindo hoje a escola do futuro*. Fundação para Ciência e Tecnologia. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Lisboa. Portugal.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal.

Bartlett, M.S. (1951). The effect of standardization on a chi square approximation in factor analysis. *Biometrika*. 38 (3/4), 337-344.

Bell, J.(2000). *Envolvimento dos Pais. Com base na tipologia de Joyce Epstein*. Revisado.

Benedito,N. (2012). Centralização, autonomia e diversidade nos sistemas educativos de Angola e de Portugal. Editora Setembro. 1ª Edição.

Bloom, B. et al. (1997) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D.), Buenos Aires

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora Lda. Portugal.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto Editora Lda. Porto. Portugal.

Bolívar, A. (2012:40). *Melhorar os processos e resultados educativos o que nos ensina a investigação*. Edição Fundação Manuel Leão. (1991 - 2013). Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para Ciência e Tecnologia.

Brandão, R. (2007). *O que é a educação*. 49ª reimpressão da 1ª Edição. Editora Brasiliense S.A. São Paulo, Brasil.

Bronfrenbrenner, U. (1976), «*The Experimental Ecology of Education*», in *Education Researcher*, vol. 5.nº 9, Outubro.

Campos, M. (2012). *Avaliação da implementação das metodologias e actividades do Programa de Português dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, nas escolas do conselho de Almada*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Granada. Espanha.

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. 1ª Edição. Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carvalho, A. (2010). *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*. Edições Afrontamento. Porto. Portugal.
- Castilho, A. (2001, p.59). *Reflectir a escola/pensar o (in)sucesso. Formação e informação*. ITINERÁRIOS. Centro de Estudos e Investigação. Instituto superior de Ciências Educativas. Julho. Odivelas. Portugal.
- Chiavenato, I. (2005). *Administração da produção: uma abordagem introdutória*. 11ª Edição. Elsevier Editora Ltda. Brasil.
- Costa, A. (1999). *A presença da Pedagogia Teoria e prática da ação socioeducativa*. Instituto Ayrton Senna, a Modus Faciendi e a Editora Global. São Paulo. Brasil.
- Costa, F. (1991). A Investigação sobre a Eficácia Pedagógica. *Rev. Inovação*, 4 (1), 9-27.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal.
- Costello, A. & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 10(7), 1-9.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, 297-334.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral – Cardoso, C., Marques, C. e Gomes, J. (2012). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. 2ª Edição. Edições Sílabo, Lda. Lisboa. Portugal.
- DeVellis, R.F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.
- Dias, J. (2009). *Educação o Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Práticas e aos Valores*. Papiro Editora. Porto. Portugal.
- Dos Santos, José Eduardo (Outubro 15, 2014). Extrato da mensagem sobre o Estado da Nação - Presidente da República de Angola.

Dussel, I, e Caruco, M. (2002). *A Invenção da Sala de Aula Uma Genealogia das Formas de ensinar*. Editora Moderna Lda. São Paulo. Brasil.

Eco, G. (at all, 2012). *Como Ter Sucesso no Ensino Superior*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea. Lisboa.

Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. 1ª Edição. Editorial Presença. Barcelona.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores, S.A. Porto.

Fale, P. (2003, p. p. 82 - 83). Reengenharia na administração escolar. Humanismo e valores. ITINERÁRIOS. Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas.

Flores, M e Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.

Fontaine, M. (2000). *Parceria Família – Escola e Desenvolvimento da Criança*. ASAS Editoras II, S.A. 1ª Edição.

Formosinho, J. Fernandes, A, Machado, J. e Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Editora Fundação Manuel Leão

Freire, P. (2009). *Pedagogia do Oprimido*. 48ª Reimpressão. Editora Paz e Terra S/A. Brasil.

Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica*. 4ª Edição. Instituto Piaget. Lisboa. Portugal

Gaspar, M. (2004). *Projectos Mais – Mais Factores Socioculturais e Interpessoais do Desenvolvimento Numérico de Crianças em Idade Pré – Escolar: O nome dos Números e o Envolvimento dos Pais*. Edição – Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Portugal.

Gil, A. (2006). *Didáctica do ensino superior*. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil.

- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral sciences* (5th ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Guimarães, R. C. e Sarsfield Cabral, J. A. (2010). *Estatística*, 2ª Edição. Verlag Dashöfer, 2010.
- Hair, J., Anderson, R E., Tatham, R.L. & Black, W. (1995). *Multivariate Data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário (2a ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Hinkle, D.E., Wiersma, W., Jurs, S.G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. 5th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Jabif (s/d). *Práticas inovadoras de inspeção educativa. Revitalização da Inspeção da Educação e orientações didáticas*. Materiais de apoio à formação em competências de inspetores da educação em Angola. Instituto Internacional da UNESCO de Planeamento da Educação e Ministério de Educação de Angola.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*. 39, 31-36.
- Leong, F.T.L. & Austin, J.T (2006). *The Psychology Research Handbook*. Second. Edition. Sage Publications, Thousand Oaks, California, 516 pp.
- Liberato, E. (2012). *Avanços e retrocessos da educação em Angola*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf> Acesso 10 janeiro 2016 23:42.
- Lima, L et all (2011). *Perspectiva de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão
- Lopes, A. & Picado, L. (2010). *Concepção e gestão da formação profissional contínua: Da qualificação individual à aprendizagem organizacional*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal
- Lopes, J.& Santos, M. (2008). *Ciência e Crença na Gestão de Sala de aula*. Tipografia Lousanense, Lda. Portugal.
- Maia, C.(2002). *Educação e Cidadania*. Edição SNPL, Secção de Artes Gráficas das Oficinas de Trabalho Protegido da APPACDM. Braga. Portugal.
- Maia, R. (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto Editora, Lda.Portugal.

Marcini, M & Lakatos, E. (2010). *Fundamentos de metodologia Científica*. 7ª Edição Editora Atlas S.A. S. Paulo. Brazil.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Edições Sílabo, Lda. Lisboa. Portugal.

Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.ª Edição. Edições ReportNumber.

Martins, E. C. (2003, p. 23). *A Nov(a) idade da educação na sociedade da informação*. Humanismo e valores. Revista ITINERÁRIOS. Centro de Estudos Superiores Educação e Sociedade. Instituto Superior de Ciências Educativas. Março. Odivelas. Portugal.

Martins, M. (2003). *Associação de pais e Encarregados de Educação na Escola Pública Contributos para uma análise sociológica – organizacional*. Departamento da Educação Básica. 1ª Edição, Lisboa. Portugal.

Ministério da Educação (Junho 2008) *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação Design Gráfico: DMP - Viagens e Turismo, Lda Impressão: Notiforma / Touch 1ª Edição*

Monteiro, A. (2005). *História da educação uma perspectiva*. Porto Editora, Lda. Portugal.

Itinerários. Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas. Publicação semestral N.º 6 Fevereiro

Morais, F., Caseiro, M., Carvalho, A., Costa, A., Freitas-Magalhães, A., Morais, F., Correia, F., Redondo, J., Arroiteia, J., Gonzaga, L., Sampaio, M., Fernández, M., Matias, M., Viegas, M., Sousa, M., Marques, R., Verde, R., Diaz, V., Martins, V. e Ventura, S. (2002). *A Liberdade de ensino*. Revista. Itinerários. Centro de Estudos Superiores Educação e Sociedade-CESUPE. Ano 4-Fevereiro.

Morais, F., Silva, A., Magalhães, A., Costa, A., Guerreiro, J., Calafate, L., Patrício, M. (2000) *Itinerários*. Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas. Publicação semestral N.º 6 Fevereiro.

Morais, F., Caseiro, M., Carvalho, A., Costa, F., Correia, F., at all, (2002). MPLA

(1978). *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola*. Luanda, Angola.

Muñiz, J. (2003). *Teoria clássica de los tests*. Madrid: Pirâmide.

Muñiz, J., Fidalgo, A.M., García-Cueto, E., Martinez, R.J. & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.

Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.

Neto, P. (2001, p. 23-26). *Matéria cinzenta, mutação & ensino*. Formação e informação. Revista ITINERÁRIOS. Centro de Estudos Superiores Educação e Sociedade. Instituto Superior de Ciências Educativas. Julho. Odivelas. Portugal.

Nóvoa, A. (2008, p. 21). Sobre Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida in *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, realizada em Lisboa (27 e 28 de Setembro de 2007) no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Notiforma / Touch 1ª Edição. Portugal.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos da educação e formação*. Editora Porto Editora. Porto. Portugal.

Paraskeva, J. & Oliveira, L. (2008). *Currículo e tecnologia educativa*. Edições Pedagogo, Lda. Lisboa. Portugal.

Paraskeva, J. & Oliveira, L. (2006). *Currículo e tecnologia educativa*. Volume I Edições Pedagogo, Lda. Lisboa. Portugal.

Perelman M. (2007). *Privatizar a educação*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.

Pestana, M. H.; Gageiro; J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. 5.ª Ed. Rev. e corrigida, Edições Sílabo, Lisboa.

Pinhal, J. (2012). *Os municípios Portugueses e a Educação*. Treze anos de intervenções.

Planchard, E. (1974:181). *A Investigação em Pedagogia*. 4ª Edição, Coimbra Editora, L.da.

Porto editora (2008). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Departamento de dicionários da Porto Editora: Porto Portugal.

Porto Editora (2009). *O Dicionário da Língua Portuguesa*.

Porto Editora, Lda (2011). *O Dicionário da língua portuguesa*. Edição Revista e Actualizada. Porto Portugal.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Redin, E. (2004, p. 9). *In O Desafio dos Limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Editora Vozes. Brasil.

Resendes, G.L. (1999). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal.

Ribeiro, D. (2014). *Práticas Pedagógicas*. Plural Editores. Grupo Porto Editores. Porto Editora Lda. Portugal.

Robalo, M. (2011). *Portugal Primeiro – Empreendedores Precisam-se*. 1ª edição. Edições Sílabo, Lda. Lisboa. Portugal.

Rodrigues, M. L. (Junho/2008, p. 14). *Uma Europa mais competitiva e mais inclusiva. O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa*. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, realizada em Lisboa (27 e 28 de Setembro de 2007) no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. 1ª Edição. Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Samuels, M. (2011). *A Educação ou instrução: a história do ensino em Angola (1879 -1914)*. 1ª Edição. Mayamba Editora, Lda. Angola.

Seco, G. Pereira, A, Filipe, L., Alves, S., Duarte, A. (2012). *Como Ter Sucesso no Ensino Superior*. Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea. Lisboa. Portugal.

Serralheiro, J. (2011): *Reinventar os Sistemas Educativos. A solução não está em mais reformas mas na sua radical reinvenção*. 1.^a Edição. Profedições, Lda. Jornal a Página da Educação.

Silva, A & Pinto, J. (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento

Silva, L. (2001). *Acção Social na área da Família*. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal.

Sobral, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. 1.^a Edição. Departamento de Programação e Gestão Financeira. Ministério da Educação. Lisboa. Portugal.

Sousa, A. (2009), *Introdução à gestão uma abordagem sistémica*. Editorial Verbo. 1.^a Edição.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros horizontes, Lda. 2.^a Edição. Lisboa. Portugal.

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Cap. 11.

Streeck, D., Redin, E., Madche, F., et al (2008) *Paulo Freire: Ética, Utopia e educação*. 8.^a Edição. Editora Vozes Petrópolis. São Paulo. Brasil.

Tabachnik, B.G. & Fidell, L.S. (2006). *Using Multivariate Statistics*. (5.th Ed.). Pearson Education.

Tizard, B., Mortimore, J. & Burchell, B. (1981). *Involving parents in nursery and infant schools: A source book for teachers*. London: Grant McIntyre.

Trindade, V. et al (2009). *Educação temas e problemas*. Edições Pedagogo. Portugal.

Truckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação*. 4.^a Edição actualizada. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de educação e Bolsas. Lisboa. Portugal.

Truckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação*. 4.^a Edição actualizada. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de educação e Bolsas. Lisboa. Portugal.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*, 3.^a Edição. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. e Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa – sua fundamentação e implementação*. Edições Almeida, SA. Coimbra.

Veiga, A. (2003). *A Educação Hoje ou a realização integral e feliz da pessoa humana*. 6ª Edição. Editorial Perpétuo Socorro, V. N. Gaia. Portugal

Veiga, M. 2000. *A Formação de professores para o desenvolvimento no contexto dapós – modernidade. A Formação de professores*. Revista. ITINERÁRIOS. Centro de Estudos e Investigação. Instituto Superior de Ciências Educativas. Portugal.

Victorino, S. et all (2013). *A Rainha Lueji A'Nkonde e o Império Lunda*. Rev. CEDES (Centro de Estudos de desenvolvimento social da ULAN/) Lueji Editora. Dundo. Angola.

Vieira, F. at all (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. 2ª Edição. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.

Walberg, H. (2010). *Escolha da Escola. Descobertas e Conclusões*. Fundação Manuel Leão. Portugal.

Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora, Lda. Porto. Portugal.

Zau, F. (2013). *Educação em Angola novos trilhos para o desenvolvimento*. Editora Movilivros. Lisboa. Portugal

ANEXOS RELATIVOS AO CAPÍTULO 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

A6.1. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

A6.1.1. Caracterização dos docentes

Tabela 42 - Frequências: Grau

	Frequência	Porcentagem
Licenciado	6	54,5
Mestre	4	36,4
Doutoramento	1	9,1
Total	11	100,0

Verifica-se 1 não resposta (8,3% da amostra)

Tabela 43 - Frequências: Sexo

	Frequência	Porcentagem
Feminino	7	58,3
Masculino	5	41,7
Total	12	100,0

Tabela 44 - Frequências: Idade

	Frequência	Porcentagem
26-30 anos	1	9,1
31-35 anos	5	45,5
36-40 anos	1	9,1
41-45 anos	2	18,2
46-50 anos	1	9,1
mais de 50 anos	1	9,1
Total	11	100,0

Verifica-se 1 não resposta (8,3% da amostra)

Tabela 45 - Frequências: Tempo de Serviço como docente no ensino superior

	Frequência	Porcentagem
1	1	8,3
2	1	8,3
3	3	25,0
4	3	25,0
5	1	8,3
7	1	8,3
10	1	8,3
30	1	8,3
Total	12	100,0

Tabela 46 - Frequências: Frequentou cursos de formação nos últimos 5 anos?

	Frequência	Porcentagem
Não	1	8,3
Sim	11	91,7
Total	12	100,0

A6.1.2. Percepção dos docentes sobre os aspectos que deveriam ser mais desenvolvidos e reforçados nos conteúdos da Disciplina de Metodologia de Investigação

Tabela 47 - Frequências: Bloco II - Vivências e experiências académicas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Sou assíduo e pontual							4	33,3%	8	66,7%
2. A(s) disciplina(s) que leciono estão adequadas há minha formação académica							4	33,3%	8	66,7%
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias mais actuais para as minhas disciplinas	2	16,7%	2	16,7%	2	16,7%	2	16,7%	4	33,3%
4. O número de disciplinas do curso que leciono não prejudica o rendimento académico dos meus estudantes							6	50,0%	6	50,0%
5. A carga horária semanal não prejudica o meu desempenho e profissionalismo							4	33,3%	8	66,7%
6. O número de orientandos não prejudica o meu desempenho académico			1	8,3%	1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada às disciplina(s) que leciono	2	16,7%	5	41,7%	4	33,3%			1	8,3%
8. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado					4	33,3%	6	50,0%	2	16,7%
9. Sinto - me realizado profissionalmente e estou satisfeito com as oportunidades que a universidade/instituição me oferece	1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	4	33,3%	1	8,3%
10. Considero que que a universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (de formação de quadros altamente qualificados) e garante o retomo dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	2	16,7%	3	25,0%	2	16,7%	4	33,3%	1	8,3%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Para este quadro e para os restantes análogos, quando a soma das frequências observadas é inferior à dimensão do grupo, significa que existem *missing values* (não respondidas), que se podem observar no valor de N para o cálculo das estatísticas.

A6.1.2.1. Percepção dos docentes sobre os métodos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem

Tabela 48 - Frequências: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico							7	58,3%	5	41,7%
12. Domino as matérias que leciono							5	41,7%	7	58,3%
13. Estou comprometido com o desenvolvimento de competências investigativas dos orientandos					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
14. Conheço a linguagem da investigação e utilizo um vocabulário da comunidade científica			2	16,7%			6	50,0%	4	33,3%
15. Compreendo os escritos científicos							9	75,0%	3	25,0%
16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências			2	16,7%			8	66,7%	2	16,7%
17. Tenho utilizado práticas de leituras e interpretações de investigações e/ou artigos nas aulas							9	75,0%	3	25,0%
18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos							7	58,3%	5	41,7%
19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia	1	8,3%			1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%
20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos							7	58,3%	5	41,7%
21. Disponibilizo regularmente materiais de apoio aos orientandos (power points, artigos, cópias...)			1	8,3%	1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%
22. Incentivo a criatividade dos orientandos na elaboração da monografia							8	66,7%	4	33,3%
23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina							7	58,3%	5	41,7%
24. Os orientandos são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição							8	66,7%	4	33,3%
25. As metodologias e estratégias adoptadas são adequadas aos níveis de aprendizagem das etapas de cada fase de investigação					1	8,3%	8	66,7%	3	25,0%
26. Utilizo actividades de leitura de aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)			1	8,3%	1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%
27. Cumpro os horários estabelecidos para o atendimento e mostro-me disponível para receber os orientandos com dúvidas							8	66,7%	4	33,3%
28. Esforço-me em apresentar os conteúdos sob a forma de complexidade crescente			1	8,3%	1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%
29. Tenho a preocupação de criar um clima favorável à aprendizagem nas minhas aulas de orientação					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
30. Considero que tenho uma boa preparação científica e pedagógica para orientar trabalhos de fim de curso			1	8,3%	1	8,3%	7	58,3%	3	25,0%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tabela 49 - Frequências: Bloco 2.2. Elaboração da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31. Defino prazos e orientações em número suficiente para a realização da monografia					2	16,7%	6	50,0%	4	33,3%
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia é adequado			1	8,3%	1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar			1	8,3%			3	25,0%	8	66,7%
34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
35. Procuro enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação					1	8,3%	8	66,7%	3	25,0%
36. Sinto necessidade de planejar actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo					1	8,3%	6	50,0%	5	41,7%
37. Procuro estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia			1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	5	41,7%
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)					2	16,7%	7	58,3%	3	25,0%
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas					1	8,3%	5	41,7%	6	50,0%
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tutorar			1	8,3%	2	16,7%	6	50,0%	3	25,0%
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas							7	58,3%	5	41,7%
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de V' submissão académica e imobilismo			1	9,1%	2	18,2%	4	36,4%	4	36,4%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tabela 50 - Bloco 2.2. Elaboração da monografia

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
31. Defino prazos e orientações em n.º suficiente para a realização da monografia	12	4,17	0,72	17%	3	5
32. Considero o prazo para apresentação da monografia é adequado	12	4,08	0,90	22%	2	5
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar	12	4,50	0,90	20%	2	5
34. Preocupo - me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação	12	4,33	0,65	15%	3	5
35. Procuo enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação	12	4,17	0,58	14%	3	5
36. Sinto necessidade de planejar actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo	12	4,33	0,65	15%	3	5
37. Procuo estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia	12	4,08	1,00	24%	2	5
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação	12	3,92	1,00	25%	2	5
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (-lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	12	4,42	0,67	15%	3	5
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tutorar	12	3,92	0,90	23%	2	5
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar e esclarecer dúvidas	12	4,42	0,51	12%	4	5
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de 'V' submissão académica e imobilismo	11	4,00	1,00	25%	2	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tabela 51 - Frequências: Bloco III Resultados de ensino

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
43. Sinto que devo levar a bom termo o trabalho intelectual							8	80,0%	2	20,0%
44. Interesse - me e participo em defesas de Trabalho de Fim de Curso			1	10,0%			6	60,0%	3	30,0%
45. Considero que estou bem instruído e que sou experiente nos meus respectivos campos de conhecimento					3	27,3%	5	45,5%	3	27,3%
46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências					1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%
47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos			1	10,0%			4	40,0%	5	50,0%
48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta							7	63,6%	4	36,4%
49. Por mais que tente é difícil a utilização da linguagem da investigação e dos vocábulos, consensual na comunidade científica			2	20,0%	3	30,0%	5	50,0%		
50. Procuo focalizar a minha atenção à compreensão do entendimento do licenciando, assumindo - se uma postura empática			1	9,1%	1	9,1%	6	54,5%	3	27,3%
51. Estou atento(a) a linguagem e escritos científicos utilizados na monografia			1	9,1%			6	54,5%	4	36,4%
52. Dou muita importância a transmissão de conhecimentos					2	18,2%	5	45,5%	4	36,4%
53. Procuo levar os meus tutorandos a trabalhar e a compreender por si mesmos			2	18,2%	1	9,1%	4	36,4%	4	36,4%
54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorados e dos objectivos globais do curso							8	72,7%	3	27,3%
55. O caracter passivo das práticas de ensino, constitui um factor de estagnação e desistência (insucesso académico)	1	9,1%	1	9,1%	3	27,3%	3	27,3%	3	27,3%
56. Os estudantes utilizam com frequência o software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para a interpretação de dados, elaboração de quadros e de gráficos	4	36,4%	2	18,2%	2	18,2%	2	18,2%	1	9,1%
57. Sinto que os licenciandos dominam a língua escrita	1	8,3%	2	16,7%	4	33,3%	5	41,7%		
58. Sinto que os licenciandos dominam a linguagem científica	1	8,3%	4	33,3%	1	8,3%	6	50,0%		
59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quadros e de gráficos							5	41,7%	7	58,3%
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagógica e didacticamente			1	9,1%			6	54,5%	4	36,4%
61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo	1	9,1%	4	36,4%	4	36,4%	1	9,1%	1	9,1%
62. Considero que a desatenção à língua escrita, a linguagem e escritos científicos (próprios) de investigação dos estudantes tem levado a resultados de insatisfação pessoal e social			1	8,3%	6	50,0%	4	33,3%	1	8,3%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
63. A situação de estagnação e/ou desistência de estudantes na fase da elaboração da monografia não é nova e tem - se arrastado por décadas, com tendências de agravamento dos problemas					3	27,3%	6	54,5%	2	18,2%
64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico					1	9,1%	6	54,5%	4	36,4%
65. Sinto que a (minha) universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (quadros altamente qualificados) garantindo, deste modo o retomo dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	1	9,1%			5	45,5%	5	45,5%		

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tabela 52 - Frequências: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
66. Encontro - me integrado(a) num Centro de Investigação	2	22,2%	6	66,7%			1	11,1%		
67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências de elaboração da monografia	2	22,2%	1	11,1%	3	33,3%	3	33,3%		
68. As matérias da disciplina de MIC são interessantes e adequadas as exigências da produção da monografia	1	10,0%	1	10,0%	3	30,0%	4	40,0%	1	10,0%
69. Sinto - me alegre com a taxa de conclusão do curso (resultados conseguidos)	1	10,0%	2	20,0%	3	30,0%	3	30,0%	1	10,0%
70. Conheço o perfil de saída da MIC e aconselho bibliografia adequada às necessidades do trabalho de fim de curso do orientando	1	11,1%			3	33,3%	5	55,6%		
71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação científica estão bem estruturados e precisos para desenvolver competências investigativas necessárias à elaboração da monografia	2	20,0%	2	20,0%	2	20,0%	3	30,0%	1	10,0%
72. As matérias da disciplina de MIC são importantes para a redacção da monografia	1	11,1%			3	33,3%	4	44,4%	1	11,1%
73. Sinto que na minha Universidade/ Instituição há preocupação em actualizar os planos curriculares em função das necessidades sentidas, no contexto da sala de aula	2	20,0%			1	10,0%	5	50,0%	2	20,0%
74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino	1	10,0%			2	20,0%	4	40,0%	3	30,0%
75. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorrem para a satisfação dos objectivos do curso	1	10,0%	1	10,0%	3	30,0%	3	30,0%	2	20,0%
76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior	1	10,0%					6	60,0%	3	30,0%
77. Estou satisfeito com o meu trabalho e sinto - me realizado profissionalmente	1	10,0%			4	40,0%	4	40,0%	1	10,0%
78. Mesmo que pudesse não mudaria de disciplina	2	20,0%			3	30,0%	4	40,0%	1	10,0%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

A6.2. QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

A amostra é constituída por 203 estudantes, todos da Escola Superior Politécnica de Malange.

A6.2.1. Caracterização dos estudantes

Tabela 53 - Frequências: Estabelecimento de Ensino

	Frequência	Percentagem
Escola Superior Pedagógica de Luanda Norte	62	30,5
Escola Superior Politécnica de Malange	141	69,5
Total	203	100,0

Tabela 54 - Frequências: Curso de

	Frequência	Percentagem
Não responde	5	2,5
Biologia	2	1,0
Economia	1	,5
Ensino Especial	1	,5
Ensino Primário	33	16,3
Linguística Inglesa	8	3,9
Linguística Portuguesa	4	2,0
Matemática	17	8,4
Pedagogia	117	57,6
Psicologia	6	3,0
Sociologia	9	4,4
Total	203	100,0

Tabela 55 - Frequências: Ano que frequenta

	Frequência	Porcentagem
2.º ano	43	23,1
3.º ano	48	25,8
4.º ano	64	34,4
5.º ano	31	16,7
Total	186	100,0

Verificam-se 17 não respostas (8,4% da amostra)

Tabela 56 - Frequências: Tabela de frequências: Sexo

	Frequência	Porcentagem
Feminino	59	35,5
Masculino	107	64,5
Total	166	100,0

Verificam-se 37 não respostas (18,2% da amostra)

Tabela 57 - Frequências: Idade

	Frequência	Porcentagem
Até 20 anos	3	1,9
21-25 anos	49	31,0
26-30 anos	49	31,0
31-35 anos	27	17,1
36-40 anos	11	7,0
mais de 40 anos	19	12,0
Total	158	100,0

Verificam-se 45 não respostas (22,2% da amostra)

Tabela 58 - Frequências: Situação de Estudante

	Frequência	Porcentagem
Apenas estuda	36	24,8
Trabalha em part-time	13	9,0
Trabalhador-estudante	96	66,2
Total	145	100,0

Verificam-se 58 não respostas (28,6% da amostra)

A6.2.2. Percepção dos estudantes sobre às principais dificuldades e necessidades factuais sentidas na elaboração de monografia

Tabela 59 - Frequências: Bloco II - Vivências e experiências académicas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional	12	16,4%	9	12,3%	6	8,2%	21	28,8%	25	34,2%
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso	12	6,0%	31	15,6%	15	7,5%	92	46,2%	49	24,6%
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas	29	14,6%	57	28,8%	56	28,3%	39	19,7%	17	8,6%
4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico	36	18,1%	37	18,6%	23	11,6%	70	35,2%	33	16,6%
5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento académico	30	15,3%	36	18,4%	25	12,8%	81	41,3%	24	12,2%
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	12	6,2%	18	9,2%	66	33,8%	82	42,1%	17	8,7%
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	67	34,0%	65	33,0%	46	23,4%	10	5,1%	9	4,6%
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	12	6,1%	45	22,8%	53	26,9%	66	33,5%	21	10,7%
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	14	7,1%	24	12,2%	81	41,3%	59	30,1%	18	9,2%
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	11	5,6%	12	6,1%	57	28,8%	88	44,4%	30	15,2%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tabela 60 - Frequências: Bloco III - Elaboração da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	10	5,1%	27	13,8%	59	30,3%	82	42,1%	17	8,7%
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	20	10,3%	76	39,0%	47	24,1%	41	21,0%	11	5,6%
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	10	5,2%	21	10,9%	67	34,7%	84	43,5%	11	5,7%
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	11	5,7%	34	17,5%	59	30,4%	74	38,1%	16	8,2%
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	8	4,1%	20	10,2%	41	20,9%	105	53,6%	22	11,2%
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	9	4,6%	32	16,4%	21	10,8%	99	50,8%	34	17,4%
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	8	4,2%	18	9,5%	40	21,1%	99	52,1%	25	13,2%
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	5	2,7%	22	11,8%	50	26,9%	90	48,4%	19	10,2%
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	12	6,4%	31	16,6%	71	38,0%	61	32,6%	12	6,4%
20. Sinto - me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	15	8,1%	23	12,4%	47	25,3%	86	46,2%	15	8,1%
21. Sinto - me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	10	5,4%	17	9,2%	68	37,0%	73	39,7%	16	8,7%
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	16	8,6%	43	23,1%	70	37,6%	45	24,2%	12	6,5%
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliográficas	5	2,7%	23	12,2%	50	26,6%	88	46,8%	22	11,7%
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	7	4,0%	17	9,7%	52	29,7%	74	42,3%	25	14,3%
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	10	5,4%	21	11,4%	67	36,2%	64	34,6%	23	12,4%
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	33	17,8%	38	20,5%	56	30,3%	42	22,7%	16	8,6%
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	11	6,0%	16	8,7%	22	12,0%	77	42,1%	57	31,1%
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos	10	5,4%	15	8,2%	51	27,7%	72	39,1%	36	19,6%
29. Estou satisfeito com a orientação	8	4,7%	26	15,3%	70	41,2%	48	28,2%	18	10,6%
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	9	5,1%	18	10,2%	76	42,9%	51	28,8%	23	13,0%
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	8	4,5%	16	9,0%	57	32,2%	89	50,3%	7	4,0%
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	13	7,3%	18	10,1%	66	36,9%	69	38,5%	13	7,3%
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	6	3,5%	7	4,1%	37	21,6%	71	41,5%	50	29,2%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	18	9,9%	40	22,1%	73	40,3%	40	22,1%	10	5,5%
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	26	14,3%	36	19,8%	70	38,5%	39	21,4%	11	6,0%
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	10	5,5%	20	11,0%	60	33,0%	67	36,8%	25	13,7%
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	10	5,5%	16	8,7%	45	24,6%	78	42,6%	34	18,6%
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	39	21,4%	19	10,4%	54	29,7%	53	29,1%	17	9,3%
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (-nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	39	21,1%	24	13,0%	37	20,0%	57	30,8%	28	15,1%
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	11	6,1%	23	12,7%	39	21,5%	87	48,1%	21	11,6%
41. O professor mostra - se disponível para apoiar (-me) e esclarecer dúvidas	10	5,5%	20	11,0%	62	34,1%	72	39,6%	18	9,9%
42. A tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.	11	6,1%	16	8,8%	57	31,5%	47	26,0%	50	27,6%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Tabela 61 - Frequências: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	13	7,1%	21	11,5%	53	29,1%	35	19,2%	60	33,0%
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	12	6,6%	23	12,6%	75	41,2%	51	28,0%	21	11,5%
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	16	8,8%	35	19,2%	44	24,2%	64	35,2%	23	12,6%
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	23	12,3%	34	18,2%	39	20,9%	76	40,6%	15	8,0%
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	5	2,7%	22	12,1%	55	30,2%	78	42,9%	22	12,1%
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	63	34,8%	39	21,5%	49	27,1%	20	11,0%	10	5,5%
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	14	7,8%	18	10,1%	67	37,4%	68	38,0%	12	6,7%
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	18	9,9%	29	16,0%	66	36,5%	54	29,8%	14	7,7%
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	5	2,8%	10	5,5%	43	23,8%	63	34,8%	60	33,1%
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	7	3,9%	15	8,3%	82	45,3%	58	32,0%	19	10,5%
53. Encontro - me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	15	8,4%	19	10,7%	36	20,2%	88	49,4%	20	11,2%
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	7	3,9%	6	3,4%	12	6,7%	73	40,8%	81	45,3%
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	18	10,1%	34	19,1%	39	21,9%	60	33,7%	27	15,2%
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	6	3,4%	19	10,7%	56	31,5%	66	37,1%	31	17,4%
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	22	12,4%	26	14,7%	48	27,1%	56	31,6%	25	14,1%
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	13	7,3%	35	19,7%	55	30,9%	60	33,7%	15	8,4%
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	9	5,1%	7	4,0%	66	37,5%	76	43,2%	18	10,2%
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	36	20,5%	41	23,3%	70	39,8%	23	13,1%	6	3,4%
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	17	9,8%	12	6,9%	88	50,6%	43	24,7%	14	8,0%
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	16	9,3%	15	8,7%	80	46,5%	50	29,1%	11	6,4%
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	10	5,8%	14	8,1%	37	21,4%	54	31,2%	58	33,5%
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	11	6,4%	15	8,7%	72	41,6%	51	29,5%	24	13,9%
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	20	11,5%	34	19,5%	47	27,0%	51	29,3%	22	12,6%
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	14	8,0%	30	17,2%	53	30,5%	55	31,6%	22	12,6%

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	20	12,0%	20	12,0%	57	34,3%	45	27,1%	24	14,5%
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	16	9,2%	27	15,5%	64	36,8%	47	27,0%	20	11,5%
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	5	2,8%	7	4,0%	32	18,1%	71	40,1%	62	35,0%
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	14	7,9%	17	9,6%	60	33,7%	56	31,5%	31	17,4%
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto - me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	14	7,9%	42	23,6%	50	28,1%	54	30,3%	18	10,1%
72. Domino a língua escrita	19	10,9%	7	4,0%	20	11,4%	91	52,0%	38	21,7%
73. Domino a linguagem científica	26	14,8%	23	13,1%	52	29,5%	62	35,2%	13	7,4%
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	18	10,2%	14	7,9%	51	28,8%	59	33,3%	35	19,8%
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	14	7,9%	18	10,2%	53	29,9%	44	24,9%	48	27,1%
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	29	16,6%	18	10,3%	57	32,6%	55	31,4%	16	9,1%
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	11	6,2%	12	6,7%	67	37,6%	62	34,8%	26	14,6%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

ANEXOS RELATIVOS AO CAPÍTULO 7 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A7.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VALIDADE INTERNA OU EXTERNA DOS RESULTADOS

A7.1.2. Análise Fatorial do Questionário aos Estudantes

A7.1.2.1. Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

Tabela 62 - Frequências: Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,719
Teste da Esfericidade	Qui-quadrado	153,858
de Bartlett	Graus de liberdade	45
	Valor de prova	** 0,000

** p < 0,01

A Medida de Adequação da Amostra (MAA) de KMO - Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1974; Leong & Austin, 2006) apresenta um valor de MAA = 0,719, cuja

interpretação indica que os dados apresentam uma qualidade média para ser aplicada a análise fatorial (Maroco, 2011).

O *Teste da Esfericidade de Bartlett* (Bartlett, 1951) coloca a hipótese nula de que as variáveis não estão correlacionadas entre si. Se tal suceder, não se pode aplicar esta técnica.

Como o valor de prova do teste é inferior a 5%, valor de referência considerado, a análise permite rejeitar a hipótese de não existir correlação entre as variáveis, pelo que podemos prosseguir com a análise.

Depois de verificar a possibilidade de executar adequadamente a análise fatorial, prossegue-se com a extração dos fatores a partir das 10 variáveis, através da análise das tabelas:

Tabela 63 - Comunidades

	Extracção
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional	,627
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso	,674
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas	,940
4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico	,788
5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento académico	,830
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	,639
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	,640
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	,522
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	,576
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	,485

Método de extracção: Análise de Componentes Principais.

As comunialidades extraídas, que representam a percentagem de variância comum das variáveis nos fatores extraídos, ou seja, a saturação, são superiores ao mínimo normalmente exigido de 32%, para todas as variáveis (Tabachnik & Fidell, 2006; Costello & Osborne, 2005), sendo até superiores a 52%, valores que permitem explicar pelo menos 27% da variância (a variância explicada é igual ao quadrado da comunialidade).

Tabela 64 - Variância Total Explicada

Componente	Valor Próprio inicial			Após rotação		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	3,204	32,043	32,043	2,213	22,127	22,127
2	1,397	13,969	46,012	1,752	17,517	39,644
3	1,229	12,291	58,304	1,670	16,700	56,344
4	,891	8,914	67,217	1,087	10,874	67,217
5	,830	8,304	75,521			
6	,706	7,061	82,583			
7	,516	5,162	87,745			
8	,509	5,091	92,835			
9	,380	3,802	96,638			
10	,336	3,362	100,000			

Método de extracção: Análise de Componentes Principais.

Na tabela podemos observar, para cada um dos fatores (ou componentes) que pode ser retido a partir das 10 variáveis originais, qual o seu Valor Próprio e qual a percentagem da variação total que ocorre nas variáveis originais por ele explicada.

Para determinar o número de componentes a incluir na análise utilizou-se o critério de Kaiser (exclui as componentes cujos valores próprios são inferiores a 1), mas foi adicionado um quarto fator, para cumprir o critério de que os fatores devem explicar pelo menos 60% da variação total observada nas variáveis originais (Tabachnik & Fidell, 2006; Costello & Osborne, 2005). São retidos três fatores, que explicam 67,2% da variação total observada nas 10 variáveis originais.

Rotação da matriz dos componentes, através do método *Varimax*: Tem por objetivo extremar o valor dos coeficientes que relacionam cada variável com os fatores retidos, de modo a que cada variável possa ser associada a apenas um fator. Quanto maior o valor do coeficiente, em termos absolutos, que relaciona uma variável com um componente, maior será a relação entre ambos.

Apresenta-se a matriz dos componentes após rotação, salientando-se os fatores associados a cada uma das variáveis.

Tabela 65 - Matriz Rodada pelo método Varimax

	Fator			
	1	2	3	4
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	,795	,000	,065	-,057
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	,732	-,256	,174	,080
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	,610	,353	,135	-,086
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	,583	,387	,163	,245
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	,505	,402	,224	,138
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso	,089	,800	,068	,143
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional	-,007	,755	,148	-,184
5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento académico	,138	,090	,896	-,029
4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico	,219	,176	,840	-,052
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas	,037	-,009	-,072	,966

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser. Rotação convergiu em 5 iterações.

As saturações das variáveis em cada fator são sempre superiores ao mínimo exigido de 40%.

A7.1.2.2. Bloco III - Elaboração da monografia

Tabela 66 - KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,857
Teste da Esfericidade	Qui-quadrado	2542,432
de Bartlett	Graus de liberdade	496
	Valor de prova	** 0,000

** p < 0,01

Neste caso, a $MAA=0,857$, permite concluir sobre a possibilidade de uma análise fatorial aos dados com uma qualidade Boa. O *Teste da Esfericidade de Bartlett* (valor de prova inferior a 5%), também permite rejeitar a hipótese de não existir correlação entre as variáveis. Depois de verificar a possibilidade de executar adequadamente a análise fatorial, prossegue-se com a extração dos fatores a partir das 32 variáveis.

Tabela 67 - Comunidades

	Extração
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	,686
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	,608
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	,602
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	,709
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	,691
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	,703
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	,701
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	,610
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	,707
20. Sinto-me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	,782
21. Sinto-me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	,657
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	,568
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias	,537
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	,699
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	,698
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	,561
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	,593
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos	,545
29. Estou satisfeito com a orientação	,700
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	,679
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	,695
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	,664
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	,605
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	,699
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	,688
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	,628
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	,558
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	,790
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	,761
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	,716
41. O professor mostra-se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	,594
42. A tônica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar.	,588

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

As comunalidades extraídas são superiores ao mínimo normalmente exigido de 32%, para todas as variáveis, sendo até superiores a 53%, valores que permitem explicar pelo menos 28% da variância.

Tabela 68 - Variância Total Explicada

Componente	Valor Próprio inicial			Após rotação		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	9,176	28,675	28,675	3,536	11,050	11,050
2	3,988	12,463	41,138	3,267	10,211	21,260
3	1,976	6,174	47,312	3,207	10,021	31,281
4	1,364	4,264	51,576	2,636	8,239	39,520
5	1,286	4,020	55,596	2,479	7,748	47,268
6	1,148	3,588	59,184	2,228	6,964	54,231
7	1,091	3,408	62,592	1,924	6,014	60,245
8	,993	3,102	65,694	1,744	5,449	65,694
9	,888	2,774	68,468			
10	,822	2,570	71,038			
11	,789	2,466	73,504			
12	,726	2,269	75,773			
13	,683	2,136	77,908			
14	,673	2,104	80,013			
15	,643	2,010	82,023			
16	,605	1,890	83,913			
17	,529	1,652	85,565			
18	,491	1,533	87,098			
19	,450	1,407	88,505			
20	,435	1,360	89,865			
21	,399	1,246	91,111			
22	,373	1,167	92,278			
23	,360	1,124	93,402			
24	,337	1,052	94,454			
25	,318	,994	95,447			
26	,265	,829	96,276			
27	,241	,753	97,029			
28	,229	,716	97,745			
29	,216	,677	98,421			
30	,188	,588	99,009			
31	,163	,510	99,519			
32	,154	,481	100,000			

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

De acordo com os critérios anteriormente referidos, apenas foi adicionado um fator com valor próprio muito próximo da unidade, pelo que são retidos oito fatores, que explicam 65,7% da variação total observada nas 32 variáveis originais.

Apresenta-se a matriz dos componentes após rotação, através do método Varimax, salientando-se os fatores associados a cada uma das variáveis.

Tabela 69 - Matriz Rodada pelo método Varimax

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	,712	,229	-,025	-,056	,013	,061	,255	,179
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	,699	-,048	,178	,187	,140	,148	-,048	-,063
42. A tônica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar.	,695	-,147	-,029	,161	-,005	,068	-,057	,221
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	,652	-,050	-,111	,006	,091	,223	-,164	,260
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	,645	,079	-,033	,270	,016	-,104	,424	,087
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos	,614	-,191	,137	,148	,142	-,240	,111	,029
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	-,267	,793	,177	,124	,046	,170	,108	,038
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	,028	,704	,146	,099	,144	,176	,026	-,220
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	-,295	,686	,271	,098	,051	-,054	,306	,146
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	,227	,511	,326	,429	,224	,064	,141	-,037
41. O professor mostra-se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	,273	,492	,032	,395	,164	,262	-,063	,145
29. Estou satisfeito com a orientação	,188	,451	,339	,425	,064	,081	,388	-,064
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	,112	,447	,667	,039	,132	-,085	-,070	,100
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	,028	,181	,662	,165	,003	,410	,145	-,117
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliográficas	,060	,103	,618	,282	,163	,068	,166	-,043
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	-,094	,199	,598	-,013	,092	,153	,176	,304

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	-,163	,367	,498	,106	,368	,299	-,019	-,240
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	,078	,127	,083	,746	-,046	,261	,021	,243
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	,262	,123	,164	,679	,298	-,135	,143	-,018
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	,269	,335	,184	,512	-,080	,161	-,140	,158
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	,099	,118	,244	,465	,280	,239	,330	,154
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	,047	,051	,110	-,013	,789	,161	,133	,058
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	,320	,225	,053	,047	,644	-,074	,171	,029
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	-,067	,158	,389	,239	,583	,302	-,100	-,105
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	,068	-,115	,500	,315	,527	,184	,172	-,021
20. Sinto-me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	,070	,147	,277	,155	,126	,756	,257	,040
21. Sinto-me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	,151	,263	,119	,195	,414	,563	,155	,020
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	,148	,104	,467	,075	,233	,488	,224	-,105
13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual	,133	,056	,157	-,028	,222	,180	,688	-,023
19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis	-,078	,254	,212	,205	,092	,395	,616	,077
34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos	,187	-,082	,040	,149	,071	-,054	,160	,775
35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação	,292	,043	-,014	,119	-,055	,037	-,127	,753

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

a Rotação convergiu em 11 iterações.

As saturações das variáveis em cada fator são sempre superiores ao mínimo exigido de 40%.

A7.1.2.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

Tabela 70 - KMO e Teste de Bartlett

Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,899
Teste da Esfericidade	Qui-quadrado	3264,219
de Bartlett	Graus de liberdade	595
	Valor de prova	** 0,000

** p < 0,01

Ao valor de MAA=0,899, está associada a possibilidade de análise fatorial com qualidade Boa, próxima de Muito Boa. O Teste da Esfericidade de Bartlett permite rejeitar a hipótese de não existir correlação entre as variáveis, pelo que se prossegue com a extração.

Tabela 71 - Comunalidades

	Extração
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	,604
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	,571
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,710
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,730
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,654
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,659
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,732
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,682
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	,642
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	,776
53. Encontro-me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	,513
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	,636
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	,667

	Extração
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	,710
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,693
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,725
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,673
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,741
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,710
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,632
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	,712
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	,732
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,665
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	,559
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	,498
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	,714
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	,605
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	,602
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto-me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	,793
72. Domino a língua escrita	,772
73. Domino a linguagem científica	,753
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	,693
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	,646
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	,639
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	,778

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

As comunalidades extraídas são superiores ao mínimo normalmente exigido de 32%, para todas as variáveis, sendo até superiores a 51%, valores que permitem explicar pelo menos 26% da variância.

Tabela 72 - Variância Total Explicada

Componente	Valor Próprio inicial			Após rotação		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	12,054	34,439	34,439	6,344	18,127	18,127
2	4,098	11,709	46,148	3,920	11,199	29,325
3	1,680	4,800	50,948	3,501	10,002	39,327
4	1,316	3,761	54,709	2,627	7,505	46,833
5	1,284	3,669	58,378	2,396	6,846	53,679
6	1,182	3,376	61,754	2,184	6,239	59,918
7	1,080	3,086	64,841	1,400	4,000	63,919
8	,926	2,645	67,486	1,249	3,567	67,486
9	,875	2,500	69,986			
10	,782	2,235	72,220			
11	,744	2,126	74,346			
12	,729	2,083	76,429			
13	,670	1,913	78,343			
14	,632	1,807	80,150			
15	,594	1,696	81,846			
16	,550	1,572	83,418			
17	,532	1,521	84,939			
18	,478	1,365	86,304			
19	,445	1,272	87,576			
20	,422	1,204	88,780			
21	,399	1,141	89,921			
22	,367	1,048	90,969			
23	,358	1,023	91,992			
24	,347	,991	92,983			
25	,332	,949	93,932			
26	,295	,843	94,775			
27	,279	,797	95,572			
28	,269	,769	96,341			
29	,225	,644	96,985			
30	,222	,633	97,618			
31	,204	,584	98,202			
32	,184	,526	98,727			
33	,170	,485	99,212			
34	,138	,396	99,608			
35	,137	,392	100,000			

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

De acordo com os critérios anteriormente referidos, sendo adicionado um fator

com valor próprio próximo da unidade, pelo que são retidos oito fatores, que explicam 67,5% da variação total observada nas 35 variáveis originais.

Apresenta-se a matriz dos componentes após rotação, através do método Varimax, salientando-se os fatores associados a cada uma das variáveis.

Tabela 73 - Matriz Rodada pelo método Variam

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	,840	,093	-,005	,040	,078	,089	-,150	-,160
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	,743	,130	,190	,128	-,105	,148	-,062	-,236
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	,677	,037	,215	,233	,036	,157	,124	,019
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	,657	,027	,157	,339	,227	,039	,277	,089
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,643	,032	,171	,005	,481	,104	,137	,141
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto-me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	,639	,003	,040	,240	,209	,523	,040	,082
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,628	-,033	,245	,363	,163	,156	,147	,075
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho académico	,607	-,087	,200	,328	,112	,206	,152	,255
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,600	-,148	,381	,065	,159	,220	,291	,056
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,598	-,060	,381	,075	,314	-,002	,047	,343
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	,490	-,049	,316	,367	,244	,140	,000	-,053
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	-,068	,811	,061	-,030	,077	-,017	,189	,052
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	-,043	,771	,112	-,108	-,054	,131	-,029	,024
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	,059	,704	,214	,060	-,083	-,073	,066	-,201
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	,136	,692	-,024	,042	-,066	-,244	,253	,090
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	-,113	,645	,049	,157	,024	-,008	-,343	-,267
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	-,124	,613	-,107	-,008	-,113	-,141	-,406	-,058
53. Encontro-me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	,179	,595	-,125	,018	,255	,167	-,123	,050
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,050	,290	,693	,220	,245	,029	-,038	-,232
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,375	,030	,633	,123	-,011	,040	,276	,133
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	,213	,020	,591	,074	,116	,199	,209	-,035
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e	,302	-,029	,504	,108	,467	,209	-,187	-,068

	Fator							
	1	2	3	4	5	6	7	8
aconselhamento aos estudantes								
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,310	,261	,487	,026	,178	,271	-,375	,185
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	,396	,042	,480	,258	,155	,286	-,040	-,087
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,389	,056	,454	,403	-,015	,131	-,028	,411
52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	,237	,034	,194	,807	,109	,033	,104	-,074
64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais	,311	,059	,070	,757	,180	,142	-,033	,008
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,115	-,054	,088	,171	,817	,021	-,004	-,144
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,148	,395	,298	,157	,529	,096	,226	,014
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	,244	-,217	,261	,304	,459	,237	,030	,324
72. Domino a língua escrita	,259	,011	,185	,065	,070	,808	,093	,014
73. Domino a linguagem científica	,497	-,188	,351	,189	,013	,549	,005	-,101
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	,431	-,089	,234	,417	,142	,473	,115	,116
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,306	,199	,292	,211	,092	,232	,573	-,138
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,207	,166	,343	,118	,384	,042	,111	,589

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

a Rotação convergiu em 10 iterações.

As saturações das variáveis em cada fator são sempre superiores ao mínimo exigido de 40%.

A7.1.3. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Docentes

A7.1.3.1. Bloco II - Vivências e experiências académicas

Tabela 74 - Estatísticas de consistência interna: Bloco II - Vivências e experiências académicas

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,626	10

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,60, pelo que podemos considerar os dados que as 10 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: as “vivências e experiências académicas”.

Testes adicionais indicam que apenas o item 8 tem correlação praticamente nula com a escala, e que esse item e o item 3 contribuem para que o valor do Alfa não seja mais elevado.

Tabela 75 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco II - Vivências e experiências académicas

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
1. Sou assíduo e pontual	,389	,598
2. A(s) disciplina(s) que leciono estão adequadas há minha formação académica	,299	,608
3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias mais actuais para as minhas disciplinas	,111	,686
4. O número de disciplinas do curso que leciono não prejudica o rendimento académico dos meus estudantes	,241	,614
5. A carga horária semanal não prejudica o meu desempenho e profissionalismo	,299	,608
6. O número de orientandos não prejudica o meu desempenho académico	,124	,634
7. As infra-estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada às disciplina(s) que leciono	,584	,521
8. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	-,010	,652
9. Sinto-me realizado profissionalmente e estou satisfeito com as oportunidades que a universidade/instituição me oferece	,465	,554
10. Considero que que a universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (de formação de quadros altamente qualificados) e garante o retomo dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	,705	,462

No entanto, como os itens apresentam uma formulação no mesmo sentido dos restantes itens da escala e o valor da consistência é aceitável, consideramos ser razoável utilizar esta escala para medir as vivências e experiências académicas nesta amostra.

A7.1.3.2. Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

Tabela 76 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,920	20

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar que as 20 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: as “práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino”.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados negativamente com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 77 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco 2.1. Práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
11. Tenho, literalmente, contribuído para a elevação da taxa de rendimento académico	,786	,913
12. Domino as matérias que leciono	,591	,916
13. Estou comprometido com o desenvolvimento de competências investigativas dos orientandos	,670	,914
14. Conheço a linguagem da investigação e utilizo um vocabulário da comunidade científica	,494	,921
15. Compreendo os escritos científicos	,837	,913
16. É fácil utilizar estudos comparados de leitura crítica de investigações e artigos científicos que estimulem o desenvolvimento de competências	,603	,916
17. Tenho utilizado práticas de leituras e interpretações de investigações e/ou artigos nas aulas	,837	,913
18. Enquanto leciono, comunico - me eficazmente com os orientandos	,656	,915
19. Foco - me à compreender o entendimento do orientando e assumo uma postura de empatia	,015	,936
20. Demonstro uma atitude positiva com relação aos orientandos	,743	,914
21. Disponibilizo regularmente materiais de apoio aos orientandos (...)	,750	,912
22. Incentivo a criatividade dos orientandos na elaboração da monografia	,305	,921
23. Tenho a preocupação de acompanhar e apoiar a realização de trabalhos práticos na minha disciplina	,506	,918
24. Os orientandos são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição	,886	,912
25. As metodologias e estratégias adoptadas são adequadas aos níveis de aprendizagem das etapas de cada fase de investigação	,736	,913
26. Utilizo actividades de leitura de aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	,713	,913
27. Cumpro os horários estabelecidos para o atendimento e mostro-me disponível para receber os orientandos com dúvidas	,794	,913
28. Esforço-me em apresentar os conteúdos sob a forma de complexidade crescente	,644	,915
29. Tenho a preocupação de criar um clima favorável à aprendizagem nas minhas aulas de orientação	,481	,918
30. Considero que tenho uma boa preparação científica e pedagógica para orientar trabalhos de fim de curso	,727	,912

Esta escala é adequada para medir as “práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino” nesta amostra.

A7.1.3.3. Bloco 2.2. Elaboração da monografia

Tabela 78 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 2.2. Elaboração da monografia

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,921	12

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar que as 12 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a “Elaboração da monografia”.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados negativamente com a escala, mas que o item 42 contribui para que o valor do Alfa não seja mais elevado.

Tabela 79 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco 2.2. Elaboração da monografia

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
31. Defino prazos e orientações em número suficiente para a realização da monografia	,866	,908
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia é adequado	,647	,915
33. Considero importante que o estudante escolha o tema a investigar	,588	,918
34. Preocupo-me em orientar, acompanhar e apoiar de forma clara o estudante sobre os procedimentos nas diferentes etapas e fases do processo da investigação	,782	,911
35. Procuo enfatizar, a utilização a linguagem de uso corrente em investigação e dos vocabulários precisos, no processo de investigação	,745	,913
36. Sinto necessidade de planejar actividades baseadas nas experiências de leitura de investigações e artigos científicos significativos, que auxiliem a aprendizagem do currículo	,409	,923
37. Procuo estimular uso regular das tecnologias de informação e comunicação no apoio a produção da monografia	,804	,908
38. Adapto estratégias de ensino diversificadas em sala de aula com a utilização de actividades de leitura de (investigações e artigos significativos) aprendizagem em situações activas na orientação da(s) monografia(s)	,819	,907
39. Tenho enfatizado à prática pedagógica baseada no construtivismo baseada na investigação científica, dando (- lhe) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	,771	,911
40. Solicito com frequência as opiniões dos meus colegas sobre o(s) tema(s) que estou a tutorar	,755	,910
41. Fomento o trabalho autónomo, responsável e cooperativo entre os estudantes, mostrando - se disponível para apoiar - los e esclarecer dúvidas	,759	,914
42. As aulas ministradas em situações passivas têm condicionado os estudantes a uma atitude de V' submissão académica e imobilismo	,419	,928

Como o item 42 é formulado pela negativa, será retirado da escala de medida dos aspetos positivos da “Elaboração da monografia”, portanto, com os restantes itens podemos construir uma escala é adequada para medir os aspetos positivos da “Elaboração da monografia” nesta amostra.

A7.1.3.4. Bloco III Resultados de ensino

Tabela 80 - Estatísticas de consistência interna: Bloco III Resultados de ensino

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,612	23

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,60, pelo que podemos considerar que as 23 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: os “Resultados de ensino”.

Testes adicionais indicam que os itens 56, 57, 62 e 65 estão correlacionados de forma negativa com a escala, e que contribuem para que o valor do Alfa não seja mais elevado.

Tabela 81 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco III Resultados de ensino

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
43. Sinto que devo levar a bom termo o trabalho intelectual	,441	,591
44. Interesse-me e participo em defesas de Trabalho de Fim de Curso	,762	,529
45. Considero que estou bem instruído e que sou experiente nos meus respectivos campos de conhecimento	,032	,618
46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências	,388	,584
47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos	,376	,578
48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta	,356	,593
49. Por mais que tente é difícil a utilização da linguagem da investigação e dos vocábulos, consensual na comunidade científica	,691	,543
50. Procuo focalizar a minha atenção à compreensão do entendimento do licenciando, assumindo - se uma postura empática	,683	,540
51. Estou atento(a) a linguagem e escritos científicos utilizados na monografia	,834	,519
52. Dou muita importância a transmissão de conhecimentos	,134	,608
53. Procuo levar os meus tutorandos a trabalhar e a compreender por si mesmos	,523	,549
54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorandos e dos objectivos globais do curso	,441	,591
55. O carácter passivo das práticas de ensino, constitui um factor de estagnação e desistência (insucesso académico)	,305	,585
56. Os estudantes utilizam com frequência o software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para a interpretação de dados, elaboração de quadros e de gráficos	-,391	,713
57. Sinto que os licenciandos dominam a língua escrita	-,197	,657
58. Sinto que os licenciandos dominam a linguagem científica	,198	,602
59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quadros e de gráficos	,677	,569
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagógica e didacticamente	,303	,588
61. Considero que o ensino nesta universidade e/ou instituição é, sustentado por prática passiva reservada à teorização e/ou academismo	,250	,594
62. Considero que a desatenção à língua escrita, a linguagem e escritos científicos (próprios) de investigação dos estudantes tem levado a resultados de insatisfação pessoal e social	-,378	,663
63. A situação de estagnação e/ou desistência de estudantes na fase da elaboração da monografia não é nova e tem - se arrastado por décadas, com tendências de agravamento dos problemas	,000	,619
64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico	,416	,588
65. Sinto que a (minha) universidade/instituição tem cumprido com a sua promessa (quadros altamente qualificados) garantindo, deste modo o retorno dos investimentos proporcionados pelo Estado Angolano	-,641	,694

Portanto, os itens 56, 57, 62 e 65 são retirados da escala de medida deste conceito, bem como os itens 49, 55, 61 e 63, que são formulados pela negativa, para que se possa com os restantes medir os aspetos positivos dos “Resultados de ensino”, portanto, com os restantes itens podemos construir uma escala é adequada para medir os aspetos positivos dos “Resultados de ensino” nesta amostra.

Tabela 82 - Estatísticas de consistência interna: Bloco III Resultados de ensino, sem os itens 56, 57, 62 e 65 e 49, 55, 61 e 63

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,851	15

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar que as 15 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: os “Resultados de ensino”.

Testes adicionais indicam que deixam de existir itens correlacionados de forma negativa com a escala, e que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 83 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco III Resultados de ensino, sem os itens 56, 57, 62 e 65 e 49, 55, 61 e 63

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
43. Sinto que devo levar a bom termo o trabalho intelectual	,579	,842
44. Interesse-me e participo em defesas de Trabalho de Fim de Curso	,722	,827
45. Considero que estou bem instruído e que sou experiente nos meus respectivos campos de conhecimento	,130	,860
46. Considero, literalmente que, a elaboração da monografia pressupõe competências	,387	,847
47. Sinto que preciso exercitar a pensar, a observar e a ler os termos científicos nos textos	,513	,841
48. Conheço as fases do processo de investigação e as etapas que cada uma delas comporta	,651	,838
50. Procuo focalizar a minha atenção à compreensão do entendimento do licenciando, assumindo - se uma postura empática	,750	,825
51. Estou atento(a) a linguagem e escritos científicos utilizados na monografia	,769	,824
52. Dou muita importância a transmissão de conhecimentos	,243	,854
53. Procuo levar os meus tutorandos a trabalhar e a compreender por si mesmos	,474	,846
54. Sinto necessidade de observar e avaliar o alcance da aprendizagem dos tutorandos e dos objectivos globais do curso	,664	,840
58. Sinto que os licenciandos dominam a linguagem científica	,282	,861
59. É importante estimular os tutorandos à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Sciences) para ajudar a interpretação de dados, na elaboração de quoras e de gráficos	,748	,834
60. Sinto necessidade de me actualizar pedagógica e didacticamente	,511	,841
64. Sinto necessidade de me assumir como formador e investigador para facilitar o processo de elaboração da monografia e inverter o actual quadro ao sucesso académico	,438	,845

A7.1.3.5. Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia

Tabela 84 - Estatísticas de consistência interna: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,944	13

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar que as 13 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: aspetos positivos da “Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia”.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados negativamente com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 85 - Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Bloco 3.1. A Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
66. Encontro - me integrado(a) num Centro de Investigação	,470	,946
67. Os objectivos da disciplina de MIC são adequados as exigências de elaboração da monografia	,787	,938
68. As matérias da disciplina de MIC são interessantes e adequadas as exigências da produção da monografia	,860	,936
69. Sinto - me alegre com a taxa de conclusão do curso (resultados conseguidos)	,837	,937
70. Conheço o perfil de saída da MIC e aconselho bibliografia adequada às necessidades do trabalho de fim de curso do orientando	,954	,934
71. Considero que os conteúdos da disciplina de Metodologia de Investigação científica estão bem estruturados e precisos para desenvolver competências investigativas necessárias à elaboração da monografia	,638	,943
72. As matérias da disciplina de MIC são importantes para a redacção da monografia	,836	,936
73. Sinto que na minha Universidade/ Instituição há preocupação em actualizar os planos curriculares em função das necessidades sentidas, no contexto da sala de aula	,734	,940
74. Há a necessidade da alteração da prática e metodologia em função das novas concepções pedagógicas de ensino	,547	,945
75. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para a satisfação dos objectivos do curso	,861	,935
76. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como instrumento estratégico para a integração académica e científica dos estudantes do ensino superior	,659	,942
77. Estou satisfeito com o meu trabalho e sinto - me realizado profissionalmente	,929	,935
78. Mesmo que pudesse não mudaria de disciplina	,500	,947

Esta escala é adequada para medir os aspetos positivos da “Disciplina de Metodologia de Investigação Científica e a redacção da monografia” nesta amostra.

A7.1.4. Análise de Consistência Interna do Questionário aos Estudantes

A7.1.4.1. Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

É constituída por 10 itens, os quais se organizam em 4 dimensões:

Tabela 86 – Dimensões do Bloco II - Vivências e experiências acadêmicas

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição	6. Os professores que tenho gostam de ensinar 7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado 8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si 9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado 10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição
Fator 2 - Preparação e Vocação	1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional 2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso
Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária	4. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento acadêmico 5. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento acadêmico
Fator 4 - Línguas estrangeiras	3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são suficientes para consultar as bibliografias das várias disciplinas

Tabela 87 – Estatísticas de consistência interna: Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,729	5

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 5 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 88 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 1 - Curso, Corpo Docente e Instituição

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
6. Os professores que tenho gostam de ensinar	,432	,704
7. As infra - estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado	,530	,666
8. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	,485	,685
9. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequado	,538	,664
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição	,462	,693

Tabela 89 – Estatísticas de consistência interna: Fator 2 - Preparação e Vocação

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,741	2

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 2 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 2 - Preparação e Vocação. Como este Fator tem apenas dois itens, não se realizam análises adicionais.

Tabela 90 – Estatísticas de consistência interna: Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,772	2

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 2 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 3 - Disciplinas e Carga Horária. Como este Fator tem apenas dois itens, não se realizam análises adicionais.

A7.1.4.2. Bloco III - Elaboração da monografia

É constituída por 32 itens, os quais se organizam em 8 dimensões:

Tabela 91 – Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva	27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos 28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciais, principalmente na redação de textos académicos 31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente 32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado 33. Escolhi bem o tema que estou a investigar 42. A tónica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar.
Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa	25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes 29. Estou satisfeito com a orientação 30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação 36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula 38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas 39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas 41. O professor mostra-se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas
Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos	16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida 17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação 23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliográficas 26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos
Fator 4 - Relação com o Orientador	22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia 24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador 37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação 40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso
Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação	11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação 12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia 14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos 15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação
Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação	18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações 20. Sinto-me capaz de interpretar os resultados de uma investigação 21. Sinto-me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação
Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação	13. Sou capaz de definir e fazer um exame crítico de um determinado modelo conceptual 19. Sou capaz de elaborar um plano de análise recorrendo a técnicas estatísticas para amostra e diferentes variáveis
Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação	34. Desconheço a linguagem de uso corrente em investigação, as etapas de cada fase de investigação e procedimentos 35. Desconheço a linguagem da investigação e, nem faço a utilização vocabulários precisos no processo de investigação

Tabela 92 – Estatísticas de consistência interna: Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,815	6

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, podemos considerar que as 6 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 93 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 1 - Prazos e Aprendizagem Passiva

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
27. As aulas ministradas giram em torno de estudos teóricos	,522	,801
28. Sinto necessidade de utilização da comunicação própria da investigação, desde os momentos iniciáticos, principalmente na redação de textos acadêmicos	,546	,793
31. Foram definidos prazos e orientações em número suficiente	,614	,781
32. Considero que o prazo para apresentação da monografia final é adequado	,601	,782
33. Escolhi bem o tema que estou a investigar	,593	,783
42. A tônica da educação é preponderantemente esta: narrar, sempre narrar.	,619	,777

Tabela 94 – Estatísticas de consistência interna: Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,856	7

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, podemos considerar que as 7 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 95 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 2 - Orientação e Aprendizagem Ativa

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
25. As aulas ministradas estimulam a autoconsciência e pensamento crítico nos estudantes	,568	,844
29. Estou satisfeito com a orientação	,676	,829
30. Sinto que o meu orientador domina o conteúdo e que é esclarecedor na orientação	,685	,829
36. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema e estimula - lhe a investigação no decorrer da aula	,572	,843
38. Sinto que as estratégias de ensino utilizadas na orientação da monografia são activas e diversificadas	,718	,821
39. Sinto que as práticas pedagógicas estão baseadas no construtivismo e na investigação científica, dando (- nos) a oportunidade de pôr em prática as teorias aprendidas	,669	,832
41. O professor mostra-se disponível para apoiar (- me) e esclarecer dúvidas	,495	,853

Tabela 96 – Estatísticas de consistência interna: Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,743	4

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 4 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 97 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 3 - Investigação e Artigos Científicos Significativos

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
16. Sinto-me capaz de formular o problema de investigação e de apresentar uma argumentação sólida	,571	,663
17. Sou capaz de formular as hipóteses e variáveis para a investigação	,610	,648
23. Estou suficientemente preparado para consultar informações de distintas fontes bibliografias	,548	,680
26. As aulas de metodologia de investigação são ministradas em situações práticas de leitura de investigações e artigos científicos significativos	,447	,747

Tabela 98 – Estatísticas de consistência interna: Fator 4 - Relação com o Orientador

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,767	4

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 4 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 4 - Relação com o Orientador. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 99 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 4 - Relação com o Orientador

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
22. Os meus conhecimentos de metodologia de investigação são suficientes para elaborar uma monografia	,535	,730
24. Sinto que sou tratado com devido respeito pelo professor orientador	,555	,718
37. O professor estimula-lhe ao uso regular das tecnologias de informação e comunicação	,580	,705
40. É fácil estabelecer contactos com os professores orientadores de trabalho de fim de curso	,600	,694

Tabela 100 – Estatísticas de consistência interna: Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,747	4

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 4 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 101 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 5 - Conhecimento do Processo de Investigação

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
11. Conheço as fases, etapas e procedimentos de investigação	,552	,682
12. Tenho regularmente os materiais de apoio para a elaboração da monografia	,433	,753
14. Sou capaz de determinar o desenho de uma investigação e de descrever as características dos instrumentos	,599	,655
15. Sou capaz de definir e formular a questão para uma investigação	,596	,661

Tabela 102 – Estatísticas de consistência interna: Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,789	3

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 3 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 103 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 6 - Análise dos Resultados do Processo de Investigação

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
18. Sou capaz de determinar os métodos de colheita dos dados e informações	,568	,776
20. Sinto-me capaz de interpretar os resultados de uma investigação	,680	,657
21. Sinto-me capaz de apresentar os pontos essenciais (resultados) de uma investigação	,648	,693

Tabela 104 – Estatísticas de consistência interna: Fator 7 - Planeamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,619	2

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,60, podemos considerar que as 2 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 7 - Planejamento e Análise Crítica de Modelos de Investigação. Como este Fator tem apenas dois itens, não se realizam análises adicionais.

Tabela 105 – Estatísticas de consistência interna: Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,673	2

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,60, podemos considerar que as 2 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 8 - Desconhecimento da Linguagem de Investigação. Como este Fator tem apenas dois itens, não se realizam análises adicionais.

A7.1.4.3. Bloco 3.1. Adequação da MIC às exigências da monografia

É constituída por 35 itens, os quais se organizam em 5 dimensões:

Tabela 106 – Dimensões do Bloco III - Elaboração da monografia

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
<p>Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC</p>	<p>46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas 55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho acadêmico 56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes 57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia 58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas 65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia 66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas 68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades 70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas 71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto-me capaz de elaborar uma monografia sem problemas 77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)</p>
<p>Fator 2 - Integração do Estudante</p>	<p>43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso 51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação 53. Encontro-me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade 54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos 63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação 69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior 75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração</p>
<p>Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição</p>	<p>44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação 45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia 47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação 48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes 49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas 50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...) 67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador 60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes 62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...) 76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC 59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação 61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas</p>
<p>Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC</p>	<p>52. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais 64. Os docentes da disciplina de Metodologia de Investigação Científica por norma são assíduos e pontuais</p>
<p>Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita</p>	<p>72. Domino a língua escrita 73. Domino a linguagem científica 74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente</p>

Tabela 107 – Estatísticas de consistência interna: Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,932	11

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, podemos considerar que as 11 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 108 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 1 - Sucesso na elaboração da monografia e Competências Adquiridas em MIC

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
46. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,707	,926
55. As aulas de MIC que frequentei contribuíram para o desenvolvimento de competências transversal o que facilita para a meu bom desempenho acadêmico	,751	,924
56. As matérias da disciplina de Metodologia Científica são adequadas e pertinentes	,762	,924
57. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,746	,924
58. A disciplina de Metodologia de Investigação Científica está bem articulados com as demais disciplinas	,709	,926
65. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,772	,923
66. O professor cria um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências investigativas	,682	,927
68. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir a meu trabalho de fim de curso (monografia) sem dificuldades	,636	,929
70. Os perfis de saída da Metodologia de Investigação Científica concorre para o desenvolvimento de competências investigativas	,715	,925
71. Estou satisfeito com os conhecimentos que adquiri, através da MIC e sinto-me capaz de elaborar uma monografia sem problemas	,742	,924
77. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu Trabalho de Fim de Curso (monografia)	,659	,928

Tabela 109 – Estatísticas de consistência interna: Fator 2 - Integração do Estudante

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,833	7

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, podemos considerar que as 7 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Fator 2 - Integração do Estudante.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 110 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 2 - Integração do Estudante

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
43. Sinto-me triste ou abatido(a) com a baixa taxa de conclusão do curso	,557	,817
51. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	,652	,801
53. Encontro-me envolvido nas estruturas associativas e estudantis da universidade	,462	,829
54. É importante que a MIC seja uma disciplina de inserção do estudante para a compreensão da linguagem e estudos científicos	,539	,818
63. Considero importante que na(s) aula(s), a(s) temática(s) ministradas estivesse(m) infiltrada(s) e/ou baseada(s) na investigação	,666	,797
69. Julgo que a Metodologia de Investigação Científica poderia ser utilizada como estratégica para a sua integração académica e científica no ensino superior	,615	,807
75. O professor aparece como seu indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é encher os estudantes dos conteúdos de sua narração	,609	,807

Tabela 111 – Estatísticas de consistência interna: Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,869	12

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, podemos considerar que as 12 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 112 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 3 - Acompanhamento do Orientador e da Instituição

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
44. O professor orienta, acompanha e apoia-lhe de forma clara sobre os procedimentos à realização de trabalhos do fim de curso em função das etapas de cada fase de investigação	,638	,854
45. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina de MIC são adequados às exigências da produção da monografia	,545	,860
47. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,620	,855
48. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,697	,849
49. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,602	,856
50. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,494	,863
67. Mesmo que pudesse não mudaria de orientador	,563	,859
60. A instituição oferece adequadas estruturas de apoio e aconselhamento aos estudantes	,429	,867
62. O professor disponibiliza materiais de apoio aos estudantes (power points, artigos, cópias...)	,527	,861
76. Mesmo que pudesse não mudaria de professor de MIC	,551	,860
59. O professor aconselha bibliografia adequada às necessidades do seu tema de investigação	,532	,861
61. O professor orientador cumpre o horário de atendimento e mostra-se disponível para receber os estudantes e esclarecer dúvidas	,484	,863

Tabela 113 – Estatísticas de consistência interna: Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,768	2

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, podemos considerar que as 2 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: o Fator 4 - Assiduidade e Pontualidade dos docentes de MIC. Como este Fator tem apenas dois itens, não se realizam análises adicionais.

Tabela 114 – Estatísticas de consistência interna: Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,807	3

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, podemos considerar que as 3 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Tabela 115 – Correlação item-total e efeito da eliminação de cada item: Fator 5 - Domínio da Linguagem Científica e Escrita

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
72. Domino a língua escrita	,639	,752
73. Domino a linguagem científica	,696	,692
74. O professor de MIC domina os conteúdos e está preparado pedagogicamente	,630	,762

ANEXOS
RELATIVOS AOS QUESTIONÁRIOS

Q.1. QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DAS IES

QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES DAS IES

Este questionário insere-se no âmbito de um projecto de investigação do curso de Doutoramento em Ciências da Educação. E tem como principais objectivos conhecer as experiências e representações dos docentes da 1ª Região Académica, relativamente a constituição das equipas reitorais e de gestão por Unidade Orgânica (escolas, faculdades, Institutos, Academia e Universidade).

O questionário é anónimo garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Bloco I

Dados Pessoais

Estabelecimento de Ensino _____

Curso de _____ **Grau** _____

Disciplinas que leciona: _____

Formação Académica: _____

Sexo: F

Idade: 20 – 25 anos 26 – 30 anos 31 – 35 anos 36-40 anos

41- 45 anos 45 – 50 anos +50 anos

Situação de Docente:

Tempo de Serviço como docente no ensino superior: _____ anos

Bloco II

Vivências e experiências académicas

De seguida encontram-se algumas questões às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Escala: **DT** – discordo totalmente; **D** – discordo; **NCND** – não concordo nem discordo; **C** – concordo; **CT** – concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
1. Gosto da minha vida profissional					
2. Sou assíduo e pontual					
3. O corpo docente do curso tem perfil e formação adequados					
4. O(s) curso(s) em que leciono estão adequadas há minha formação académica					
5. É fácil estabelecer contactos com os meus colegas					
6. Os estudantes são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição					
7. A carga horária semanal não prejudica o meu desempenho e profissionalismo					
8. Esforço-me por estimular o espírito crítico e participativo dos alunos					
9. Tenho um bom relacionamento interpessoal com os meus colegas					
10. A universidade/instituição valoriza os estudantes					

Bloco III

Auto-Avaliação dos docentes e das práticas utilizadas para constituição das equipas reitorais e de gestão por Unidade Orgânica

De seguida encontram-se algumas questões às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Escala: **DT** – discordo totalmente; **D** – discordo; **NCND** – não concordo nem discordo; **C** – concordo; **CT** – concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
11. Estou satisfeito com as oportunidades que a universidade/instituição me oferece					
12. Considero, pertinente, discutir sobre o exercício do princípio da gestão democrática, no contexto escolar					
13. É fácil estabelecer contactos com o meu Director/Decano					
14. Sinto que uma das principais dificuldades da gestão vigente é a minimização da qualidade e/ou falta de qualidade					
15. Sinto que um dos principais problemas da gestão vigente é a maximização dos aspectos quantitativos (produzir diplomados)					
16. Tenho plena consciência que nos anos lectivos anteriores a universidade/instituição cumprido com a sua promessa “ formação de alta qualidade ”					
17. Os docentes, discentes estão interessados, a participar de forma activa, mas, as práticas de gestão utilizadas não permitem esse envolvimento					
18. Decidimos com liberdade e autonomia sobre questões relacionadas com os objectivos e missão da Universidade/ instituição					
19. Considera importante a legitimidade no direito de participação (dos docentes, discentes e interessados no governo das universidades/instituições),					
20. A prática de constituição das equipas reitorais e de gestão por Unidade Orgânica, através de nomeação, afrontar o princípio de gestão democrática e inviabiliza a participação activa, assim como, o clima de bem-estar					

Bloco IV

Auto-Avaliação dos Docentes e das Práticas de Democratização do Ensino Superior

De seguida encontram-se algumas questões às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Escala: **DT** – discordo totalmente; **D** – discordo; **NCND** – não concordo nem discordo; **C** – concordo; **CT** – concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
21. Tenho boas competências científicas e pedagógicas para exercer as funções de docente do ensino superior					
22. Tenho perfil adequado para gerir instituições de ensino					
23. Na minha universidade/Instituição há eleições para os órgãos de gestão					
24. Sou convidado a participar no governo da minha universidade/Instituição					
25. Sou de opinião que, na Democracia/Eleições o ensino estaria focalizado no profissionalismo					
26. Tenho a plena consciência de que, o gestor nomeado representa os interesses, sobretudo, (quase sempre) da hierarquia que o nomeou (baseada no grau de amizade e interesses)					
27. Considero que a escola está a desviar-se dos seus objectivos e missão					
28. Sou de opinião que, o gestor seja eleito para permitir representar os interesses, sobretudo da maioria dos actores e interessados na causa da educação					
29. Tenho plena consciência que, as eleições baixariam significativamente a reivindicação sociais sobre a prestação de contas e responsabilização dos resultados de ensino					
30. Sinto que a prática/hábito de nomeação das equipas de gestão, afronta normativa e epistemologicamente, o princípio da gestão democrática, universalmente aceites					

Q.2. QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DAS IES

QUESTIONÁRIOS AOS ESTUDANTES DAS IES

Este questionário insere-se no âmbito de um projecto de investigação do curso de Doutoramento em Ciências da Educação. E tem como principais objectivos conhecer e interpretar as principais tendências sobre necessidades factuais sentidas pelos estudantes da 1ª Região Académica, no domínio da participação activa na vida governativa da sua Unidade Orgânica (escolas, faculdades, Institutos, Academia e Universidade).

O questionário é anónimo garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Bloco 1

Dados Pessoais

Estabelecimento de Ensino _____

Curso de _____ **Grau** _____ **Ano que frequenta** _____

Sexo: F

Idade: - 20 anos 21 – 25 anos 26 – 30 anos 31 – 35 anos 36-40 anos
+40 anos

Situação de Estudante: Apenas estuda Trabalha em part-time Trabalhador-estudante

Bloco 2

Vivências e experiências acadêmicas

De seguida encontram-se algumas questões às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Escala: **DT** – discordo totalmente; **D** – discordo; **NCND** – não concordo nem discordo; **C** – concordo; **CT** – concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
1. O curso que frequento corresponde à minha escolha vocacional					
2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar este curso					
3. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento académico					
4. As infra – estruturas de apoio bibliográfico (ex: bibliotecas) são de qualidade adequada ao curso frequentado					
5. Os professores que tenho gostam de ensinar					
6. Os estudantes são tratados de modo igual e com respeito pelos professores da Instituição					
7. Sou estimulado a desenvolver o espírito crítico e participativo					
8. Tenho um bom relacionamento com os meus professores					
9. A universidade/instituição valoriza a participação do estudante					
10. Estou satisfeito por frequentar esta universidade/instituição					

Bloco 3

Participação na Vida Governativa da Universidade/Instituição

De seguida encontram-se algumas questões às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Escala: **DT** – discordo totalmente; **D** – discordo; **NCND** – não concordo nem discordo; **C** – concordo; **CT** – concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
11. Estou satisfeito com as oportunidades que a universidade/instituição me oferece					
12. Considero, pertinente, discutir sobre o exercício do princípio da gestão democrática, no contexto escolar					
13. É fácil estabelecer contactos com o meu Director/Decano					
14. Sinto que uma das principais dificuldades da gestão vigente é a minimização da qualidade e/ou falta de qualidade					
15. Sinto que um dos principais problemas da gestão vigente é a maximização dos aspectos quantitativos (produzir diplomados)					
16. Tenho plena consciência que nos anos lectivos anteriores a universidade/instituição cumprido com a sua promessa “ formação de alta qualidade ”					
17. Os docentes, discentes estão interessados, a participar de forma activa, mas, as práticas de gestão utilizadas não permitem esse envolvimento					
18. Decidimos com liberdade e autonomia sobre questões relacionadas com os objectivos e missão da Universidade/ instituição					
19. Considera importante a legitimidade no direito de participação (dos docentes, discentes e interessados no governo das universidades/instituições),					
20. A prática de constituição das equipas reitorais e de gestão por Unidade Orgânica, através de nomeação, afrontar o princípio de gestão democrática e inviabiliza a participação activa, assim como, o clima de bem-estar					

Bloco III

Auto-Avaliação dos Estudantes sobre Práticas e Pertinência do Ensino Ministrado

De seguida encontram-se algumas questões às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Escala: **DT** – discordo totalmente; **D** – discordo; **NCND** – não concordo nem discordo; **C** – concordo; **CT** – concordo totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
31. Rigorosamente, falando, a Universidade/Instituição distanciam-se do cumprimento da sua promessa “Formação de alta qualidade” amplamente esperada pelos angolanos					
32. Tenho plena consciência que, da rotulação da minha formação no mercado de emprego, por ausência aprendizagens valiosas					
33. Na minha universidade/Instituição há eleições para os órgãos de gestão					
34. Sou convidado a participar no governo da minha universidade/Instituição					
35. Sou de opinião que, na Democracia/Eleições o ensino estaria focalizado no profissionalismo					
36. Tenho a plena consciência de que, o gestor nomeado representa os interesses, sobretudo, (quase sempre) da hierarquia que o nomeou (baseada no grau de amizade e interesses)					
37. Considero que a escola está a desviar-se dos seus objectivos e missão					
38. Sou de opinião que, o gestor seja eleito para permitir representar os interesses, sobretudo da maioria dos actores e interessados na causa da educação					
39. Tenho plena consciência que, as eleições baixariam significativamente a reivindicação sociais sobre a prestação de contas e responsabilização dos resultados de ensino					
40. Sinto que a prática/hábito de nomeação das equipas de gestão, afronta normativa e epistemologicamente, o princípio da gestão democrática, universalmente aceites					