

# **Perceções sobre competências e formação dos professores diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola**

**Joaquim Américo Pinto Rocha**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

**Educação**

(3º ciclo de estudos)

junho 2022

# **Perceções sobre competências e formação dos professores diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola**

**Joaquim Américo Pinto Rocha**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

**Educação**

(3<sup>o</sup> ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão  
Co-orientadora: Professora Doutora Sandra Carina Machado Guimarães

Júri:

Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro  
Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão  
Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguiño  
Professora Doutora Maria Assunção Flores Fernandes  
Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco  
Professora Doutora Fátima Regina Duarte Gouveia Fernandes Jorge

**Covilhã, 30 de junho 2022**

**Folha em branco**

## **Declaração de Integridade**

Eu, Joaquim Américo Pinto Rocha, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição 2012 de/o Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã, 30 de junho de 2022

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente  
assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

# **Dedicatória**

Esta obra é dedicada à minha mãe Berta Milay, aos meus queridos filhos Honwana, Arnaldo, Américo e David, e à minha querida esposa Cláudia.

# Agradecimentos

Agradecer é um jeito de gratidão e reconhecimento a todos aqueles que (in)diretamente contribuíram para que esta obra fosse uma realidade, com receio de omitir alguém, não por exclusão, mas por lapso do pensamento, neste momento tão emocionante do meu longo, árduo e espinhoso percurso académico.

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida e por estar presente em tudo o que faço e em todos os momentos.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria de Fátima Paixão, incansável nas observações, nos conselhos e no encorajamento durante a orientação deste trabalho.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Branco, responsável por esta formação, que sempre esteve presente a orientar o caminho a seguir.

Agradeço a todos professores da fase curricular, mormente, os Professores Doutores João Canavilhas, Fátima Paixão, Sandra Guimarães, Ema Oliveira, Fátima Simões, Leandro Almeida, Manuel Loureiro, Luís Sebastião, António Teodoro, Fátima Jorge, Manuela Abrantes, Fábio Freitas.

Agradeço a todos os colegas da turma, pela convivência académica e fraternal ao longo desta caminhada no programa doutoral.

Agradeço a todos aqueles membros da Universidade da Beira Interior que interagiram comigo neste doutoramento, em especial à Carla Loureiro; mas também os do Sector académico; à equipa da informática; da biblioteca; do alojamento e das cantinas.

Agradeço aos gestores, docentes e diplomados do ISCED, outrossim, aos professores das Escolas Secundárias e dos Magistérios pela disponibilidade, participação e cooperação neste nosso trabalho, pois, sem eles, não seria possível cumprir com este objetivo.

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo incentivo e ajuda, sem eles não seria possível este trabalho.

Agradeço ao Governo angolano, mais concretamente ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE), por me ter proporcionado o suporte financeiro e garantido a minha permanência em Portugal.

Agradeço, finalmente, aos membros do jurado deste trabalho, pela disponibilidade, observações, orientações e contributos que, seguramente, irão concorrer para o meu crescimento e enriquecimento académico e profissional.

# Resumo

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as percepções sobre a formação e competências do professor do ensino secundário, na visão de gestores, docentes e diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED). Para tal, foi delineada a seguinte questão de investigação: Quais são as percepções sobre a formação e sobre que competências devem os professores do ensino secundário desenvolver, e que formação lhes deve ser assegurada?

O estudo é de índole qualitativo, de cunho descritivo e predominantemente fenomenológico-interpretativo com recurso a técnicas mistas de recolha de dados. Procedeu-se à análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do ISCED, recorreu-se a entrevista semiestruturada aos gestores e inquiriram-se por questionário os docentes e os diplomados pelo ISCED em que se centra o nosso estudo. Entretanto, para o processamento de dados, recorreu-se à análise de conteúdo e a estatística descritiva, respetivamente, para os gestores e para os docentes e diplomados. A recolha de dados foi desenvolvida entre os meses de setembro e outubro de 2019 e fevereiro, março e abril de 2020 no ISCED e em duas escolas de magistério e oito escolas secundárias da província em que se situa o ISCED. Inquiriram-se sete gestores, cinquenta e dois docentes e duzentos e setenta e nove diplomados.

A análise efetuada permitiu constatar que formar professores licenciados competentes para o exercício docente no ensino secundário, não é uma tarefa fácil, é, antes, um processo complexo e dinâmico. De acordo com as percepções dos participantes deste estudo, a formação de professores no ISCED é de índole académica, predominando um modelo expositivo-explicativo e referem estar satisfeitos, académica e cientificamente. Quanto à formação docente naquele Instituto, à grelha curricular, aos conteúdos e à avaliação, os gestores, docentes e diplomados afirmaram serem *adequados parcialmente*. A maioria dos participantes docentes do ensino secundário considera, ainda, que a formação académica, pedagógica e científica obtida no ISCED muniu-os de competências essenciais para lecionar, contudo, entre as maiores preocupações durante a formação, os inquiridos destacaram as práticas pedagógicas e o intercâmbio interinstitucional.

Com efeito, espera-se que este estudo traga uma reflexão e compreensão sobre a formação inicial dos professores, sua contribuição na construção e aquisição de competências profissionais necessárias à docência dos futuros diplomados pelo ISCED, num momento em que as exigências e os requisitos na seleção dos candidatos à docência nos concursos públicos de ingresso ao Ministério da Educação, em Angola, estão cada vez mais difíceis.

## **Palavras-chave**

Formação de professores; competências transversais; profissão docente; ISCED; Angola

# Abstract

The present study aims at the general analysis of perceptions about the formation and competences of the secondary education teacher, in the view of managers, teachers and graduates of a Higher Institute of Educational Sciences in Angola (ISCED). To this end, the following research question was outlined: What are the perceptions about formation and what competences should secondary school teachers develop and what formation should they be provided with?

The study is exploratory, qualitative, descriptive and predominantly interpretive, using mixed data collection techniques. A documental analysis of the Institutional Development Plan (IDP) of ISCED was carried out, a semi-structured interview was used with managers and the teachers and graduates by the ISCED in our study were asked by questionnaire. However, for data processing, content analysis and descriptive statistics were used, respectively, for managers and for teachers and graduates. The pool of data was developed between September and October 2019 and February, March and April 2020 at ISCED and in two teaching schools and eight secondary schools in the province where ISCED is located. Seven managers, fifty-two professors and two hundred and seventy-nine graduates were asked.

The analysis carried out showed that to educate qualified teachers for teaching in secondary education is not an easy task, it is, rather, a complex and dynamic process. Respondents revealed that teacher formation at ISCED is of an academic nature, with a predominant theoretical and explanatory model, with teachers and graduates being partially satisfied, academically and scientifically, with regard to teacher formation at that Institute; as for the curriculum, content and assessment, managers, teachers and graduates stated that they were partially adequate; for this reason, perhaps, they agreed that the academic, pedagogical and scientific formation obtained at ISCED provided them with essential competencies to teach in secondary education. However, among the biggest concerns during training, respondents highlighted pedagogical practices and inter-institutional exchange.

Indeed, it is expected that this study brings a reflection and understanding about the initial training of teachers, their contribution to the construction and acquisition of professional competences necessary for teaching future ISCED graduates, at this time when the demands and requirements in selection candidates for teaching in public examinations for admission to the Ministry of Education are increasingly difficult.

## Keywords

Teachers Education; transversal competences; teaching profession; ISCED; Angola

# Índice

Dedicatória .....	v
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract .....	ix
Índice.....	x
Lista de Gráficos.....	xiv
Lista de Quadros .....	xv
Lista de Siglas e Acrónimos.....	xix
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico .....	7
1.1. Formação de professores de ensino secundário no contexto angolano.....	7
1.1.1. Percurso da formação de professores em Angola.....	10
1.1.2. Estudos feitos nos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola.....	18
1.2. Tendências e perspetivas da formação profissional docente .....	24
1.2.1. Modelos/paradigmas de formação de professores .....	39
1.2.2. Princípios de formação de professores.....	46
1.3. Competência profissional docente.....	48
1.3.1. Conceito de competência e suas implicações na docência.....	50
1.3.2. Competências transversais para professores de ensino secundário .....	60
1.4. O currículo da formação inicial dos professores .....	66
1.4.1. Práticas Pedagógicas na Formação de Professores em Angola.....	70
1.5. Profissionalidade docente.....	75
1.5.1. Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo docente.....	75
1.5.2. Identidade profissional docente .....	84
Capítulo 2 – Estudo empírico .....	89
2.1. Problemática e objetivos de investigação .....	91

2.2. Metodologia.....	93
2.3. Participantes.....	99
2.3.1. Diplomados.....	100
2.3.2. Docentes.....	101
2.3.3. Gestores.....	101
2.4. Instrumentos e Técnicas .....	103
2.4.1. Questionários.....	104
2.4.2. Entrevista .....	111
2.5. Procedimentos na construção dos instrumentos .....	116
2.5.1. Questionários.....	116
2.5.2. Entrevista .....	118
2.6. Procedimento de recolha de dados .....	119
2.6.1. Aplicação do Questionário.....	119
2.6.2. Aplicação da Entrevista.....	123
2.6.3. Análise documental.....	124
2.7. Processamento de dados .....	124
2.7.1. Tratamento estatístico .....	124
2.7.2. Análise de conteúdo .....	125
Capítulo 3 – Apresentação e análise dos resultados .....	128
3.1. Análise dos questionários .....	128
3.1.1. Questionário aos docentes do ISCED .....	128
3.1.2. Questionário aos diplomados .....	145
3.2. Resultados da entrevista aos gestores.....	164
Capítulo 4 – Discussão e Conclusões .....	202
4.1. Resposta às questões de investigação e discussão.....	202
4.2. Conclusões da investigação .....	211
4.3. Limitações do estudo.....	213
4.4. Implicações para futuras investigações .....	214

Reflexão Final.....	216
Bibliografia.....	218
Anexos .....	236
Anexo 1 – Guião das Entrevistas.....	236
Anexo 2 – Questionários dos docentes .....	239
Anexo 3 – Questionário dos diplomados .....	245
Anexo 4 – Transcrição das Entrevistas.....	251
Anexo 5 – Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	316
Anexo 6 – Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista .....	341
Anexo 7 - Cartas de solicitação para levantamento dos dados nas Escolas Secundárias.....	342
Anexo 8 - Carta de solicitação de Análise/Validação de Instrumentos de recolha de dados .....	343
Anexo 9 – Grelha de análise e validade do inquérito por questionário.....	344
Anexo 10 – Grelha de análise e validade do inquérito por questionário .....	347

## Lista de Figuras

Figura 1 - A Nuvem de 15 Palavras mais Frequentes deste Estudo .....	166
Figura 2 - Tempo de Gestão e Experiência Profissional .....	168

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Q 3.3. Quais são as Competências Transversais com que os Docentes do ISCED dotam os seus Diplomados?.....	140
Gráfico 2 - Q 3.7. Quais são os Constrangimentos que os Diplomados encontram no ISCED? .....	142
Gráfico 3 - Competências dos Diplomados .....	160
Gráfico 4 - Q 3.8. Constrangimentos que os Diplomados encontram no ISCED durante a sua Formação.....	162
Gráfico 5 - Apoios e incentivos à Pós-Graduação dos Docentes .....	175
Gráfico 6 - Natureza das Aulas.....	179
Gráfico 7 - Apoio aos Estudantes .....	183
Gráfico 8 - Qualidade e Competência dos Diplomados .....	189
Gráfico 9 - Constrangimentos da Formação .....	201

# Lista de Quadros

Quadro 1 - Regiões Académicas e respetivas Províncias.....	13
Quadro 2 - Paradigmas de Formação de Professores .....	42
Quadro 3 - Motivos da Escolha Docentes .....	81
Quadro 4 - Características da Investigação Qualitativa.....	96
Quadro 5 - Vantagens e Desvantagens do Método Qualitativo .....	97
Quadro 6 - Diplomados em Função ao Curso e Género.....	101
Quadro 7 - Em Função às Habilitações Académicas e Género dos Docentes.....	101
Quadro 8 - Em Função às Habilitações Académicas dos Gestores.....	102
Quadro 9 - Vantagens e Desvantagens das Questões Abertas e Fechadas .....	109
Quadro 10 - Vantagens e Desvantagens da Entrevista .....	113
Quadro 11 - Em Função das EES Onde Lecionam os Diplomados pelo ISCED.....	120
Quadro 12 - Diplomados dos ISCED desde a sua Fundação.....	121
Quadro 13 - Em Função aos Docentes Inquiridos .....	123
Quadro 14 - Em Função ao Tipo de Gestor .....	124
Quadro 15 - Grelha de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas ...	127
Quadro 16 - Q 1.1. Distribuição dos docentes por género .....	129
Quadro 17 - Q 1.2. Distribuição dos docentes por intervalo etário .....	129
Quadro 18 - Q 1.3. Habilitações académicas dos docentes .....	130
Quadro 19 - Q 1.4. É Professor do ISCED há Quanto Tempo?.....	130
Quadro 20 - Q 1.5. Categoria Profissional Atual do Docente.....	131
Quadro 21 - Qual o Grau de Satisfação com o Exercício da Profissão Docente? .....	131
Quadro 22 - Q 2.1. Qual o Grau de Satisfação com as Políticas de Formação do ISCED?.....	132
Quadro 23 - Q 2.2. Qual o grau de adequação relativamente à Grelha Curricular do Curso no Qual Leciona?.....	132
Quadro 24 - Q 2.3. Qual o grau de adequação dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas do ISCED? .....	133

Quadro 25 - Q 2.4. Quais são os Métodos de Ensino (Natureza das Aulas) Predominantes no ISCED? .....	133
Quadro 26 - Q 2.5. Considera os Cursos Ministrados pelo ISCED .....	133
Quadro 27 - Q 2.6. Considera as Práticas Pedagógicas I e II do ISCED Desenvolvidas numa Escola .....	134
Quadro 28 - Q 2.7. Considera o "Trabalho de Fim de Curso" no ISCED como Condição para Formar Professores Licenciados .....	135
Quadro 29 - Q 2.9. Qual é o seu Grau de Concordância sobre a Coexistência de Diversas Naturezas de Avaliações, além das Escritas, na Formação dos Diplomados?.....	135
Quadro 30 - Q 2.10. A Investigação deve Ser Parte Integrante da Formação Inicial de Professores para o Ensino Secundário? .....	136
Quadro 31 - Q 2.11. Quais são as Fontes de Pesquisa Mais Aconselháveis para a Formação dos Diplomados no ISCED?.....	136
Quadro 32 - Q 2.12. O Docente de Práticas Pedagógicas Deve Orientar um Número de Estudantes por Ano.....	137
Quadro 33 - Q 2.13. O Decente deve Orientar um Número de Monografia de Estudantes por Ano .....	137
Quadro 34 - Q 2.14. Como Caracteriza o Modelo de Formação dos Diplomados do ISCED?.....	138
Quadro 35 - Q 3.1. Considera que o Corpo Docente do ISCED Satisfaz Académica, pedagógica e Cientificamente os seus Diplomados?.....	138
Quadro 36 - Q 3.2. Como Considera a Qualidade Profissional dos Diplomados pelo ISCED? .....	139
Quadro 37 - Q 3.4. Qual é o Principal Ponto Forte que o ISCED Oferece aos seus Diplomados .....	140
Quadro 38 - Q 3.5. Qual é o Principal Ponto Fraco que o ISCED Oferece aos seus Diplomados .....	141
Quadro 39 - Q 3.6. Qual é a Principal Oportunidade que os Diplomados Encontram no ISCED Durante a sua Formação? .....	142
Quadro 40 - Resumo da Confiabilidade de Processamento do Caso.....	144
Quadro 41 - Estatísticas de confiabilidade.....	144
Quadro 42 - Valores de Alfa de Cronbach.....	144

Quadro 43 - Q 1.1. Género dos Diplomados .....	145
Quadro 44 - Q 1.2. Idade dos Diplomados .....	146
Quadro 45 - Q 1.3. Que Curso Fez no ISCED? .....	147
Quadro 46 - Q 1.4. Ano que se Licenciou no ISCED? .....	147
Quadro 47 - Q 1.5. É Professor de Ensino Secundário há Quanto Tempo? .....	148
Quadro 48 - Q 2.1. Razões da Escolha da Docência.....	148
Quadro 49 - Q 2.2. Caso Surgisse uma Oportunidade Noutra Área laboral, Trocaria de Emprego? .....	149
Quadro 50 - Q 2.3. Qual é o Grau de Satisfação da Formação Docente que Teve no ISCED? .....	149
Quadro 51 - Q 2.4. Qual é o seu Grau de Concordância Relativamente a Grelha Curricular do seu Curso no ISCED? .....	150
Quadro 52 - Q 2.5. Qual é o Grau de Adequação dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas do Curso que Frequentou para Formar Científica e Pedagogicamente os Diplomados? .....	151
Quadro 53 - Q 2.6. Qual é o seu Grau de Concordância sobre a Coexistência de Diversas Naturezas de Avaliação, além das Escritas, na Formação dos Diplomados? .....	151
Quadro 54 - Q 2.7. Considera Adequadas as Práticas Pedagógicas I e II Desenvolvidas numa Escola?.....	152
Quadro 55 - Q 2.8. Considera o "Trabalho de Fim de Curso" como Condição para Formar Professores Licenciados .....	153
Quadro 56 - Q 2.9. Durante a sua Licenciatura com que Frequência Manteve Intercâmbios com Estudantes de Outras IES?.....	153
Quadro 57 - Q 2.10. Quais são os Métodos de Ensino Predominantes nas Aulas no ISCED? .....	154
Quadro 58 - Q 2.11. Quais são as Principais Fontes de Pesquisas mais Aconselhável para a Formação dos Diplomados no ISCED? .....	154
Quadro 59 - Q 2.12. O Docente de Práticas Pedagógicas deve Orientar um Número de Estudantes por Ano.....	155
Quadro 60 - Q 2.13. O Docente deve Orientar um Número de Monografias de Estudantes por Ano .....	156
Quadro 61 - Q 2.14. Qual foi o Modelo de Formação Predominante do ISCED Durante a sua Formação?.....	156

Quadro 62 - Q 2.15. Qual é o seu Grau de Concordância Relativamente a Formação Inicial de Professores ser o Começo de uma Carreira Profissional onde o Futuro Professor Adquire um Conjunto de Conhecimentos, Hábitos e Habilidades?.....	157
Quadro 63 - Q 3.1. Qual é o seu Grau de Concordância sobre o Professor Competente ser Aquele que Combina um Saber Agir, um Querer Agir e um Poder Agir numa Situação Educativa na Complexidade e que Procura, Sistemáticamente, Novas Soluções? .....	158
Quadro 64 - Q 3.2. Considera que o Corpo Docente do ISCED Satisfaz Académica, pedagógica e Cientificamente os seus Diplomados? .....	158
Quadro 65 - Q 3.3. Como Considera a Qualidade dos Diplomados Formados pelo ISCED? .	159
Quadro 66 - Q 3.5. Qual é o Principal Ponto Forte que o ISCED Oferece aos Seus Diplomados .....	159
Quadro 67 - Q 3.6. Qual é o Principal Ponto Fraco que o ISCED Oferece aos seus Diplomados .....	161
Quadro 68 - Q 3.7. Qual é a Principal Oportunidade que os Diplomados Encontram no ISCED Durante a sua Formação? .....	161
Quadro 69 - Resumo da Confiabilidade de Processamento do Caso .....	163
Quadro 70 - Estatísticas de Confiabilidade.....	164
Quadro 71 - Caracterização dos Entrevistados em Função ao Género, Idade, Tempo de Gestão e Habilitações Académicas .....	167
Quadro 72 - Análise SWOT organizada a partir das perceções dos gestores evidenciadas na entrevista.....	210

# Lista de Siglas e Acrónimos

CIDE	Centro de Investigação e Desenvolvimento de Educação
CSH	Ciências Sociais e Humanas
CBFD	Curso Básico de Formação Docente
CFA	Curso de Formação Acelerada de professores
DCE	Departamento de Ciências da Educação
DCN	Departamento de Ciências da Natureza
DCEX	Departamento de Ciências Exatas
DCS	Departamento de Ciências Sociais
DEI	Departamento de Ensino e Investigação
DLM	Departamento de Letras Modernas
ESP	Escola Superior Pedagógica
GT	Gestão de Topo
GI	Gestão Intermédia
IES	Instituição de Ensino Superior
I.I.M.A.	Instituto de Investigação Médica de Angola
IMNE	Instituto Médio Normal da Educação
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
I.E.A.	Laboratório de Engenharia de Angola
MED	Ministério da Educação

MES	Ministério do Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UAN	Universidade Agostinho Neto
UON	Universidade Onze de Novembro

**Folha em branco**

## Introdução

A escolha do tema para a realização do presente trabalho “Perceções sobre competências e formação dos professores diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola” residiu na necessidade de compreender as perceções dos gestores, docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED), relativamente às competências e formação dos diplomados por aquela instituição de ensino superior (IES), contribuindo, assim, para a investigação científica no campo das ciências da educação, mais concretamente na formação de professores. Atualmente, é uma área em que muitos investigadores estão a centrar o seu foco, preocupados com a forma como os professores estão sendo preparados pelas instituições da tutela e que competências devem possuir para responder às exigências da profissão docente no ensino secundário.

Assim, a formação de professores constitui uma temática que tem atraído a atenção de investigadores e de decisores políticos, entre outros, sendo considerada um dos fatores com potencial para a melhoria da educação (Flores, 2014a) e, “embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (Flores, 2015a, p.8), pois, é lícito supor “que a qualidade da formação dos professores tem implicações substanciais na qualidade do sucesso escolar dos alunos e, portanto, na construção civilizacional e no desenvolvimento democrático e sustentável da sociedade e dos países” (Rocha & Paixão, 2019, p. 170). Com efeito, professores bem preparados podem garantir melhor qualidade de ensino no país, e os seus alunos poderão estar aptos para ingressar na universidade e/ou para enfrentar o mundo do trabalho, no qual terão de demonstrar serem possuidores das atualmente consideradas as dez competências transversais fundamentais: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação com outros, inteligência emocional, avaliação e tomada de decisão, orientação para o serviço, negociação e flexibilidade cognitiva (*World Economic Forum*, 2016).

A profissão docente é uma, entre outras, considerada das mais complexas existentes no mundo laboral, pelo facto de os seus profissionais terem de enfrentar o desconhecido e a mudança permanente (Le Boterf, 1997, p. 21, as cited in Esteves, 2009, p. 43), razão pela qual podemos afirmar que “formar” um profissional professor e torná-lo competente é fruto de um investimento árduo e dispendioso, em qualquer sociedade. Contudo, “(...) o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (Gatti et al., 2011, p. 15). É crucial que os professores do ensino secundário tenham uma adequada formação inicial para poderem exercer as suas atividades sem percalços, e não apenas por possuírem um diploma de licenciatura em qualquer uma das áreas de saber, pois que tal razão

não deve existir pelo facto de haver no país instituições superiores de formação de professores, onde podem adquirir “*knowledge base*”, ou seja, “o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores” (Marcelo, 1999, p. 84). Com efeito, somente com esta perspetiva em mente seremos capazes de desenvolver um ensino consistente em Angola, que, como considera Marcelo (1999, p.29), implica a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento se transmite, pois que, “está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos” (Perrenoud, 2002, p. 19). Igualmente, é chegada a hora de investir nas competências dos futuros professores, se quisermos, no país, aproximar-nos da formação que é ministrada em universidades de renome a nível mundial. Para tal, teremos de seguir as exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de enquadramento da complexidade, isto é, é necessário investir no saber (Le Boterf, 2003) porque “o professor é alguém preocupado com o conhecimento, que está sempre em busca de ser mais, ser superior e ser melhor, ou seja, um ser sempre em formação” (Paula Júnior, 2012) e “confrontado com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (Conceição & Sousa, 2012, p. 82), porque “num mundo global como o de hoje onde as tecnologias e a inteligência artificial já começam a ter um lugar de destaque garantido, o desenvolvimento das competências transversais é essencial para os jovens se adaptarem aos mais diferentes contextos e darem resposta a necessidades e problemas que ainda não conhecem” (Ataíde & Pereira, 2017, p. 320).

A literatura aponta que a formação de professores é o epicentro de toda a aprendizagem dos futuros profissionais da docência, responsável exclusiva de sucessos e fracassos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a competência académica, pedagógica e científica de futuros professores está, em grande parte, nas mãos dos seus professores e depende essencialmente da formação, qualificações e interesse investigativo e de inovação destes; daí a nossa permanente inquietação. E é também nesse sentido que Rocha e Paixão (2019) apelam à necessidade de os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED’s) de Angola (re)definirem as suas políticas educativas, modelos e práticas de formação inicial e de desenvolvimento profissional do seu corpo docente, que estabeleçam as diretrizes, embora flexíveis, mas rigorosas, para a melhoria de ensino e para a formação de professores de qualidade, pois que, os estudantes só conseguirão obter uma preparação ajustada às demandas do tempo atual e produzir resultados satisfatórios como futuros professores se existirem bons

docentes nestes institutos superiores de formação de professores. Somente professores competentes, reflexivos e críticos, nestas instituições, estarão disponíveis e comprometidos no desempenho da sua profissão e na melhoria da qualidade da formação dos diplomados, futuros professores para o ensino secundário no país, “porque uma escola para além de ser um espaço reservado à aquisição de conhecimentos teórico-científicos é, outrossim, um espaço onde se prepara o futuro professor ou um professor em exercício” (Mesquita, 2015, p.30). Entretanto, não basta uma Instituição de Ensino Superior (IES) se comprometer, é também fundamental que se criem condições humanas, materiais e tecnológicas, pois que, “um dos problemas persistentes enfrentados pelas instituições que pretendem redefinir os seus programas de formação de professores na direção de atividades baseadas na competência é a falta geral de definição e de critérios sobre o que constitui exatamente um programa de formação de professores baseado nas competências” (Perrenoud, 2002, p. 178), dado que, como apontam Pacheco e Flores (2000),

aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Esta sequência evolutiva está marcada pela descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta (p. 47)

Esta é, talvez, a razão pela qual a formação de professores tem vindo a ser considerada como a chave das demandas e das mudanças sociais, capaz de formar os professores para a sua prática pedagógica (Esia-Donkon & Baffoe, 2018).

Pese embora se verificarem vários questionamentos e a preocupação de muitos atores envolvidos no processo de formação de professores, na reflexão, análise e melhoria do quadro de formação de professores diplomados e competentes, aptos e capazes de enfrentar os desafios que a profissão docente exige neste século cada vez mais globalizante. Muito, ainda, está por fazer neste setor chave da sociedade angolana, se queremos levar o país para o crescimento e desenvolvimento em todas as esferas. Sabemos, de antemão, por Perrenoud, (2002), que:

a conceção da escola e do papel dos professores não é unânime. As diferentes posições sobre a formação dos professores podem mascarar divergências mais fundamentais. Infelizmente, não podemos defender a hipótese de que todos os Estados desejam

formar professores reflexivos e críticos, intelectuais e artesãos, profissionais e humanistas (p. 15)

Contudo, entre o traçar as políticas educativas e a sua execução há um longo e espinhoso caminho a percorrer, e os seus atores e autores podem descontextualizar e descoordenar as respetivas medidas projetadas de um determinado ensaio estratégico que pretende alavancar a qualidade da formação dos professores. Isto é, somos interpelados a refletir sobre que caminhos se podem percorrer para que se forme um profissional competente no desenvolvimento da sua profissão, pois que “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” (Formosinho, 2009, p. 81). É preciso lembrar que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (Nóvoa, 2017, p. 1111). Também, nas palavras de Veiga (2014):

formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (p. 330).

Pelo que atrás se evidenciou, é lícito considerar que “a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo” (André, 2013, p. 40). Por esta razão, se considera que “o conceito de formação é complexo, induz mudanças desde o nível cognitivo ao das atitudes” (Rocha & Paixão, 2019, p. 169). A formação de professores é, pois, realmente, um tema relevante, pela sua complexidade e pertinência, a necessitar atenção e investigação, e, daí, ter-se decidido abordá-lo na presente tese de doutoramento, a fim de contribuir para a melhoria da formação inicial de professores num ISCED de Angola. Não queremos permanecer impávidos perante a atual situação e cairmos nas palavras de Zeichner (1983) para quem falta suficiente discussão, pelos formadores, sobre os objetivos da formação, tendo, em geral, um papel meramente passivo em relação ao conhecimento das condições nos contextos em que se exerce a profissão. Seria, pois, oportuno “ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem (...), se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos” (Gatti et al., 2011, p. 15).

O objeto do estudo desta investigação prende-se, então, com as perceções sobre formação inicial de professores e competências a desenvolver nos futuros professores, enquanto ponto de partida para mudanças na formação do próprio corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de formação inicial de professores para o ensino secundário.

Tomamos como objetivo mais amplo do estudo analisar as perceções sobre formação e desejáveis competências do professor do ensino secundário, na visão de um ISCED de Angola através dos seus gestores, do seu corpo docente e de professores diplomados pela IES. E como objetivos específicos, os seguintes:

- Evidenciar o percurso histórico de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, na formação de professores para o ensino secundário;
- Evidenciar as qualificações e especializações do corpo docente de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola implicado na formação de professores para o ensino secundário;
- Caracterizar o atual modelo curricular de formação de professores para o ensino secundário dum Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola;
- Identificar e analisar as perceções sobre a formação e as competências necessárias aos professores para o ensino secundário, junto de gestores, docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, para o exercício profissional docente; e, finalmente,
- (Re)pensar algumas diretrizes que possam contribuir positivamente para a mudança ou melhoria do processo de formação inicial de professores num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, a partir de pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos (SWOT) identificados no processo de formação dos seus diplomados.

Tínhamos partido do problema de investigação que formulámos: Quais são as perceções sobre a formação e sobre que competências devem os professores do ensino secundário desenvolver e que formação lhes deve ser assegurada? As três questões de investigação, orientadoras do estudo foram especificadas da seguinte forma:

- Como se caracteriza a formação dos diplomados num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola?
- Quais são as perceções de gestores, docentes e diplomados dum Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola sobre a formação e as competências necessárias aos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?

- Quais são os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos (SWOT) nas percepções de gestores, docentes e diplomados do ISCED sobre a formação e as competências necessárias aos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?

Para tal, o trabalho consta da introdução e de quatro capítulos que enquadram e descrevem todo o estudo desenvolvido:

I - Enquadramento Teórico;

II - Estudo Empírico;

III – Apresentação e Análise dos Resultados;

IV – Discussão e Conclusões;

e acrescem as Referências e Anexos.

Na introdução, expõe-se a justificação e importância do tema, a delimitação e identificação do problema, os objetivos e as questões de investigação, e, finalmente, a descrição da estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo, faz-se a revisão de literatura onde apresentamos, para além do percurso histórico do ensino em Angola, as principais abordagens académicas e científicas de diversos autores, desde os conceitos de formação e de professor, profissão docente, currículo da formação inicial de professores, modelos e princípios da formação de professores, as competências transversais dos professores, entre outros assuntos centrais da educação e ensino.

No segundo capítulo, apresentamos a parte empírica, desde a metodologia utilizada, a linha de investigação, os participantes, os instrumentos usados na recolha de dados, os procedimentos, as técnicas de análise e tratamento de dados.

No terceiro capítulo, faz-se a apresentação dos resultados da investigação dos dois questionários, o dos docentes e o dos diplomados, e, ainda, da entrevista aos principais gestores da Instituição em estudo.

No quarto e último capítulo, apresentamos a discussão dos resultados e as conclusões, as limitações que identificamos no estudo, porque se sabe, de antemão, que não existem estudos perfeitos e acabados, e, finalmente, faz-se a apresentação das implicações do estudo para futuras investigações.

## Capítulo 1 – Enquadramento teórico

Ser professor apaixonado pelo ensino todos os dias, todas as semanas, todos os períodos e anos escolares é uma possibilidade assustadora. Ter uma boa ideia acerca do que se vai fazer numa sala de aula é apenas o início do trabalho docente. É a transformação da paixão em ações que encerra e integra o pessoal e o profissional, a mente e a emoção, e que irá fazer a diferença nas aprendizagens dos alunos (Day, 2004, p. 39).

### 1.1. Formação de professores de ensino secundário no contexto angolano

Neste primeiro capítulo, debruçar-nos-emos sobre a formação de professores, partindo da contextualização angolana. A formação de professores não é um assunto de hoje, já remonta há muitos anos atrás, e tem sido preocupação e inquietação de todo o globo. Como referem Freitas e Pacífico (2015):

[...] é uma questão que constantemente vem sendo discutida pela sociedade, pelo governo e principalmente pelas instituições de ensino. Em meio a essa discussão está o professor que é alvo de críticas e cobranças, pois não raramente é questionado sobre a qualidade de sua formação, sua prática docente e por vezes é culpado pela má qualidade de ensino (p. 1).

Tal situação, na opinião das autoras, faz recair sobre o professor as responsabilidades de (in)sucessos da qualidade do ensino, o qual, em diversos momentos, é visto ora como uma panaceia, ora como gerador de todos os males educativos. É, conforme afirmam Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 30) “uma passagem complexa, de sentimentos ambíguos, de grandes desafios e aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor”.

Quando se fala da formação de professores estamos-nos a referir tanto aos estudantes, futuros professores como aos professores em exercício. Entretanto, o conceito é o mesmo, o que muda é, apenas, o conteúdo, foco ou metodologia da formação (Marcelo, 1999). Nós, porém, vamos concentrar-nos, no nosso estudo, somente na formação inicial de professores. Entende-se por formação inicial de professores o período de preparação formal em que o futuro professor, numa instituição de formação de professores, assimila conhecimentos, nomeadamente, de cariz científico e didático-pedagógico, desenvolve capacidades e atitudes e, também, em que começa por realizar a sua iniciação à prática de ensino, sustentado num determinado modelo de formação, mesmo que este não seja explícito. É, contudo, nesta fase que o futuro professor inicia o desenvolvimento de competências profissionais para a docência. Desta forma, a instituição de formação desempenha um papel preponderante para que o futuro professor se

desenvolva profissionalmente e adquira tais competências, quer transversais à profissão docente, quer específicas do nível e área de educação e ensino para que está a ser formado (Mesquita & Roldão, 2017, p. 19). Deste modo, no entender de Veiga (2014),

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (p. 331).

Por conseguinte, Formosinho et al. (2015, pp. 21-22, referindo Formosinho, 2001 & Ralha-Simões, 1995) caracterizam a formação inicial como um período, por excelência, de iniciação do futuro profissional onde o formando experimenta diversas situações e conhece vários estudos como forma de um ritual de passagem de aluno a professor, caracterizado por sentimentos contraditórios, desde as representações pré-estabelecidas do que é ser professor à realidade que se observa diretamente, de entre consensos e desacordos no concernente à importância da formação inicial como forma de preparação do futuro professor. Não se pode, todavia, perder de vista que o formando já tem uma imagem, muitas vezes consolidada, do que é ser aluno e também do que é ser professor, uma vez que, enquanto aluno, teve a oportunidade de observar vários professores diariamente, tendendo, de forma espontânea, a imitá-los e moldando-se a eles.

De facto, a formação inicial é a génese da longa construção do profissional professor, configurada como processo de desenvolvimento e estruturação do docente, cuja formação deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas, também, no modo como os professores, enquanto agentes de mudanças, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade (Flores, 2015, p. 10). Daí que a formação (inicial) dos professores deve continuar a ser alvo de elevada atenção e investigação (Cachapuz et al., 2002; Paixão, 2004).

Assim, uma vasta literatura não poupa os esforços, desde a análise e identificação dos inúmeros problemas que contagiam o ensino e a aprendizagem até à procura e apresentação de estratégias e soluções para uma formação sólida e eficiente, pois que, somente com bons professores se pode exigir melhor qualidade de ensino. Nas palavras de Imbernón (2006):

(...) dar prioridade à qualidade educativa em detrimento da quantidade (...) se conseguirá uma maior qualidade educativa estabelecendo melhores critérios de seleção, tanto para o ingresso nos estudos, quanto no posto de trabalho, introduzindo uma avaliação ao longo da carreira docente e apoiando o professorado com maiores recursos (p. 48).

Outro aspeto a destacar, no entender do anterior autor citado, é a necessidade de uma profissão com um novo perfil profissional, que assume os desafios de ensino e de aprendizagem atual e do futuro. Tal implica que os docentes terão de adquirir competências pedagógicas e capacidades de trabalhar com os seus pares, e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão.

De acordo com Nóvoa (2019), as instituições universitárias têm-se revelado incapazes de formar os professores, e o autor avança três razões fundamentais que estão na base desta situação: a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores; o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica e secundária nos programas de formação docente; e, finalmente, a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo académico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores. Ora, por esta razão, o autor referido entende que esta situação tem conduzido as universidades a um menor compromisso com a formação e a uma ligação mais frágil com a profissão docente, defendendo ser necessário construir, dentro das universidades, uma “casa comum da formação e da profissão”, um novo ambiente institucional e pedagógico para a formação profissional docente, uma nova imagem das outras formações profissionais de nível superior, como, por exemplo, a medicina com os seus hospitais universitários, também a formação de professores necessita de uma nova institucionalidade, de um “terceiro lugar” para formar os professores. Nóvoa (2019), que temos estado a referir, aponta que,

Nesta “casa comum” prepara-se, ao longo da formação inicial, o tempo entre-dois, de indução profissional, uma vez que os licenciandos têm uma relação sistemática e regular com as escolas e com os seus futuros colegas, criando assim as bases para uma transição harmoniosa entre o tempo de formação e o tempo da profissão (pp. 203-204).

A literatura nacional angolana aponta para um número muito ínfimo de trabalhos científicos na área da Educação realizados no país e, mais ínfimo ainda, quando nos centramos na formação de professores. Vamos, assim, destacar neste capítulo trabalhos publicados a que tivemos acesso através da nossa pesquisa teórica, e lamentamos, de antemão, se algum nos passou despercebido, pois que não é intenção nossa desvalorizar trabalho algum.

### 1.1.1. Percurso da formação de professores em Angola

Desde muito cedo que o povo angolano já fazia grande pressão sobre os líderes portugueses na necessidade de criação de uma universidade em Angola, pois que, como se sabe, na altura, havia apenas missões de extensão universitária, a que somente uma minoria da elite angolana tinha acesso, através das missões religiosas.

Com efeito, esta pressão suscitou promessas da criação da universidade em Angola, pelos altos mandatários do governo português que reconheceram a necessidade de existir em Angola uma universidade que permitisse, acima de tudo, atrair mais a burguesia colonial portuguesa para evitar que os seus filhos tivessem que se deslocar a Lisboa, a fim de frequentarem a universidade, e, menos importante, proporcionar estudos superiores a um número estrito de angolanos, para baixar a tensão entre os dois povos. Entretanto, isso permitiu, a 21 de abril de 1962, através da publicação de um diploma legislativo (N.3235) coorganizado pelos Instituto de Investigação Científica de Angola (I.I.C.A.), Instituto de Investigação Médica de Angola (I.I.M.A.) e do Laboratório de Engenharia de Angola (L.E.A.), a criação do *Centro de Estudos Universitários de Angola* contava com apoios de Angola e de Portugal. Entretanto, nesta mesma data, foram publicadas seis portarias que organizavam os vinte (20) cursos previstos. Temos a salientar que este Centro previa, também, o curso de especialização e aperfeiçoamento, de nível universitário, para a formação de professores do ensino secundário e, igualmente, o curso de ciências pedagógicas em dois semestres. Com efeito, as reações não tardaram a chegar, tanto de Portugal como de Angola. Portugal entendeu que a competência de estabelecer o ensino superior em Angola não era da responsabilidade de Luanda, logo, tais decisões eram tomadas como anticonstitucionais, enquanto de Angola se viam as críticas por não se estar a procurar difundir o ensino superior no país (Santos, 1998, pp. 666-667).

Apesar desta tentativa ter sido um fracasso, Venâncio Augusto Deslandes, então governador-geral de Angola, e Adriano José Alves Moreira, então ministro do Ultramar, não cruzaram os braços perante esta situação, tendo os Estudos Gerais Universitários sido criados quatro meses depois, no dia 21 de agosto de 1962 sob o decreto nº 44.530 (que o Boletim Oficial de Angola publicou no dia 8 de setembro seguinte), e que mais tarde passaram a designar-se por Universidade de Luanda, tendo-se fixado nas cidades de Luanda (Ciências Médicas e Engenharia), Huambo (Agronomia, Silvicultura, Agricultura e Pecuária) e Lubango (os cursos de preparação do pessoal docente para os estudos humanísticos e afins), designadas por Delegação Universitária de Luanda, Huambo e Lubango, respetivamente. Em 24 de outubro de 1962 foram constituídos os cargos docentes dos Estudos Gerais Universitários e criados alguns lugares diretivos, entre os quais o de reitor, tendo, em 31 de dezembro desse ano, tomado posse o primeiro reitor — André Navarro. Todavia, as atividades académicas dos

Estudos Gerais Universitários em Angola somente arrancaram no dia 6 de outubro de 1963, com os cursos de Medicina, Veterinária, Engenharia, Agronomia, Silvicultura e Ciências Pedagógicas, solenemente inaugurados numa cerimónia no salão de festas do Liceu Salvador Correia pelo então presidente da República Portuguesa, Américo Tomás. No entanto, outros cursos foram abrindo paulatinamente, como: Curso de Professores-Adjuntos do 8º Grupo e Curso de Professores-Adjuntos do 11º Grupo, em 1965; licenciaturas em Matemática, Física, Química, Biologia e Geologia, em 1968; Bacharelato em Filologia Românica, História e Geografia, em 1966; o curso de Economia, em 1970, entre outros cursos, posteriormente criados (Santos, 1998, pp. 668-672).

No dia 23 de dezembro de 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola passam a designar-se por Universidade de Luanda sob um decreto emanado do Governo de Lisboa e subscrito por dois ministros, Educação Nacional e Ultramar (Santos, 1998, p. 671).

No dia 5 de julho de 1975, a Universidade de Luanda desdobra-se, criando três universidades autónomas entre si: Universidade de Luanda; Universidade de Huambo e a Universidade de Lubango, sob um Decreto assinado pelo alto-comissário de Portugal, general António da Silva Cardoso, e por Jerónimo Wanga, titular do Ministério da Educação e Cultura, assim como pelos componentes do Colégio Presidencial (Santos, 1998, p. 676).

Com a proclamação da independência a 11 de novembro de 1975, o país assume todo o sistema de educação e ensino, reformulando-o de acordo com os interesses e aspirações dos angolanos, exarando o Decreto n.º 60/76, de 19 de Junho, cujo teor impunha que as três Universidades (Luanda, Huambo e Lubango) passassem a integrar a Universidade de Angola, da qual o Presidente da República, Dr. António Agostinho Neto, passou a ser o Reitor. A 24 de Janeiro de 1985, pela resolução 1/85 do Conselho de Defesa e Segurança (CDS), decidiu-se que a Universidade de Angola se passasse a denominar Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem e memória do seu primeiro Reitor e primeiro Presidente da República de Angola (Resolução 1/85 do CDS, DR 9-1.ª Série de 28 de janeiro de 1985).

Em Angola, as primeiras instituições de formação de professores foram rudimentares Escolas do Magistério, que, mais tarde, por volta dos anos 40 do século passado, vieram a dar lugar às Escolas de Habilitação de Professores de Posto, tendo, posteriormente, surgido os Magistérios Primários (Santos, 1998). Entretanto, após a independência, a formação dos professores do ensino primário tornou-se responsabilidade dos Institutos Médios Normais de Educação.

Hoje, a formação de professores está incumbida aos Magistérios, que formam professores para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, no 1.º Ciclo do Ensino Secundário (7.ª a 9.ª Classes) e na Educação Especial, ao passo que os Institutos Superiores de Ciências da Educação e as Escolas Superiores Pedagógicas são as instituições de

educação responsáveis pela formação de professores do Ensino Secundário (10.<sup>a</sup> a 13.<sup>a</sup> Classe) e de todos os níveis e subsistemas de ensino, conforme os artigos 46.<sup>o</sup>, 47.<sup>o</sup> e 49.<sup>o</sup> da Lei de Base n.º 32/20 de Educação e Ensino. É também nesta senda que o artigo 15.<sup>o</sup> da Lei 109/11 de 26 de maio orienta que os cursos de formação inicial de professores devem obedecer a uma política e estrutura curricular que inclui: a) Formação geral, cultural e social, centrada na sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, na reflexão sobre problemas de ética e deontologia que se colocam à atividade docente, na compreensão da realidade política e social do país e na educação para a cidadania; b) Formação científica e técnico-pedagógica, centrada na especialidade ou opção da área de docência, integrando unidades curriculares com uma diversidade e profundidade adequadas à obtenção da formação de base no domínio do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilita; c) Formação em ciências da educação, abrangendo as didáticas específicas do nível de docência e outros domínios do saber sobre Educação, relevantes para a compreensão do ato educativo; d) Uma componente de prática pedagógica orientada pela realizada.

O primeiro Instituto Superior de Ciências da Educação do país, o ISCED do Lubango, foi criado pelo Decreto-Lei 95/80 de 30 de agosto, do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 206, I Série, de 30 de agosto de 1980 e adstrito à Universidade Agostinho Neto. Porém, o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Lubango) passou a funcionar como Unidade Orgânica adstrita ao Centro Universitário do Lubango, dessa Universidade, até abril de 2009. Entretanto, foram criadas, posteriormente, sete regiões académicas do ensino superior, delimitando, deste modo, o espaço territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior no país. A primeira região académica compreendia as províncias de Luanda e Bengo (Universidade Agostinho Neto); a segunda região, as províncias de Benguela e Kwanza Sul (Universidade Katyavala Bwila); a terceira região, as províncias de Cabinda e Zaire (Universidade 11 de Novembro); a quarta região, as províncias de Malange, Lunda-Sul e Lunda-Norte (Universidade Lueji A´Nkonde); a quinta região, as províncias de Huambo, Moxico e Bié (Universidade José Eduardo dos Santos); a sexta região, as províncias da Huíla, Namibe, Kuando-Kubango e Cunene (Universidade Mandume Ya Ndemufayo); a sétima região, as províncias de Uíge e Kwanza Norte (Universidade Kimpa Vita) e a oitava região, as províncias de Kuando-Kubango e Cunene (Universidade Kuito Kuanavale).

Com o objetivo de se reorganizar as redes de instituições públicas de ensino superior, sob o decreto n.º 285/20, de 29 de Outubro, exalou-se a reorganização das redes de instituições públicas de ensino superior, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1***Universidades públicas de Angola*

<b>Instituição</b>	<b>Fundação</b>	<b>Cidade</b>
Universidade Agostinho Neto	21 de agosto de 1962	Talatona Belas Caxito Luanda Viana
Universidade Cuito Cuanavale	4 de agosto de 2014	Menongue, Cuito Cuanavake Calai
Universidade José Eduardo dos Santos	12 de maio de 2009	Huambo
Universidade Katyavala Bwila	12 de maio de 2009	Benguela Lobito
Universidade Kimpa Vita	12 de maio de 2009	Uíge
Universidade de Luanda	29 de outubro de 2020	Luanda Talatona Belas
Universidade Lueji A'Nkonde	12 de maio de 2009	Dundo Saurimo
Universidade Mandume ya Ndemufayo	12 de maio de 2009	Lubango Ondijiva
Universidade do Namibe	29 de outubro de 2020	Moçâmedes
Universidade Rainha Njinga a Mbandi	29 de outubro de 2020	Malanje
Universidade 11 de Novembro	12 de maio de 2009	Cabinda Buco-Zau Soio

*Fonte – Adaptação do Autor*

A instituição que é objeto do nosso estudo é um Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), é um Instituto Superior Autónomo, atualmente vinculado ao Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, pelo Decreto-Lei n.º 285/20 de 29 de outubro, estabeleceu a reorganização da rede de instituições públicas de ensino superior. Foi a primeira IES do país oficialmente responsabilizada para a formação de professores para o ensino secundário com licenciaturas em catorze áreas de ensino: Pedagogia, Psicologia, Biologia, Geografia, Física, Química, Matemática, Informática, Filosofia, História, Português, Inglês, Francês e Educação Física e Desportos. Desde a sua fundação, esta IES já diplomou cinco mil oitocentos e vinte (5820) licenciados, conforme ilustra o quadro 12.

De acordo com o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) desta IES, elaborado para oito anos, ou seja, de 2012-2020, como ferramenta da gestão e planeamento de todas as atividades, identificando a instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, à estrutura organizacional e às atividades académicas que pretende desenvolver. O documento, que

confere ao ISCED em estudo uma ampla autonomia na elaboração dos seus projetos e evidencia a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade ao elaborar as suas propostas curriculares, foi construído tendo por base os pressupostos jurídico-legais, decorrentes da legislação reguladora do ensino superior no país (Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei 13/01 de 31 de dezembro; Resolução N.º 4/07 de 2 de fevereiro, que aprova as Linhas Mestras para Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior; Decreto N.º 90/09 de 15 de dezembro, que estabelece as Normas Gerais e Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior; o Decreto N.º 05/09 de 7 de abril, que cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior; e o Decreto N.º 07/09 de 12 de maio, que aprova a reorganização da rede, cria novas Instituições de Ensino Superior Públicas e Redimensiona a Universidade Agostinho Neto).

Os principais objetivos e o perfil de quadros a formar foram definidos no Decreto da sua criação, designadamente: (i) a formação de pessoal qualificado necessário ao correto funcionamento do ensino de base, médio e superior; (ii) a habilitação de especialistas de educação e, (iii) a promoção da investigação científica e técnica.

O ISCED em estudo tem como missão, no período de 2012 – 2020, ser um espaço democrático de expressão cultural, reconhecido pela produção e difusão de conhecimento, na área das Ciências da Educação, através do ensino de qualidade, investigação científica e extensão, voltados para a formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de base científica e humanística sólidas, profissionais comprometidos com as intervenções transformadoras da sociedade angolana.

Quanto à sua visão, o ISCED baseia-se na área das Ciências da Educação, pelo alcance de níveis de excelência na produção e difusão do conhecimento científico, tornando-se referência na sua área de atuação, e contribuindo para o desenvolvimento humano e a sociedade em transformação.

Portanto, no contexto do país, conforme Rocha e Paixão (2018), Angola enfrentou o desafio na criação dos ISCED, que têm dado um grande contributo na formação de professores para o Ensino Secundário e todos os níveis e subsistemas de ensino, além de fornecer às escolas os gestores (membros da direção), ao Ministério da Educação (a direção do topo e outros funcionários seniores e juniores, inspetores escolares, supervisores escolares, etc.) que têm integrado o setor da educação e ensino, fruto da formação académica, científica e pedagógica obtida nesta IES, que, outrossim, forma funcionários públicos que prestam serviços em diversas áreas sociais no país. Perante esta situação, Rocha e Paixão (2019), descrevem que:

a educação e o ensino têm sido um dos focos em Angola, (...). Viu-se obrigada a criar instituições de ensino, desde magistérios, institutos médios e superiores da educação e escolas

superiores pedagógicas para a formação de professores de ensino primário, secundário e superior, respetivamente, com o intuito de procurar implantar a qualidade de ensino no país (p. 170).

De recordar que, outrora, existia a formação básica de professores, denominada de Curso de Formação Acelerada de professores (CFA), que era responsável por formar professores para o ensino primário (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> classe) com urgência, devido à carência que o setor da educação apresentava na altura, do qual faziam parte os indivíduos que possuíssem como habilitações a partir da 6.<sup>a</sup> classe. No entanto, posteriormente, em 1986, este curso deu lugar ao Curso Básico de Formação Docente (CBFD), que passou a assumir esta responsabilidade (Peterson, 2003), apetrechando, conseqüentemente, as escolas de professores outorgados com os diplomas de 8.<sup>a</sup> classe (Ngaba, 2012). Assim, de acordo com Alfredo (2014),

abriram-se concursos públicos para o suprimento de vagas de professores para os subsistemas de ensino. Tal abertura favoreceu tanto a formados em cursos de professores quanto aos não especializados na profissão de professor, inclusive abrangeu quem tivesse nível académico inferior à formação média (p. 50).

As políticas de concursos públicos foram sofrendo alterações. Há algum tempo atrás, por exemplo, ingressavam no Ministério da Educação como professores, todos aqueles indivíduos que possuíssem a 8.<sup>a</sup> classe, a 12.<sup>a</sup> classe, o bacharelato e a licenciatura com ou sem agregação pedagógica/formação de professores. Todavia, atualmente, as exigências são maiores. Por exemplo, no concurso de professores que decorreu no ano de 2019, sob o despacho da Ministra da Educação n.º 647/2019 de 24 de setembro, obedecendo ao Decreto Presidencial n.º 102/11 de 23 de Maio, e o Decreto Presidencial n.º 160/18 de 3 de julho, os candidatos deveriam possuir como habilitações literárias: a) Professor do Ensino Primário: os candidatos habilitados com o Curso de Formação de Professores efetuado nas Escolas de Magistério e licenciatura em Pedagogia (Ciências da Educação); b) Professor do I Ciclo do Ensino Secundário: Os candidatos habilitados com o Curso de Formação de Professores efetuado nas Escolas de Magistério (IMNE) e Ensino Secundário Técnico Professor do Ensino Médio Profissional: Os candidatos, possuidores de qualificações específicas para a disciplina técnica a que se candidatam; c) Professor do II Ciclo do Ensino Secundário: Os candidatos habilitados com o Curso de Formação de Professores efetuados na Escola Superior Pedagógica, ISCED e Ensino Superior noutras áreas de saber: os candidatos, possuidores de qualificações específicas para a disciplina técnica a que se candidatam; d) Admissão de candidatos com qualificação de Técnico Médio, Bacharelato, Licenciatura, Mestre e Doutor, com formação em artes visuais plásticas, dança, teatro, cinema e música, somente para a província de Luanda.

Contudo, como já dissemos, atualmente, a formação de professores em Angola é feita nos Magistérios (professores do pré-escolar, de ensino primário e do I ciclo), nos Institutos Superiores de Ciências da Educação e Escolas Superiores Pedagógicas (professores do ensino secundário e todos os níveis e subsistemas de ensino).

Entretanto, a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a Lei 32/20 de 12 de agosto, no seu artigo 124.º A (Transitoriedade do Ensino Secundário Pedagógico) refere: “O Ensino Secundário Pedagógico dá progressivamente lugar ao Ensino Superior Pedagógico, de acordo com um plano e prazos articulados entre os setores que tutelam a Educação e o Ensino Superior”. Isto quer dizer que futuramente, os professores serão formados apenas nos ISCED e ESP e, na percepção de Onde et al. (2021), esta inovação curricular poderá sinalizar uma importante mudança paradigmática na formação de professores no país.

Entretanto, um outro decreto conjunto entre o MED e MES, Decreto-Lei nº 59/21 de 10 de março, veio regularizar os cursos de agregação pedagógica aos *Agentes de Educação e Ensino em serviço*. Assim, são considerados agentes do Educação e Ensino em serviço “a pessoa que está a exercer funções de docente sem possuir a qualificação e a habilidade profissional para o efeito”, independentemente de lecionar no Pré-Escolar, Ensino Primário ou Ensino Secundário, com diploma do curso e/ou Ensino Secundário no PUNIV (Pré-Universitário) ou noutra instituição escolar de Ensino Técnico-profissional.

Tal situação, todavia, faz-nos refletir sobre a “universitarização” ou “academicização” da formação de professores, o que, no entender de Formosinho (2009, p.94), não conduz a uma pedagogia da autonomia e da cooperação, pelo facto de transformar a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações pragmáticas, isto é, afasta-se das componentes mais profissionalizantes, confinando a formação à componente intelectual do desempenho docente, esquecendo-se de que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano. Face a isto, em nossa opinião, poderá afetar e mutilar a formação sólida e a robustez que o ensino secundário pedagógico vinha exercendo ao longo destes anos na sequência da formação de bons professores em Angola, pois, é opinião nossa que, se queremos formar professores qualificados, estes devem ser formados desde o nível ou ensino médio (Magistérios). Não queremos, porventura, ser pessimista em afirmar e corroborar com Vasconcellos (2007, p. 23): “já não se fazem professores como antigamente, em termos de glamour, competência e compromisso”.

Em Angola, de acordo com o artigo 18.º (Perfil do Professor do Ensino Secundário) do Decreto Presidencial n.º 160/18 para o exercício da função de professor de ensino secundário são exigidas as seguintes competências:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos;
- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais, tanto no âmbito da especialidade que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) Dominar os perfis, objetivos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares;
- d) Planificar, organizar e preparar as atividades letivas;
- e) Elaborar os recursos e os materiais pedagógicos necessários para lecionar;
- f) Conhecer a legislação, normas metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino;
- g) Conhecer as questões relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexas e em rápida mudança;
- h) Conhecer as perspetivas educacionais que enfermam o currículo dos alunos;
- i) Definir os objetivos específicos com base nos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- j) Adotar métodos e meio de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos para a promoção do sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral dos alunos;
- k) Flexibilizar a implementação dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral;
- l) Preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional, profissional, consciente e compatível com a inserção social harmoniosa na comunidade;
- m) Proporcionar aos alunos a aquisição e o domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis à escolha esclarecida das opções escolares ou profissionais subsequentes;
- n) Desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadão conscientes e participativos numa sociedade democrática;

- o) Colaborar com os colegas na implementação de estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- p) Identificar o aluno com deficiência espectro autista e altas habilidades;
- q) Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- r) Assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Resumidamente, pode-se constatar neste Decreto a regulamentação de três níveis de competências do professor do ensino secundário: do saber, do saber fazer e do saber ser.

#### 1.1.2. Estudos feitos nos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola

Segundo Veiga (2014), o termo “formação” enquadra-se na busca permanente do desenvolvimento profissional e do crescimento dos docentes, suas habilidades e atitudes na gestão da docência numa instituição educativa; isto quer dizer que, formar não é algo pronto, completo e finalizado durante a formação inicial, esta é um processo pessoal, permanente e interdisciplinar que pressupõe uma interação coletiva e organizacional do currículo integrado, permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente.

O Sistema de Educação e Ensino em Angola é unificado e está constituído por seis Subsistemas de Ensino e quatro Níveis de Ensino. Os Subsistemas de Ensino são os seguintes: Subsistemas de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Ensino Geral; Subsistema de Ensino Técnico-Profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação de Adultos e Subsistema de Ensino Superior. Ao passo que os Níveis de Ensino são os seguintes: Educação Pré-Escolar; Ensino Primário; Ensino Secundário e Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 17/16).

O Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados para a formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino (Art.º 49.º, Subsecção II): (1) O Ensino Superior Pedagógico realiza-se após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades do curso; (2) o Ensino Superior pedagógico pode ser de graduação, outorgando os graus académicos de bacharel e de licenciatura; (3) o Ensino Superior Pedagógico pode ser de pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de mestrado e doutoramento; (4) o Ensino Superior Pedagógico pode ser pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, outorgando o diploma de especialização; (5) a profissionalização para a docência pode ser assegurada ao longo da formação superior,

por intermédio de ações específicas de agregação pedagógica; (6) a formação contínua de professores e agentes de educação é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para o Ensino Superior pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito.

No artigo 51.º da mesma Lei, espelham-se os objetivos específicos do Ensino Superior Pedagógico: (a) assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício docente e de apoio à docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor; (b) garantir o ensino superior pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização; (c) assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de ações específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica; (d) assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação.

A formação de professores é um ato de formar o futuro profissional para o exercício do magistério. Como uma dimensão social, implica possibilitar um processo sistemático, organizado e que envolve os esforços dos professores e das instituições nas quais não basta a vontade dos professores, é necessário um esforço compartilhado e democrático (Veiga, 2014).

Em Angola, as instituições vocacionadas para a formação de professores destacam-se: (i) Escolas de formação de professores, hoje designados por Magistérios, que têm a missão de formar professores de pré-escolar ao I Ciclo; (ii) Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e as Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) que são responsáveis pela formação de todos níveis de ensino. De acordo com Chocolate (2016),

O Instituto, designado por ISCED, veio cobrir um lugar primordial no sistema de formação de professores por servir de elemento reprodutor da formação, ou seja, a sua vocação é a formação de formadores. Aos professores aqui formados cabe a função de formar outros formadores (p. 63).

No entender do autor que citamos, com a criação do ISCED abriam-se, assim, novas perspectivas de desenvolvimento da educação em Angola, não só pela formação de professores, mas também pelas possibilidades de aplicação dos resultados da investigação. A sua ação faz-se sentir no sistema educativo repercutindo-se no funcionamento dos Institutos médios de educação, das estruturas provinciais do Ministério da Educação e de muitas escolas do 1.º Ciclo, onde os professores recém-formados pelo ISCED e ainda em formação exercem as suas funções docente-educativas.

Estudos feitos em Angola envolvendo Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) demonstram, atualmente, um quadro bastante desanimador e preocupante. De acordo com Quitambo (2010), a falta de trabalho colaborativo entre os professores, a ausência de intercâmbio com outras instituições, a formação positivista/tradicional e o currículo desajustado, são apontadas entre os grandes males dos professores e estudantes de Matemática do ISCED de Benguela.

Na visão de Cardoso (2012), o modelo atual nos ISCED da II Região Académica em Angola é sobretudo academicista e enciclopédico, evidenciando a falta de autonomia na aprendizagem; a curta duração das práticas pedagógicas; a falta de coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor; a subjetividade na avaliação das aprendizagens; o excesso de alunos por professor/orientador de prática pedagógica; a desarticulação entre a política de formação e o modelo adotado para o ensino; os modelos de formação dos ISCED se afastam das políticas do Ministério da Educação que tem como missão formar professores para as escolas de formação de professores, para o Magistério Primários e, de modo geral, para todo o sistema educativo no país são apontadas pela autora como as imperfeições que afetam os ISCED's para a qualidade da formação.

Carvalho (2013), ao caracterizar a evolução e crescimento do ensino superior em Angola, desde a sua implementação em 1962 até 2013, concluiu que o crescimento não está a acompanhar a evolução, afirmando existirem indicadores que apontam para a promoção da mediocridade e a ausência de aposta em investigação científica, para além da possibilidade de obtenção de diplomas sem a indispensável competência académica e profissional, pelo facto de o mal ser proveniente de níveis inferiores de ensino.

Entretanto, Silva Júnior (2013) aponta que as estratégias das práticas pedagógicas em curso no curso de Biologia do ISCED da Huíla não são eficazes, portanto, carecem de atualização e inovação e, por isso, no seu entender, optar-se-ia por estágios pedagógicos para garantir melhor qualidade de formação aos diplomados daquele curso. O autor considerou o currículo do ISCED-Huíla como penoso e desajustado pelo facto de no seu plano curricular de licenciatura constar de 5 anos, sugerindo uma modificação na organização do currículo. Todavia, tal situação, talvez, tenha levado Quitambo (2020, p. 204) a defender que "(...) o currículo não é uma teoria estabelecida pelos especialistas e acabada. É, sim, uma prática que se vai moldando e melhorando no tempo e no espaço", isto é, é fundamental conceber currículos que vão em conta as preocupações do contexto de cada sociedade, suas necessidades e perspectivas.

Um outro estudo feito no ISCED-Huíla sobre a prática pedagógica, foi realizado por Rasga (2020) aos estudantes de 3º e 4º anos do curso de Matemática, no qual concluiu que o número de aulas de práticas pedagógicas dadas a esses estudantes foram insuficientes e não

satisfizeram à necessidade de aprendizagem de conhecimentos práticos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências, por um lado e, por outro, a criação de relações humanas no contexto e a aproximação dos estudantes ao campo real para construção da identidade de ser professor. De acordo com esse estudo, é preciso repensar as práticas pedagógicas, mormente no concernente ao número de aulas a serem dadas pelos estudantes para a perspicácia da formação docente no ISCED-Huíla.

Com efeito, Lussinga e Leite (2015), nos seus estudos sobre a formação inicial de professores em Angola nos cursos do ensino de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, observaram que as condições para a realização da tarefa docente, assim como as condições existentes para a formação inicial, ainda carecem de melhorias, tendo deixado um largo conjunto de propostas para o seu melhoramento.

Entretanto, Canhici et al. (2017) sublinham que o modelo de formação inicial de professores adotado pelo ISCED de Cabinda proporciona conhecimentos gerais de conteúdo de ensino e de investigação, embora não forneça conhecimentos específicos relativos a práticas docentes. Embora a opção curricular por um Trabalho de Fim de Curso em vez de um Estágio Pedagógico com o respetivo relatório não seja considerado o ideal para a formação de futuros professores, ele permite que os estudantes desenvolvam competências investigativas, mesmo que rudimentares, nos domínios dos estudos que realizam, habilitando-os a um desempenho melhor no curso, e que a formação realizada naquele instituto não reflète o modelo de auto e hétero-reflexão sobre as práticas.

No entanto, Rocha e Paixão (2019) apontaram um conjunto de medidas e apelam aos ISCED's no sentido de (re)definirem as suas políticas, modelos e práticas de formação inicial e de desenvolvimento profissional do seu corpo docente, que estabeleçam diretrizes, embora flexíveis, mas rigorosas, para a melhoria de ensino e para a formação de professores de qualidade, pois que, no entender destes autores, somente professores mais competentes serão capazes de melhorar a qualidade da formação e os resultados dos seus alunos. Assim, os autores destacam, de entre estratégias possíveis, as seguintes:

- Dinamizar o desenvolvimento profissional dos docentes, especializando mais o professor nas diversas áreas, principalmente nas mais carenciadas e noutras áreas afins, calendarizando formações constantes e permanentes, dentro e fora do país;
- Analisar e refletir sobre as políticas de oferta educativa, implicando todas as instituições de formação, tendo em conta as necessidades das escolas secundárias e a qualidade da educação, e influenciando os Ministérios da Educação e do Ensino Superior e a comunidade em geral;

- Contextualizar e atualizar os planos curriculares de formação de professores nos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola, garantindo coerência, articulação e fundamentação na investigação sobre a área;
- Implementar o estágio pedagógico ou reestruturar as práticas pedagógicas, em consonância com padrões internacionalmente aceites, tendo em conta o crucial papel da formação dos professores;
- “Desmassificar”, evitando a extensão e expansão do ensino superior/formação de professores sem que esteja assegurada a qualidade da formação, assim como, outrossim, não exceder uma lotação das turmas que possa comprometer essa qualidade, se se pretende formar melhores professores para o Ensino Secundário, nos ISCED’s;
- Dinamizar partilhas e troca de experiências entre os ISCED’s, através de encontros organizativos, nos domínios administrativo, pedagógico-didático e científico;
- Internacionalizar os ISCED’s através de organização e participação em eventos nacionais e internacionais, como conferências, congressos, simpósios, etc.;
- Criar e oferecer a comunidade administrativa, académica e científica um sistema de gestão na Web para organização, cadastramento, comunicação, controlo, investigação;
- Valorizar a carreira, remunerando dignamente e criando condições sociais, laborais e humanas aos docentes e ao pessoal técnico-administrativo dos ISCED’s.

No entanto, uma outra preocupação a nível do país tem sido as infraestruturas, cujas dimensões não têm acomodado os seus docentes, discentes, pessoal administrativo e outros. A esse respeito, Qitembo (2020) aponta que em Angola as instituições escolares, fundamentalmente públicas, não possuem infraestruturas capazes de albergar e acomodar convenientemente todos os atores e serviços de apoio educativo, nas quais,

mantêm a sala de professores e o gabinete do coordenador do curso ou de departamento, como espaços de acolhimento dos docentes. Como consequência, o professor vai a instituição quando tiver aulas, e terminada a aula, quando possível, partilha com algum colega no corredor ou outro espaço fora da instituição as dificuldade(s) detetada(s) no(s) estudante(s). (...) Ou seja a existência somente da sala de professores, como o espaço que os acolhe na instituição não favorece que os grupos disciplinares ou de classe desenvolvam trabalhos colaborativos baseados fundamentalmente na reflexão-sobre-as-ações desenvolvidas e das dificuldades dos alunos e de professores (pp. 203-204).

Com efeito, Rocha e Paixão (2019) sustentam que,

formar professores é, assim, uma missão difícil e complexa que não deve ser responsabilizada a quaisquer entidades ou instituições; estas requerem uma idoneidade que vai desde as suas infraestruturas e equipamentos aos recursos financeiros e a gestão e, acima de tudo, aos docentes implicados no processo formativo e sua competência de agir com qualidade, pois que, sem essa garantia, seria uma aventura incumbi-las de formar mentes humanas para educarem cidadãos críticos e ativos. Porque ser professor é não perder de vista a essência deste profissional (p. 169).

Num outro estudo, realizado por Canhici et al. (2019), sobre as perceções de professores dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda e do Huambo, analisaram as características dos modelos de formação inicial de professores destas duas IES. De acordo com as autoras, os modelos seguidos pelas duas instituições potenciam nos futuros professores a capacidade de refletir sobre os problemas sociais e educacionais do país, embora precisem de se reorganizar de modo a responder aos desafios que se colocam neste século XXI, tendo os professores inquiridos reportado, entre várias situações, a necessidade de a formação integrar componentes teóricas e práticas, promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, e proporcionar aos estudantes futuros professores contacto com atividades de iniciação à investigação científica e de extensão universitária, razão pela qual estas autoras afirmam que a componente teórica tem sido apontada como uma das lacunas no ensino superior em Angola e que é pertinente que tais instituições de formação de professores (ISCED) formem docentes com competências transversais com vista a que estes diplomados desenvolvam e empreendam mudanças significativas na forma de pensar, ser e agir na dinâmica social, sendo, contudo, complexo este processo. Como refere Nóvoa (2019):

é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores (...) sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem comunidades profissionais, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores (p. 206).

Assim, corroboramos, também, com o pensamento de Gatti (2016, p. 164) ao afirmar que “(...) o professor é figura imprescindível (...). O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às

condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a educação para se ser humano faz-se em relações humanas proíficas. E Cericato (2016, p. 278) considera o professor como “um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular”. Daí a razão pela qual Nóvoa (2019, p. 207) afirma que “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, muito menos, não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas”. É, pois, imprescindível, no entender do autor, assentar a profissão numa formação profissional de elevado nível. Face a este diagnóstico, é lícito supor que há uma urgência e necessidade de se repensar a formação de professores nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) de Angola, nas suas diversas vertentes, procurando partir de uma melhor compreensão do fenómeno, pois, a atenção é voltada para estas instituições de formação de professores (ISCED’s) e demandas por uma ação consistente e fundamentada, alinhada à necessidade de formar profissionais científica e pedagogicamente competentes para ensinar as novas gerações (Rocha & Paixão, 2018).

Para isso, Gatti (2016, p. 168) apontou como uma das interferências que pode afetar a qualidade de formação de professores:

a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional, em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor.

Portanto, é de lembrar que o atual plano de estudo do ISCED consta de quatro anos curriculares do curso, com disciplinas teóricas e práticas. Entretanto, o segundo semestre do último ano é destinado à elaboração de um trabalho de fim de curso (monografia) sob orientação de um docente tutor da respetiva especialidade, que no 5.º ano é defendido como prova pública.

## **1.2. Tendências e perspectivas da formação profissional docente**

A formação de professores é hoje um assunto abordado por toda a sociedade. A preocupação é conjuntural, porque todos estão expectantes, pais e encarregados de educação, os professores, a escola, o Ministério da Educação, o governo, o estado e a sociedade em geral. Tal como afirma Nóvoa (1999, p. 15), “Hoje em dia, há milhares de investigadores do campo universitário e/ou das ciências da educação, que produzem uma quantidade impressionante de textos, documentos, pesquisas, revistas, congressos, cursos, etc.”. Por isso mesmo, o problema da

educação e ensino deixou de ser um assunto meramente de atores principais e abarcou todos nós. Perante esta situação nos interrogamos: Qual é o pai e/ou encarregado de educação que não gostaria de ver o seu filho adquirir uma formação académica consistente e comparável com os padrões académicos e científicos das melhores escolas mundiais?! Acreditamos que todo o pai sensato tem este almejado ensejo de viver este sonho. Entretanto, a qualidade de ensino é fruto de uma boa formação de professores, ou seja, a qualidade de ensino depende grandemente da qualidade da formação que os professores possuem; este é, com certeza, o ingrediente para dotar os docentes com as competências necessárias e internacionalmente consideradas consistentes para caracterizar um bom profissional docente.

Se os modelos do processo de ensino e aprendizagem variam de país para país, é lícito afirmarmos que as tendências e paradigmas da formação de professores, convergem e divergem em inúmeros pontos de vista. Assim sendo, razão pela qual Zeichner e Conklin (2008, as cited in Niklasson, 2014) defenderam que, vivendo na era da literacia digital, tem estado a acontecer, em diversos países, indivíduos entrarem na profissão docente pelo facto de terem frequentado um curso de formação inicial de professor *online*, enquanto educação a distância, como alternativa. Contudo, este fenómeno, na nossa percepção, vem perigar as instituições de formação de professores, por um lado, e, por outro, vem condicionar negativamente a profissionalização docente, pois que, Flores (2010, as cited in Flores et al., (2016) evidencia que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional que implica o desenvolvimento de competências profissionais específicas do «aprender a aprender» e «aprender a ensinar», bem como competências do «saber ser e estar» e «saber conviver» numa família e cultura profissional (pp. 1-2)

Pelo que foi referido, para adquirir perícia docente não basta frequentar um conjunto de modelos de aprendizagem num curto espaço de tempo, é uma profissão que exige, além de formação académica, científica e pedagógica, fundamentalmente, que se tenha vocação e amor pelo ensino e pela construção de uma cidadania verdadeiramente democrática e, “por isso, deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a “tornarem-se” bons professores, o que requer a mudança pessoal e profissional, e não apenas em adquirir “saberes”” (Schepens et al., 2009, as cited in Flores, 2014, p. 219). De facto, corroboramos com as palavras de Day (2004, p. 23), quando defende que “os professores com paixão pelo ensino se comprometem e se entusiasma com o trabalho e com os seus alunos”, acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento

escolar, interessam-se por aquilo que ensinam e como ensinam, cooperam e colaboram tanto com alunos como com os colegas da escola, refletindo as suas práticas e a sua missão. Para tais professores, o ensino não é uma mera implementação eficaz dos currículos predeterminados, mas uma escolha essencial para um ensino de qualidade, uma profissão criativa e desafiadora.

Para Marcelo e Vaillant (2018, p. 49), a formação inicial docente cria oportunidade aos futuros professores de desenvolverem o sentimento de entusiasmo e paixão pelo ensino quando ingressam na instituição formadora, assumindo, de antemão, o compromisso da formação ao longo da sua carreira. Entretanto, no entender destes autores, é erro pensar-se que a universidade forma e a escola deforma, porém, a Universidade e escola devem envidar esforços e trabalhar juntos para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, não uma prática estática caracterizada por uma mera transmissão, mas uma prática profissionalmente comprometida com a ideia de que todos buscam o conhecimento e a que Lawn (1991, p. 39, as cited in Nóvoa, 1999a, p. 26), apela,

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (p. 39).

Por isso mesmo, os alunos futuros professores devem percecioner a prática profissional como uma ação de renovação constante (Mesquita, 2015, p. 35), repensando a formação de professores na mudança da sua maneira de atuar na docência. Futuros professores e docentes formadores necessitam de um contexto que evidencie o intercâmbio com as comunidades e as escolas, criando programas de formação de professores, desafiantes e eficazes, capazes de solucionar os maiores e mais difíceis problemas que a educação e o ensino enfrentam nos dias de hoje (Zeichner et al., 2015). Deste modo, evitar-se-á cair no ceticismo, tal como refere Esteves (1999):

a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (p. 95).

Hoje, a docência tornou-se uma atividade de mudança, exigente e desafiadora entendida num determinado contexto social, político, cultural e económico, caracterizada pela incerteza, imprevisibilidade, complexidade e multiplicidade de tarefas. Por isso, é imprescindível reenquadrá-la e redefini-la à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, sob uma perspetiva mais profissionalizante (Flores, 2004). Os professores, cientes das suas

responsabilidades têm feito esforços titânicos para poderem desempenhar as suas funções com profissionalismo. McCormik e James (1983, p. 27, as cited in Day, 2001, p. 153) descrevem que “os professores procurarão, de forma pronta, melhorar a sua prática e a reconhecerem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao passo que, provavelmente, resistirão a qualquer mudança se esta lhes for imposta”.

Entretanto, para ganharmos uma visão mais abrangente, vamos, em seguida, de uma forma resumida, debruçarmo-nos sobre a formação de professores em alguns países:

Na Alemanha, por exemplo, de acordo com Marcelo e Vaillant (2018, p. 128), os professores do ensino secundário estudavam em escolas superiores pedagógicas especializando-se numa determinada disciplina. Contudo, com o tempo, foram surgindo algumas reformas nos estudos da didática na formação dos professores, tendo-se traçado algumas estratégias para o melhoramento da formação com três distintas fases:

1. A Universidade, com a duração de quatro anos e especialização numa determinada disciplina ou área para os professores do ensino primário. Sendo, porém, de cinco a seis anos para os professores de ensino secundário, que devem especializar-se em duas disciplinas.
2. O *Referendariat*, com uma duração de entre 18 e 24 meses, período durante o qual o estudante realiza as suas práticas num centro escolar, acompanhado por tutores.
3. O desenvolvimento profissional permanente, etapas em que os docentes podem realizar cursos e seminários de capacitação em centros extrauniversitários denominados LISUM (Instituto de Aperfeiçoamento de Professores e Novos Meios), e com menor frequência nas universidades. Esta mesma etapa inclui, também, os convênios com centros escolares para o aperfeiçoamento de docentes em temas concretos, ou para a sua especialização em outras disciplinas.

Blanco (2016) fala da autonomia da política educativa na Alemanha, onde os estados federais, para além de possuírem as competências jurídicas, possuem, igualmente, a autonomia de orientar as reformas da formação inicial docente. No seu entender, os estatutos para a formação inicial docente definem-se como capacidades, habilidades, e predisposições do professor para exercer a sua profissão adequadamente. Deste modo, os futuros professores, de forma transversal, devem habilitar-se para o exercício da docência, com as seguintes competências:

1. Planificar adequadamente para as turmas.
2. Apoiar pedagogicamente a aprendizagem dos estudantes.

3. Fomentar as capacidades dos estudantes para o trabalho de forma autónoma.
4. Conhecer as condições sociais e culturais dos estudantes.
5. Transmitir valores e normas dos estudantes para que atuem com espírito crítico.
6. Buscar soluções para problemas e dificuldades que surjam na escola ou na aula.
7. Diagnosticar os processos de aprendizagem de forma justa e com responsabilidade.
8. Reconhecer o rendimento dos estudantes a partir de estatutos valorativos que se expressam claramente.
9. Participar na planificação e realização de projetos escolares.

Portanto, de acordo com Blanco (2016), na Alemanha está em curso um novo modelo de formação docente cuja implementação se encontra em processo, em que os estatutos determinam a profissão docente e as competências que cada professor deve ter para ensinar. Entretanto, a nível universitário, procura-se estabelecer um maior vínculo entre a teoria e a prática, avaliando os conhecimentos e as competências dos ingressados.

Na formação de professores na Austrália, segundo Butcher (2014), os programas de formação de professores são elaborados com o objetivo de assegurar que os licenciados sejam preparados de forma minuciosa e adequada, para proporcionarem uma educação de qualidade às crianças e jovens a seu cargo. A formação de professores é da responsabilidade das universidades, financiada através de bolsas do governo federal e tem sido uma das prioridades educativas, económicas e sociais daquele país. Por esta razão, a formação de professores foi sofrendo inúmeras reformas para se preparar para o século XXI, exigindo que os seus professores sejam capazes de lidar com o contexto cultural, com as comunidades, com os pais e/ou encarregados de educação dos alunos, que os professores demonstrem um comportamento ético exemplar, apoiem o cumprimento da legislação, incentivem a participação das famílias na aprendizagem da criança e nas prioridades escolares e contribuam para as redes profissionais e comunitárias. Assim, tal contexto implica, também, que se estabeleçam parcerias escolares com os pais e as comunidades; se trabalhe com alunos que apresentam um comportamento problemático ou um mau desempenho escolar; se aconselhem os pais sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos; se exija, ainda, que os professores dominem o conhecimento profissional e as respetivas competências e que desenvolvam atitudes e capacidades que incluam os pais e as comunidades nos esforços educativos das escolas; espera-se que os professores desenvolvam competências para envolver e ensinar de modo profissionalmente adequado, eficaz, recetivo e “empático” diferentes pessoas, culturas e contextos dentro das comunidades escolares mais vastas; requer-se que os cursos de formação de professores sejam estruturados de forma a apoiarem os alunos futuros professores a desenvolverem e a dominarem o conhecimento

profissional e determinadas competências e capacidades e a serem reflexivos e críticos sobre a sua prática profissional em diferentes situações; exige-se, igualmente, um domínio da profissão que irá influenciar a prática de ensino em contextos bastante diferentes. Cardoso et al. (1996) esclarecem que:

(...) não nos deixa surpreendidos o facto de que, com o surgir de um verdadeiro movimento para a autonomia do aluno, tenha surgido paralelamente um outro movimento mais preocupado com a formação de profissionais capazes de promover essa autonomia - o movimento para formar professores reflexivos (p. 82).

Professores reflexivos são, para estes autores, aqueles que refletem sobre a sua prática de ensino, quebrando o ato de rotina, possibilitando a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçam a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. São igualmente autónomos na sua atividade, dado que são críticos em relação aos papéis que desempenham. Outra perceção sobre professores reflexivos é que estes são “professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Amaral et al., 1996, p. 100).

De acordo com Blanco (2016), na Austrália, a diversidade das instituições de formação de professores permite identificar alguns modelos que poderiam ser inspiradores para outros países. Deste modo, exemplificando, no estado de Queensland a regulamentação dos registos dos docentes exige que todos os programas de formação sejam aprovados pelo *Queensland College of Teachers* (QCT), no qual as instituições formadoras devem entregar um relatório anual sobre a implementação dos cursos. No Estado de Victória, por exemplo, o *Victorian Institute of Teaching* (VIT), composto por vinte e cinco membros, dos quais oito universidades do Estado que ministram a formação inicial docente, revisa e aprova os programas de formação docente com o intuito de avaliar se as instituições de formação de professores têm cumprido com os requisitos estabelecidos.

Portanto, com o que apontamos acima, a Austrália mostra-nos que é possível a melhoria da docência através da acreditação dos programas de formação docente, os requisitos básicos para o ingresso da profissão e os mecanismos de certificação profissional.

Quanto à formação de professores nos Estados Unidos, no entender de Blanco (2016) é bastante complexo caracterizar a formação de professores pois que, cada Estado daquele país disponibiliza múltiplas e diversas vias ou modelos de formação e de práticas educativas que permitem ingressar na profissão docente. Deste modo, os candidatos podem ingressar na docência através de uma licenciatura ou mesmo por intermédio de cursos de formação específicos. No entanto, a formação de professores é, outrossim, influenciada pelas condições

políticas quer local quer centralmente, determinando, com efeito, uma série de responsabilidades, limitações e possibilidades. De acordo com Wiseman et al. (2014):

Inúmeros fatores contribuem para a crescente complexidade do ensino e da aprendizagem. Porém, na última década, a atenção coletiva daqueles que procuraram melhorar a qualidade de ensino nos EUA direcionou-se para a qualidade dos professores. Os políticos, decisores políticos, filantropos, analistas, empresários e professores de todos os quadrantes do espectro político mobilizaram-se em redor da reivindicação segundo a qual a melhoria dos professores passa necessariamente pela melhoria da sua formação (p. 62).

Face a tal situação, os autores antes citados sugerem a existência de professores altamente qualificados para a mudança e melhoria dos padrões educacionais e da aprendizagem de todos os alunos, estando a verificar-se que decisores políticos, nos Estados Unidos, prestam uma atenção especial à situação da formação de professores, defendendo: “que uma formação de professores de melhor qualidade irá resultar em professores mais qualificados, que irão, por sua vez, mudar radicalmente as condições de aprendizagem de todos os alunos” (idem). Definindo deste modo as características dos professores altamente qualificados, ao centrar-se na preparação quer dos professores em exercício quer daqueles que ainda estão em formação inicial, enfatiza-se o conhecimento efetivo do conteúdo da profissão docente, em detrimento da tradicional certificação na avaliação. Contudo, Riesa et al. (2016, p. 2041) reportaram que “[O] sistema educacional americano ainda é altamente descentralizado, pois que, cada estado de união define os seus requisitos de certificação exclusiva que regulam a profissão docente”.

Todavia, segundo estes autores, o caminho mais comum para a certificação de professores é por meio de uma instituição credenciada de ensino superior, faculdade ou universidade, na qual os professores precisam de concluir uma especialização académica, além do programa de formação de professores necessário e cumprir os requisitos de certificação regulamentados pelo TAC (Texas Administrative Code). Assim, com os cursos de formação de professores lecionados pelas universidades e aqueles oferecidos pelos institutos, considerados de formação de professores “instantâneos”, a eficácia destas diferentes abordagens ou modelos tem deixado o setor aberto a especulações e grandes controvérsias, ou seja, é preciso refletir sobre a formação acelerada de professores, pois que formar professores é uma missão espinhosa e responsável e deve ser incumbida apenas a instituições vocacionadas para o efeito.

De acordo com Cardoso et al. (2017, citando Cochran-Smith, 2014), é necessária uma revisão do currículo dos cursos de formação inicial de professores e, sobretudo, das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas. Determinar qual das políticas poderá ser a mais

eficaz na formação de professores, entre as universidades, institutos e os cursos de pouca duração.

Segundo McMahon (2014), no Reino Unido (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte) a formação inicial de professores está sob a responsabilidade do Instituto Nacional para o Ensino e Liderança Escolar, havendo, contudo, autonomias nos diferentes países unidos. Assim, na Inglaterra, para se tornar professor, vários são os percursos que os candidatos podem optar, como: esquemas de formação que são fundamentalmente desenvolvidos nas escolas, cursos de graduação e pós-graduação disponibilizados pelas universidades e institutos e que incluem cursos *online* e períodos de prática de ensino em escolas. Contudo, o mesmo já não acontece na Escócia, onde o único caminho disponível para se tornar professor é através dos cursos de graduação e pós-graduação. No País de Gales, assim como na Inglaterra, existem três percursos principais para se tornar professor: (i) através de uma licenciatura ou curso de pós-graduação de formação de professores e que, atualmente, é disponibilizado pelas Instituições de Ensino Superior; (ii) através da formação de professores no local de trabalho; e (iii) através de um curso à distância disponibilizado pela Universidade Aberta. Ao passo que, na Inglaterra, os alunos futuros professores frequentam o Treino de Formação de Professores (ITT), um modelo caracterizado por uma “aprendizagem pela imitação” ou de ensino visto como “ofício”, que consiste nas competências práticas na sala de aula. Assim, docência não tem sido encarada entre os britânicos como uma profissão atraente, e, por esta razão, houve necessidade de melhorar os critérios de admissão e elevar as notas de acesso à profissão, que foi uma das formas encontradas para aumentar o número de alunos futuros professores devidamente qualificados nos cursos de formação de professores. Além disso, outra estratégia foi que todos os alunos futuros professores devem submeter-se a um teste de literacia e numeracia antes de iniciarem o seu programa de formação. Entretanto, adotaram-se duas grandes iniciativas: “Escolas de Ensino” (*Teaching Schools*) e “Diretamente para a Escola” (*School Direct*). A primeira consistia em formar os alunos futuros professores praticando no estágio com os melhores professores. Enquanto a segunda alternativa consistia na autonomia e capacidades das escolas em recrutarem e formarem o seu próprio corpo docente logo após a conclusão do estágio e obtenção de uma qualificação profissional para a prática da docência. Entretanto, estes poderiam ser licenciados altamente qualificados que desejassem fazer parte do corpo docente de uma escola desde o início, ou, então, os licenciados experientes altamente qualificados com pelo menos três anos de experiência que desejam adquirir emprego na docência. De acordo com McMahon (2014),

a consolidação dos critérios de admissão à profissão docente tem sido uma das formas através das quais a Escócia, assim como a Inglaterra, tem tentado melhorar a qualidade dos professores.

Ser mais exigente no acesso à formação e a introdução de requisitos específicos sobre literacia e competência matemática, avaliados através de testes de diagnóstico, são alguns destes critérios de admissão (p. 54).

Estudos feitos por Niklasson (2014) sobre as funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional na Suécia revelaram que deve haver uma combinação entre a universidade e a escola de estágio, fazendo análise entre os dois modelos existentes naquele país, no qual os professores entravam na profissionalização através da frequência da universidade ou pelo acompanhamento de um professor experiente. Pelo entender da autora, a universidade é responsável pela formação teórico-científica e as escolas de estágio pela prática, pela realização de experiências, ou seja, profissionalização docente. Por conseguinte, a autora enfatiza dois modelos de formação inicial de professores naquele país; por um lado, os professores tinham que frequentar a universidade para se tornarem professores e, por outro, os futuros professores eram acompanhados por um professor experiente para entrarem na profissionalização. Assim, a formação dos aspetos teórico-científicos dos professores são exclusivamente da responsabilidade da universidade, cabendo às escolas de estágios a missão de lhes incumbir a responsabilidade das práticas dos alunos, a realização de experiências, ou seja, a profissionalização docente. Deste modo, estes modelos constituíram a base para elaboração dos primeiros cursos de formação inicial de professores, em que a escolha do modelo dependia da duração e do público-alvo. A formação inicial de professores para os primeiros anos de escolaridade era mais curta e prática, enquanto a formação inicial direcionada para os restantes anos, quando existia, era mais longa, centrada na disciplina e realizada na universidade. A profissionalização, enquanto disciplina da formação inicial (incluindo o estágio) e abrangida por um conhecimento específico, desenvolveu-se de modo diferente para os professores dos primeiros anos de escolaridade e para os restantes anos. Portanto, na Suécia, de acordo com Niklasson (2014), a mudança na formação inicial de professores é visível, é uma fase crucial para iniciar, neste domínio, a aprendizagem ao longo da vida, onde a universidade e as escolas do estágio jogam um importante papel. A universidade tem a incumbência de preparar um futuro professor. Todavia, logo após a formação inicial de professores, introduziu-se o período da indução, pois que, sabe-se que a formação inicial não atribuí as competências todas para os futuros professores e, assim sendo, neste período, os professores principiantes são acompanhados num intervalo de tempo por professores mais experientes e, no final, são avaliados, quer pela equipa da universidade quer pela da escola de estágio para se determinar se recebe um certificado de docência para ensinar.

A formação de professores na Finlândia, como caracterizada por Blanco (2016), exige do candidato a docente uma formação com êxito em educação e possuir um conjunto de competências, como da leitura e escrita, capacidade de empatia, de comunicação, de habilidades artísticas, musicais e de alta competência matemática. Com efeito, o professor de ensino secundário faz a sua formação na faculdade correspondente à sua especialidade e ao finalizar é submetido a um conjunto de provas de acesso à faculdade de educação e posteriormente complementar com estudos pedagógicos durante mais de 1.400 horas de estudo. Portanto, para se ser professor de ensino secundário na Finlândia são necessários, pelo menos, seis anos de carreira universitária. Entretanto, Estola et al. (2014) sustentam que a formação de professores na Finlândia se encontra alocada nas universidades e é obrigatória para todos os futuros professores. Nesta formação, os professores que trabalham em escolas de formação de professores são responsáveis por supervisionar as práticas de ensino dos estudantes futuros professores. Todavia, é exigido aos professores possuírem um mestrado. É de ter em conta que na Finlândia cada escola tem o seu próprio currículo e os professores são envolvidos na sua elaboração, existindo um sistema de inspeção para os professores e a única supervisão feita ao seu trabalho assume a forma de exames nacionais dos alunos.

Para Kansanen (2014, as cited in Flores, 2014, pp. 224-225), a formação inicial de professores na Finlândia é baseada na investigação e apresenta as seguintes características: i) o desenvolvimento de uma investigação sistemática da educação; ii) o ensino baseia-se na investigação integrando o ensino e a investigação sobre o ensino; iii) os alunos futuros professores praticam a argumentação, a tomada de decisão e a fundamentação quando investigam e resolvem problemas pedagógicos; iv) os alunos futuros professores adquirem e desenvolvem competências de investigação (em métodos quantitativos, qualitativos e mistos). A autora destaca dois aspetos distintivos do modelo finlandês: os programas baseiam-se na evidência empírica existente e no desenvolvimento das competências metacognitivas através da reflexão e raciocínio pedagógico. Neste contexto, “as atividades de ensino baseiam-se em resultados de investigação sobre, por um lado, o que sabemos sobre o ensino, e, por outro lado, sobre o que sabemos sobre a formação de professores” (Kansanen, 2014, p. 283, as cited in Flores, 2014, p. 225). Entretanto, outro aspeto importante é o modo como a investigação está presente no currículo da formação de professores: todas as unidades curriculares estão ligadas à investigação e à conceptualização da prática; fazem parte do currículo unidades sobre metodologia quantitativa, qualitativa e mista; os alunos futuros professores têm de demonstrar competências em métodos de investigação; os candidatos fazem um trabalho de investigação no âmbito da sua tese de mestrado; no final do curso, a expectativa é a de que os professores se tornem professores-investigadores (isto é, consumidores de investigação, capazes de ler e interpretar investigação realizada - e produtores de investigação -, capazes de realizar

investigação); os estudantes futuros professores têm, ainda, acesso direto a um programa de doutoramento, se assim o desejarem (Kansanen, 2014, as cited in Flores, 2014).

Em Espanha, a formação de professores de ensino secundário, até por volta de 2009, era caracterizada por um modelo que não respondia às necessidades dos seus formandos e com muitos alunos imigrantes matriculados nas escolas espanholas (Riesa et al., 2016), modelo considerado como ineficaz, impraticável, desorganizada e socialmente desvalorizada (Benejam, 2004; González, 2009; Imbernón, 2007; Puelles, 2003; as cited in Riesa et al., 2016).

Segundo Cuesta et al. (2016), os novos professores do ensino secundário, como especialistas, logo à sua formação (de 4/5 anos) traziam consigo um conjunto de conhecimentos que lhes permitia entrar em contacto com o exercício da profissão e lidar com a nova situação, considerando que sabiam o suficiente para ensinar. Esta formação não estava ligada à escola e não tinha relação com a prática em salas de aula do ensino secundário. Isto implicava que os únicos estilos de ensino que os professores novatos tinham como referência eram o que eles experimentaram como estudantes, mas nunca praticaram durante o seu processo de formação. Ora, isto levou Cuesta et al. (2016) a concluírem que, até ao início do processo e acordo de Bolonha que Espanha assinou:

Dada esta natureza disciplinar da formação de professores do ensino secundário em Espanha, a prática reflexiva do professor e a relação com a aprendizagem do aluno é quase inexistente nos programas oficiais de formação inicial em ensino, e não há acompanhamento (...). Claramente, esta é uma visão muito estreita do que o ensino, escola e alunos significam (p. 136).

Consequentemente, evidenciou-se a necessidade de se rever o currículo dos cursos de formação inicial de professores, mas concretamente a conexão da universidade e das escolas (Marcelo, 1999), na qual, a universidade se responsabiliza com a competência teórico-científica e as escolas na profissionalização docente dos estudantes futuros professores.

A formação inicial de professores na Noruega é especializada, inclusive para ensinar os níveis pré-escolar e primário. É uma formação descentralizada e autónoma desde a estrutura dos seus programas, métodos de ensino e mecanismos de avaliação no recrutamento dos seus estudantes, tendo passado por algumas reformas para se encontrarem melhores soluções. Para Blanco (2016) implica:

- Modificação de algumas atribuições e competências na formação docente e, igualmente dá-se maior responsabilidade e autonomia nas instituições de formação de professores;

- Distribuição de subvenção a diferentes cursos e programas de formação inicial de professores, primando no recrutamento dos melhores candidatos à docência para investir na qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino;
- Adoção de medidas eficazes para melhorar a articulação entre a prática docente e os programas de estudos, estabelecendo uma ponte entre as instituições formadoras e as escolas;
- Reformas na estrutura curricular para que os estudantes disponham de mais opções curriculares para se especializar.

Portanto, a formação inicial de professores neste país centra-se na atratividade e captação de bons e melhores profissionais candidatos à docência e que para tal se alcançar é fundamental contar com o conjunto dos seus formadores.

De acordo com Riesa et al. (2016), a formação de professores na Islândia é da responsabilidade do Ministério da Educação, Ciência e Cultura, na qual, a exigência mínima na formação inicial de professores é de 5 anos de mestrado. Assim, somente são certificados aqueles professores que completam o grau de mestre numa das universidades credenciadas e aqueles professores que possuem estudos equivalentes ao grau de mestre reconhecidos pelo estado daquele país. No entanto, cabe a cada uma das universidades decidir os principais requisitos de ingresso, onde, igualmente, os futuros professores de ensino secundário escolhem os seus programas de mestrado no Colégio de Formação de professores, logo após a conclusão do bacharelato. Para o efeito, durante a sua formação docente os futuros professores devem atingir as seguintes competências: (i) conhecimento e compreensão dos principais métodos de pesquisa em educação, teorias recentes de aprendizagem, ensino e escolarização, aplicação de teorias, pensamento crítico e enfrentamento urgente de desafios da educação e escolaridade contemporânea; (ii) habilidades práticas para o uso de métodos de trabalho, conhecimento teórico e resultados de pesquisa, criatividade no desenvolvimento de ideias profissionais, tomada de decisão, processamento, avaliação e interpretação dos dados recolhidos relacionados com a educação e escolaridade; (iii) habilidades tóricas para ser capaz de enfrentar novas situações tomam parte ativa na discussão de aprender, ensinar e escolarizar na sociedade contemporânea, iniciar pesquisas e desenvolvimento de projetos e gestão do trabalho individual e de grupos.

O sistema educacional de Luxemburgo é influenciado por fatores políticos, económicos, demográficos e de características linguísticas daquele país. Para os futuros professores do ensino secundário, estes, em geral, buscam o seu mestrado no exterior e, posteriormente, concluem a sua formação profissional naquele país. No entanto, os estagiários a professores devem possuir um diploma de bacharel em educação de três ou quatro anos e um grau de

mestre de um ou dois anos. Outrossim, os futuros professores devem ter domínio de três línguas oficiais (francês, alemão e luxemburguês) e do sistema educativo do país. Assim, a formação inicial de professores do ensino secundário no Luxemburgo segue um modelo sequencial, com um programa de formação profissional em pedagogia e de ensino que ocorre ao longo de dois anos após o exame que consiste em duas aulas de avaliação, um projeto pedagógico e uma avaliação em direito educacional. Com efeito, no final da formação o professor estagiário é avaliado por um júri composto por um comissário estadual, um diretor de escola e três professores do ensino secundário da mesma especialidade (Riesa et al., 2016).

Quanto a Portugal, quer nas formas, assim como no acesso à profissão, também a formação de professores tem sofrido, ao longo do tempo, várias mudanças, desde atratividade e enquadramento de mais e bons jovens para a docência, até à situação de apresentar indicadores preocupantes ao nível da procura de formação por esta faixa etária, e permanecendo a desvalorização da imagem do professor e o não reconhecimento social da sua atividade (Neves, 2020). Contudo, de acordo com o já referido relatório do Conselho Nacional de Educação de Portugal (2019, p. 3), os dados estatísticos mostram “um aumento do índice de envelhecimento da população docente, aproximando-se uma saída em massa que poderá rondar os 30 000 professores dentro de oito anos”. Portanto, urge uma necessidade de renovação, porém, ela pode estar comprometida, quer pela dificuldade na entrada de novos profissionais, quer pela redução na procura de cursos de formação de professores para o ensino primário e secundário. Todavia, este mesmo relatório refere, ainda, que, em Portugal, o acesso à profissão docente é, para o candidato, detentor de um mestrado profissionalizante em ensino, lamentando, porém, a desvalorização da imagem pública do professor, e, sendo assim, valorizar a profissão docente passa por alterar as condições do seu exercício profissional e estimular a construção de uma imagem pública positiva dos professores. No mesmo Relatório do Conselho Nacional de Educação de Portugal (2019):

Tem-se vindo a assistir ao progressivo esvaziamento das escolas superiores de educação o que, dada a falta de procura da formação para a docência, conduziu a ofertas diversificadas de cursos que nada têm a ver com educação, contribuindo para uma progressiva perda de identidade destas escolas. Também o ensino universitário para a formação docente nas suas várias modalidades tem, regra geral, desvalorizado a importância da formação profissional que realiza (p. 3).

Ainda de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2019a):

a formação inicial de professores em Portugal é realizada em instituições de ensino superior dos subsistemas universitário e politécnico: em Escolas Superiores de Educação dos Institutos

Politécnicos a formação para a docência da educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e em Universidades para a docência do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (p. 58)

Entretanto, em Portugal, o atual modelo de formação inicial de professores que habilita para a docência obedece ao protocolo do Processo de Bolonha caracterizado por ser uma formação de nível superior, organizado em dois ciclos de estudos num modelo sequencial. No entanto, o acesso ao Mestrado que habilita para educador(a) de infância ou professor(a) do 1.º e/ou do 2.º ciclo do ensino básico exige a obtenção de um diploma de Educação Básica (1.º ciclo de Bolonha/grau de licenciatura) que corresponde a um curso generalista que apenas habilita para trabalho pedagógico em contextos de educação não formal.

A obtenção de uma habilitação profissional para a docência, em Portugal, implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética (assegurada no âmbito das restantes componentes de formação); e) Iniciação à prática profissional.

No Relatório do Conselho Nacional de Educação de Portugal (2019a), é apontado que:

A profissão docente enfrenta na Europa uma situação paradoxal. Por um lado, existe uma crescente exigência face ao seu desempenho e contributo para a qualidade e eficácia dos sistemas de ensino e para a qualificação da população. Por outro lado, vários países apresentam dificuldades na atratividade para a profissão e captação dos melhores profissionais (p. 74).

Entrando na América do Sul, abordamos a profissão docente e a formação de professores em dois países: Perú e Brasil. Damos, assim, conta de que a profissão docente no Perú, de acordo com Hernani e Gonçalves (2018), não atrai significativamente os jovens, e a docência não é feita como uma carreira profissional, pois que ela é vista como uma alternativa e um emprego temporário, enquanto não surgir outro melhor, rentável e socialmente prestigiado, por um lado e, por outro, alguns optam pela formação docente com o objetivo exclusivo de possuir um certificado de estudos superiores. Entretanto, muitos dos programas de formação inicial de professores estão desconexos e descontextualizados com a realidade dos alunos, desde os problemas reais à sua resolução, os problemas de desempenho com alunos socialmente desfavorecidos e com necessidades educativas especiais. As modalidades pedagógicas de formação são tipicamente académicas, dando maior importância à observação e práticas inovadoras, priorizando a formação individual em detrimento de trabalho de equipa e, outrossim, valorizam os aspetos cognitivos ignorando os aspetos emocionais. No Perú, toda formação de professores ocorre em centros de formação superior, ou seja, são cursos que

conferem o grau de licenciatura. A orientação curricular e estágio estão orientados para a pesquisa com capacidade de resolução de problemas. Além disso, a metodologia de ensino também tem como alvo o desenvolvimento de competências, da criatividade e do pensamento crítico, pois que cada universidade prepara o seu próprio currículo de acordo com os seus objetivos e visão.

Assim como noutros países, a formação de professores no Brasil tem sido pouco atraente para os jovens que concluíram o ensino secundário e a situação tem sido mais grave nos finais do ensino fundamental e secundário (Gatti, 2014). No entanto, Marcondes e Leite (2014) ressaltam que as reformas políticas, administrativas e educacionais favorecem competições científicas no âmbito internacional e permitem a preparação e o crescimento de um determinado país, suscitando a cultura da performatividade. Todavia, a busca pela “educação de qualidade” motiva as escolas e os professores para a competição, quer para que os alunos obtenham sucessos em exames padronizados, quer para que o trabalho docente seja supervisionado. No entender das autoras, esta competição não gera nenhuma educação de qualidade, apenas satisfaz a preocupação dos testes, razão pela qual, como consequência, se questiona o que é ser professor no Brasil e o que é ensinar. Por isso, as autoras concluíram existir, naquele país, boas escolas e bons professores, porém, o trabalho destes é banalizado pelo elevado índice de pobreza das famílias dos alunos. Apesar de existirem, igualmente, professores com apenas o nível médio de escolaridade e outros, ainda, leigos, como aqueles que não possuem formação e que, apesar disso, lecionam em complexos escolares. Entretanto, a profissão docente é exercida, no Brasil, fundamentalmente, pelo sexo feminino, entendida, pelas autoras, como “vocação”, “missão”, “sacerdócio”, dificultando, deste modo, a sua profissionalização docente. Como referem, ainda, as mesmas autoras (Marcondes & Leite, 2014, p. 155) “(...) o exercício do magistério pode representar a emancipação feminina, pela entrada das mulheres no mercado de trabalho, o acesso ao ensino, à cultura, à participação social e política, mesmo que ainda limitada”.

Isto justifica-se, segundo as autoras, pelas características sentimentalistas femininas de possuírem “paciência” e de “gostarem de cuidar de crianças”, associadas “ao dom de ensinar”, uma vocação tomada como notória nas mulheres.

Conforme Gatti (2010), num estudo feito sobre a formação de professores no Brasil concluiu-se que os licenciados, com exceção dos de pedagogia, optam pela docência não pela vocação, mas sim por alternativa no caso de não haver possibilidades de exercício de outra atividade. Ou seja, a escolha da docência é uma espécie de “seguro de desemprego”. Contudo, é atualmente fundamental na formação inicial de professores se trabalhar-se mais e eficazmente nas metodologias do ensino (como ensinar) e também no currículo (o que ensinar). Contudo,

a autora levanta um conjunto de inquietações relativas ao aspeto temporal em que são lecionadas as matérias específicas e as de formação pedagógica; a contextualização entre a escola e a universidade; a natureza e a complexidade dos estágios pedagógicos.

Cruz (2017), referindo-se aos estudos feitos no Brasil por vários autores (Nunes, 2009; Gatti, 2010, 2013 e 2014; Boing, 2012; Barretto, 2010; André, 2010 & 2013), nos cursos de licenciatura na formação de professores, concluiu que os respetivos estudos indicaram resultados pouco favoráveis sobre a preparação do futuro professor para o exercício da sua função. No entender da autora, a formação docente, naquele país, sofre carência a nível da preparação prática, desde a falta de articulação entre as disciplinas de formação uma específica e a formação pedagógica, causada pelo isolamento entre os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, dissociando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos. No entanto, um outro aspeto apontado é a desconexão entre a formação, o trabalho docente e a escola básica. O tempo de estágio e a falta de parcerias entre a universidade e as escolas de estágios têm influenciado negativamente no processo de aprendizagem docente dos futuros professores, pois os aspetos didático-pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento da docência não parecem suficientemente contemplados na formação.

Portanto, os cursos de formação de professores têm sido objeto de muitos questionamentos pelo facto de não atenderem, em certa medida, à realidade das escolas e da permanente dúvida entre uma formação mais teórica ou mais pragmática. No Brasil, à semelhança de Angola, ainda é admitida a formação de professores em nível médio no curso de Magistério, além da formação em nível superior.

Apesar das diversificadas situações encontradas, evidencia-se que a formação de professores tende para a identificação com um campo de conhecimento no qual podemos encontrar diferentes abordagens, paradigmas ou orientações sobre a imagem subjetiva do professor, podendo este ser visto como aquele indivíduo eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, entre outros atributos a ele impostos, capaz de influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os futuros professores (Marcelo, 1999).

### 1.2.1. Modelos/paradigmas de formação de professores

A formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira do professor, na qual este é também um responsável: pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura de inovação; e pelo individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente (Mesquita, 2013, p. 41).

Provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo situa-se na formação inicial de professores, pois que, para além de formar profissionais, outrossim, produz-se uma profissão (Nóvoa, 1999a, p. 26). Além disso, os modelos de formação de professores têm oscilado ao longo da história, entre modelos académicos, modelos práticos e modelos mistos, centrados nas Instituições de Ensino Superior e/ou nas escolas, por vezes, com práticas que hoje estão em desuso ou, por outro lado, adotando modelos profissionais que permitem dar maior autonomia e contribuir para melhores soluções educativas.

É incontornável que a formação de professores se tornou, atualmente, um assunto abordado em todos os círculos da sociedade e da política. Todos estão preocupados com um ensino de qualidade, e isto subjaz na formação dos professores, e, em consequência, no sucesso dos alunos. Com efeito, a problemática é universalmente abordada, de especialistas a leigos em ciências da educação, em diferentes contextos e com divergentes perspetivas, suscitando uma vasta literatura em vários países do mundo e, também, de dimensão internacional, com a finalidade de mitigar os enormes problemas que o complexo processo de ensino e aprendizagem nos remete à busca incessante de uma formação profissional docente qualificado e qualificante. “Tornar-se professor”, no entender de Pacheco e Flores (2000) é:

Um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (p. 45).

Tornar-se professor, além de ser um processo complexo, segundo Rocha & Paixão (2019), também

exige atualizações académicas, técnicas, científicas e pessoais, constantes e permanentes, com a consciência de que os conhecimentos e as habilidades que a formação inicial oferece são incipientes, portanto, não esgotam o longo e árduo itinerário profissional docente, apenas o alicerça para o começo da missão que é educar e ensinar as novas gerações. Contudo, ou talvez por isso mesmo, a formação inicial é um período determinante para o futuro professor e a sua formação requer uma particular atenção. (p. 170)

Como atrás dissemos, os diferentes modos como encaramos a figura do professor conduz-nos a algumas conceções sobre a formação do professor. Foi deste modo que os termos foram evoluindo, de autor para autor, para designar diferentes estruturas de racionalidade nos

processos de educação institucionalizada. Assim sendo, Marcelo (1999) fala dos estudos feitos por Zeichner (1983) ao utilizar o conceito de “paradigma de formação de professores”; Feiman-Nemser (1990) ao utilizar, por sua vez, o conceito de “orientações conceptuais”; e Pérez Gomes (1992a) ao preferir usar o conceito de “Perspetiva”, e, finalmente, Zeichner e Liston (1991) ao entenderem recorrer ao conceito de “tradições de formadores”.

Por conseguinte, temos a salientar que autores como Joyce (1975) e Perlberg (1979) citados por Marcelo (1999, p. 31) abordam cinco modelos de formação de professores:

- I. O modelo tradicional: defende um currículo normativo orientado para as disciplinas, isto é, a separação entre a teoria e a prática;
- II. O movimento de orientação social: enfatiza os aspetos relativamente à resolução de problemas numa perspetiva construtivista;
- III. O movimento de orientação académica: considera o professor como um académico, ou seja, sujeito com domínio sobre os conteúdos;
- IV. O movimento de reforma personalista: a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade.
- V. O movimento de competências: defende a formação do professor em habilidades, destrezas e competências específicas.

Por seu turno, Lanier (1984, as cited in Marcelo, 1999, p. 31) distingue três concepções de professores:

- I. Professor como uma pessoa real: as características pessoais e humanas do professor vão desempenhar um papel importante na investigação e formação;
- II. Professor como um sujeito com destrezas: refere-se aos programas de formação que enfatizam a formação de habilidades, condutas e competências;
- III. Professor como um profissional que toma decisões: enfatiza os elementos cognitivos da atividade profissional do professor.

Contudo, posteriormente, Marcelo (1999), baseando-se em Freiman (1990), que por sua vez partiu da teoria apresentada por Zeichner (1983) e em Pérez Gómez (1992), apresenta cinco orientações conceptuais para a formação inicial de professores, que apresentaremos mais adiante. Vamos, porém, de seguida, apresentar o resumo feito por Mesquita (2016, as cited in Mesquita & Roldão, 2017, p. 27) no concernente às diferentes terminologias sobre os paradigmas de Zeichner (Quadro 2).

**Quadro 2***Paradigmas de Formação de Professores*

Zeichner (1983)	Ralha Simões (1995) adotando a terminologia de Nóvoa (1991)	Pacheco (1995) associa		Marcelo Garcia (1999)	Peres (2000)
		Paradigma (Zeichner, 1983)	Tradições (Liston, & Zeichner, 1990)		
Tradicional-artesanal	Tradicional	Paradigma tradicional	Tradição académica	Tradicional-artesanal	Tradicional-ofício
Behaviorística	Comportamentalista	Paradigma Comportamentalista	Tradição de eficiência social	Condutista	Condutista
Personalística	Personalista	Paradigma personalista	Tradição Desenvolvimentista	Personalista	Personalista
Orientada por questionamento (Inquiryoriented)	investigativo	Paradigma Orientado para a indagação	Tradição de construção social	Orientado para a indagação	Orientado para a investigação

Fonte: Mesquita (2016, p. 26, cit. in Mesquita & Roldão, 2017, p. 27)

**I. Paradigma Tradicional**

O paradigma tradicional enfatiza o papel do professor como académico, especialista e artífice que domina o conteúdo em determinadas áreas disciplinares nas quais os estudantes, futuros professores são considerados de aprendizes e o professor de mestre (Pacheco, 1995, as cited in Mesquita & Roldão, 2017, p. 27) imitado pelos candidatos a professor sob interação ensino/educação. Neste paradigma, “não concebem o ser professor numa perspetiva holística” (Peres, 2000, p. 254), mas sim o ser professor “como algo que se adquire por ensaio e erro” (Ralha-Simões, 1995, p. 70). Contudo, o paradigma baseia-se na tradição e imitação do formador e desobriga-se de qualquer teoria. O currículo sustentava-se numa aprendizagem por receção e numa acumulação de conhecimentos. Entretanto, para ser considerado um bom professor, este tinha que dominar as competências através da experiência, porém, as competências ao nível pedagógico eram descuradas (Mesquita & Roldão, 2017, p. 28).

Portanto, hoje, esta abordagem, mais tradicional e artesanal, no entender de Mesquita e Roldão (2017), poderá ter desaparecido nos processos de formação inicial de professores, mas não desapareceu de todo nas práticas de alguns professores nas escolas, onde abunda um ensino livresco, baseado na aprendizagem de conteúdos e muito sustentado na memorização. A mudança torna-se difícil quando é mais confortável manter uma linha conservadora e culpar as pedagogias pela parca qualidade educativa que ainda se perpetua, segundo os autores acima mencionados, em algumas escolas portuguesas, e, nós diríamos, outrossim, ainda mais em Angola. A exemplo disso, em inúmeras escolas secundárias e não só, existem ainda, lamentavelmente, alguns Professores com estas antigas práticas de ensino, obrigando os seus

alunos a memorizar/mecanizar os conteúdos para posteriormente exprimi-los taxativamente nos exames escritos, prática esta, que inibe a criatividade e iniciativa do aluno, tornando-o um mero reproduzidor das ideias cravadas nos manuais ou brochuras fornecidas pelos professores, alegrando com o insucesso dos seus alunos, quando pelo contrário, deveriam refletir e analisar sobre as suas próprias práticas docentes.

Em contexto angolano, recentemente, em 2019, o Instituto Nacional de Investigação de Educação (INIDE), preocupado com a aprendizagem de qualidade, manifestou o desejo e lançou um desafio que as escolas devem alcançar: o uso diversificado de procedimentos metodológicos além da memorização, como aqueles ligados a conhecimentos científicos aprendidos na resolução dos problemas da ciência e sociais na assimilação e acomodação do conteúdo do ensino do aluno, ou seja, as aprendizagens devem ser feitas mediante o envolvimento de diferentes níveis de aprendizagem: (a) nível reprodutivo do conhecimento, (b) nível aplicativo do conhecimento às situações de natureza científica e (c) nível aplicativo do conhecimento às situações de natureza social (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2019, p. 13).

## II. Paradigma comportamentalista

Neste paradigma, a formação de professores “fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno” (Pacheco, 1995, p. 54), tendo como principal finalidade o treino de competências pré-estabelecidas e observáveis, ou seja, baseia-se em comportamentos que podem, à partida, ser observáveis, esquecendo a dimensão pessoal do futuro professor por razões de não se constituir como fonte de preocupação dos ditos programas de formação (Mesquita & Roldão, 2017, p. 29).

Portanto, de acordo com Mesquita & Roldão (2017, p. 30), os professores teriam de dominar os conhecimentos profissionais e as técnicas de ensino definidos por teóricos que investigavam a eficácia docente.

## III. Paradigma personalista

No paradigma personalista, a formação de professores é reconhecida por Pacheco (1995) em três versões: (i) a formação progressista, que se sustenta no estudo do aluno e no desenvolvimento de atitudes de criatividade, abertura e interrogação; (ii) a formação humanista, que se sustenta num conjunto de percepções prévias, correspondendo a uma autodescoberta e à tomada de consciência de si próprio; (iii) a formação personalizada, que se sustenta na individualização de situações formativas, tendo em vista as necessidades e os reais problemas, fonte de preocupações dos professores. Esta abordagem pretende desenvolver a

“maturidade psicológica dos futuros professores, centrando-se já não na aquisição de capacidades específicas, de conhecimentos ou de comportamentos, mas na reestruturação de crenças e de percepção” (Ralha-Simões, 1995, p. 73). Esta abordagem centra-se, como refere Marcelo (1999), na

peessoa, com todos os seus limites e possibilidades, nos conceitos de si próprio, no autoconceito, no desenvolvimento, ou seja, o comportamento de uma pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, de como entende a situação em que está inserida, logo, um professor é uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos (p. 37).

Mesquita e Roldão (2017) seguem o pensamento anterior:

comunicando e dialogando, participando deste modo, na aquisição de competências pedagógicas, desenvolvendo a maturidade de cada aluno que durante a sua formação deve descobrir o seu estilo de ensino a fim de atingir o máximo das suas potencialidades como futuro professor, onde a relação entre o aluno e orientador se deve situar ao nível da empatia, ajudando-o a compreender a si próprio, a conhecer as suas emoções, a envolver-se em novas experiências e a formular os seus próprios objetivos de aprendizagem (p. 31).

Portanto, a formação de professores, tendo em conta o paradigma personalista, foca-se no papel do professor como sendo uma pessoa responsável e determinante para ensinar os alunos com respeito e empatia profissional.

#### IV. Paradigma orientado para Indagação

Este paradigma enfatiza o desenvolvimento da investigação na formação de professores, refletindo e analisando as suas próprias práticas docentes, na qual a preparação progressiva e por etapas dos professores para se tornarem investigadores da sua prática profissional no ensino, traçando objetivos, conteúdos e estratégias para melhorar e aperfeiçoar, de modo que “ao futuro professor é reservado um papel ativo no seu próprio processo de formação inicial” (Ralha-Simões, 1995, p. 72). Ou seja, “contextualiza e valoriza o aluno como sujeito” (Pacheco, 1995), preocupando-se com a sua ação docente ao refletir “quando, como e porquê se produz a aprendizagem” (Ralha-Simões, 1995, p. 72), na atividade docente. Ora, esta inquietação suscitou interesse e levou vários investigadores a refletirem sobre um conjunto de conceitos na atividade docente do professor: prático-reflexivo (Zeichner, 1993), reflexivo sobre a prática; reflexivo na sua própria prática (Dewey, 1989), reflexão-na-ação (Schon, 1983), investigação-

formação, investigação-ação (Caetano, 2004) e investigação-reflexão-ação (Estrela & Estrela, 2001). Na senda de Zeichner, Dewey e Schon, Alarcão e Tavares (1987) deram um elevado contributo para consolidar o valor da prática reflexiva e do paradigma da formação de professores reflexivos. Alarcão (1996) fez uma reflexão em torno da questão: “Se é tempo de se ser professor reflexivo”? Para a autora, na época, o discurso educativo circunscrevia-se a conceitos como: reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, cognição, metacognição, consciencialização, aprender a aprender, aprender a pensar e outros tantos termos com estes relacionados. Deste modo, Alarcão entende que, “Ser-se reflexivo” é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, é aceitar-se como professor ou aluno em formação, como pessoa que pensa, é ter o direito de construir o seu próprio saber, tendo a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir, reconhecendo-se a capacidade de assumir a sua própria aprendizagem. Pode dizer-se, então, que é restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e à escola o lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido (p. 175).

Assim, Alarcão explicita que o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação, sendo ator e tendo um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço da formação dos educandos.

Portanto, atualmente as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexão sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade. Deste modo, a formação de professores deve valorizar paradigmas promotores de mudança. Sabe-se que a mudança educacional acontece se o professor também o desejar, embora as políticas educativas tenham um papel fundamental nesse processo (Mesquita & Roldão, 2017, pp. 37-38). Todavia, é um erro afirmar que uma das orientações conceptuais da formação de professores (in)satisfaz totalmente um determinado programa de formação de professores de uma instituição (Pacheco, 1995; Marcelo, 1999) e não existem modelos ou orientações conceptuais perfeitos e eficazes capazes de formarem bons ou maus professores, mas sim, modelos exequíveis (Estrela, 1992, p. 49) tendo em conta o contexto e as políticas educativas que o programa de formação deve possuir. De facto, “apesar de cada uma delas sublinhar aspetos diferentes a serem considerados, não constituem orientações separadas ou discretas, podendo, mesmo, coexistir num currículo ou programa de formação” (Vieira & Vieira, 2003, p. 232).

### 1.2.2. Princípios de formação de professores

A formação inicial permite aos futuros professores, numa instituição de ensino e investigação em ciências de educação, adquirirem conhecimentos académicos, pedagógicos e científicos e, deste modo, utilizá-los nas suas práticas docentes diárias, identificando situações educativas em contexto escolar e na sociedade, procurando estratégias para dar soluções de melhoria e de aperfeiçoamento didático aos enormes problemas que o setor da educação e ensino vive.

Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor (Flores, 2001; Flores & Day, 2006, as cited in Flores, 2014, p. 219).

Marcelo (1999, pp. 27-29) identifica seis princípios da formação de professores: o primeiro concebe a formação do professor como um contínuo. Considerando a formação de professores como um processo constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular ela deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir. Portanto, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Contudo, a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular, por um lado e, por outra, deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria de ensino. O terceiro princípio visa ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Com efeito, é preciso adotar os contextos que têm maiores possibilidades de favorecer a transformação e o desenvolvimento da escola. O quarto princípio defende a necessidade de articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. O quinto princípio refere-se à necessidade de integração teoria-prática na formação de professores. Assim, a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. O sexto princípio diz respeito à necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Por isso, na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o

conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite. Finalmente, o sétimo e último princípio tem a ver com o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Ou seja, sendo o ensino uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e éticas, isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. Entretanto, neste princípio, de acordo com Le Boterf (2000, as cited in Mesquita, 2013, pp. 42-43), o futuro professor deve empreender-se permanentemente na sua construção pessoal e profissional para tornar-se professor, adquirindo novas competências que não foram previstas nem especificadas à partida para que possa enquadrar-se em qualquer contexto social onde irá desempenhar as suas funções como docente.

Russell e Martin (2014) descrevem sete categorias indicadores de desafios para melhor alcançar a aprendizagem mais produtiva nas salas de aula nos cursos de formação de professores: (i) coerência do curso e das disciplinas; (ii) rigor e relevância; (iii) cuidado e autenticidade; (iv) apoio ativo na assunção de riscos; (v) atribuir significado à “reflexão” e servir de modelo à aprendizagem produtiva; (vi) articulação entre a teoria e a prática; e (vii) desenvolver a identidade e consolidar a aprendizagem profissional. Assim, a coerência do curso e das disciplinas de formação de professores têm conduzido a reflexão e debates sobre a (in)coerência das aulas expositivas e das variações entre diferentes disciplinas, e uma percepção coletiva do curso de formação de professores, ou seja, se os professores partilham, ou não, sobre o que ensinam nas disciplinas que lecionam. No entanto, quanto ao rigor e relevância, os estudantes querem consistência e amplitude na exploração dos desafios a enfrentar enquanto professores em início de carreira, e comprometem-se com as suas atividades para serem valorizados. Relativamente à categoria de cuidado e autenticidade, os alunos manifestaram sentimentos de valorização de si e dos professores que os encaravam como agentes do processo, motivando-os e entusiasmando-os pelas suas ações, demonstrando boas práticas educativas, mas quando não fosse o caso, os alunos acabavam por se esquecer de toda a aprendizagem do que é ser professor e de como criar um ambiente de aprendizagem positivo. Quanto à categoria de apoio ativo na assunção de riscos, uma das características mais improdutivas das práticas de ensino tradicional nas escolas e universidades centra-se no método de respostas certas, uma forma de apoio ao acelerado ritmo de trabalho exigido para “cobrir” um currículo complexo e extenso, consistente e ativo, correndo riscos na criação da aprendizagem efetiva. A quinta categoria, atribuir significado à “reflexão” e revela que em todos os cursos de formação de professores o discurso tem sido o mesmo, recomendando-se aos futuros professores a reflexão para se tornarem profissionais críticos e reflexivos. A sexta

categoria reflete a articulação entre a teoria e a prática, onde os estudantes procuram teorias e recomendações específicas que se relacionam com a realidade das escolas, procurando a resolução de conflitos. A sétima e última categoria assenta no desenvolver a identidade e consolidar a aprendizagem profissional. O desenvolvimento da identidade profissional centra-se na mudança de crenças dos estudantes futuros professores sobre os próprios alunos e sobre o processo de se tornar professor.

Os professores são os que nunca saem da escola, porque, ao ensinarem, ensinam-se, promovem a aprendizagem de conteúdos e do ensino, são socializados no ofício de professor desde a sua vivência discente, no ofício de aluno, por isso, a mudança nos professores é mais difícil do que noutros profissionais que não têm, geralmente, experiência prévia prolongada de observação da sua profissão desde jardim-de-infância à faculdade (Formosinho, 2014).

Portanto, o trabalho do professor impõe uma grande responsabilidade e compromisso profissional, uma missão difícil e penosa, mas compensatória, sendo a profissão docente o embrião, geradora incontestável de todas as outras, na qual o professor é obrigado a possuir um perfil académico e social transparente em que a sociedade se possa rever nele. De facto, formar bons e melhores professores não é obra de acaso.

### **1.3. Competência profissional docente**

A competência profissional é definida por Fleury e Fleury (2001, p. 188) como “um saber agir (...), que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo”, enquanto Paiva e Melo (2008, p. 349) a definem como uma “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), económica (organização) e socialmente (sociedade)”, pois que a competência se constrói em contexto complexo e imprevisível, sustentado pela formação teórica adquirida, tornando-se mais significativa se o professor não se fechar no seu saber profissional, portanto, a competência, para ser adquirida, exige agir na complexidade do ato educativo, aprendendo a realizar e a valorizar cada etapa do trabalho do professor, visando a (trans)formação doutro sujeito, (trans)formando-se e (trans)formando-o (Mesquita, 2015, pp.39-40). Como diz Le Boterf (2003, p. 37), “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”.

No entender do autor (idem), saber administrar uma situação profissional complexa não é fazer consertos, mas saber “administrar falhas/desarranjos”, acontecimentos, contingências e

processos. Só se é profissional quando se sabe administrar, e administrar profissionalmente uma situação/problema é decidir, criar, reconstruir e inovar “*hic et nunc*” o respetivo problema sem nenhuma dificuldade, mobilizá-lo pertinentemente, ou seja, é inventar o caminho a traçar e a seguir, dando, deste modo, solução a um determinado problema eficientemente, o que se pode designar por competência. No entanto, para Monteiro (2010), a competência profissional

designa o conjunto dos saberes necessários para fazer bem o que se espera de um profissional.

Os saberes são tanto mais especializados e profissionais quanto maior for o seu nível de abstração, sistematização, aplicabilidade e eficácia, sendo, portanto, dominados apenas pelos membros da profissão (p. 9).

De acordo com Gatti (2016), entre os fundamentos essenciais para se discutir a qualidade formativa de professores e, portanto, a qualidade do ensino, destacam-se: (i) que o facto educacional é cultural; (ii) que o papel do professor é absolutamente central; (iii) que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; (iv) que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; (v) que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência dos seus alunos. Assim, o facto educacional é cultural, não se restringe à técnica, às tecnologias e, muito menos, a uma questão formal, ele insere-se nos marcos de uma perspetiva histórico-cultural na compreensão dos processos educativos. Entretanto, a educação, enquanto pensamento, ato e trabalho, imerge-se na cultura, em estilos de vida do indivíduo e em ambientes escolares e similares. No que concerne ao papel do professor, este é absolutamente central, desde a relação estabelecida às formas dos processos educativos, pois o professor é figura imprescindível, direta ou indiretamente, em diferentes momentos e por diferentes modalidades, ou seja, o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. No entanto, quanto à formação do aluno, como núcleo do processo educativo, constitui o entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, das ambiguidades e das diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, na direção de um pensar que possa distinguir factos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia cada vez mais consistente. É igualmente necessário considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos. Estudar, conhecer e levar em conta esta heterogeneidade, produzindo, então, a diversificação nas práticas educacionais e nos meios, a flexibilidade da estrutura organizativa para atender a uma população heterogénea. E, finalmente, que as práticas educativas institucionalizadas determinam, em grande parte, a formação de professores e, na sequência, de seus alunos, constatando e refletindo sobre como práticas

formativas podem (im)possibilitar ou (des)favorecer na aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, de diferentes naturezas, e, quais conhecimentos, valores e atitudes.

Portanto, estes fundamentos remetem-nos para o conceito de qualidade na educação e na formação, e, conseqüentemente, para as competências da formação dos diplomados por uma IES de Angola, atualmente professores no ensino secundário.

### 1.3.1. Conceito de competência e suas implicações na docência

O termo competência, quanto ao seu percurso é uma expressão que tem sido utilizada ao longo de várias décadas e em diversos contextos e situações sociais. Existe uma vasta literatura científica sobre o conceito de competência que tem suscitado enormes discussões a nível das mais diversas áreas sociais, mormente dentro das instituições e organizações, assim como a nível da educação e ensino.

De acordo com Le Boterf (2003), o conceito de competência começou apenas a vigorar nos anos 80. Antes, na década anterior, era o conceito de “qualificação” que era mais usado em detrimento do conceito de “competência”. Entretanto, além disto, o conceito de competência não fazia parte do dicionário de Psicologia, publicado em 1973 por Pieron. A noção de competência era mais adaptada à gestão da mobilidade profissional, ou seja, era mais apropriada ao contexto de estabilidade das profissões do que do conceito de qualificação e, portanto, não se deve opor ou substituir o conceito de qualificação por competência.

Assim, devido à sua complexidade conceptual e contextual, os teóricos foram encontrando dificuldades, indeterminação e incertezas na construção de uma definição unânime e consensual do conceito de competência, levando Perez (2005) a afirmar que o mesmo “ainda se encontra em construção”. Daí, Jonnaert (2002, p. 26, as cited in Esteves, 2009, p. 38) ter designado o conceito de “nómada”, “volátil”, “bastardo” e Perrenoud (1997) ter recusado o conceito importado da linguística e envergar num conceito autêntico em ciências da educação. Contudo, o conceito é usado nas diversas áreas de saber: na psicologia, na linguística, pelas ciências da educação e da formação, entre outras, mudando de sentido consoante o domínio em que é utilizada (Esteves, 2009, p. 38).

O conceito de competência, pela sua complexidade e falta de unanimidade numa definição mais consensual, é entendido como conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que concretiza com sucesso uma tarefa ou atividade numa determinada situação e contexto. Por esse efeito, o conceito é caracterizado por elasticidade e versatilidade, adaptando-se tanto na área do trabalho, como na área da educação. Outrossim, é caracterizado como um conceito polissémico, pois que assume variadíssimos significados, independentemente da área ou época. Finalmente, demonstra ser um conceito polimorfo pela sua vulnerabilidade em mudar

de forma, em função de interesses e determinantes (Perez, 2005, p. 57). André e Rodrigues (2013) admitem,

Reconhecemos uma riqueza teórica em torno do conceito, a par de uma falta de estabilização conceptual o que se traduz, por vezes, numa falta de consenso e alguma “confusão teórica”. No entanto, consideramos que a evolução teórica terá continuidade num contexto impulsionado por fortes tendências globalizantes (p. 11).

McClelland (1973) é apontado como um dos primeiros autores a debruçar-se sobre o conceito de competência no âmbito da formação e do mundo do trabalho, na sua obra intitulada *Testing for competency rather than intelligence* na qual refletia sobre as limitações da seleção através de testes de inteligência e defendia a ineficiência destes testes na avaliação do desempenho dos profissionais no local de trabalho, com os seguintes argumentos:

- I. Os psicólogos identificaram que os testes de inteligência não são preditores de sucesso profissional e/ou ocupacional nem tão pouco de outros resultados que ocorrem na vida de um indivíduo, mas sim, as competências é que são responsáveis pelos comportamentos;
- II. Quer os testes de inteligência quer os resultados académicos revelam o desempenho profissional resultante do estatuto social do indivíduo, entretanto, não predizem o sucesso das minorias;

O conceito de competência no âmbito da educação é, de facto, bastante antigo. Terá sido a psicologia behaviorista a influenciá-lo quando por volta dos anos 50 decorreu a reforma dos currículos escolares com o intuito de ajustá-los em objetivos comportamentalistas de aprendizagem e às reformas dos programas de formação de professores baseados na aquisição de competências entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos. Tendo ressurgido por volta dos anos 90, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, distinguindo a diferença entre os conceitos no singular (a competência) e no plural (competências). No entender McClelland (1973), o termo, quando é usado no singular, a competência, remete para a qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes. Aqui, a competência é tomada como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor. No entanto, quando é usado no plural, “uma competência”, “as competências”, o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor (Esteves, 2009, p.38-39), no entanto,

“cada indivíduo competente é único e não é intercambiável. Sua competência é subjetiva e não pode ser informatizada” (Le Boterf, 2003, p.22), o que terá inquietado Perrenoud (1999),

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? (...)

Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão de conhecimento? (pp. 7-11).

Entende-se que o autor quis com isso dizer que “formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação”, ou seja, acaba-se de escolher entre “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas” (p.10), obrigando a escola a buscar, por um lado, um caminho mais amplo possível do conhecimento, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, confiando na formação profissionalizante e na garantia da construção de competências e, por outro, limitar a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar, no âmbito escolar, a sua mobilização em situação complexa, razão pela qual, é necessário o tempo suficiente para se construir competências.

Para Cabral-Cardoso et al. (2006) o conceito de competência no âmbito da educação é entendido como uma realização pessoal do indivíduo, na preparação para o trabalho e reconhecimento profissional, enquanto Pinto e Oliveira (2013) apelam aos docentes e discentes que mobilizem as suas aquisições pessoais, sociais, académicas perante situações diversas, complexas e imprevisíveis.

Por esta razão, Ceartil (2016, pp. 21-36) apresenta a diversidade de conceptualizações de competências, representada em quatro perspetivas de abordagem diferenciadas: como atribuições, como qualificações, como comportamento e como traços.

- I. Competências como atribuições, as competências são como prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções, estatutos, poderes ou responsabilidades, sendo, por isso, não contingenciais nem às características pessoais nem aos desempenhos específicos dos seus respetivos detentores. A competência existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não. Daí, as afirmações, como por exemplo: “ele tem competência para exercer aquele cargo”, “é a ele(a) que compete exercer tal prerrogativa”, “ela tem o direito ou obrigação de o fazer, por inerência ao cargo ou função”. Portanto, não existe contemporaneidade entre a permanência do atributo ou qualificação da pessoa e a expressão fenoménica desse mesmo atributo ou qualificação na realidade do seu desempenho quotidiano.

- II. Competências como qualificações enfatiza o conjunto de saberes de execução técnica que as pessoas poderão adquirir seja por via do sistema formal de ensino, da formação profissional, ou de outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida. Diz-se que uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função. Enfatiza, igualmente, a ideia de que as competências são entidades ou atributos extra-pessoais, ou seja, exteriores às pessoas e que podem ser atribuídos ou adquiridos por essas pessoas através de agentes externos. Quer dizer que as competências são entendidas como independentes do desempenho, ou seja, que uma pessoa pode ter as competências necessárias para uma determinada finalidade sem que, todavia, o seu desempenho reflita necessariamente os resultados que seria legítimo esperar do exercício dessas competências. As avaliações de competências são casuísticas, episódicas e relativamente descontextualizadas das práticas quotidianas. Daí o seu carácter de extra-pessoalidade, não existindo, portanto, contemporaneidade entre a permanência do atributo ou qualificação da pessoa e a expressão fenoménica desse mesmo atributo ou qualificação na realidade do seu desempenho quotidiano.
- III. Competências como comportamentos e ações, são como interações, ou seja, como resultados concretos de um desempenho ou como ações concretas que as pessoas desenvolvem no seu quotidiano profissional. O ponto-chave desta perspetiva é que, sendo as competências concebidas como um produto de interações e como resultados de desempenho, elas só existem e só fazem realmente sentido na e pela ação; e, por fim,
- IV. Competências como traços ou características pessoais, são como sendo de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências. As competências são como características intrapessoais, ou seja, como fator inerentes à personalidade de cada indivíduo, mais ou menos solidamente estruturadas ao longo da sua ontogénese individual. Estes traços ou características pessoais podem existir independentemente dos comportamentos concretos que cada pessoa apresente, não sendo, portanto, imediatamente perceptíveis através da simples observação. Nesta abordagem, as competências, uma vez descontextualizadas da observação direta dos comportamentos em ação, aproximam-se muito das análises ou avaliações de potencial.

Portanto, para Ceitil (2016), na perspetiva de competências como atribuições e como qualificações, as competências são consideradas como elementos extra-pessoais e são definidas como atributos; na perspetiva das competências como traços ou características pessoais, as competências são consideradas como características intrapessoais e são definidas

como capacidades; na perspetiva das competências como comportamento ou ações, são consideradas como fenómenos interpessoais e são definidas como resultados de desempenho ou modalidade de ação. Sendo assim, Ceitil (2016, p. 41) define a competência como sendo as modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto.

De acordo com Roldão (2003), a(s) competência(s) surge(m) quando, perante uma determinada situação, um indivíduo é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los perfeitamente na situação em causa, na qual, o conhecimento (saber o quê fazer), as habilidades (saber como fazer, ter capacidade de) e as atitudes (estar motivado para fazer, interagindo com o meio de modo apropriado a fim de atingir o objetivo) aglutinam esforços para poder exercer uma atividade com maturidade, isto quer dizer que é preciso “aprender com a experiência, fazer da prática profissional docente uma oportunidade de criação do saber” (Mesquita, 2015, p. 29).

Segundo Sousa e Pestana (2009, p. 145), a competência é uma característica individual ou coletiva, ligada a uma possibilidade de mobilização e utilização de um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes comportamentais, de forma eficaz, num contexto determinado.

A competência é um conjunto de capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes), no qual os melhores e mais altos desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas, ou seja, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém pelos cargos ou posições profissionais (Fleury & Fleury, 2001). Ora, concordamos com Céspedes e Gutiérrez (2017,) ao afirmarem:

O profissional da educação deve ter um perfil que inclua competências genéricas, bem como competências específicas para satisfazer as demandas e necessidades sociais que os novos contextos estabelecem em educação. [...] competências instrumentais, competências interpessoais e competências cognitivas (p. 89).

O termo “profissional” pode ter os seguintes significados: (i) uma oposição a amador: é profissional quem é pago por uma atividade que exerce regularmente; (ii) quem faz bem o que faz; (iii) quem pertence a um reconhecido e prestigiado grupo ocupacional, a uma das *learned professions*, ou seja, ocupações aprendidas mais por aprendizagem do que por treino (Monteiro, 2010).

Assim, Blanco (2016, p.18) distingue o conceito de competência sob duas perspetivas: (i) sob o ponto de vista do trabalho, no qual a competência obedece a um conjunto de regras, procedimentos, instrumentos e consequências; e (ii) sob o ponto de vista da educação, no qual a competência valoriza situações educativas. Deste modo, o conceito de competência, do ponto

de vista da educação, serve de alternativa ao conceito de capacidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*, que permite ao aluno enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas (Dias, 2010, p. 74), ou seja, “limitava-se a adjetivar alunos enquanto capazes ou incapazes de realizar alguma tarefa esperada, tais como saber ler ou escrever” (Perez, 2005, p. 58), que Perrenoud (1999) entende como capacidade que permite ao aluno mobilizar recursos cognitivos para agir e solucionar eficazmente um problema pertinente, talvez considerado “uma situação inesperada, mobilizando e conjugando saberes, saberes-fazer e técnicas (...) em que o aluno é «autónomo em relação ao uso do saber, possibilitando-lhe conhecimentos, capacidades e estratégias em situações problemáticas»” (Dias, 2010, p. 75).

Na visão de Mesquita (2013), as abordagens de competências, sob o ponto de vista educacional, não conferiam autonomia ao conceito, porém, afirmava-se por uma estrutura teórica estável auxiliando-se com frequência a definições doutras áreas de saber. No entender da autora, esta situação complexa suscitou uma outra dinâmica no evoluir do conceito de competência, forçando os especialistas das Ciências da Educação à busca de uma definição do conceito que melhor se aproximasse no âmbito educativo. Perante esta situação, Perrenoud (2002, p. 19) entende a competência como sendo “a aptidão para enfrentar situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Recursos esses que não provêm da formação inicial nem mesmo da contínua, mas que são construídos ao longo da prática por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam os hábitos. Contudo,

é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência que permitem controlar (simbolicamente) as situações da vida (Dias, 2010, p. 75),

Por isso, Esteves (2009, p. 45) afirma que “as situações e os contextos de trabalho são imprescindíveis se se quiser compreender a gênese e a natureza das competências”.

Daí, as competências serem entendidas como as formas pelas quais os indivíduos gerem os seus potenciais recursos cognitivos e sociais numa determinada ação e contexto imprevistos (Jonnaert, 2002). No entanto, como em qualquer profissão, na docência o professor deve, outrossim, saber e conhecer a direção a seguir, deve saber agir, administrando situações

profissionais complexas, isto é, de acordo com Le Boterf (2003), espera-se de um profissional docente características como: (i) saber agir com pertinência; (ii) saber mobilizar saberes e conhecimentos num contexto profissional; (iii) saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; (iv) saber transpor; (v) saber aprender e aprender a aprender e, finalmente, (vi) saber envolver-se.

- **Saber agir com pertinência:** significa que deve ser capaz de tomar iniciativas e decisões para antecipar e resolver disfunções em tempo oportuno, é definir “papéis” ou fixar limites, é inovar, é saber administrar uma situação profissional em contextos normal e excepcional, deteriorado e de crise, é saber interpretar, pois, a sua competência é reconhecida pela sua inteligência prática das situações, pela sua capacidade de fazer e de compreender, isto é, de dar soluções a situações complexas. O saber agir é “saber o que fazer”, reconhecer o que é preciso fazer, para onde deve dirigir a sua ação, é saber desenvolver atos pertinentes, é saber arbitrar, negociar e decidir, isto é, atos capazes de influenciar a resolução dos problemas a tratar ou a realização da atividade a executar. Por isso, no entender de Le Boterf (2003),

a profissão de professor deve evoluir para uma profissionalização que não se define numa simples difusão do conhecimento, mas num administrar de situações complexas de aprendizagem, ou seja, o professor deve tornar-se um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas (p. 42).

- **Saber mobilizar saberes e conhecimentos num contexto profissional:** é, além de possuir conhecimentos ou habilidades, saber mobilizá-los pertinente e oportunamente no seu contexto profissional, dominar a técnica e executá-la independentemente do contexto ser de competitividade ou de stresse. A competência implica, imprescindivelmente, compreender de antemão o sujeito e o seu contexto singular e laboral, a sua interação para com o sujeito (autor) e a ação (situação/problema). Ora, a competência implica atualização constante, pertinente e oportuna de conhecimentos, habilidades e atitudes num contexto singular e de trabalho do indivíduo. Condição indispensável do profissionalismo que torna possível a condição profissional. A competência realiza-se na ação, não se preexiste a ela.
- **Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos:** Os saberes e saberes-fazer são diversos, heterogêneos e múltiplos, devendo o profissional saber selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto. A competência deve ser pensada em termos de conexão, e não de disjunção. O bom gestor

não é aquele que aplica em qualquer circunstância o mesmo comportamento, ele sabe modular a sua estratégia em função das situações que encontra.

- Saber transpor: o profissional deve saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipo, saber distanciar-se, funcionar “em dupla direção”, saber utilizar metacconhecimentos para modelizar, saber determinar e interpretar indicadores de contexto, saber criar as condições de transponibilidade com auxílio de esquemas transferíveis. Portanto, saber transpor é ter a capacidade de aprender e de se adaptar, de resolver problemas ou de enfrentar situações, e não se limita apenas à repetição.
- Saber aprender e aprender a aprender: é saber tirar as lições da experiência, é saber transformar a ação em experiência e não se contentar em fazer e agir. É saber descrever como se aprende, saber agir em circuito duplo de aprendizagem. É fazer da sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber. Saber administrar o seu tempo, não somente em função de imposições a serem respeitadas, mas também para fazer dele um tempo de aprendizagem e de autorrealização. O profissional, além de aprender, e também deve aprender a aprender. Cada experiência pode ser uma fonte de ensinamento se for formalizada.
- Saber envolver-se: a competência do profissional tem a ver não só com a inteligência e a personalidade, mas com variadíssimos aspetos. E preciso querer agir para poder e saber agir. Há envolvimento tanto da subjetividade quanto de objetividade. O profissional “habita” a sua área de competência e incorpora-a. O envolvimento cria a confiança: o profissional é aquele com quem se pode contar, porque se compromete com o que faz. Aquele que declara as suas competências e realiza a sua atividade complexa, solucionando satisfatoriamente os problemas, o que Le Boterf (2003, p. 90) entende de desafio e/ou ultimato: “Você deve provar que é competente, senão será qualificado de incompetente e sofrerá as consequências disso”.

De facto, “a competência ou a incompetência de um profissional só pode ser avaliada por seus pares” (Tardif, 2000, p. 7). No entanto, um empreender no âmbito social ou sócio-afetivo, é aquele no qual sobressaem a motivação, o interesse, a vontade do profissional (Esteves, 2009, p. 44).

De acordo com Mesquita (2015, pp. 36-38), é necessário formar o professor académica, científica e pedagogicamente para o exercício da profissão docente, por esta razão, exige-se dos estudantes/futuros professores:

- (i) “administrar a própria formação”, implica uma reflexão e investigação permanente na prática quotidiana e a busca constante de diferentes suportes formativos (autoformando-se);
- (ii) “enfrentar os deveres e problemas éticos da profissão”, uma vez que não é apenas a aplicação do saber-fazer técnico, mas sim de um saber que permita abordar a singularidade, a incerteza, os conflitos, os valores e a complexidade que todo o ato educativo implica;
- (iii) “conceber dispositivos de diferenciação”, o professor terá de adequar estratégias aos alunos que tem. Esta diferenciação passa pela individualização do ensino, valorizando as interações pedagógicas que provoquem aprendizagens construtivistas (que gerem conflitos cognitivos no aluno) ou por formas diferenciadas de cooperação. Perceciona-se, também, que se criem *novos espaços e tempos de formação*, nomeadamente na gestão do espaço fora da sala de aula, permitindo ao aluno aprender, no contacto com contextos reais;
- (iv) “saber administrar as aprendizagens”, implica a adequação das estratégias pedagógicas aos diferentes ritmos de aprendizagem e cria dinâmicas educativas capazes de autonomizar e sociabilizar o aluno, dando sentido à construção de saberes e atitudes;
- (v) “envolver os alunos no ensino/aprendizagem”, reflete a necessidade de uma educação que vá ao encontro do desenvolvimento da criança a partir de uma intervenção colaborativa, retirando da ação do professor todos os constrangimentos que possam dificultar esse desenvolvimento (o professor tem de saber ouvir, perceber e ajudar a criança), para tal, tem de praticar um ensino negociado, estabelecendo regras e contratos; e
- (vi) “organizar situações de aprendizagem”, revela-se importante que o professor saiba organizar e dirigir o seu ensino em função dos alunos que tem (diagnosticar as necessidades dos alunos e estar dotado de conhecimentos científicos e pedagógicos).

Assim, no entender da autora (Mesquita, 2015), é exigido ao professor múltiplas qualidades no exercício da sua ação docente, desde um saber específico multidimensional, à prática pedagógica como epicentro da formação docente. Contudo, é preciso entender que o “professor não nasceu para ser um problema, mas a solução ou, ao menos, um solucionador de problemas numa conceção que nasce” (Júnior, 2012, p. 2).

Por conseguinte, Marcelo (1999, p. 42) distingue seis tipos de competências que os professores devem possuir: (i) empíricas: conhecer o que se está a passar na turma. Recolher dados, descrever situações, processos, causas e efeitos; (ii) analíticas: necessárias para interpretar os

dados descritivos, para inferir a teoria; (iii) avaliativas: úteis para emitir juízos sobre consequências educativas; (iv) estratégicas: têm a ver com a planificação da ação, assim como com o antecipar da sua implementação de acordo com a análise realizada; (v) práticas: capacidade de relacionar a análise e a prática com os fins e os meios para um bom efeito; e (vi) comunicação: os professores reflexivos precisam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas.

Pinto e Oliveira (2013) entendem que as competências (conhecimentos, motivações, atitude, valores e ética) podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto, capaz de gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Para Moreno (2006), uma pessoa competente é aquela que sabe enfrentar situações complexas e resolver problemas utilizando os seus conhecimentos e as suas capacidades de “saber como”. No seu entender, ter competências significa possuir certas características pessoais (conhecimento, habilidades, desempenho ou realizações, etc.) que conduzem a um resultado, adaptando-se a uma situação concreta num ambiente determinado.

Portanto, os pontos de vista entre teóricos diferem quanto à condição de um indivíduo tornar-se professor. No entanto, enquanto uns primam pelos conhecimentos práticos e pela experiência adquirida ao longo do exercício da profissão docente, outros preferem valorizar mais os conhecimentos científicos que o professor adquire durante a sua formação inicial como condição e suporte indispensável para o exercício da profissão docente. Contudo, atribui-se principal relevância à multidimensionalidade do saber profissional dos professores, considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica, a dimensão experiencial, e uma dimensão investigativa e reflexiva indispensável à deliberação e ação em situação, de forma fundamentada (Mesquita, 2013, pp. 43-44). Entretanto, nesta mesma senda, Fryxell (2003, as cited in Esteves, 2009), num estudo sobre as representações de professores do ensino secundário de línguas estrangeiras, sobre os saberes profissionais, estes realçaram a importância da experiência e dos saberes científicos, na ação contextualizada, adquiridos antes de passarem à prática profissional, porém, um outro aspeto não menos importante, é o facto de que nas entrevistas com os professores, estes recorreram, com grande frequência, a narrativas de casos específicos ocorridos em determinados momentos das suas carreiras, para conseguirem elucidar melhor as competências novas que pensavam ter passado a possuir, o que fez com Éraut (s/d, as cited in Esteves, 2009, p. 45) afirmasse que, “não se pode caracterizar conhecimento profissional sem ter em conta o modo como este é aprendido e como é usado”.

Na literatura, vários autores tentaram apresentar propostas de tipologias de competências. Assim, uma das propostas neste âmbito foi feita por Stewart e Knowles (1999) quando propõem a seguinte classificação:

1. Competências chave ou nucleares: Refere-se ao conjunto de competências gerais, necessárias para o exercício de vários empregos, incluindo a literacia e numeracia básicas e, ainda, àquelas competências pessoais transferíveis, como, por exemplo, as habilidades para trabalhar em equipa, comunicação, auto-motivação, e, igualmente, as capacidades para organizar o seu próprio trabalho e fazer o uso da literacia digital.
2. Competências vocacionais/profissionais: são àquelas competências específicas em trabalhos particulares ou em grupos de ocupações específicas. São menos gerais em relação às competências chave, contudo, transferíveis para empregos de outras áreas.
3. Competências específicas do emprego/trabalho: esta tipologia tem a ver com aquelas competências bastantes limitadas a um emprego específico, ou seja, destinadas a certas organizações/empresas, nas quais são mais consideradas como “conhecimento” do que competências.

A competência é uma ação resultante da combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e o conjunto do seu meio (bancos de dados, redes de especialistas, redes documentais, etc.). Entretanto, o indivíduo ao combinar estes recursos produz uma ação competente, isto é, "o saber combinatório está no centro de todas as competências". Portanto, quando um indivíduo se compromete, age consciente e prontamente (sabe o que fazer e como fazer) as suas atividades e o seu desempenho são alavancados no seu contexto laboral e social, tornando-o um profissional, “portador e produtor de competências” (Le Boterf, 2003, pp. 11-13).

Cabral-Cardoso et al. (2006) classificam as competências em: (i) competências universais, genéricas ou transversais; e (ii) competências técnicas específicas da função. As primeiras constituem o foco deste estudo, merecendo, por isso, serem analisadas com detalhes.

### 1.3.2. Competências transversais para professores de ensino secundário

O conceito de competência transversal tem sido discutido entre autores pelo facto de não haver uma designação universalmente aceite (Silva, 2008). Todavia, aplica-se àquelas competências que são comuns às mais diversas atividades e que são sujeitas e supostamente transferíveis entre várias tarefas laborais e profissionais.

Assim, Tien et al. (2003) fizeram um périplo pelas mais diversas designações, na literatura, do conceito de competência transversal: “Employability Skills” (National Skills Standard Board,

E.U.A e Canadá), “Core Skills” (Nações Unidas), “Key Competencies” (Austrália), “Core Skills/Key Skills” (Grã-Bretanha) e “Basic Competencies” (Taiwan)... Entretanto, ainda podemos encontrar designações como: “Transferable Skills” (Training Agency – Reino Unido) e “Common Skills” (Business and Technology Education Council – Reino Unido).

Em Portugal, de acordo com Cabral-Cardoso et al. (2006), as designações mais frequentes são as seguintes: competências-chave, competências nucleares, competências essenciais, competências genéricas, competências transferíveis e competências comuns.

Assim, a competência transversal é definida como sendo um “conjunto de competências pessoais gerais que são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações” (Cabral-Cardoso et al., 2006, p. 37). Já Moreno (2006) a define como atitudes, capacidades e habilidades transferíveis, que contribuem, em determinadas situações, na atuação eficaz no trabalho do indivíduo durante a vida. Entretanto, Ceitil (2016, p. 42), por sua vez, entende que as competências transversais são justamente aquelas que são mais universalmente requeridas, ou seja, aquelas que são importantes que existam em contextos mais amplos e diversificados, independentemente de qualquer que seja o contexto ou atividade específica. Isto quer dizer que as competências transversais podem ser socialmente descontextualizáveis e transferíveis, como diz Rey (2002, p. 53): “as competências, uma vez adquiridas numa situação ou num conjunto de situações, podem ser transferidas para outras situações totalmente diferentes e novas”.

Cabral-Cardoso et al. (2006) fizeram uma revisão bibliográfica, identificando uma lista de 41 competências transversais referenciadas pelos diversos autores/instituições, assim como a forma como elas foram deferentemente referenciadas. Segundo estes autores (idem), em Portugal, embora algumas instituições de ensino superior tenham já instituídos mecanismos de acompanhamento dos seus diplomados após a sua licenciatura, este acompanhamento tem como referência uma análise dos percursos, em termos de emprego (e os diversos aspetos com ele relacionados) e não uma análise de coincidência (ou não) das competências (sejam elas gerais/transferíveis ou específicas) dos diplomados em função das necessidades decorrentes da sua atividade profissional, não tendo sido possível identificar uma preocupação em analisar as competências adquiridas pelos diplomados e a sua relação com as necessidades dos contextos de trabalho em que se encontram, por um lado, e, por outro, todos os estudos realizados, seja pelas instituições de ensino superior, seja por outras entidades, para além de tenderem a não abordar a problemática das competências também não integram nas análises o ponto de vista dos empregadores.

Mesquita (2015, p. 36) aponta como competências necessárias para o exercício profissional docente as seguintes: administrar a própria formação; enfrentar os deveres éticos e problemas da profissão; conceber dispositivos de diferenciação; administrar as aprendizagens; envolver os alunos no ensino/aprendizagem; organizar situações de aprendizagem; a necessidade de reconceptualizar a formação de professores no sentido de valorizar a construção de competências em diferentes dimensões (investigação e ação profissional). Com isso, acredita-se numa formação inicial que comprometa o formando, a instituição formadora, os formadores e a comunidade, para o desenvolvimento de uma cultura comum de formação e de uma metodologia que se adequa a cada contexto e a cada sujeito no seu projeto de ser e de tornar-se professor; a competência constrói-se em contextos complexos e imprevisíveis, sustentada pela formação adquirida, tornando-se mais significativa se o professor não se fechar no seu saber profissional; para se adquirir competências é necessário agir na complexidade do ato educativo, aprendendo a realizar e a valorizar cada etapa do trabalho do professor; os estudantes/futuros professores pensam, na fase final da formação, sobre as competências necessárias ao seu exercício profissional; coaduna-se com uma aprendizagem ao longo da vida, construindo percursos formativos para a construção de competências, estabelecidos com base na (trans)formação doutro sujeito, (trans)formando-se e (trans)formando-o; atribuiu-se grande significado à administração da formação, considerando que esta seguirá o caminho da (re)construção de competências; a autoformação como um meio necessário ao desenvolvimento profissional. Tudo deve ocorrer na atualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação da mudança, do trabalho individual e coletivo (efeito de conjunto e contínuo); a investigação pode servir para que a formação de professores ultrapasse a dimensão compartimentada dos saberes, constituindo-se como uma formação articulada, sustentada e multidimensional para a facilitação da apropriação e construção de competências necessárias ao exercício profissional ao longo da vida; é necessário ajudar os estudantes/futuros professores e os profissionais a pensar em caminhos que os levem a construir competências, permitindo-lhes organizar pessoalmente o conhecimento adquirido e aquele que torna necessário e imprescindível adquirir, numa espécie de visão alargada que aspira à consciência interna, uma vez que concilia conceitos e saberes teóricos com afetos e vivências (teoria e prática).

Perrenoud (2000) realizou um estudo no qual apresentou as dez competências para ensinar no ensino primário, em torno das quais se organizou o programa de aperfeiçoamento dos professores e professores de Genebra: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias;

enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua.

Silva e Teixeira (2012) realçam o trabalhar em equipa, a responsabilidade e a comunicação como sendo algumas competências transversais. Elas distinguem-se, portanto, das competências técnicas que dizem respeito ao desempenho em tarefas específicas de cada profissão.

Num estudo realizado por Moreno (2006) para o contexto do ensino superior, expõe sete competências transversais mais significativas e demandadas pelo mundo de trabalho: autonomia, iniciativa, resolução de problemas, trabalho em equipa, organização no trabalho, responsabilidade no trabalho e relações interpessoais, que o facilitará a catapultar-se para ser um bom profissional não devendo limitar-se a conhecimentos teóricos ou técnicos sobre um determinado assunto, mas ele deve saber enquadrá-lo e aplica-lo à realidade do seu quotidiano, ou seja, a universidade, ao invés de transmitir somente conhecimentos aos seus estudantes, obrigatoriamente, deve preocupar-se em promover e inculcar a apropriação, aquisição e desenvolvimento de competências que lhes permitirão enfrentar os desafios da profissão futura, ideia corroborado por Dias (2010), realçando que o sucesso pessoal e profissional é fruto da promoção, aquisição e desenvolvimento de competências adquiridas na escola, na qual o estudante deve cultivar e adaptar-se à aprendizagem em que se propõe trabalhar.

O Projeto Tuning, tendo concretizado um conjunto de estudos em competências transversais, identificou competências genéricas tanto para instituições de ensino superior como para empresas, classificando-as em três grupos: as competências instrumentais, têm a ver com habilidades cognitivas (resolução de problemas, planeamento e organização, comunicação, tecnologia de informação e comunicação); as competências interpessoais (trabalho em equipa, relacionamento interpessoal); e sistémicas (aprendizagem contínua, flexibilidade e adaptação) (Cabral-Cardoso, et al., 2006).

Pereira e Rodrigues (2013), ao terem realizado um estudo comparativo em diversos países no qual pretendiam identificar as competências transversais requeridas aos recém-diplomados do ensino superior no mercado global, concluíram: A importância e a valorização das competências transversais pelos diplomados e empregadores no ato de recrutamento, respetivamente; o perfil de competências é bastante semelhante entre os países (transversalidade), as competências são comuns a vários contextos; as competências identificadas para cada estudo reportam-se àquelas que reuniram maior consenso e às quais foi atribuído um maior nível de importância por parte dos inquiridos. De destacar que indagaram diplomados e empregadores e os resultados encontrados evidenciaram consenso entre os dois corpos, relativamente ao que consideraram ser as competências transversais mais

importantes. De um modo geral, verificou-se que o perfil de competências transversais que representa cada continente apresenta competências nas três categorias definidas pelo projeto Tuning (instrumentais, interpessoais e sistêmicas). Na generalidade dos continentes, observa-se uma maior prevalência das competências instrumentais, sendo que esta tendência apenas não se verifica na Oceânia onde as competências sistêmicas se encontram em maior número. Não obstante as especificidades de cada continente, as competências assinaladas e valorizadas por empregadores e diplomados foram bastante aproximadas. Observa-se, inclusivamente, que as oito competências transversais globais correspondem na íntegra às competências identificadas para a Europa, incluem todas as competências da América e Ásia e englobam a quase totalidade das competências da África e Oceânia. Verificou-se, igualmente, que o perfil de competências transversais global abarca competências nas três categorias, já referidas, do Projeto Tuning. A ausência de universalidade da designação foi um dos grandes obstáculos para o estudo, assim como a identificação da temática, comparabilidade e análise de resultados, tendo-se, também, destacado a sua amostra de estudo (22 países) como sendo uma das limitações.

No que concerne às IES, estas têm a missão de promover o desenvolvimento de competências. Porém, muitos estudantes universitários, no entender de Lucas et al. (2004, as cited in Silva & Teixeira, 2012), não percebiam as competências transversais como capacidades passíveis de ser aprendidas e desenvolvidas ao tenderem associar as competências a atributos pessoais, reconhecendo a possibilidade de se fazer uso de algumas competências, como por exemplo, em trabalhos de grupo, fruto da maturação do próprio indivíduo mais do que da experiência de formação. Por esta razão, é importante esclarecer e construir, junto dos estudantes, a literacia sobre as competências transversais para que estes possam ter uma noção da sua essência, pois, nos dias de hoje, corroboramos a ideia de Pereira e Rodrigues (2013):

os empregadores procuram mais do que apenas o diploma, procuram candidatos que possuam os conhecimentos e competências necessários para a sua organização. Desta forma, é essencial que os diplomados adquiram habilidades que complementem a sua formação base e sejam diferenciadoras no mercado de trabalho, isto é, desenvolvam as suas competências transversais (p. 4).

Dado esse contexto, percebe-se que é importante avaliar como os estudantes percebem estas competências e o seu desenvolvimento. Entretanto, no entender de Ataíde e Pereira (2017),

Se por um lado, as empresas e outras organizações querem recrutar recursos humanos com competências transversais bem desenvolvidas, por outro lado nas escolas o currículo e a

aprendizagem dentro das salas de aula ainda não dão resposta satisfatória a esta necessidade (p. 319).

Segundo Silva e Teixeira (2012), a avaliação das competências transversais pode ter implicações tanto no âmbito pessoal quanto no institucional. No nível pessoal, tal avaliação pode estimular o autoconhecimento e a busca por desenvolvimento pessoal, permitindo a identificação de competências já bem desenvolvidas e outras que eventualmente necessitem de ser aprimoradas, visando a formação de um profissional mais capaz de adaptar-se a diferentes contextos de trabalho e com maior potencial de se inserir e manter no mercado. No nível institucional, a avaliação pode servir para diagnosticar competências que, na percepção dos estudantes, necessitam de ser mais bem desenvolvidas, o que pode ser viabilizado através da oferta de intervenções específicas direcionadas para esse fim ou, então, através de uma reorganização curricular e pedagógica que estabeleça como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento dessas competências.

Atualmente, a competitividade tem aumentado a nível do mercado de emprego, onde nos deparamos, por exemplo, que no outrora, o concurso público de ingresso para a docência no Ministério da Educação em Angola era apenas documental, onde se exigia apenas as habilitações literárias de 12.<sup>a</sup> classe, possuindo ou não a formação docente. Hoje, a realidade é bem diferente, é exigida para além da formação média ou superior em ciências da educação ou formação de professores, os candidatos devem preencher as poucas vagas existentes através de realização de provas de seleção, sendo admitidos apenas aqueles que possuírem as classificações mais elevadas. Entretanto, isto demonstra que, durante a sua formação, os estudantes, futuros profissionais do ensino, para poderem ter êxito, terão de adaptar-se às novas exigências, às constantes mudanças tecnológicas e sociais, uma vez que as competências científico-técnicas apropriadas nas IES já não são suficientes e capazes para enfrentar o mercado do trabalho, onde os empregadores perspetivam que sejam incluídas outras competências transversais relacionadas com competências sociais, de aprendizagem e de carreira (Klink et al., 2007; Melim, 2012, as cited in Pinto & Oliveira, 2013).

Por esta razão, levou Canhici et al. (2019) a afirmarem que é pertinente que as instituições de formação de professores em Angola, os ISCED's, considerem os princípios e pilares de uma educação para o século XXI, e que os professores formados pelos ISCED's tenham competências para empreenderem mudanças significativas na forma de pensar, ser e agir na dinâmica social e que os estudantes, futuros professores, desenvolvam as suas competências transversais. Assim, urge a necessidade de se encontrar modelos pedagógicos mais significativos que vão ao encontro da realidade quotidiana dos estudantes, para que estes possam aprender sem tabus.

Deste modo, as IES que formam os futuros professores devem preocupar-se em construir e desenvolver competências transversais nos estudantes durante o seu percurso na formação, o que é fundamental para, com mais facilidade, conseguirem encarar o desafiante mundo do trabalho, como professores, numa escola. Um profissional deve munir-se de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que vão permitir-lhe potenciar a sua empregabilidade como docentes, desde a comunicação oral e escrita em diversas línguas, pensamento crítico e inovador, uso da literacia digital, trabalho em equipa, saber relacionar-se com outros, organização, responsabilidade, capacidade de negociar e de resolver problemas, autonomia, liderança, entre outras competências transversais importantes para exercer as suas funções.

#### **1.4. O currículo da formação inicial dos professores**

O currículo é um termo polissémico, tendo vários significados em diversos e diferentes contextos no âmbito do mundo do conhecimento. A sua etimologia, segundo o dicionário de língua portuguesa, deriva do latim *curriculum* que significa “carreira”, “curso”. Currículo é, igualmente, a informação completa sobre os factos que marcam, cultural e profissionalmente, a carreira de uma pessoa. Por isso, o currículo tem sido um dos elementos centrais de análise na formação de professores (Flores, 2014).

De acordo com Marcelo (1999), o currículo da formação de professores, na sua extensão e qualidade, é determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas e económicas em diferentes contextos e épocas. Razão pela qual a formação inicial de professores é realizada em instituições académicas específicas, por professores especializados e respeitando um plano curricular estabelecido sequencialmente, com conteúdos e objetivos do programa de formação delineada com pormenor.

Assim, o currículo é entendido como um processo administrativo que responde a problemas concretos, no qual o papel preponderante do Estado na construção das políticas de educação e formação, em nome de uma escola pública, é fortemente legitimada pelo desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos no campo da administração e da educação (Pacheco, 2011). Deste modo, o autor define o currículo como o conjunto das experiências educativas e escolares vivenciadas pelos alunos ao longo da sua formação no favorecimento da ação pedagógica.

Também Pacheco (2001) considera o currículo como um plano de estudos ou programa devidamente estruturado e organizado:

O currículo, embora apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o

currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

O autor que estamos a referir (Pacheco, 2001) caracteriza três tipologias de teorias no que concerne ao currículo: a técnica, a prática e a crítica. A técnica encara o currículo como um produto, conteúdo ou programas curriculares coordenados com rigor científico pelas instituições escolares. A teoria sobre a prática, por sua vez, vê o currículo como uma prática resultante da conexão entre especialistas curriculares e professores, assim como das condições reais da respetiva prática negociável e aplicável a diferentes contextos. E, finalmente, a teoria crítica entende o currículo como um produto da ação e reflexão daqueles professores com um senso cognitivo crítico.

A estruturação de conteúdos nos currículos prescritos, que não se queiram enciclopedistas e estéreis, privilegiará a apropriação das dimensões estruturantes de cada disciplina do conhecimento, portadora de uma elaboração histórica significativa, dos seus conceitos e dos respetivos códigos de acesso: promoverá o equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais; garantirá a apropriação dos processos e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento; e interpretará a aprendizagem curricular por parte dos alunos, que a ação de ensinar deve promover sistematicamente, como apropriação e uso inteligente do conhecimento, em todas as suas dimensões (Roldão, 2013, p. 134).

Felício e Silva (2017) defendem que um olhar aprofundado para cursos de formação inicial de professores e seus currículos torna-se essencial a fim de perceber como os cursos têm incorporado abordagens e experiências formativas consideradas integradoras para a construção do conhecimento profissional pertinente e para o seu desenvolvimento enquanto práticos reflexivos e críticos. Para os autores, o currículo e a sua organização assumem-se como elementos de destaque, uma vez que eles revelam opções acerca de um determinado modelo de formação profissional, caracterizado pelas articulações que se estabelecem, no seu interior, entre os saberes teóricos e os saberes práticos, necessários à atividade docente e ao desenvolvimento profissional, cuja construção deve ser o objetivo de qualquer programa de formação. Assim sendo, Felício e Silva (2017) entendem que as experiências pontuais não são suficientes para abarcar a complexidade da formação e da atuação profissional, é necessário reconhecer o caráter transformador de um currículo integrado, como possibilidade formativa de um perfil profissional que responda às exigências do contexto educacional contemporâneo.

Também Gatti (2016) se questiona sobre que currículo se deve ter ou construir, tanto para as escolas como para a formação dos professores que nelas vão atuar, que dinâmismos da relação

didática se devem mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. É, entretanto, nestas circunstâncias, que, de acordo com Gatti, (2016), as IES que formam professores observam a

[...] busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas (pp. 165-166).

Assim, o autor (idem) apresenta oito pontos fundamentais problemáticos nos cursos de formação de professores e no seu exercício de trabalho, concernente à sua qualidade: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre os seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) dificuldade na escolha de conteúdos curriculares; e) a escassa ou nula formação dos formadores; f) falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulos escolares com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (Gatti, 2016, p. 168). Refere Marcelo (1999, p.77) que, “[ao] se falar do currículo da formação inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido”.

Lasley e Payne (1991) distinguem três modelos de currículos: currículo integrado, segmentado e colaborativo. O currículo integrado estruturar-se-ia como uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os cursos com o objetivo de atingir certas metas interdisciplinares, em detrimento de territórios disciplinares, razão pela qual este modelo é caracterizado pela exigência do seu corpo docente na inter-relação do conhecimento e sua relação interdisciplinar. No entanto, este modelo curricular suscita dificuldades do fórum da interação entre os docentes do curso de formação de professores, no que tange à programação e desenvolvimento curricular, e ao consumo racional do tempo. O currículo segmentado é aquele que é caracterizado pela fraca ligação entre os cursos, deixando o papel ativo de integração para os estudantes. Este modelo caracteriza os cursos como entidades separadas, na qual cada professor, com ou sem preocupação, é capaz de administrar, particularmente, as suas aulas. E, finalmente, o currículo colaborativo que articula carateres dos dois outros modelos (integrado e segmentado), coordenando diferentes especificidades, cabendo aos

professores desempenharem o papel de orientar os estudantes nas suas diversas tarefas curriculares, em direção a uma formação em ambiente de aprendizagem colaborativa.

Por conseguinte, no plano curricular é preciso dosear as disciplinas teóricas e práticas e a integração entre elas. Perrenoud (2002, p. 23) condena a separação da formação teórica da formação prática. Pois, do ponto de vista destes autores, a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. As instituições devem criar parcerias mais amplas com os estabelecimentos escolares e com os professores que acolhem os estagiários. É uma condição necessária alternar períodos de aulas e de estágio, porém, não é o suficiente para uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática. Por seu turno, Libâneo (1994) diz que a organização teórica e prática dos conteúdos da formação do professor nunca devem ser consideradas isoladamente, elas devem obedecer a uma articulação e integração entre ambas, portanto, as disciplinas de cunho teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, para que os estudos específicos realizados no âmbito da formação académica possam estar relacionados com os de formação pedagógica, respeitando, deste modo, a finalidades das ciências da educação. Outrossim, os conteúdos das disciplinas específicas devem estar orientados para as exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspetos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. Por isso, a formação profissional do professor implica, necessariamente, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

A formação profissional para o magistério da docência requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional, mas não melhora, necessariamente, a atuação didática do professor. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar a sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (Libâneo, 1994, p. 28). Por esta razão, este autor propõe cinco métodos de ensino: (i) método de exposição pelo professor; (ii) método de trabalho independente; (iii) método de elaboração conjunta; (iv) método de trabalho em grupo; e (v) atividades especiais. Assim, o método de exposição pelo professor consiste na atividade recessiva do aluno, na qual o professor desempenha maior protagonismo na busca do conhecimento; no método de trabalho independente, os alunos aplicam os seus conhecimentos e habilidades sem a orientação direta do professor; no método de elaboração

conjunta, existe uma interação ativa entre o professor e os estudantes na obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções; no método de trabalho em grupo, há uma cooperação dos estudantes entre si na realização das tarefas, nas quais cada um possa contribuir para a aprendizagem comum; e, finalmente, as atividades especiais correspondem a todas aquelas atividades que complementam os métodos de ensino e que concorrem para assimilação ativa dos conteúdos.

No entanto, no contexto angolano e, em particular, nos ISCED's, que têm como objetivo a formação de professores do ensino secundário e de outros subsistemas de ensino, o seu plano curricular está virado para a formação científica e pedagógica, cuja grelha curricular consta de quatro anos letivos, nos quais, os dois primeiros são substancialmente para a formação científico-específica da área de formação, os anos subsequentes mais viradas para a ação e práticas pedagógicas e, finalmente, no perfil de saída consta no seu plano curricular, a elaboração, apresentação e a defesa de uma prova pública da monografia. Contudo, a esse respeito, Mucuenje (2020) adverte que é pertinente refletir sobre os currículos dos cursos de licenciatura organizados pelos ISCED's, pelo facto de ser nestas IES, vocacionadas para formação de professores, que o futuro professor deve formar-se numa área específica do conhecimento, assim como adquirir uma formação pedagógica. Ora, em Angola, é o Decreto-Lei no 193/18, de 10 de agosto de 2018, que rege as normas gerais curriculares para os cursos de graduação do subsistema de ensino superior, o que tem diretamente implicação na organização curricular de todos os cursos.

#### 1.4.1. Práticas Pedagógicas na Formação de Professores em Angola

Prática pedagógica, prática de ensino, prática de ensino supervisionado, estágio pedagógico ou, ainda, estágio supervisionado de ensino são muitas das designações possíveis usadas pelas instituições formadoras para denominar o período em que os estudantes, futuros professores, se dirigem a uma instituição de ensino não superior, usando um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos didático-pedagógicos na sala de aulas para poder ensinar conteúdos específicos.

Em Portugal, por exemplo, antes da assinatura do Tratado de Bolonha, a prática pedagógica identificava-se como componente da formação profissional, desempenhando um papel mais relevante na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada, com a progressiva introdução ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes (Formosinho, 2009). Para este autor:

A prática pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as componentes práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (p. 98).

A Prática pedagógica inicial (pré-estágio), para o autor que estamos a referir, é desenvolvida gradualmente, começando pela observação de contextos comunitários e escolares, em seguida com a observação de aulas e dos alunos, culminado com a prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes. Por seu turno, a prática pedagógica final (o estágio), é a fase da prática docente acompanhada, orientada e refletida, que proporciona aos futuros professores uma prática de desempenho docente global em contexto real, permitindo desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no quotidiano de professores e alunos nela envolvidos, e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspetos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações, segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo e ao projeto político-pedagógico da escola bem como ao espaço escolar e às condições locais (Caldeira & Zaidan, 2010, p. 21). Daí, corroborarmos com Marcelo (1999, p. 96), ao afirmar que, “Não encontraremos outra componente da formação inicial de professores que tenha recebido maior atenção por parte dos investigadores do que a das práticas de ensino”.

Por esta razão, “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas, melhor será” (Zeichner, 1980, p. 45, as cited in Marcelo, 1999, p. 39). De facto, como diz Gonçalves (2014):

é um momento rico de observação e vivência de experiências significativas, propiciadoras de mobilização e transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimento profissional, numa verdadeira articulação entre teoria-prática, no debate, reflexão e confronto de práticas com professores experientes (cooperantes e institucional) e com os outros professores do curso, sobre as diferentes implicações e significados das ações observadas e experimentadas. (pp. 38-39)

Na mesma senda, Niklasson (2014) defende que existem determinados temas organizacionais e administrativos relativamente aos quais a universidade e a prática/escola deviam alcançar uma melhor articulação:

1. O contrato entre a autoridade nacional e a organização, o trabalho em equipa ou os professores individualmente considerados;
2. O pagamento à organização, à equipa ou aos professores individualmente considerados;
3. Formação para supervisores, útil para o desenvolvimento das suas carreiras e das suas competências como formadores;
4. Existência de oportunidade de desenvolvimento profissional para professores cooperantes (de carácter obrigatório);
5. Todos os professores ou apenas escolas especializadas podem orientar.

De acordo com Zabalza (1989, p. 16, as cited in Marcelo, 1999, p. 98), “as práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática”.

Zeichner (1990, as cited in Marcelo, 1999) apresentou algumas limitações que afetam o aperfeiçoamento da qualidade das práticas de ensino: (i) a conceção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que se assume que se colocam os estudantes com bons professores e experientes; (ii) a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na Instituição de Formação e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; (iii) a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores; (iv) o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; (v) a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias; (vi) a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Por esta razão, Formosinho (2009) justificava que a situação concreta da prática pedagógica em cada instituição de formação pode ser avaliada conforme os seguintes critérios: a) a (in)existência de estatuto da prática pedagógica inicial; b) a gestão curricular da prática pedagógica inicial como componente própria da formação profissional de professores; c) o estatuto, organização e funcionamento da prática pedagógica final. Entretanto, o autor, ao referir-se da (in)existência de estatuto da prática pedagógica inicial, tipificou esta componente formativa, da mais académica para a mais profissionalizante, da seguinte maneira: a) não existe no plano de estudo nenhuma prática pedagógica inicial, estando a prática pedagógica

reduzida ao estágio orientado; b) a prática pedagógica inicial inclui atividades de observação, mas não de responsabilidade direta pontual; c) a prática pedagógica inicial segue todas as etapas atrás enunciadas (observação dos contextos, observação de aulas, desempenho pontual, prática docente acompanhada, entre outras atividades. Quanto à gestão curricular da prática pedagógica inicial, como componente própria da formação profissional de professores, o autor (idem) também considera existir uma variedade de situações, da mais academicista para a mais profissionalizante. Deste modo, a prática pedagógica inicial como componente própria, não aparece formatada em aulas, tem uma coordenação própria, uma gestão específica, objetivos, conteúdos, e metodologias e tempos próprios.

Para Formosinho (2009, p. 107) “(...) quando a instituição assume a prática pedagógica como componente plena de formação, o estudante passa a ser considerado como futuro professor. Isto é, ele já não está no papel tradicional de estudante, mas no de futuro (ou potencial) profissional”.

A perspetiva positivista tem entendido que a prática é a aplicação da teoria e que à universidade se atribui a condição de formação teórica, e a escola somente é vista como espaço de aplicação prática. Essa conceção não reconhece a prática como produtora de saberes, do mesmo modo que não reconhece a escola e o trabalho como espaço de aprendizagem e de formação. Certamente, essa condição é, em grande parte, responsável pelo estatuto profissional diferenciado entre os professores universitários e os que atuam na escola fundamental e média. Em oposição, Marcondes e Leite (2014) propõem uma formação em que as experiências nas escolas tenham uma real ligação com a comunidade onde vivem os estudantes. Na mesma linha, Allevato (2014) assume que,

Estamos em um tempo, portanto, em que trabalhar com Educação tornou-se um desafio e um convite à constante reorientação e renovação das práticas pedagógicas. A sociedade, as formas de vida e de trabalho, as instituições formais e informais, as relações humanas, enfim, tudo está em constante transformação. Assim, certamente, também o contexto educacional está mudando e exigindo dos educadores um contínuo movimento de busca por reconstrução de seu conhecimento e recriação de suas práticas (p. 210).

Deste modo, a prática pedagógica na formação inicial de professores torna-se um suporte na interação e coordenação conjunta entre as instituições de formação e as respetivas escolas, na qual estas se convertem em “comunidade de aprendizagem” (Lima, 2004), outrossim, em espaço de (trans)formação (Flores, 2015), tornando-se num espaço de reflexão coletiva e contínua da prática, onde é fundamental a troca de experiência entre os professores para

melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, reinar um clima escolar saudável (Vasconcellos, 2007).

De acordo com Gonçalves (2014):

frequentemente, a prática pedagógica ser identificada como a parte dos cursos de formação de educadores e professores, em contraposição com a parte teórica, não sendo raro ouvir-se os formandos (e mesmo profissionais) mencionar que a profissão se aprende na prática, e que uma coisa é a teoria outra é a prática, como se de dimensões antagônicas de um mesmo processo se tratassem”. Para esta autora, não devemos atribuir um estatuto epistemológico menor a uma delas, mas sim, valorizá-los, pois que, as duas complementam-se no contexto da formação inicial. (pp. 34-35)

Em Angola, os ISCED’s adotaram as práticas pedagógicas em detrimento de estágio pedagógico/supervisionado no seu plano curricular. Assim, consta no seu plano curricular de formação de professores duas disciplinas de práticas pedagógicas, designadas, prática pedagógica I e prática pedagógica II. A primeira é lecionada no 3.º ano e a segunda no 4.º ano dos respetivos cursos nas escolas do II Ciclo, em geral, acompanhadas e avaliadas pelo docente do ISCED, por alguns colegas de turma e pelo professor da respetiva disciplina e escola onde se estão a realizar as práticas pedagógicas. Com efeito, a cada estudante é-lhe atribuído lecionar 6 aulas em cada uma das práticas pedagógicas, contabilizando 12 aulas práticas, conforme o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED, 2018), no seu Regulamento das Práticas Pedagógicas (artigo 13.º Atividades e Obrigações dos estudantes), consideradas por Cardoso (2012) como sendo de curta duração e elevado o número dos estudantes a orientar por docente. Pode-se dizer, então, conforme Chocolate (2016), que:

As práticas pedagógicas constituem um dos componentes principais da atividade letiva do ISCED. Os quadros em formação deverão estar aptos para exercerem a atividade letiva nas diversas escolas. Para o efeito, a cadeira que vai habilitá-lo para adquirir a experiência e as habilidades são as práticas pedagógicas. O acompanhamento desta atividade deve ser encarado com grande responsabilidade e serenidade. (p. 64)

Para o autor (idem), pressupõe-se que no final do curso, os estudantes sejam capazes de conduzir uma prática na escola à luz da teoria adquirida, podendo, depois, teorizá-la, explicá-la ou analisá-la.

## 1.5. Profissionalidade docente

“[...] o candidato a professor, antes de poder exercer a profissão docente, tem que realizar um percurso de formação inicial que o prepara e o habilita profissionalmente para o exercício da profissão.”

Ferry, 1983, p. 36

### 1.5.1. Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo docente

A profissão docente é hoje um assunto constituído e discutido em variados ângulos, sendo identificada em torno da profissionalidade, da profissionalização e do profissionalismo, implicando, inerentemente, o ser profissional e a sua prática. Autoafirmando-se por um longo caminho, para Araújo (2014), ela “tem-se destacado na discussão entre estudiosos, pesquisadores, poder público e entre os próprios professores que ao longo dos anos perceberam a evolução de sua profissão” (Muhlstedt & HageMayer, 2015, p. 29).

Por esta razão, a docência é considerada como sendo uma profissão que requer formação profissional para o seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente, para melhorar a sua qualidade (Veiga, 2014). Tornar-se professor, conforme Nóvoa (2017), é transformar uma predisposição numa disposição pessoal, é adquirir competências e trabalhar no autoconhecimento e na autoconstrução profissional, refletindo sobre a profissão, desde a formação e durante todo o percurso profissional docente. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais: (i) os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Portanto, quem não gosta de leitura, dificilmente poderá inspirar os seus alunos pelo gosto na leitura; (ii) a dimensão ética, a deontologia profissional docente, o compromisso ético-moral; (iii) um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade no seu dia-a-dia.

Nessa mesma orientação, já Tardif (2000) explicitava que:

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (p. 6).

Na obra, *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*, o autor (idem) refere-se a uma existência paradoxal na atual conjuntura social da formação de professores. No seu entender, a profissionalização da área educacional desenvolveu-se a meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive, das profissões em geral, com melhor reconhecimento social como a medicina, o direito e a engenharia. Se por um lado houve um movimento no sentido da valorização e da profissionalização do trabalho docente, por outro, observou-se uma crise profunda nas profissões relacionadas com a educação e a formação profissional docente, desvalorizando e desprofissionalizando a classe docente. Entretanto, de acordo com Rocha et al. (2017), esta divergência na busca da qualidade na educação, cooperou para o desenvolvimento de ações e programas de formação inicial e contínua, contribuindo, desta forma, para o preenchimento das lacunas de uma formação inicial insuficiente e para a certificação dos professores. Por isso, Oliveira e Souza (2019) realçam que

“A docência hoje se dá na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade do sujeito e, para tanto, o docente precisa de formação para estar sintonizado com essas novas mudanças” (pp. 84-85).

Por esta razão, para Freitas e Pacífico (2015),

o novo professor precisa estar disposto a estudar, visto que lhe é cobrado um conhecimento amplo em que tem que desenvolver um trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar. É preciso estar aberto à comunicação e deve ler muito, falar e escrever bem, saber pesquisar, tomar decisões e resolver problemas. (p. 3)

Optar pela profissão docente ou incluir a mesma como atividade profissional na sua trajetória de vida é sempre desafiante e carregada de incertezas, pois que, escolhendo-a é preciso, de antemão, ter vivenciado variadíssimas experiências como aluno (Muhlstedt & Hagemayer, 2015). Assim, na formação de professores é imprescindível refletir o ato de ser professor, os seus anseios, as suas práticas quotidianas e, acima de tudo, as possibilidades de tornar-se professor. O docente é um sujeito que se preocupa com os conhecimentos, razão pela qual o torna alguém superior, em busca permanente do saber, que luta em ser mais e melhor, que está sempre em formação, daí, recaem sobre ele, três exigências: precisa de se aperfeiçoar, é uma exigência natural da sua profissão; também precisa de ter garantido este direito de se aperfeiçoar; para que, um dia, exija a si próprio, ser um grande profissional. Portanto, esta reflexão passa, necessariamente, pela compreensão da tríade: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo docente e da relação entre o professor, enquanto ser humano que aprende e ensina, por um lado e, por outro, do professor como um profissional da educação que precisa de ser dedicado ao seu trabalho, que precisa de se aperfeiçoar

permanentemente na sua formação, e que precisa, principalmente, de políticas públicas que viabilizem e garantam o exercício dessa profissão (Paula Júnior, 2012). No entanto, Araújo (2014, p. 193) declara que, “Certamente, o professor encontrava-se entre aqueles que exerciam ‘profissões gloriosas’, as quais se destinam ao bem público, além de gozar de um apreço de distinção. Isso porque eles são pertencentes às Letras e às Belas Artes”. Ideia esta defendida, outrossim, por Vasconcellos (2007) ao considerar o professor como um sujeito de transformação, um profissional de educação e um mediador do transporte de conhecimento dos educandos e, ainda, como um agente de mudanças diante dos inúmeros problemas educacionais. Todavia, em alguns círculos, infelizmente, como refere Nóvoa (1999),

os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (pp. 13-14)

De acordo com Monteiro (2010), a profissionalidade é o carácter profissional de uma atividade ou ocupação. Ela possui duas variáveis: (i) A especialização e margem de indeterminação e imprevisibilidade da profissão: quanto mais elevada for, mais exigentes devem ser as suas normas de exercício; (ii) Os valores fundamentais da profissão: se uma profissão é moral e socialmente sensível, as suas normas de conduta devem ter força obrigatória. A profissionalidade possui ainda, quatro níveis: (i) Profissionalidade zero: É o caso de ‘pedir esmola’, por exemplo; (ii) Profissionalidade mínima: Quando a ocupação tem algum reconhecimento social; (iii) Profissionalidade média: É a profissionalidade correspondente ao conceito intermédio de profissão e, (iv) Profissionalidade superior: É a profissionalidade correspondente ao conceito restrito de profissão. Assim, podemos considerar a profissão docente como uma profissionalidade superior. Noffs et al. (2019) clarificam que,

o professor se faz professor por meio do diálogo constante, do seu saber, da sua pesquisa, do seu planejamento, da sua ética, da sua prática, do seu modo de viver, das suas experiências, das suas ideologias, isso tudo atrelado a um compromisso social e político, e com a convicção de que estarão sempre a favor da ética, do respeito, da humanização, da conscientização, da reflexão e da transformação. (p. 126)

No entanto, esta reflexão é necessária, no entender de Nóvoa (1999), pois que

a refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No

presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspetos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também de consolidar as dimensões coletivas da profissão. (p. 20)

Nesta senda, Roldão (2005) distingue quatro caracterizadores ou descritores da profissionalidade docente: (i) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade, por oposição à indiferenciação; (ii) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; (iii) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma; e (iv) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Quanto à profissionalização, tal como definida por Nóvoa (1992, p. 11), surge como “um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”, o que Tardif (2000, p. 8) entende ser “como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”. Contudo, de acordo com este autor, “se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado”, por um lado, e, por outro, “devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores” (Tardif, 2000, p. 10). Entretanto, Monteiro (2010) define profissionalização como um processo de elevação do estado de mera ocupação, com mais ou menos forte especificidade funcional, ao estatuto de profissão em sentido restrito. Tem, pois, uma conotação fortemente positiva. Enquanto isso, Marcondes e Leite (2014) alegam que o termo profissionalização não é representado com unanimidade entre os estudiosos, pois que uns entendem a profissionalização como o passo para uma prestação de um serviço remunerado e, para outros, a profissionalização é encarada como uma exigência de uma formação específica para exercer a profissão. Todavia, as autoras defendem que o termo nos remete à autonomia e autoridade legitimada de um conhecimento específico, assim como a experiência prática e salários adequados. Ora, por seu turno, a profissionalização é definida

como um aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal, ou seja, a formação contínua ou a sua procura, a ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar o seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido pelos outros e na sociedade. Por conseguinte, a profissionalização é entendida pelo autor como estando ligada diretamente quer às políticas públicas educacionais, quer ao contexto histórico vigente, quer, também, à valorização da profissão docente pelas políticas sociais, na qual, os professores, para além de melhorarem o seu estatuto e aumentarem os seus rendimentos, reafirmam a sua autonomia como profissionais comprometidos com a formação de cidadãos para o desenvolvimento do seu país. Portanto, o profissionalismo assenta no dualismo de profissionalização (políticas educacionais e autonomia) e a profissionalidade (mudança e aperfeiçoamento docente) constitui-se como pilar de uma formação permanente, contrapõe-se, concomitantemente, tanto ao amadorismo, quanto ao mercenarismo, uma vez que se relaciona com o compromisso que há com o projeto político democrático e a participação no projeto pedagógico, onde o professor demonstra a sua dedicação, assiduidade, domínio da matéria e dos métodos de ensino (Paula Júnior, 2012). Por isso, para Balyer e Özcan (2014),

“o sucesso de ensino depende inevitavelmente pela qualidade e desempenho dos professores, daí a necessidade e importância crucial de empregar professores talentosos e comprometidos com a carreira docente que é uma profissão atraente”. (p. 104)

De acordo com os autores (idem), estudos na Europa revelam que alguns alunos escolhem a profissão docente por razões altruístas (percebem o ensino como uma profissão socialmente valiosa e importante), intrínsecas (significado e paixão pelo ensino, conhecimento e experiência da profissão) e extrínsecas (salário, *status* e condições de trabalho) e outros por influência de outrem (pais, professores e colegas). Por um lado e por outro, que enquanto os alunos escolhem a profissão docente por razões intrínsecas altruístas, as alunas escolhem por motivos altruísticos-intrínsecos (amor e comprometimento), tendo observado, outrossim, que os alunos de famílias pobres e lotadas/vastas fazem a sua escolha por razões extrínsecas, por isso, a profissão docente não atrai, em número elevado, jovens estudantes brilhantes. Esta mesma ideia é corroborada por Bergmark et al. (2018), tendo estes autores identificado, para além das motivações extrínsecas e intrínsecas e de motivos altruístas, os motivos mistos, considerando estes ser benéficos para uma carreira docente. Ora, no entender dos autores (idem), na formação de professores é importante reconhecer e incorporar os múltiplos motivos da escolha da carreira dos estudantes, assim como as suas experiências escolares anteriores e as identidades, a organização e a contribuição positiva na conclusão da formação de professores, por um lado e, por outro, na retenção de professores na futura profissão. De acordo com Nóvoa (2017)

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal- -estar” dos professores. (p. 1121)

Deste modo, de acordo com Figueiroa (2015), “o processo de tornar-se professor passou a focalizar-se na aquisição e no desenvolvimento de saberes de natureza diversa (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos), desde o conhecimento saber-fazer profissionais, ao processo de aprender a ensinar”, sendo que, deste modo, o papel do professor é encarado como o epicentro ao longo da formação inicial (Flores, 2010).

No quadro que se segue, apresentamos um resumo de diversos autores e as suas teorias sobre os motivos da escolha da profissão docente, sugeridos por Bergmark et al. (2018).

**Quadro 3***Motivos da Escolha Docentes*

Nº	Autor	Motivo da Escolha
1	Löfström et al. (2010)	Motivos pedagógicos
2	Struyven, Jacobs e Dochy (2013)	Altruísta, intrínsecos e extrínsecos
3	Klassen et al. (2011)	<i>Background</i> cultural e não há um motivo padrão universal
4	Azman (2013); Watt et al. (2012).	Intrínsecas e altruístas (países desenvolvidos) Extrínsecas (países em desenvolvimento)
5	Sinclair (2008)	Altruístas e intrínsecas (retenção de professores)
6	Malmberg (2006)	Extrínseca (risco de desistir e problema de saúde)
7	Moran et al. (2001); Sinclair (2008)	Individuais para ensinar
8	Pop e Turner (2009)	Identidade, crenças, oportunidades e emoções
9	Hobson et al. (2009)	"Ajudar os jovens a aprender" e "trabalhar com crianças ou jovens pessoas "
10	Kyriacou, Hultgren e Stephens (2006)	Ensino da profissão
11	Bruinsma e Jansen (2010)	Adaptativos e percepções positivas
12	König e Rothland (2012)	Conhecimento pedagógico geral
13	Assunção Flores e Niklasson (2014)	Prazer de trabalhar com crianças, trabalho com habilidades e oportunidades de emprego
14	Jungert, Alm e Thornberg (2014)	Extrínsecas, intrínsecas e motivos altruístas
15	Han e Yin (2016) e Klassen et al. (2011)	Informações detalhadas e múltiplas e não categorias predeterminadas
16	Bruinsma e Jansen (2010)	Extrínseca, intrínseca e altruísta
17	Sinclair 2008; Struyven, Jacobs e Dochy (2013).	Intrínsecos, altruístas e extrínsecos
18	Assunção Flores quanto Niklasson (2014) e Hobson et al. (2009)	Intrínseco
19	Bruinsma e Jansen (2010)	Adaptativos e mal-adaptativos
20	Kim & Cho 2014; Roness & Smith 2010).	Altruístas e intrínsecos (podem sentir-se insatisfeitos e abandonar a profissão docente no início da carreira)

Fonte: Elaboração do Autor, adaptado de Bergmark et al. (2018).

Para Muhlstedt e Hagemayer (2015), entre as razões da escolha da profissão docente, destacam-se: os motivos e interesses pela docência surgiram na infância, lembrando-se dos professores do ensino primário, e tendo-os como professores-modelos; por influências familiares; pela necessidade financeira e também por circunstâncias do momento em que viviam. Nesta ordem de ideias, Pacheco e Flores (1999, p. 53, as cited in Formosinho & Machado, 2009,)

o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento

profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso do aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspetos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efetivamente professor. (p. 145)

Entretanto, a fase de escolha da profissão é a fase conhecida por pré-formação, que consiste nas experiências e representação vivenciadas pelo aluno futuro professor e que poderão influenciar ao longo do seu percurso formativo (Pacheco e Flores, 1999, as cited in Formosinho & Machado, 2009). Sendo assim, podemos dizer que, “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência e, por isso, todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor” (Formosinho & Machado, 2009, p. 145), na qual o aluno já teve a oportunidade, durante as classes anteriores, de observar os seus vários e diferentes professores a lecionarem, imitando-os em atividades de *role-play* espontâneo, se for o caso, e, talvez, em alguns momentos, ter sido solicitado a substituir o professor e apresentar um trabalho académico à turma, ou seja, para Formosinho (2009 p. 99), “o estudante de formação inicial tem já uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor. Esta aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor”.

A observação, o *role-play* e a moderação são, de acordo com Formosinho (2009), modos de aprendizagem do ofício da docência, que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, artesanal e intensivamente, na pré-escola e na escola, perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes. De facto, num estudo feito por Machado (2017) sobre a sua escolha pela docência, revelaram que as professoras fizeram a escolha profissional pela carreira do magistério, tendo sido influenciadas por fatores como: o desemprego, a insatisfação no emprego anterior, a influência familiar e a estabilidade proporcionada por um cargo público. De acordo com a autora, as opções de escolha profissional, em Portugal, ampliaram-se e verifica-se que a docência tem sido desprestigiada, tanto pelas condições de trabalho, como pelos baixos salários, pela pouca valorização social, pela falta de incentivo da família, entre outras. Por essa razão, tornou-se preocupante a diminuição pela procura da carreira docente, principalmente no ensino primário e a alastrar rapidamente a todo o ensino básico e secundário. Contudo, esta ideia, igualmente sustentada por Penteado (2018, p. 73), sugere que “a diminuição da procura pelos cursos de licenciatura e o aumento da evasão dos académicos desses cursos não são as únicas preocupações que envolvem a formação de professores na atualidade”. Entretanto, perante estas situações, Souto e Paiva (2013, p. 203) justificam, que “Isso se explica, principalmente, pela pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação académica”. Conforme os

autores que estamos a abordar, muitos dos futuros docentes desistem da profissão no final do curso da licenciatura, desestimulados, principalmente, pelos baixos salários e pelas degradantes condições de trabalho a que são submetidos ao se dedicarem ao ensino primário, outrossim, outro fenómeno que se observou foi o abandono do magistério por graduados no início de carreira e a desistência da profissão por alunos que acabam de ingressar. Face a este diagnóstico, Tartuce et al. (2010) destacam, entre fatores que estão na base da falta de atratividade da carreira, a ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos alunos e à influência familiar, o que tem suscitado, entre os docentes, um certo desconforto e um decrescente prestígio social. Para Nóvoa (2017, p. 1109) “(...) a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão”.

No entanto, Gatti (2011) aponta estudos que indicam para uma diminuição considerável de candidatos na busca por cursos de formação de professores, apontando mudanças na curva demográfica, redução da atratividade da carreira docente, proposta curricular pouco motivadora e atrativa podem estar, entre outros fatores, na base deste fenómeno. Penteado (2018) corrobora esta ideia ao afirmar que a docência tem sido apontada como a profissão que tem perdido atratividade dos cursos de licenciatura ao longo do tempo, e que, entre os mais jovens, há uma acentuada redução no ingresso em cursos que formam professores e grande evolução das taxas de evasão de licenciandos nas universidades. Por seu turno, Kozelski (2014) alega que a carreira docente, embora reconhecida como possibilidade de crescimento pessoal, não se constitui como carreira de sucesso a ser escolhida pelos alunos que concluem o ensino secundário, estes optam por carreiras que tragam mais perspetivas financeiras, valorização profissional e *status* vantajosos, razões da desvalorização da imagem do professor ao longo dos tempos. Entretanto, conforme Roldão (2011), as escolhas profissionais docentes têm sido feitas pelas vocações dos indivíduos, por isso, é necessário que se respeite e se reconheça esta atividade social complexa e mutável. Já para Neves (2020), é preciso refletir sobre o enquadramento e o papel dos diversos fatores que têm afetado, ultimamente, o acesso à profissão docente no sentido de se construir um olhar crítico capaz de perspetivar a atração de mais jovens academicamente bem preparados para a profissão docente, pese embora, Tartuce et al. (2010) terem explicitado que:

(...) muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito em outra forma, a escolha não foi feita para realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em

falta de compromisso, contribuindo para que se configure a imagem social de profissão secundária. (p. 450)

Por conseguinte, é preciso refletir sobre as circunstâncias pelas quais a escolha da profissão docente foi feita, pois que algumas escolhas no início da vida profissional são feitas por alternativas do momento, com esperanças e expectativas de se conseguir um outro emprego futuramente, do agrado do indivíduo, pois que, para muitos, a preocupação e/ou ambição não é estar na profissão, mas no emprego. Conforme Tartuce et al. (2010),

o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação considerado acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou licenciatura sem real interesse em atuar como professor. (p. 451)

Este fenómeno deve-se ao facto da desvalorização da atividade docente, que ao longo do tempo foi deixando marcas profundas nos docentes e na sociedade, apesar de se terem verificado algumas mudanças positivas nas orientações e políticas educativas. Contudo, esta situação tem causado descrédito à profissão e influenciado bastante na hora de realizar as escolhas no acesso ao ensino superior (Neves, 2020). Entretanto, é preciso salientar que fatores como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, as infraestruturas das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira, entre outros, não pode ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento das políticas de apoio à garantia de qualidade da profissão docente (Gatti et al., 2011).

De acordo com Oliveira e Souza (2019), cabe à profissionalização docente criar condições favoráveis para propiciar a construção de uma identidade profissional ao longo da vida, transformando a pessoa num profissional capaz de assumir funções difíceis e variadas.

### 1.5.2. Identidade profissional docente

O indivíduo, estando inserido na sociedade, desde muito cedo, mas concretamente na sua fase da juventude, procura identificar-se consigo próprio, possuindo e assumindo o seu *self*, caracterizado pelos seus gostos, inclinação, paixões, desejos, etc. A convivência com outrem, em casa com a sua família, na igreja/bairro/rua com os seus amigos, na escola e no trabalho/emprego com os seus colegas vai permitir-lhe socializar-se, ajudando-o a encontrar-se consigo mesmo, a amadurecer e a fazer as suas próprias escolhas. Daí que Neves (2020, p. 221) refira que “(...) quem projetou o seu futuro pessoal e profissional desenvolve uma visão recheada de expectativas relativamente à especificidade e identidade profissional, que importa não defraudar individual e coletivamente”.

Tal situação faz com que a sociedade encare o papel do professor como fundamental para a edificação da sociedade do futuro, na qual, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação e valorização da profissão docente, assim como, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social (Nóvoa, 1999).

Na literatura, encontramos diversos autores, em diferentes épocas e áreas do saber, assim como inúmeras definições do conceito de “identidade”, tornando-o uma palavra polissêmica. O conceito de identidade é sugerido por vários autores e em diferentes épocas, mas “não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto” (Flores, 2015, p.140), nem tão pouco “uma propriedade”, mas sim, podendo ser considerado “um lugar de lutas e conflitos” bem como “um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992a, p. 16); também “não é um atributo fixo da pessoa, mas um fenómeno relacional e de natureza dinâmica” (Batista et al., 2012); é “o tipo de pessoa” reconhecido como “ser” em um determinado momento e local; na interação pode mudar de momento para momento, pode mudar de contexto para contexto e, é claro, pode ser “ambíguo ou instável” (Gee, 2012, p. 99); a identidade do professor é unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social, ou seja, é alterável em função do tempo e do contexto (Akkerman & Meijer, 2010). Razão pela qual, no dizer de Nóvoa (1992), o processo identitário dos professores é manifestado pelos sentimentos nobres e individuais da sua ação, tendo, outrossim, caracterizado a construção da identidade docente em três processos distintos: o desenvolvimento pessoal (processos de produção da vida do professor); o desenvolvimento profissional (profissionalização docente) e o desenvolvimento institucional (incremento da instituição para se atingir os fins preconizados); entendido por Akkerman e Meijer (2010) como um processo contínuo de construção que se relaciona com vários contextos e relacionamentos sociais. Por conseguinte, Batista et al. (2012) consideram a identidade profissional docente como complexa, e, sendo assim, “depende do(s) entendimento(s) que os professores têm de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua atividade” (Flores, 2015, p. 140), por isso, é uma construção profissional do professor durante a sua carreira, influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, quando comprometido e disponível para aprender a ensinar (Marcelo, 2009) e, conseqüentemente, a construção da identidade do professor marca o seu começo como estudante, consolidando-se na formação inicial e culminando ao longo da profissão docente (Marcelo & Vaillant, 2018). Perante tal situação, “é necessário que o professor tenha um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional para conseguir ser eficaz” (Day, 2004, p. 89). Assim, “se na formação se pretende dotar os estudantes, futuros profissionais, dos requisitos da competência, um dos requisitos passa, necessariamente, pela questão identitária” (Batista et al., 2012, p. 89), bem como a

profissionalidade, e ocupam uma posição central na educação e, em particular na formação de professores (Gatti, 2016).

De facto, “o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares” (Imbernón, 2010, p. 79), o que quer dizer que a identidade é dinâmica e transformadora da realidade social e educativa na qual o professor encara a sua função docente com maior dedicação e profissionalismo. De acordo com o autor (Imbernón, 2010),

a identidade docente não é apenas um traço ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas é o resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos. (p. 82)

Por isso, “sem professores qualificados, será impossível ter uma Educação de qualidade que corresponde aos padrões educativos de uma sociedade democrática e desenvolvida” (Neves, 2020, p. 223). E, assim sendo, “é essencial compreender o sentido de identidade na aprendizagem dos alunos em formação inicial e no modo como estes se desenvolvem como profissionais no contexto da prática” (Flores, 2015, p. 139).

Russell e Martin (2014) são de opinião que se deve ouvir os estudantes futuros professores. A formação de professores deve transformar-se num contexto de aprendizagem produtiva, ou seja, é importante que se saiba interpretar corretamente as experiências dos futuros professores, para que, assim, estes se transformem em mais-valias para as escolas de que se precisamos, criando contextos de aprendizagem efetiva tanto para os alunos como para os professores. Isso quer dizer que não devemos ignorar a voz pedagógica e a experiência quer dos estudantes futuros professores, quer dos professores em exercício das suas funções. Os autores referidos (idem, p. 19) consideram, por seu lado, que “A construção de uma agenda de aprendizagem é um território inexplorado pela maior parte dos estudantes futuros professores, assim como para muitos professores experientes e formadores de professores”. É fundamental, no entender destes autores, um professor traçar uma agenda de aprendizagem em cada sala de aulas onde vai lecionar, pois que é necessário que planifique a sua aula em função dos conteúdos que vai ensinar aos seus alunos. Todavia, não nos esqueçamos que um determinado curso de formação de professores pode desviar-se dos objetivos preconizados pela instituição formadora, isso pelo facto de que a maioria dos cursos implica uma combinação de diversas disciplinas lecionadas por diferentes formadores, havendo, deste modo, grande possibilidade de existirem mensagens nem sempre congruentes.

Com efeito, a identidade profissional docente é uma condição indispensável na vida pessoal e na prática diária dos professores, e, corroboramos com Day (2004), ao explicitar que

ensinar bem não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina, e porque os professores e os alunos irão também eles mudar ao longo do tempo por causa das mudanças na vida e na sociedade, os professores precisam de visitar as suas próprias identidades para conseguirem continuar a manter boas relações. (p. 94)

Deste modo, Kelchterman (1993, as cited in Day, 2004, p. 91) apresenta algumas sugestões sobre o eu profissional ou o eu pessoal: (i) auto-imagem: a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira; (ii) auto-estima: a evolução do eu como professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si próprio ou pelos outros; (iii) motivação no trabalho: o que faz com que os professores façam determinada escolha, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem; (iv) perceção da tarefa: a forma como os professores definem a sua profissão e, (v) perspectiva futura: as expectativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho. Entretanto, é preciso afirmar que os contextos pessoais e profissionais (des)estabilizam circunstancialmente a identidade dos profissionais do ensino, o que pode levar ou não à estabilidade na sua profissionalização, tendo em conta a complexidade da atividade docente. Como refere Nóvoa (2019),

“Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas académicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior” (p. 204).

A identidade profissional docente tem suscitado pontos divergentes, em que alguns investigadores defendem diferentes identidades ou multiplicidade da identidade profissional do professor, enquanto outros defendem a descontinuidade da identidade profissional do professor. Assim, Beijgaard et al. (2003) caracterizam a identidade do professor em sub-identidades relacionadas com os diferentes contextos dos professores e com os relacionamentos sociais. Todavia, este grupo de teóricos que defendiam a descontinuidade da identidade profissional do professor, destacando-a como fluida e mutável em função de tempo e do contexto, descreveram a identidade profissional docente como um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências educativas. Já Rodger e Scott (2008) caracterizam a identidade docente em quatro suposições básicas: (i) que a identidade é dependente e formada dentro de múltiplos contextos que trazem forças sociais, culturais,

políticas e históricas para exercer essa formação; (ii) que a identidade é formada em relacionamento com os outros e envolve emoções; (iii) que a identidade é mutável, instável e múltipla; e (iv) que a identidade envolve a construção e reconstrução do significado através de histórias ao longo do tempo.

Portanto, a literatura propõe que se investigue e se trabalhe arduamente na conceitualização do termo identidade profissional tendo em conta a sua complexidade e a sua mutação, numa discussão dialógica entre os especialistas nas mais diversas áreas profissionais para se encontrar um consenso tecnocientífico do conceito, evitando e dissipando, efetivamente, dúvidas, dilemas e incertezas, pese embora, comumente, se verificar a aceitação da multiplicidade do termo.

É nas instituições de formação de professores, no processo de formação inicial, que urge iniciar os futuros profissionais numa construção consistente de uma identidade profissional, assumindo gradualmente a sua profissionalidade docente. Considera-se, assim, como indispensável para uma formação de qualidade que os professores formadores sejam de elevado nível e qualificações ajustadas, bem como competentes para envolverem, desde logo, os futuros professores na investigação.

É nesta senda que na nossa Tese focamos a nossa própria investigação na formação de professores, com vista a dar um contributo para a instituição de processos formativos num ISCED de Angola, que se repercuta numa efetiva e sustentada mudança no ensino secundário.

## Capítulo 2 – Estudo empírico

Tendo sido realizado no capítulo anterior o enquadramento teórico-conceitual, em que se sistematizaram os principais contributos de diversos autores no que concerne à formação e competências na profissão de professor, neste segundo capítulo, pretendemos apresentar e justificar aspetos empírico-metodológicos, com destaque para a problemática e objetivos de investigação, a tipologia do estudo, a metodologia usada, a escolha dos participantes da investigação, a seleção dos instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados e de validação, e, por fim, nos debruçamos sobre as técnicas de análise utilizadas e sobre a própria análise dos dados e discussão dos resultados.

Investigar, em geral, é uma ação de procurar aquilo que não se conhece, ou seja, trazer à luz novos conhecimentos científicos. Consiste, essencialmente, no estudo de indícios, de vestígios, na problematização, no questionamento, levantando várias formulações hipotéticas dos seus possíveis significados, procurando verificar qual dessas hipóteses possuirá a explicação mais plausível. Todavia, mesmo perante as maiores evidências, os resultados de uma investigação jamais poderão ser tomados como definitivos, apontando probabilidades e nunca certezas (Sousa, 2009, p. 12).

A investigação que nos propusemos efetuar insere-se na área das Ciências Sociais, mais concretamente na área da Educação. Queremos, aqui, entender “a Educação como um setor específico da atividade humana, um aspeto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objetos de estudo e as narrativas científicas próprias das diversas ciências sociais” (Afonso, 2014, pp. 14-15).

Com efeito, Amado (2017) aponta que

investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. (pp. 21-22)

De acordo com Afonso (2014), a investigação na área da educação caracteriza-se como aquela que

alimenta um processo de crescente autonomização científica, através da construção de objetos de estudo compósitos, específicos e originais, não deixando, no entanto, de

refletir as matrizes das diversas ciências sociais em que se alicerçam, acompanhando o seu desenvolvimento teórico e metodológico. (p. 15)

As razões que nos conduziram a efetuar este estudo basearam-se em motivações pessoais e profissionais, pelas vivências e experiências educativas na nossa prática, durante o percurso de exercício profissional docente, que nos criaram a necessidade de refletir e compreender melhor as visões de investigadores, peritos e decisores políticos para as confrontar com as perceções dos gestores, docentes e diplomados de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Angola, centrada na formação de professores. Foram nossos estímulos alguns enigmas da formação e da profissão docente, seus desafios, oportunidades e constrangimentos e, também, que competências são necessárias e devem os estudantes futuros professores adquirir ao longo da sua formação. Outrossim, esta inquietude impeliu-nos para contribuir para a análise da formação de professores numa IES e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino em Angola.

Acreditamos que o tema se reveste de grande importância, quer do ponto de vista teórico quer prático, na medida em que contribui para caracterizar o estado atual da formação de professores e as competências necessárias a adquirir pelos futuros professores, num dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) de Angola, e, conseqüentemente, poderá desencadear reações positivas para o seu melhoramento. O nosso estudo está, pois, enquadrado na área da Educação, na formação de professores numa dessas IES de Angola, mais concretamente num ISCED do país, cuja designação manteremos no anonimato. É um instituto responsável e vocacionado para formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino, outorgando os graus académicos de licenciatura e mestrado (Artigo 50<sup>a</sup>, Subseção II, da lei n<sup>o</sup> 17/16, lei de base sistema de educação e ensino de Angola).

Para a concretização desta investigação, recorreu-se a um estudo de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e predominante fenomenológico-interpretativo; a técnica para recolha dos dados assentou em entrevistas aos gestores, e em inquéritos por questionário aos docentes e diplomados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, centro do nosso estudo. Entretanto, para a análise e tratamento de dados empíricos recolhidos por entrevistas, optou-se por análise de conteúdo, na qual se utilizou o *software* WebQDA; para a análise dos questionários, recorreu-se à estatística descrita, utilizando a ferramenta informática de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 26.

As abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares, o que, em alguns estudos, é desejável, por exemplo, utilizando-se estatística descritiva e apresentando-se,

conjuntamente, a interpretação de dados qualitativos. Este tipo de opção identifica-se como triangulação metodológica e contribui para aumentar a validade de um estudo empírico.

## **2.1. Problemática e objetivos de investigação**

Toda a investigação científica envolve um problema (in)formalmente explicitado pelo investigador (Coutinho, 2016). A problemática é a abordagem questionadora ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela questão de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados e constitui uma etapa-charneira da investigação, entre a rutura e a construção (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 89). O problema de uma investigação consiste em formular de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, a dificuldade com a qual nos defrontamos e à qual pretendemos dar resposta (Sousa & Baptista, 2016, p. 18); para tal, ela deve ser enunciada a respeito de um problema específico, limitado e bem caracterizado, pois, problemas genéricos acarretam grandes dificuldades para a investigação (Pocinho, 2012, p. 7), por ser uma fase mais delicada e, porventura a mais difícil neste processo (Freixo, 2012).

A seleção de um tema de investigação não é feita por acaso, ela obedece a um conjunto de critérios, desde as causas pessoais e sociais aos conhecimentos prévios e às inquietações que um indivíduo foi adquirindo ao longo da sua carreira académica e/ou profissional (Vilelas, 2017). Com efeito, o tema é, na sua visão, o assunto que se deseja estudar e pesquisar, selecionando-o de acordo com as inclinações, as possibilidades, as aptidões e as tendências do investigador (Vilelas, 2017, p. 79) e/ou, em função das necessidades, interesses, valores, constrangimentos que se manifestam na experiência (pouca ou muita) do investigador (Freixo, 2012, p. 186). É assim que, então, estudante e hoje professor, fomos confrontados, nas nossas práticas e vivências, com algumas (in)conveniências que geram, em certas circunstâncias, inquietações, incertezas e descontentamentos, desde os métodos de ensino-aprendizagem, ao sistema de avaliação, em suma, à formação docente que se adquire nos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola, e, conseqüentemente, as competências que os diplomados adquirem naquelas instituições de ensino durante a sua formação. Tal situação suscitou em nós a preocupação e a necessidade de aprofundar e compreender este problema, a fim de se encontrarem formas e meios para contribuir para inverter o quadro atual, junto da comunidade académica e, quiçá, do Ministério do Ensino Superior de Angola.

Vimo-nos obrigados a refletir detalhadamente acerca de alguns problemas como: a conceção de formação inicial de professores; a conceção de competências transversais para a docência; razões que levaram a escolher a profissão docente; a satisfação, ou não, da formação docente que os diplomados adquiriram no ISCED; as grelhas curriculares do curso; os conteúdos programáticos das disciplinas; o sistema de avaliação; as práticas pedagógicas; a monografia

ou o trabalho de fim do curso; os cursos ministrados pelo ISCED; o intercâmbio académico-científico com outros institutos; a natureza das aulas; as fontes de pesquisas mais aconselháveis na formação dos diplomados; o modelo de formação dos diplomados do ISCED; a qualidade académica e científica dos diplomados; as mais-valias que o ISCED proporciona aos seus diplomados; as oportunidades que os diplomados encontram no ISCED; os constrangimentos com que os diplomados se defrontam durante a sua formação.

Assim, para melhor aprofundarmos estas inquietações, formulamos a seguinte questão geral, já explicitada na Introdução da nossa Tese: **Quais são as percepções sobre a formação e sobre que competências devem os professores do ensino secundário desenvolver e que formação lhes deve ser assegurada?**

Para dar resposta às interrogações postas, objetiva-se analisar as percepções sobre formação e competências desejáveis do professor do ensino secundário (Liceus, na nomenclatura angolana), na visão de uma IES através dos seus gestores, do seu corpo docente e dos seus diplomados.

Assim, explicitou-se o problema desta investigação através das seguintes questões mais específicas e definiram-se os respetivos objetivos que, sendo atingidos, permitirão dar resposta a tais questões:

### **Questão 1. Como se caracteriza a formação dos diplomados num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola?**

Objetivo 1.1. Evidenciar o percurso histórico de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, na formação de professores para o ensino secundário;

Objetivo 1.2. Evidenciar as qualificações académicas do corpo docente dum Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola implicado na formação de professores para o ensino secundário;

Objetivo 1.3. Caracterizar o atual modelo curricular de formação de professores para o ensino secundário dum Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola.

### **Questão 2. Quais são as percepções de gestores, docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola sobre a formação e as competências necessárias aos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?**

Objetivo 2.1. Identificar as percepções sobre a formação e as competências necessárias dos professores para o ensino secundário junto de gestores, docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola para o exercício profissional docente.

Objetivo 2.2. Analisar as percepções de gestores, docentes e diplomados sobre a formação e competências necessárias dos professores do ensino secundário diplomados num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola.

Objetivo 2.3. (Re)pensar algumas diretrizes que possam contribuir para a mudança ou melhoria do processo de formação inicial de professores num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, e, quiçá, em todos do país.

**Questão 3. Quais são os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos (SWOT) nas percepções de gestores, docentes e diplomados do ISCED sobre a formação e as competências necessárias dos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?**

Objetivo 3.1. Identificar os pontos fortes e fracos que o ISCED oferece aos seus diplomados durante a sua formação.

Objetivo 3.2. Identificar as oportunidades que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação.

Objetivo 3.3. Identificar os constrangimentos que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação.

## **2.2. Metodologia**

“Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”.

Marconi e Lakatos (2011, p. 272)

De acordo com Reis (2018), entende-se por metodologia

[o] sistema de métodos, procedimentos e técnicas utilizadas para a realização de uma investigação. Assim, uma condição necessária para que o trabalho científico tenha um determinado rumo é que ele possa ser analisado de uma forma crítica por outros investigadores. Sendo um conjunto de passos a percorrer e dos meios que conduzem aos resultados, é, assim, a forma como um trabalho é organizado em função dos objetivos que se pretendem atingir, isto é, um processo racional para chegar ao conhecimento ou à demonstração da verdade e onde a sua ordem de assuntos tenha uma sequência lógica. (p. 76)

Coutinho (2016, p. 24), por sua vez, esclarece que quer a “metodologia” quer os “métodos” e mesmo as “técnicas” são termos que surgem na literatura para designar diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca de conhecimento, apesar de alguns autores usarem os três termos indiferentemente como se de sinónimos se tratasse. Contudo, seguindo o pensamento da mesma autora (idem), a “metodologia tem sempre um sentido mais amplo que o método, porque questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhes estão subjacentes e que, influem sempre sobre as escolhas que faz o investigador” ao “analisar e descrever os métodos distanciando-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (p. 25).

Para Vilelas (2017; p. 157), “Um dos debates mais intensos hoje em dia na investigação centra-se nas peculiaridades das investigações do tipo qualitativo e do tipo quantitativo”. Os estudos de investigação podem ter uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa que orientam todo o processo de estudo, baseando-se em diferentes paradigmas.

Entende-se por paradigma, perspetiva, tradição e/ou programa de investigação, os termos idênticos que têm em comum uma ideia fundamental: unificar e legitimar a investigação tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação (Coutinho, 2016, p. 10).

De acordo com a literatura atual, é consensual, entre as opiniões dos diversos autores, defender-se a existência de três principais paradigmas na investigação em áreas de Ciências Sociais e Humanas (CSH): o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o paradigma orientado para a prática ou sócio-crítico (Coutinho, 2016). Já Reis (2018) distingue apenas dois tipos de investigação de acordo com a abordagem do problema: quantitativa e qualitativa.

O paradigma quantitativo considera que todos os dados podem ser quantificados, o que significa que são traduzidas em números, as opiniões e informações que os classificarem e analisarem. Este paradigma é baseado na observação de fenómenos e tem a finalidade de validar os conhecimentos e a possibilidade de extrapolar os resultados, permitindo a realização de estudos com grandes amostras representativas, generalizando às respetivas populações. No que respeita ao tratamento dos dados, é usual a utilização dos métodos estatísticos inferenciais, tais como, a análise de regressão ou o coeficiente de correlação, entre outros. Este tipo de pesquisa tem como vantagem o conhecimento estruturado, validade interna, generalização, previsibilidade e baixo custo. Como desvantagens, tem sido evidenciado o facto de esta ser

caracterizada por modelos limitados e estáticos, simplicidade, distância em relação à realidade e, por vezes, falta de aplicação prática (Reis, 2018, p. 78).

O paradigma qualitativo, interpretativo, hermenêutico, naturalista ou construtivista, por sua vez, vai em busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico, estudando-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo, sobretudo, dos próprios dados e não de teorias prévias para os compreender ou explicar (método indutivo), e situa-se mais na peculiaridades do que na obtenção de leis gerais (Almeida & Freire, 2008). Para Reis (2018), a investigação qualitativa leva em conta que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, e não requer a utilização de métodos estatísticos inferenciais, mas tende a analisar os seus dados de forma indutiva, centrando o seu foco no processo e no seu significado, por um lado, e, por outro, a predominância de análises mais descritivas que oferecem uma melhor visão e compreensão do problema.

O paradigma qualitativo teve a sua origem no século XIX, na Alemanha, quando um grupo de académicos antropólogos que estudava indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos, insatisfeito com o uso do cariz metodológico naturalista nas ciências sociais, percebeu que os dados não podiam ser quantificados, mas, sim, interpretados, propondo, deste modo, uma abordagem holística para o estudo de fenómenos sociais (Marconi & Lakatos, 2011; Vilelas, 2017), tendo se registado os primeiros avanços a nível do método das áreas da antropologia e da sociologia. Tornou-se único e essencial o lugar dos métodos qualitativos na investigação, perspetivando vertentes únicas relativas aos aspetos menos evidentes e mais enraizados dos hábitos culturais de pequenas comunidades, o que fez com que os métodos qualitativos se tornassem públicos e aceitáveis junto do meio científico (Santos, 2010). Todavia, em Educação, os primeiros textos sobre a perspetiva qualitativa fazem referência à investigação naturalista, evolução iluminativa e qualitativa, etnografia e teoria crítica, investigação-ação participativa e colaborativa (Marconi & Lakatos, 2011, p. 271), sendo, a investigação qualitativa designada, em educação, “(...) por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Guba, 1978; Wolf, 1978a, as cited in Bogdan & Biklen, 1994, p. 17). Por isso, a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspetos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análises mais adequadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, utilizando, por vezes, amostras reduzidas, analisando os dados em conteúdo psicossocial (Marconi & Lakatos, 2011).

Em seguida, apresentamos algumas características da investigação qualitativa, conforme ensinamentos de Bogdan e Biklen (1994) e de Vilelas (2017):

#### Quadro 4

##### *Características da Investigação Qualitativa*

<b>Características da Investigação Qualitativa</b>	
Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51)	Vilelas (2017, p. 166)
Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.	O investigador é o instrumento principal.
A investigação qualitativa é descritiva.	A investigação qualitativa tende a ser mais descritiva.
Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.	Há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.	É indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados.
O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.	O significado é de importância vital para as abordagens qualitativas.

*Fonte:* Elaboração e adaptação do Autor

Do ponto de vista de Fortin (2009), pese embora os vários métodos qualitativos partilharem algumas características comuns, estes não acalçam todos os mesmos objetivos. Como apontam Mendes et al. (2019, p. 39), o estudo fenomenológico visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista dos que vivem ou viveram essa experiência, ou seja, “não procura revelar relações causais, mas sim revelar a natureza do fenómeno, tal como ele é vivenciado/vivido pelos sujeitos/participantes”, com ajuda de uma análise descritiva das significações da linguagem (Fortin, 2009). Assim, o estudo fenomenológico toma o indivíduo como unidade de referência (Idem), descrevendo exata e detalhadamente os fenómenos e as experiências no alcance dos conhecimentos generalizáveis e passíveis da crítica de outrem. Razão pela qual, Mendes et al. (2019, p. 40) afirmam que “(...) a atitude do investigador tem de ser orientada para a descoberta, isto implica uma atitude suficientemente aberta para permitir o emergir de todo e qualquer tipo de significado”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 280/286), o método qualitativo reúne as seguintes vantagens e desvantagem:

**Quadro 5***Vantagens e Desvantagens do Método Qualitativo*

Vantagens	Desvantagens
Flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos; Coleta de dados não existentes em documentos.	Risco de falsa interpretação; Risco de o entrevistador sofrer influência do questionado; Retenção de dados importantes; Não é económico;

Fonte: Marconi e Lakatos (2011, p. 280/286), Adaptação própria do Autor.

Nos estudos qualitativos procura-se introduzir heterogeneidade de características na escolha dos casos de forma a prover a qualidade, a profundidade, a exaustividade na discussão e reflexão sobre os mais variados objetos, desde o tempo de recolha de dados, que, em geral, é extenso, a natureza intensiva, a demora das técnicas da entrevista, o maior tempo de implementação e finalização, a necessidade de aprofundamento do estudo, a interpretação e a discussão dos resultados, associada à necessidade de contextualização, a profunda análise dos objetos. Assim, cabe a estes métodos permitir que a investigação possa recolher e refletir sobretudo os hábitos dos sujeitos, grupos ou comunidades em análise e, simultaneamente, possa sustentar, de modo fundamentado na observação, a respetiva inferência ou interpretação dos seus hábitos (Santos, 2010).

Com efeito, quer na aplicação de questionário quer na aplicação das entrevistas, nos estudos qualitativos, procuram-se informações mais ricas através da observação múltipla de aspetos concernentes aos objetos em análise, na qual o papel do entrevistador é essencial como um dos garantes de fidelidade dos resultados, e, em ambos os casos, podem existir situações nas quais os inquiridos respondem o que consideram ser desejável e não o que corresponde à verdade das suas opiniões, comportamentos ou atitudes. Porém, no questionário, estas situações podem ser detetadas, mas mais dificilmente resolúveis do que nas entrevistas (Santos, 2010).

Do que foi referido, achamos, ainda, oportuno clarificar que a investigação, quanto à sua tipologia, de acordo com os objetivos, e no entender de Reis (2018, p. 77), pode ser de três tipos: explicativa, descritiva e exploratória. Assim, a pesquisa explicativa visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenómenos. Enquanto a pesquisa exploratória procura elaborar estudos no terreno baseando-se na observação de situações reais procurando obter novos conhecimentos através da descrição ou comparação de observações de um conceito ou ideia com o objetivo de formular problemas mais precisos ou pertinentes para conduzir estudos posteriores. Entretanto, a pesquisa descritiva, por seu turno, caracteriza-se como o estudo que procura determinar opiniões ou projeções futuras das respostas obtidas o que implica estudar, compreender e explicar a situação do objeto de investigação. E tem o

propósito da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspectiva do estudo, serve de ligação entre o conceito e a sua descrição. Envolve o uso de instrumentos de recolha de dados (observação, questionário, entrevista). A sua valorização, na opinião de Reis (Idem), está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observação.

Em Educação, como caracteriza Afonso (2014), a tipologia da investigação não pressupõe uma classificação definitiva e indiscutível, podendo ser distinguidos três modalidades: (1) os estudos históricos; (2) os estudos naturalistas; e (3) os estudos experimentais. O primeiro consiste em reconstruir e compreender uma situação do passado por intermédio de documentos escritos e outros artefactos, como material audiovisual e vários outros objetos. Os estudos experimentais visam controlar as circunstâncias em que o fenómeno que se pretende estudar ocorre, argumentando sobre a validade das relações de causalidade estabelecidas entre as variáveis identificadas. E, finalmente, os estudos naturalistas, em que se insere a nossa área de atuação e interesse, no estudo que empreendemos, são caracterizados pela investigação de situações concretas existentes e identificadas pelo investigador, sem intervenção de quaisquer variáveis. Entretanto, os estudos naturalistas, para Afonso (2014), identificam três tipos de estudos: (1) descritivos; (2) de correlação; e (3) causais/comparativos. Os estudos descritivos, que é o nosso alvo, objetivam descrever factos, situações e fenómenos que ocorrem perante o olhar atento ou não do investigador e/ou identificados e caracterizados através de material empírico. Por sua vez, os estudos de correlação consistem em relacionar duas ou mais variáveis, sem qualquer tipo de inferência de causalidade, ao passo que os estudos causais e comparativos estabelecem relações de causalidade entre duas ou mais variáveis, através de dispositivos que controlam as explicações alternativas.

Pese embora os métodos qualitativos receberem algumas críticas por serem generalistas e não-verificáveis (Moreira, 1994), o paradigma qualitativo procura compreender e descrever em profundidade o fenómeno investigado, sendo um paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “construtivista” e “interpretativo” (Vilelas, 2017, p. 157), que procura saber o que é e como acontecem os fenómenos, compreendendo-os, observando os sujeitos, as suas interações, vivências e significações (Coutinho, 2016).

Deste modo, no nosso estudo, na primeira fase, realizaram-se entrevistas aos gestores de topo, isto é, aos membros de Direção geral, e aos gestores intermédios, os Chefes de Departamentos de Ensino, de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola. As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro do ano de 2019, com o intuito de nos apercebermos da visão que os respetivos gestores têm sobre a formação e competência dos

diplomados por aquela instituição de ensino superior, formadora de profissionais para a docência para o ensino secundário.

A segunda fase da nossa investigação inclui os docentes e os diplomados pelo mesmo Instituto Superior de Ciências da Educação. Esta fase consistiu na recolha de dados por intermédio de inquérito por questionário, tendo sido realizada a recolha de dados nos meses de fevereiro e março de 2020, com o mesmo objetivo acima citado.

Portanto, em síntese, do que foi explicitado, a nossa investigação consistiu num estudo qualitativo (quanto ao modo de abordagem), de cunho descritivo (quanto ao objetivo geral) e predominantemente fenomenológico-interpretativo (quanto aos procedimentos técnicos). Os dois instrumentos adotados, para esta consonante recolha de dados, foram a entrevista e o questionário, a que nos referiremos mais à frente.

### **2.3. Participantes**

Na investigação qualitativa usa-se o termo “participantes” para demonstrar o papel ativo dos indivíduos no estudo. Estes inserem-se na investigação, de acordo com a sua cultura, experiência, interação social ou fenómeno de interesse (Vilelas, 2017).

De acordo com Almeida e Freire (2008), em metodologia científica, quando se trata de procedimentos de amostragem, é preciso ter em conta três situações: i) se os sujeitos são apropriados para as questões e objetivos da investigação; ii) se os sujeitos são representativos; iii) se o número de sujeitos é necessário. Assim, é imprescindível esclarecermos, de antemão, alguns conceitos metodológicos, como: amostragem, universo, população e amostra.

Metodologicamente, tem sido uma tarefa difícil definir o conceito de universo nas Ciências Sociais e Humanas, se não partirmos de um horizonte a nível da população. Assim, o universo é entendido como todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica (Almeida & Freire, 2008). Já a população é o conjunto de todos os indivíduos nos quais se desejam investigar algumas propriedades, num determinado contexto e possuindo características comuns (Vilelas, 2017), ao generalizar os resultados àquela população acessível ou disponível, da qual se selecionará a amostra (Coutinho, 2016) para ser objeto de medição, onde se quer estudar o fenómeno (Almeida & Freire, 2008; Afonso, 2014). A amostra é, pois, o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população (Almeida & Freire, 2008), que tem de ser representativa, de quem se recolherão os dados, possuidores das mesmas características da população de onde foi extraída (Vilelas, 2017; Reis, 2018; Coutinho, 2016).

Contudo, devido ao fator tempo, dinheiro, acessibilidade e desinteresse estatístico não é aconselhável trabalhar, em metodologia científica, com a população. Aconselhável é considerar

apenas uma amostra, salvaguardando, efetivamente, algumas características, como garantir que a amostra represente a população de que é proveniente, ou seja, a amostra não é formada em função dos sujeitos disponíveis ou que estejam juntos num contexto conveniente (Almeida & Freire, 2008, p. 112). No entanto, no pensamento destes autores, ser representativa significa a amostra ser o mais possível igual à população, sendo que: (1) a escolha dos sujeitos seja efetuada por um processo de amostragem tal que todos os elementos da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (caso contrário é enviesada, não sendo representativa); (2) a dimensão da amostra tenha uma amplitude proporcional à dimensão da população; e (3) todas as características da população estejam contidas na amostra, com a mesma proporcionalidade.

Os conceitos apresentados ajustam-se, como se intui das descrições explanadas acima, ao paradigma quantitativo. Quando passamos a considerar, como é o caso do nosso estudo, uma abordagem de índole predominantemente qualitativa naturalista e descritiva, adotamos de Coutinho (2016, p. 89) a definição de sujeito/participante como o indivíduo (ou indivíduos) de quem se recolhem dados, sem pretender a generalização estatística. Tomamos em conta, na nossa abordagem, o ponto de vista de Fortin (2009), para quem “a escolha dos participantes faz-se, por meio de critérios de seleção que assegurem uma relação íntima dos participantes com a experiência que se quer descrever e analisar. O número de participantes varia segundo a profundidade da descrição pretendida”. (p. 149)

Portanto, neste estudo, identificamos e escolhemos como participantes: os gestores, os docentes e os diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, que detalhamos em seguida.

### 2.3.1. Diplomados

Fizeram parte deste estudo os diplomados licenciados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola, selecionados não por nós, mas pelas escolas secundárias sedeadas numa das cidades do país, e cumpriram os requisitos dos critérios metodológicos, num número de 279 diplomados. A tabela abaixo faz uma caracterização sumária dos diplomados participantes.

**Quadro 6***Diplomados em Função ao Curso e Género*

		Género		Total
		M	F	
<b>Curso que fez no ISCED</b>	Pedagogia	18	21	39
	Psicologia	19	13	32
	Geografia	6	10	16
	Biologia	4	14	18
	Matemática	29	2	31
	Física	15	3	18
	Química	12	5	17
	Informática educativa	10	6	16
	Filosofia	19	4	23
	História	15	9	24
	Linguística Portuguesa	11	8	19
	Linguística Francesa	10	3	13
	Linguística Inglesa	10	2	12
	Educação Física e Desportos	1	0	1
<b>Total</b>	<b>179</b>	<b>100</b>	<b>279</b>	

**2.3.2. Docentes**

O Instituto Superior de Ciências da Educação, referência do nosso estudo, conta com 106 docentes efetivos, distribuídos em catorze (14) Departamentos de Ensino e Investigação (DEI), dos quais apenas 52 participaram no estudo, conforme a tabela abaixo.

**Quadro 7***Habilitações Académicas e Género dos Docentes*

		Género		Total
		M	F	
<b>Habilitação Académica</b>	Doutoramento	11	4	15
	Mestrado	24	6	30
	Licenciatura	6	1	7
<b>Total</b>		<b>41</b>	<b>11</b>	<b>52</b>

**2.3.3. Gestores**

Fizeram parte deste estudo, dois gestores de topo (GT) e cinco gestores intermédios (GI). Os gestores de topo fazem parte dos órgãos auxiliares do órgão executivo de gestão, composto por

Diretores Gerais-Adjuntos e pelo Secretário-Geral, de acordo com o Projeto de Estatuto Orgânico do ISCED.

Dos gestores entrevistados, quatro (4) fazem parte dos Órgãos de Gestão e Instâncias de Decisão (GT1, GT2, GI2 e GI3), dos quais, dois (2) destes são dos órgãos auxiliares do órgão executivo de gestão (GT1 e GT2) e outros dois (2), um destes é de Serviços de Apoio Técnico e Instrumental (GI2) e outro pertence aos Serviços Executivos (GI3), de acordo com o Projeto de Estatuto Orgânico do ISCED.

### Quadro 8

#### *Habilitações Académicas dos Gestores*

		Género		Total
		M	F	
<b>Habilitação Académicas</b>	Doutoramento	3	1	4
	Mestrado	2	1	3
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>

O gestor de topo (GT1) é licenciado e mestre no ensino da Química, é pós-graduado em Gestão de Recursos Humano e Gestão de Instituições, é docente do ISCED há 25 anos e gestor há 17 anos, tem 47 anos de idade e é professor associado na categoria da carreira docente.

O gestor de topo (GT2) é licenciado e mestre no ensino da Matemática, é docente do ISCED há 25 anos, gestor há 4 anos, tem 50 anos de idade e é professor associado na categoria da carreira docente.

O gestor intermédio (GI1) é graduado no ensino de História e doutorado em Antropologia, é docente do ISCED há 19 anos, gestor há 4 anos, tem 41 anos de idade e é professor associado na categoria da carreira docente.

O gestor intermédio (GI2) é docente do ISCED há 21 anos, gestor há 4 anos, tem 51 anos de idade e é professor associado na categoria da carreira docente.

A gestora intermédia (GI3) é licenciada em Psicopedagogia, mestre em Desenvolvimento Curricular e doutorada em Ciências Pedagógicas, na especialidade de Prática Pedagógica, é docente do ISCED há 16 anos, gestora há 5 anos, tem 52 anos de idade e é professora associada na categoria da carreira docente.

O gestor intermédio (GI4) é licenciado e mestre no ensino da Física e doutorado em Ciências Pedagógicas na especialidade de Física, é docente do ISCED há 23 anos, gestor há 10 anos, tem 55 anos de idade e é professor associado na categoria da carreira docente.

A gestora intermédia (GI5) é licenciada e mestre no ensino da Biologia, é docente do ISCED há 29 anos, gestora há 6 anos, tem 61 anos de idade e é professora auxiliar na categoria da carreira docente.

Quanto aos gestores, adotou-se um critério de uma amostragem intencional para a seleção destes participantes, tendo-nos direcionado aos membros seniores do ISCED solicitando que acessem a ser entrevistados no âmbito do nosso estudo. Tomando as palavras de Vilelas (2017), realizamos

entrevistas nas horas mais adequadas, evitando temor, agressividade, desconfiança por parte dos entrevistados, procuramos, outrossim, ser ágeis, sem inibi-los, deixando mais à-vontade para que pudessem falar livremente, sem convencê-los, pressioná-los ou agredi-los através das suas opiniões, com o intuito de obtermos uma informação muito mais fiável e ampla” (p. 304),

Seguimos um guião de entrevista previamente construído, como instrumento para a recolha de dados.

## **2.4. Instrumentos e Técnicas**

Entende-se por instrumentos de recolha de dados, o recurso a que o investigador recorre para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação para alcançar a necessária correspondência entre a teoria e os factos (Vilelas, 2017), sendo determinantes para a qualidade informativa dos dados obtidos na investigação (Coutinho, 2016).

Para Reis (2018, pp. 88-89), nas escolhas dos instrumentos de recolha de dados deve-se procurar responder às seguintes questões: (i) que tipo de informação a recolher? (ii) qual é a melhor forma de obter essa informação? Oral e/ou escrita? (iii) as informações procuradas têm uma finalidade imediata ou destina-se à tomada de decisões a médio ou longo prazo? Segundo a autora (idem), para recolher as informações pretendidas é necessário escolher os instrumentos de recolha de dados e transformar essa informação em conceitos mensuráveis. Deve-se, pois, conhecer as suas vantagens e desvantagens, o conhecimento e domínio da utilização, e as condições que se têm para pôr em prática o instrumento mais adequado à investigação, de forma a extrair o máximo de informações necessárias para responder à problemática da investigação e obter as melhores conclusões. Assim, Reis (2018) considera que,

O investigador terá de optar pelos instrumentos que melhor se adequam ao seu estudo, nomeadamente os objetivos a atingir, as questões de investigação, as características da

população, as hipóteses formuladas, as variáveis do estudo, a possibilidade de obter medidas apropriadas às definições conceptuais e a fidelidade e a validade dos instrumentos de medida. (p. 88)

Existe em Ciências Sociais e Humanas, uma grande variedade e quantidade de instrumentos de medida na investigação, não significando que a tarefa do investigador esteja facilitada (Coutinho, 2016), porém, as técnicas para recolha de dados numa investigação qualitativa identificam-se com questionário, entrevista, observação e análise documental (Sousa & Baptista, 2016), previstas em diferentes etapas para a organização dos dados provenientes de entrevistas (Fortin, 2009). Já na investigação quantitativa, o inquérito por questionário é o mais usado (Sousa & Baptista, 2016). E Sousa (2009, p. 182) aconselha que “a criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida”.

Assim, no nosso estudo, optamos por criar e construir os nossos próprios instrumentos de recolha de dados baseados no quadro teórico e no contexto do estudo com o objetivo de obtermos um instrumento válido e fiável, ajustado aos contextos da investigação e ao perfil dos participantes.

#### 2.4.1. Questionários

O questionário é uma das técnicas muito utilizadas nas investigações científicas para recolher informações aos inquiridos (Foddy, 1996; Gil, 2007; Fortin, 2009; Gil, 2009; Sousa, 2009; Freixo, 2012; Hill & Hill, 2012; Pocinho, 2012; Afonso, 2014); Coutinho, 2016; Vilelas, 2017; Reis, 2018).

O questionário é definido como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativa, situações vivenciadas (Gil, 2007, p. 128). É habitualmente preenchido pelos próprios sujeitos e sem assistência do investigador, podendo ser enviado e recebido pelo correio ou por outro meio; permite, igualmente, melhor controlo dos enviesamentos (Freixo, 2012) e constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações porque não exige uma formação do investigador e dos investigados e garante o anonimato (Gil, 2009), por isso, é necessário que estes últimos assumam uma atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente o que sabem, querem e pensam (Afonso, 2014).

Segundo Reis (2018, p. 99), os objetivos da utilização de questionário são os seguintes: (i) estimular grandezas relativas como fazer estimativas para determinadas proporções da

população; (ii) descrever uma população, como por exemplo, identificar as características dos leitores dos jornais de uma população que se pretende estudar; (iii) verificar hipóteses, relacionando duas ou mais variáveis; e (iv) obter informações relativas às questões e objetivos da investigação que permitam fazer uma descrição sobre o conjunto dos sujeitos do estudo.

Na construção de um questionário, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados (Afonso, 2014), efetuando com base na definição do problema e do quadro teórico, obedecendo a pressupostos como: (i) a conceção das perguntas deve ser feita consoante o tipo de questão a apresentar de acordo com o fim para o qual a informação é usada, as características da população em estudo e o método escolhido para divulgar os resultados; (ii) a linguagem deve ser acessível ao entendimento da população estudada; (iii) a formulação das perguntas deve evitar a possibilidade de interpretação dúbia, e não sugerir ou induzir a resposta; (iv) deve conter apenas perguntas relacionadas com as questões e os objetivos da investigação; (v) as questões devem ser expostas numa determinada ordem, começando por aquelas de carácter geral a que se seguem as mais específicas. A disposição da ordem como são colocadas as questões pode sugerir diferentes tipos de resposta, o que constitui um aspeto fundamental a considerar na construção dos questionários; e (vi) o tipo de informação a recolher, a estrutura da pesquisa e a cultura do país onde se realiza o estudo, são fatores que têm de ser contemplados quando se define a forma como o questionário vai ser efetuado, por exemplo, enviado por correio ou presencial (Reis, 2018, p. 99), ou, ainda, como é atualmente já frequente, via online. Contudo, no caso do nosso estudo, consideramos que a forma mais ajustada aos respondentes seria a presencial, para o preenchimento e devolução ao investigador, controlando, deste modo, em cada circunstância, os respondentes durante todo o processo.

A construção do questionário faz-se por etapas e Gil (2009, p. 116-117) foi muito prático ao delinear as seguintes regras para a construção de um questionário de investigação:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para obrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;

- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como o seu nível de informação;
- h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- i) a pergunta não deve sugerir respostas;
- j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez;
- k) o número de perguntas deve ser limitado;
- l) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas;
- m) as perguntas devem ser dispersas sempre que houver possibilidade de “contágio”;
- n) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do facto;
- o) na medida do possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressão do tipo “o que você pensa a respeito de ...”, “na sua opinião ...” etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga;
- p) deve ser evitada a inclusão, nas perguntas, de palavras estereotipadas, bem como a menção a personalidades de destaque, que podem influenciar as respostas, tanto em sentido positivo quanto negativo;
- q) cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento;
- r) o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos;
- s) o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados.

Gil (2007, p. 128-129) apresenta, ainda, as vantagens e limitações do questionário.

As vantagens são: a) possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as

peças o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado.

No entanto, os questionários, enquanto técnica de investigação, também apresentam algumas limitações: a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; e) proporciona resultados bastante críticos em relação à subjetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

No âmbito da nossa investigação, procuramos obedecer às etapas e regras recomendados pelos autores supracitados. O estudo que desenvolvemos inclui o recurso a dois (2) questionários dirigidos a sujeitos com ligação a um Instituto Superior de Ciências da Educação, dos quais, um (1) questionário destinados aos docentes e um (1) aos diplomados por essa instituição. O primeiro questionário dirigido aos docentes, é caracterizado por três (3) grupos: I. Informações pessoais e profissionais; II. Percepções dos docentes do ISCED quanto à formação dos diplomados; e III. Percepção dos docentes do ISCED quanto às competências dos diplomados pela instituição. Assim sendo, o primeiro grupo consta de sete (7) questões; o segundo grupo consta de treze (13) questões; o terceiro e último grupo comporta oito (8) questões. Quanto à natureza das questões, o primeiro grupo apresenta sete (7) questões com escolhas opcionais. No segundo grupo, das treze (13) questões, onze (11) com cinco (5) escolhas opcionais, uma (1) com (3) escolhas opcionais e uma (1) com quatro (4) escolhas opcionais. E, por último, o terceiro grupo, das oito (8) questões, duas (2) apresentam cinco (5) escolhas opcionais e outras apresentam várias opções, com a exceção da última questão que é de resposta aberta.

No que diz respeito ao questionário dirigido aos diplomados, este consta igualmente de três grupos, que pretendem ser paralelos, no conteúdo, aos do questionário aos docentes, quando tal faz sentido para a obtenção e subsequente comparação de dados: I, Informações pessoais e profissionais; II. Percepção dos diplomados quanto à sua formação num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED); III. Percepção dos diplomados quanto as competências de professores num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola. O primeiro grupo consta de cinco (5) questões; o segundo de quinze (15) questões; o terceiro de

nove (9) questões. Todas as questões são de natureza opcional com exceção da última, que é de aberta. No entender de Vilelas (2017)

se o questionário é muito pequeno, perde-se informação, se é muito longo, pode contribuir para uma elevada taxa de não respostas. De acordo com a complexidade das perguntas e respostas, aquelas não devem ultrapassar as 30 questões, nem demorar mais de 30 minutos a ser respondidas. (p. 322)

Entretanto, do nosso ponto de vista e dos juízes de validação, pela natureza das questões e pela duração do preenchimento do inquérito, o questionário não é complexo e exaustivo, respeitando, deste modo, as exigências metodológicas científicas de uma investigação.

Entende-se por questões abertas aquelas nas quais os inquiridos respondem expressando livremente o seu pensamento e os seus sentimentos, possibilitando uma investigação concisa. Enquanto que as perguntas fechadas são aquelas pré-estabelecidas nas quais o inquirido é chamado a responder àquela que mais lhe conviver (Fortin, 2009; Freixo, 2012; Vilelas, 2017; Reis, 2018). No entanto, as questões abertas proporcionam uma variedade mais ampla de resposta, mas podem ser confusas ou erróneas ou ainda se corre o risco de os inquiridos responderem num ou noutro sentido, pois estas podem ser emitidas livremente por quem responde, para além de criar dificuldades no momento de tratar a informação recolhida, por esta razão, é pouco recomendável utilizar muitas perguntas abertas num questionário, tão somente, outrossim, se ter verificado, muitas vezes, inquiridos deixarem itens em brancos ou simplesmente não respondem (Vilelas, 2017, pp. 320-321). Já as questões fechadas se distinguem em: dicotómicas, múltiplas e hierárquicas. Nas questões dicotómicas, o sujeito apenas tem de eleger uma resposta, isto é, sinalizando a opção na qual se identifica consigo; nas questões múltiplas, elege-se um número par de opções, quatro ou seis, com o objetivo de evitar que os elementos da nossa amostra possam responder à opção central, sem haver um esforço de reflexão. Ao passo que nas questões hierárquicas são apresentadas várias hipóteses, devendo ser indicada a ordem de preferência entre elas, recorrendo a uma escala numérica (Vilelas, 2017, p. 320). Contudo, quer as questões fechadas quer as questões abertas, cada uma delas, por sua natureza, possuem vantagens e desvantagens:

**Quadro 9***Vantagens e Desvantagens das Questões Abertas e Fechadas*

Tipos de Questões	Vantagens	Desvantagens
Abertas	Podem dar mais informação. Muitas vezes dão informação mais rica e pormenorizada. Por vezes dão informação inesperada. Maior liberdade na resposta. Menor influência do inquiridor.	As respostas são muitas vezes de difícil interpretação. É preciso muito tempo para codificar as respostas. Normalmente, é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores (a interpretação e a codificação das respostas). As respostas são mais difíceis de analisar num processo estatisticamente sofisticado, e a análise requer muito tempo.
Fechadas	É fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas. Muitas vezes é possível analisar de maneira sofisticada os dados. Direciona o pensamento. Facilita a resposta.	Por vezes, a informação das respostas é pouco rica. As respostas conduzem por vezes a conclusões simples demais. Induz a resposta.

Fonte: Vilelas (2017, p. 321).

É assim que, na investigação em Ciências Sociais e Humanas, os resultados, quando quantificados, devem ser analisados dentro de um dos quatro tipos de escala de medida de variáveis: nominal, ordinal, intervalar e de razão (Hill & Hill, 2012; Pocinho, 2012; Coutinho, 2016). Ora, entende-se por escala, o instrumento concebido para medir o grau de intensidade das atitudes e das opiniões de um sujeito a respeito de um fenómeno determinado, visando a captação de informação e permitindo ao sujeito diversas opções entre uma série graduada que lhe é proposta (Vilelas, 2017, p. 320).

Entre as escalas mais usuais destacam-se as nominais e ordinais (Hill & Hill, 2012), classificadas como de dados não-métricos (variável qualitativa), ao passo que os dois últimos são de dados métricos (variáveis quantitativas). Entende-se por escalas nominais as que consistem num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas. Deste modo, as escalas ordinais são definidas como as que admitem uma ordenação das suas categorias com base nalgum critério relevante. Ou seja, é possível estabelecer uma relação de ordem entre as respostas alternativas (Hill & Hill, 2012). É o caso, por exemplo, da expressão do grau de importância atribuído à avaliação docente (nada importante, importante, muito importante).

A escala nominal é considerada o tipo de escala menos sofisticado por envolver apenas a classificação de certos atributos, por um lado e, por outro, por poderem ser aplicadas a muitas variáveis educativas como: o género, profissão, raça, escola frequentada, tipo de residência, ou ainda, preferências, gostos, ocupações, usos e outras (Coutinho, 2016). A escala de intervalo é aquela em que um valor numérico mais elevado na escala indica uma quantidade maior da variável medida (Hill & Hill, 2012). E, finalmente, no entender de Coutinho (2016, p. 80), a escala de razão ou rácio em que há um zero absoluto, e é nessa característica que reside a diferença, relativamente à escala de intervalo, sendo difícil de fixar em Educação e Psicologia porque reportada a características internas inerentes aos sujeitos, que são difíceis de expressar através de uma escala numérica com unidade e origem fixa (zero absoluto).

Quanto à escala, as questões são todas fechadas nos dois questionários construídos para o nosso estudo, exceto as últimas, que são abertas. Uma são questões fechadas dicotómicas e outras fechadas múltiplas. Neste estudo, quer no questionário dos diplomados como no dos docentes, temos apenas uma questão (Q1.1) que apresenta uma escala nominal dicotómica, ou seja, apresenta apenas duas modalidades. As outras questões apresentam uma escala nominal politómica, isto é, apresenta mais do que duas modalidades (Vilelas, 2017, p. 332). Entretanto, as questões Q1.2; Q1.4; Q1.5; Q2.12 e Q2.13, do questionário dos diplomados e as questões Q1.2; Q1.4; Q2.11 e Q2.12, do questionário dos docentes são enquadradas nas escalas de ordenação onde cada dado recolhido só pode pertencer a uma e só uma das categorias da escala. No entender de Vilelas (2017, p. 336), nunca se deve, pois, começar um intervalo com o mesmo valor com que se finaliza o anterior, porque nesse caso alguns dados poderiam incluir-se, com igual justificação, em qualquer dos dois intervalos.

As questões fechadas com perguntas de escolha múltipla em leque fechado são aquelas em que “o inquirido é convidado a escolher uma ou várias de entre as alternativas apresentadas ou a ordenar as mesmas” (Vilelas, 2017, p. 319) no questionário dos diplomados são: Q1.2; Q1.4; Q1.5; Q2.1; Q2.2; Q2.3; Q2.4; Q2.5; Q2.6; Q2.7; Q2.8; Q2.9; Q2.10; Q2.12; Q2.13; Q2.14; Q2.15; Q3.1; Q3.2 e Q3.3. Ao passo que as questões com perguntas de escolhas múltiplas em leque aberto ou perguntas semifechadas em que “o inquirido é colocado perante a situação de optar por uma ou várias alternativas explicitamente colocadas ou de acrescentar ele mesmo uma outra” (Vilelas, 2017, p. 319), também dos questionários dos diplomados, são: Q1.3; Q2.11; Q3.4; Q3.5; Q3.6; Q3.7 e Q3.8.

Para Freixo (2012, p. 237), a categorização de variáveis quantitativas, como a idade ou o tempo de serviço na instituição, em intervalos de classes devem ser, tanto quanto possível, iguais em termos do tamanho dos seus intervalos. Assim, usamos uma escala ordinal nas questões Q1.2;

Q1.4; Q2.11 e Q2.12, no questionário dos diplomados. E no questionário dos docentes são Q1.2; Q1.4; Q1.5; Q2.12 e Q2.13.

No questionário dos docentes, outrossim, as questões são todas fechadas, exceto a última, que é aberta. Um são questões fechadas dicotómicas e outras fechadas múltiplas. As questões fechadas múltiplas com perguntas de escolha múltipla em leque fechado onde “o inquirido é convidado a escolher uma ou várias de entre as alternativas apresentadas ou a ordenar as mesmas” (Vilelas, 2017, p. 319) são: Q1.2; Q1.3; Q1.4; Q1.5; Q1.6; Q1.7; Q2.1; Q2.2; Q2.3; Q2.4; Q2.5; Q2.6; Q2.7; Q2.8; Q2.9; Q2.11; Q.12; Q2.13; Q3.1; Q3.2. Ao passo que as questões com perguntas de escolhas múltiplas em leque aberto ou perguntas semifechadas onde “o inquirido é colocado perante a situação de optar por uma ou várias alternativas explicitamente colocadas ou de acrescentar ele mesmo uma outra” (Vilelas, 2017, p. 319) são: Q2.10; Q3.3; Q3.4; Q3.5; Q3.6 e Q3.7.

O inquirido por questionário consta apenas de uma questão aberta, onde se solicita aos inquiridos, sugestões para melhoramento das competências e formação de professores de ensino secundário diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola. De acordo com Vilelas (2017, pp. 320-321), elas “proporcionam uma variedade mais ampla de respostas, pois estas podem ser emitidas livremente por quem responde” e “é pouco recomendável utilizar muitas perguntas abertas num questionário (...)” pois que os inquiridos “deixam muitas vezes os itens em branco ou não respondem”.

Também utilizamos escalas de tipo Likert. Entende-se por este tipo de escala a que apresenta uma série de proposições, das quais o respondente deve selecionar apenas uma (Reis, 2018). A experiência demonstra que quando são utilizadas cinco proposições, se consegue extrair uma informação mais expressiva, pois permite obter do entrevistado mais pormenores (Freixo, 2012), principalmente na pesquisa educativa para a obtenção de preferências, opiniões e atitudes na qual o sujeito (des)concorda (Coutinho, 2016).

Assim, acolheram-se respostas sobre quantidade (muito pouco, pouco, médio, muito, bastante); de frequência (nunca, raramente, às vezes, muitas vezes, sempre); de atitude (discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo, concordo totalmente); de adequação (desadequado, pouco adequado, indeciso, adequado, muito adequado); avaliação (muito mau, mau, razoável, bom, muito bom) tal como sugere Freixo (2012, p. 242).

#### 2.4.2. Entrevista

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*, onde “vista” se refere ao ato de ver, ter preocupação de algo; “entre” indica a relação do lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber o

realizado entre duas pessoas, permitindo o relacionamento estrito entre estas, o entrevistador e o entrevistado (Freixo, 2012, p. 220). Por esta razão, é considerada como a técnica mais utilizada na investigação social (Moreira, 2007, p. 203), numa situação “face a face” e em que uma das pessoas formula questões e pelo menos outra responde (Gil, 2009, p. 115), num processo de comunicação e interação permitindo ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e variados (Pocinho, 2012, p. 97).

A literatura apresenta inúmeros conceitos de entrevista, onde diversos autores enfatizam, em geral, aspetos de comunicação, de interação, de relacionamento, de conversação, de diálogo, de contacto, de envolvimento, de relação, enfim, entre duas ou mais pessoas face-a-face em busca de uma resposta para uma determinada inquietação que um deles está a investigar (Erasmie & Lima, 1989; Ketele & Roegiers, 1993; Flick, 2005; Gil, 2007; Moreira, 2007; Gil, 2009; Sousa, 2009; Santos, 2010; Marconi e Lakatos, 2011; Freixo, 2012; Pocinho, 2012; Amado, 2014; Haro et al, 2016; Vilelas, 2017; Quivy & Campenhoudt, 2017; Reis, 2018).

A entrevista tem sido o instrumento privilegiado e muito utilizado nos estudos descritivos, com uma abordagem qualitativa, especificamente na entrevista semiestruturada, pela natureza de comunicação e interação humana entre o investigador e o entrevistado (Pocinho, 2012; Coutinho, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2017; Reis, 2018), numa conversa oral individual, grupal, ou com várias pessoas selecionadas cuidadosamente (Erasmie & Lima, 1989; Ketele & Roegiers, 1993); numa relação de confiança e à-vontade com este último, de forma que se consigam respostas fidedignas daquilo que o inquerido pensa, faz e acredita sobre algo (Santos, 2010), para resolver o problema que se quer estudar (Amado, 2014).

De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2019, p. 15), distinguem-se dois tipos de perguntas: “abertas” e “fechadas”. As primeiras permitem ao entrevistado que se expresse sem nenhum tipo de respostas previamente determinadas, sendo o critério de formulação de perguntas resultante dos objetivos da entrevista, podendo ser registada informação que não tinha sido equacionada pelo investigador durante a construção da entrevista, e que, eventualmente, não seria obtida através das subsequentes perguntas no decurso da mesma. Já as perguntas “fechadas” particularizam-se por condicionarem as respostas individuais ou de grupo, tendo como pressuposto as distintas reações que os mesmos apresentem face à mesma pergunta, e devem ser construídas após análise das respostas obtidas de perguntas ensaiadas em entrevistas exploratórias realizadas num universo o mais demonstrativo possível.

Quivy & Campenhoudt (2017, pp. 71-72) aconselham três categorias úteis para se ter uma entrevista em que os autores consideram ser de interlocutores válidos: (I) docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação implicado pela pergunta de partida; (ii) testemunhas privilegiadas; e (iii) o público a que o estudo diz diretamente respeito.

Os primeiros porque podem ajudar-nos a melhorar o nosso conhecimento do terreno quanto aos resultados dos seus trabalhos advertindo-nos dos procedimentos, dos problemas encontrados e dos escolhos a evitar. A segunda categoria, por se tratar de pessoas social e profissionalmente posicionadas, ativas, responsáveis e conhecedores do problema. E, por fim, a terceira categoria porque é importante que as entrevistas cubram a diversidade do público envolvido, o que no nosso estudo, contempla os gestores, de topo e intermédios do ISCED.

#### Quadro 10

##### *Vantagens e desvantagens da Entrevista*

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Obter muita informação num curto espaço de tempo e informações detalhadas.	A inibição ou pouca experiência do entrevistado a questões delicadas e à presença do entrevistador.
O índice de contestação amplo porque é comum os entrevistados concordarem falar sobre determinados temas.	A recolha dos dados e a produção dos mesmo são em momentos diferentes, porque após a entrevista é necessário fazer a sua transcrição, categorização e codificação.
Possibilita analisar o comportamento oral e não oral do entrevistado.	Requer custos financeiros.
A garantia de resposta por parte dos entrevistados. E no caso da utilização do telefone ou e-mail o retorno é rápido.	Por vezes é necessário entrevistar um elevado número de indivíduos, o que leva ao aumento do tempo despendido.

*Fonte:* Reis (2018, p. 92).

De acordo com Amado (2014), a entrevista na investigação em educação pode ser classificada em duas naturezas: quanto à sua estrutura e quanto à sua função. A primeira engloba a entrevista estruturada ou diretiva, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, a entrevista não estruturada ou não diretiva e a entrevista informal ou conversação. Quanto à função, a entrevista pode ser de investigação-controlo, de diagnóstico-caracterização e terapêuticas. A entrevista estruturada ou diretiva é aquela em que as perguntas devem ser programadas adequadamente e aplicadas de modo estandardizado a todos os entrevistados. A entrevista semiestruturada ou semidiretiva é aquela que consiste na elaboração e uso de um guião, onde se encontram as questões muito bem delineadas, registadas e ordenadas logicamente para que facilite a compreensão do entrevistado. A entrevista não estruturada ou não-diretiva é aquela em que os dois intervenientes interagem e em que se respeita a lógica do discurso do entrevistado. E, por último, a entrevista informal ou conversação consiste em troca de ideias sobre o assunto tratado. Quanto a outra natureza, a de função, as entrevistas de investigação-controlo têm como função principal a de avaliar a adequação de processos com caracterizações

elaboradas pelo sujeito. As entrevistas de diagnóstico-caracterização primam pelo fornecimento de pistas para a caracterização do processo em estudo e, por fim, as entrevistas terapêuticas regem-se, basicamente, na ajuda de pacientes e de aconselhamento.

Para Gonçalves e Gonçalves (2019, p. 20), a entrevista semiestruturada, aquela que adotamos no nosso estudo, tem por base um guião “que confere maior grau de liberdade ao indivíduo relativamente à estrutura da entrevista, apresenta uma acentuada flexibilidade na formulação das perguntas que se refletirá nas respostas obtidas, as quais resultam de sugestões e propostas apresentadas pelo entrevistador, muito em função da reatividade do entrevistado”.

Para o nosso estudo, optou-se por uma entrevista semiestruturada, como já dito acima, pelo facto de ser considerada a técnica mais usual e confiável em ciências sociais e humanas, por um lado, e, por outro, tendo em conta os seus objetivos específicos: evidenciar o percurso histórico de um ISCED de Angola, na formação de professores para o ensino secundário; evidenciar as qualificações e especializações do corpo docente desse ISCED, implicado na formação de professores para o ensino secundário; caracterizar o atual modelo curricular de formação de professores para o ensino secundário de Angola; identificar as perceções sobre a formação e as competências necessárias dos professores para o ensino secundário junto de gestores, docentes e diplomados para o exercício profissional docente; analisar as perceções de gestores, docentes e diplomados sobre a formação e competências necessárias dos professores do ensino secundário diplomados e (re)pensar algumas diretrizes que possam ajudar na mudança ou melhoria do processo de formação inicial de professores num dos ISCED de Angola e, quiçá, em todos do país.

Vilelas (2017, p. 310) aponta as principais vantagens e desvantagens das entrevistas semiestruturadas. Vantagens: (i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas); (ii) a possibilidade de o investigador esclarecer alguns aspetos no decurso da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; (iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, de orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos. E como desvantagens: (i) a falta de motivação dos entrevistados; (ii) a inadequada compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; (iii) inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiente vocabular ou de problemas psicológicos; (iv) a influência exercida pelo aspeto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; (vi) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Assim sendo, Bobdan e Biklen (1994, p. 108), mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, afirmam que as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo.

Portanto, pelo facto de no estudo que desenvolvemos termos optado por utilizar uma entrevista semiestruturada, procurou-se elaborar um guião com todas as perguntas abertas, a fim de possibilitarem respostas nos próprios termos dos entrevistados e minimizarem a imposição de respostas, evitando-se perguntas dicotómicas que sugerem respostas de sim ou não e que poderiam criar uma atmosfera de interrogatório, como defendem Amado e Ferreira (2017, p. 219). Para além disso, procurou-se que as questões e as respostas fossem singulares, claras e neutras.

Do guião da entrevista (ver anexo 1) consta uma introdução com os seguintes indicadores: o nome do entrevistado, gestor ou chefe de departamento, idade, género, data, local da entrevista, a duração da entrevista e os objetivos da entrevista.

O guião da entrevista aos gestores e chefes de departamento do ISCED foi composto por dez (10) objetivos:

1. Informar o(a) entrevistado(a), legitimar a entrevista;
- I. Caracterizar o Gestor/Chefe de Departamento do ISCED;
- II. Caracterizar institucionalmente o ISCED;
- III. Caracterizar a organização científica do ISCED;
- IV. Caracterizar a organização pedagógica do ISCED;
- V. Identificar as competências profissionais docentes dos diplomados adquiridos num ISCED;
- VI. Caracterizar/Avaliar/Analisar a natureza da formação dos diplomados por um ISCED;
- VII. Compreender as políticas de formação do ISCED;
- VIII. Identificar pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades que envolvem o ISCED;
- IX. Conhecer outras informações que o entrevistado achar relevantes e pertinentes.

O guião de entrevista estava dividido em quatro (4) setores: categorias, objetivos específicos, linhas norteadoras ou subcategorias e questões específicas. Nas categorias destacou-se: (O) Informação e legitimação da entrevista; (I) Caracterização pessoal, académica e profissional do gestor; (II) Caracterização institucional do ISCED; (III) Organização científica do ISCED;

(IV) Organização pedagógica do ISCED; (V) Competências dos diplomados pelo ISCED; (VI) Natureza e qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED; (VII) Políticas de formação; (VIII) Análise SWOT da formação dos diplomados no ISCED; e (IX) Outras informações.

As perguntas eram de tipo abertas. O grupo zero (0), de informação e legitimação da entrevista, teve como finalidade explicar ao entrevistado o objetivo do estudo, a importância da sua participação e colaboração, e, igualmente, a garantia do anonimato e confidencialidade da entrevista e a respetiva gravação e transcrição, na qual, de acordo com Vilelas (2017, p. 309), o entrevistado é livre de desistir se assim o entender, sem que daí resulte qualquer malefício para ele. O (I) grupo consta de quatro (4) questões; o (II) grupo consta de três (3) questões; O grupo (III) consta de quatro (4) questões; O grupo (IV) consta de sete (7) questões; O grupo (V) consta de duas (2) questões; O grupo (VI) consta de três (3) questões; O grupo (VII) consta de uma (1) questões; O grupo (VIII) consta de quatro (4) questões; e, finalmente, o grupo (IX) consta de uma (1) questão.

## **2.5. Procedimentos na construção dos instrumentos**

### **2.5.1. Questionários**

Entende-se por validade de um instrumento a capacidade que o mesmo realmente possui de avaliar exatamente aquilo que se propõe medir. Considera-se validado se os resultados de uma aferição corresponderem ao estado verdadeiro dos fenómenos que estão a ser medidos (Vilelas, 2017, p. 342). Já a fiabilidade de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes, em qualquer ocasião (Bell, 2010, p. 97).

Por isso, seja qual for o procedimento de recolha de dados que se adote, deverá este ser sempre examinado criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido. De Ketele e Roegiers (1993, p. 81) definem a fiabilidade como a qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa, em momentos diferentes, quer por uma nova pessoa em relação a um protocolo definido etc., e definem a validade como sendo o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente. A validade é um conceito mais complexo que nos diz se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever. Se um método não é fiável, também não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido. Pode dar origem a respostas iguais ou semelhantes em quaisquer ocasiões, mas não medir o que se pretende que meça. A medição do grau de validade de um método pode tornar-se extremamente complicada e há muitas variações e subdivisões do conceito de validade (Bell, 2010, p. 98-99). Isto quer dizer que “uma medida pode ter boa fiabilidade e ter pouca validade, mas, sem fiabilidade adequada,

a medida não pode ter validade adequada, ou seja, a existência de fiabilidade adequada é necessária, mas não suficiente, para garantir validade adequada” (Hill & Hill, 2012, p. 149).

De acordo com Vilelas (2017), o processo de verificação da medição do instrumento desenvolve-se em três etapas: (i) validade; (ii) fiabilidade; e (iii) estabilidade temporal. A forma como é medida a validade deve ser selecionada pelo investigador, pois o que é avaliado são as conclusões a que se pode chegar e as inferências que se poderão tirar a partir do teste, e não o teste propriamente dito.

A validade de um instrumento, quanto à tipologia, pode corresponder a: (i) validade de conteúdo; (ii) validade de critério; e (iii) validade de construto (Coutinho, 2016; Vilelas, 2017); contudo, Hill e Hill (2012) preferem usar termos como conceitos de validade de conteúdo, validade teórica e validade prática.

No nosso caso, a validade de conteúdo consiste numa análise subjetiva, realizada por um grupo de juízes, especialistas na área em que se realizou o estudo, verificando se os itens avaliam, através de um teste, o universo dos conteúdos das questões sobre o tema em causa. Enquanto a validade de critério avalia a capacidade de um teste de prever um comportamento numa determinada situação, comparando o resultado do instrumento que se quer validar com outro considerado válido e confiável, através da correlação entre os resultados de ambos, num coeficiente entre 0,00 e 1,00, sendo considerado validade de critério se se apresentar igual ou superior a 0,70. E, finalmente, a validade de construto é determinada por procedimentos denominados análise fatorial, na qual a sua aplicação requer análise estatística e programas informáticos específicos para Ciências Sociais, como por exemplo, o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Retomando as etapas do processo da verificação do instrumento, a fiabilidade é entendida por Vilelas (2017, p. 124) como uma consistência interna de um instrumento, onde os resultados obtidos por um respondente em cada item devem ser consistentes entre si ao longo de todo questionário. Para tal, pode-se recorrer a várias técnicas para avaliar a consistência de um questionário, por exemplo, o teste alfa de Cronbach. Este teste é o indicador aconselhável para se avaliar a consistência interna de instrumentos de tipo escala de Likert (Coutinho, 2016). Outra etapa é a estabilidade temporal que, para verificar a medida da estabilidade (teste-reteste), é necessário que o instrumento de medida seja aplicado duas ou mais vezes nos mesmos indivíduos, após um certo período de tempo, nem tão curto e nem tão longo (Vilelas, 2017), e a amostra deve ser aleatória retirada do universo e tem que ter pelo menos 100 pessoas, de preferência, 200 ou mais (Hill & Hill, 2012).

No entanto, Coutinho (2016, p. 111) ao questionar-se sobre o uso dos instrumentos de recolha de dados numa investigação, entre optar ou não pelo uso de um instrumento já existente,

adaptando-o, ou em construir o próprio, defende que “É possível conceber instrumentos originais de boa qualidade, mas isso requer um trabalho considerável”.

Foi nesta senda que nos sentimos impelido a construir os nossos próprios questionários, à luz das orientações científicas e metodológicas, a partir da revisão da literatura sobre a temática em estudo. De seguida, testámo-los através de 6 docentes do ISCED e de 21 diplomados pela mesma IES, professores numa das escolas secundárias. Entretanto, foi necessário fazer-se alguns reajustes significativos nos questionários, desde a sua extensão à sua clareza.

Os questionários foram, em seguida, submetidos a validação de conteúdo (e de forma) por duas Professoras Doutoradas em Ciências da Educação, peritas no conhecimento especializado da temática da nossa Tese e na orientação de prática de ensino no âmbito da formação de professores. Ambas pertenciam ao corpo docente de uma instituição de ensino superior português.

### 2.5.2. Entrevista

Tendo em conta as referências metodológicas já referidas para a construção de questionários, no ponto anterior, debruçamo-nos sobre as etapas percorridas na construção do guião de entrevista, destacando:

- I. A partir da revisão da literatura e da vivência no ISCED, construíram-se as entrevistas.
- I. Houve uma necessidade de se corrigir e validar o guião das entrevistas, para tal, contou-se com a colaboração de duas Professoras Doutoradas na especialidade de formação de professores, que após várias discussões, (auto)consultas e correções, se reformulou e se reelaborou o guião da entrevista.
- II. Finalmente, o passo a seguir foi de pequenos acertos até à versão final do guião de entrevista e a sua respetiva aplicação aos participantes.

De salientar que a validação ocorreu após termos testado o guião, com o intuito de verificarmos a sua adequação. Deparamo-nos com algumas insuficiências e debilidades, o que nos obrigou a reformulá-lo:

- o guião era demasiado extenso;
- havia algumas redundâncias em algumas questões;
- alguns termos ou conceitos estavam confusos e desajustados no texto.

Tal situação leva-nos a corroborar com Vilelas (2017, p. 313), para quem o investigador deve “testar o guião de entrevista a um número reduzido de participantes ou peritos na área para eventual reformulação, ainda que pontual”.

Como aponta a literatura, para garantir a fiabilidade das respostas dos entrevistados, recorreremos ao uso de gravador áudio para a recolha das respostas dadas pelos entrevistados.

## **2.6. Procedimento de recolha de dados**

No entender de Quivy e Campenhoudt (2017, p. 25), um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação.

Dois foram os procedimentos que adotamos para a recolha de dados neste estudo: a entrevista e o inquérito por questionário, a que já antes nos referimos.

No entender de Freixo (2012, p.219) a recolha de dados efetua-se segundo um plano preestabelecido. É a recolha sistemática de informações junto dos participantes com a ajuda dos instrumentos selecionados. Na pesquisa qualitativa, primeiramente, faz-se a recolha dos dados a fim de poder elaborar a “teoria de base”, ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais constructos. Desse modo, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico (Marconi & Lakatos, 2011, p. 272). Entretanto, “à medida que os dados são coletados, são também interpretados, o que pode levar à necessidade de novos levantamentos (...). A pesquisa qualitativa pode empregar vários métodos e técnicas” (Idem).

### **2.6.1. Aplicação do Questionário**

Um questionário é formado por uma série ordenada de perguntas a serem feitas, por escrito, aos respondentes para se obterem informações sobre opiniões, interesses e expectativas (Reis, 2018) e, ainda, factos, atitudes, juízos e representações (Afonso, 2014), sendo, assim, considerados os instrumentos mais utilizados na recolha de dados nos estudos académicos e científicos.

Tivemos o cuidado, como diz Afonso (2014, p. 113), de “alertar os respondentes para o facto de não haver respostas certas ou erradas, mas sim apenas respostas verdadeiras/sinceras ou falsas/enganosas”.

Começamos por contactar as direções das principais escolas secundárias sediadas na província em que se insere o ISCED da nossa investigação, tendo manifestado o nosso objetivo de estudo, no âmbito do Doutoramento, e, prontamente, nos foi dado a autorização, conduzindo a oficializá-la, endereçando uma carta de solicitação formal (ver anexo 7). Daí, deixamos os inquéritos sobre a responsabilidade dos diretores das respetivas escolas, que, posteriormente, fizeram a entrega dos respetivos questionários para o devido preenchimento por parte dos diplomados pelo ISCED. No entanto, as direções das escolas sugeriram que fossem devolvidos

num período de aproximadamente 15 dias, e assim se procedeu, apesar de alguns diplomados não terem devolvidos os seus questionários preenchidos, o que se verificou em quase todas as escolas, mesmo com insistência da nossa parte.

A recolha de dados foi feita aos professores diplomados pelos ISCED que lecionam numa das seis (6) Escolas do Ensino Secundário, sendo duas (2) escolas secundárias de formação de professores (Magistérios) e seis (6) Escolas do Ensino Secundário Geral (Liceus), conforme a tabela abaixo:

#### Quadro 11

*Em Função das EES Onde Lecionam os Diplomados pelo ISCED*

EES	Género		T	%
	M	F		
Magistério A	15	6	21	7,5
Magistério B	27	27	54	19,4
Liceu A	22	23	45	16,1
Liceu B	7	9	16	5,7
Liceu C	22	8	30	10,8
Liceu D	27	15	42	15,1
Liceu E	25	6	31	11,1
Liceu F	35	5	32	11,5
Total	180	99	279	100

*Fonte:* Elaboração do Autor.

Desde a sua fundação em 1980, o ISCED já diplomou cinco mil, oitocentos e vinte (5820) licenciados, conforme a tabela abaixo:

## Quadro 12

Diplomados dos ISCED desde a sua Fundação

ANO	Educação Física e Desportos	Ensino da Biologia	Ensino da Filosofia	Ensino da Física	Ensino da Geografia	Ensino da História	Ensino da Língua Francesa	Ensino da Língua Inglesa	Ensino da Língua Portuguesa	Ensino da Matemática	Ensino da Pedagogia	Ensino da Psicologia	Ensino da Química	Informática Educativa	Total
1984/1985	0	5	7	3	4	10	0	0	0	4	5	6	0	0	44
1985/1986	0	1	6	0	1	7	2	3	0	1	8	5	0	0	34
1986/1987	0	0	0	3	2	6	4	0	0	0	0	3	3	0	21
1987/1988	0	3	1	0	0	8	6	0	0	3	2	2	0	0	25
1988/1989	0	11	1	1	2	1	1	0	0	6	1	5	2	0	31
1989/1990	0	8	3	0	6	4	0	3	0	5	3	1	0	0	33
1990/1991	0	1	6	0	1	6	0	3	0	5	3	5	0	0	30
1991/1992	0	2	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3	0	0	8
1992/1993	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
1993/1994	0	2	1	1	1	2	0	0	0	3	1	1	3	0	15
1994/1995	0	4	2	2	0	2	0	2	2	2	1	0	1	0	18
1995/1996	0	2	1	4	0	3	1	4	0	6	0	0	5	0	26
1996/1997	0	0	0	3	1	4	0	1	2	2	1	9	1	0	24
1997/1998	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	6
1998/1999	0	0	0	2	0	2	0	1	0	1	2	5	0	0	13
1999/2000	0	1	1	0	0	3	0	1	1	0	2	14	0	0	23
2000/2001	0	3	1	2	0	1	2	2	0	2	0	1	0	0	14
2001/2002	0	3	0	1	0	4	0	2	0	3	2	7	1	0	23
2002/2003	0	2	1	0	0	0	1	1	1	0	2	10	1	0	19
2003/2004	0	1	1	0	3	2	2	6	1	0	0	3	0	0	19
2004/2005	0	0	1	4	0	3	3	5	0	1	0	3	2	0	22
2005/2006	0	9	2	6	4	0	10	0	0	7	0	8	6	0	52
2006/2007	0	43	2	9	7	8	17	2	0	11	0	12	11	0	122
2007	0	40	4	8	8	10	13	0	2	11	0	13	12	0	121
2008	0	49	24	29	43	74	12	6	48	28	30	69	36	8	456

2009	0	34	20	10	7	59	3	0	39	18	19	47	22	2	280
2010	0	31	23	13	26	33	18	5	10	16	9	34	17	6	241
2011	0	28	17	13	23	31	12	3	10	18	11	26	10	6	208
2012	0	27	22	37	33	29	10	4	34	27	33	55	18	36	365
2013	0	37	47	20	22	40	7	1	47	61	64	39	40	19	444
2014	0	32	45	46	41	48	9	12	19	35	64	84	38	18	491
2015	0	81	49	25	76	151	9	6	24	32	74	122	71	31	751
2016	0	29	33	11	16	25	9	19	4	34	37	38	26	18	299
2017	0	22	34	31	13	48	3	15	8	21	36	44	16	8	299
2018	41	28	58	26	19	57	8	18	17	32	45	72	30	19	470
2019	43	26	64	29	67	107	32	25	19	39	90	145	47	36	769
<b>TOTAL</b>	84	565	478	342	426	791	195	153	288	436	545	891	419	207	5820

Fonte: Assuntos Académicos do ISCED.

Entretanto, fez-se o mesmo procedimento junto da direção do ISCED, à qual endereçamos os questionários, através dos Chefes de Departamento e Investigação (DEI), tendo feito chegá-los junto dos docentes afetos aos respetivos departamentos. Num período de 15 dias, recebemos apenas alguns questionários preenchidos, pois que, muitos não os devolveram, apesar da nossa insistência.

É de recordar que o ISCED possui 106 docentes efetivos, constituído por cinco (5) Departamentos de Ensino e Investigação (DEI), nos quais são ministrados treze (13) cursos de ensino e um (1) curso independente (Educação Física e Desportos):

1. Departamento de Ciências da Educação (DCE) - Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia;
2. Departamento de Ciências da Natureza (DCN) - Ensino da Geografia e Ensino da Biologia;
3. Departamento de Ciências Exatas (DCEX) - Ensino da Matemática, Ensino da Física, Ensino da Química, Ensino da Informática Educativa;
4. Departamento de Ciências Sociais (DCS) – Ensino da Filosofia e Ensino da História;
5. Departamento de Letras Modernas (DLM) – Ensino da Linguística Portuguesa, Ensino da Linguística Francesa e Ensino da Linguística Inglesa;

Na seleção dos docentes usou-se o critério de uma amostragem não probabilística acidental, desde que fossem apenas docentes do ISCED e que demonstrassem disponibilidade para participar no estudo (Coutinho, 2016).

**Quadro 13***Em Função aos Docentes Inqueridos*

	n	%
Doutoramento	15	28,8
Mestrado	30	57,7
Licenciatura	7	13,5
Total	52	100,0

Fonte: Elaboração do Autor.

**2.6.2. Aplicação da Entrevista**

Numa investigação, é preciso ter sempre em conta o acesso aos participantes. Daí, pessoalmente, contactou-se e simultaneamente formulou-se o convite a cada participante, os gestores de topo e os chefes dos Departamentos de Ensino (gestores intermédios), tendo solicitado a cada um deles que nos fornecesse a sua disponibilidade para a entrevista. Sendo assim, calendarizaram-se as respetivas entrevistas acordadas entre as duas partes.

Entretanto, mesmo com alteração da data por alguns, por motivos profissionais e/ou pessoais, realizaram-se as entrevistas, que decorreram nos respetivos gabinetes de cada um dos membros entrevistados. Procedemos, deste modo, às orientações de Vilelas (2017, p. 312) que refere que “é aconselhável, sempre que possível, contactar os entrevistados previamente, informá-los dos resultados esperados, os motivos da sua escolha, da sua participação e colaboração, do tempo de duração e a data, hora e local onde será efetuada a entrevista”.

Por conseguinte, antes de cada entrevista, entregou-se aos entrevistados a ficha da autorização para a gravação e a transcrição dos conteúdos abordados em entrevista (ver anexo 6), para a devida leitura e assinatura como sinónimo de honra, compromisso e participação voluntária. Esclareceram-se os objetivos, comprometemo-nos a garantir o anonimato e confidencialidade das informações que o entrevistado nos iria prestar, conforme o guia (ver anexo 1), num clima de harmonia, diálogo, compreensão, simpatia e confiança, com um tom informal, partindo das questões menos para as mais complexas. As entrevistas tiveram uma duração entre 44 a 58 minutos e foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2019.

Vilelas (2017, p. 309) alerta que, na entrevista, “A regra de ouro é não ter pressa de acabar”. No entanto, procurou-se respeitar e obedecer a alguns aspetos a adotar numa entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 77; Amado & Ferreira, 2017, p. 221): (i) fazer o mínimo de perguntas possível; (ii) intervir da forma mais aberta possível; (iii) abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; (iv) procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados; (v) gravar as entrevistas; (vi) ter em conta a duração; (vii) reduzir ao estritamente necessário o número de sessões; (viii) fazer uma transcrição fiel.

Após as entrevistas, seguiu-se a transcrição das mesmas, que foram, depois, enviadas por via *e-mail* para o respetivo entrevistado, com vista à devida validação individual, conforme orienta Vilelas (2017, p. 310). É, de facto, importante salientar que os entrevistados tiveram a oportunidade de analisar as transcrições das suas entrevistas, tendo cinco (5) deles feito ligeiras alterações das suas declarações, corrigindo e retirando algumas informações, que entenderam que seria melhor não constarem, apesar da garantia do anonimato. Contudo, todos foram unânimes em nos informar que as transcrições foram feitas fielmente.

Trabalhamos com uma amostra de sete (7) gestores da IES, dos quais dois (2) da gestão de topo e cinco (5) da gestão intermédia, conforme a tabela abaixo:

#### Quadro 14

*Em Função ao Tipo de Gestor*

Tipo de Gestão	N
Gestão Topo	2
Gestão Intermédia	5
Total	7

*Fonte:* Elaboração do Autor.

### 2.6.3. Análise documental

As técnicas a que se recorreu para a recolha de dados foram a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, já abordadas nos pontos anteriores, e a análise documental, tendo esta recaído sobre documentos como Estatuto do ISCED, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Decretos, circulares e outros documentos legais. Conforme afirma Reis (2018, p. 90), “A análise documental (...) permite recolher dados e informações que podem ser cruzadas com os resultados de outros instrumentos, tal como a entrevista ou o questionário, que ajudam a confirmar factos observados e respostas fornecidas”.

Termos feito uso dos documentos apontados permitiu-nos conhecer e analisar melhor a IES em estudo, pois, como descreve Reis (2018, p. 90), a análise documental é importante “para complementar a informação obtida por outros instrumentos de recolha de dados, de forma a encontrar informações úteis para o objeto de estudo”.

## 2.7. Processamento de dados

### 2.7.1. Tratamento estatístico

De acordo com Gil (2009, p. 133), muitos estudos de campo possibilitam a análise estatística de dados, sobretudo quando se valem de questionário ou formulários para a recolha de dados. No entanto, diferentemente dos levantamentos, os estudos de campo tendem a utilizar

variadas técnicas de recolha de dados. E isso porque, neste tipo de investigação, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos. Todavia, a escolha das estatísticas a utilizar vai depender da quantidade dos dados que dispomos e, sobretudo, do tipo de dados que temos, ou seja, importa, desde logo, saber se provém de variáveis nominais/ordinais ou, pelo contrário, de variáveis de tipo intervalar (Coutinho, 2016, p. 153).

Os dados que recolhemos por intermédio da aplicação dos questionários foram tratados recorrendo à estatística descritiva e à estatística inferencial (mas sempre com intenção descritiva). A estatística descritiva consiste na recolha e exposição de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos (Vilelas, 2017, p. 355), descrevendo, de forma sumária, algumas características do grupo de inquiridos (Hill & Hill, 2012). A estatística inferencial, a partir da amostra, procura generalizar ou inferir os resultados para um grupo muito mais amplo, a população (Coutinho, 2016). Assim, inferência consiste em tentar definir as características da população através das observações feitas unicamente sobre uma amostra dessa população (Corroyer & Wolff, 2009).

Por conseguinte, no nosso estudo fizemos o tratamento estatístico das respostas dadas pelos inquiridos através do questionário, utilizando o programa estatístico SPSS (*Statistical Package of the Social Sciences*), na sua versão 26.0.

### 2.7.2. Análise de conteúdo

De acordo com Amado et al. (2017, p. 304), a análise de conteúdo, como método científico, remonta, às duas grandes guerras mundiais, onde serviu como instrumento para o estudo da propaganda política e para análise de jornais, respetivamente. Entretanto, hoje, considera-se raro não se fazer uso desta técnica metodológica em ciências sociais e humanas, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo para um sentido mais interpretativo e inferencial.

Para Bardin (2016, p. 44), a análise de conteúdo, de um modo geral, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bogdan e Biklen (1994, p. 220) entendem a análise de conteúdo, simultaneamente, como uma técnica e um método. É entendida como técnica, quando se observam os critérios de objetividade, fidelidade e validade, ao passo que é entendida como método, quando se apresentam problemas de operacionalização das variáveis, amostragem e generalização.

Recorremos a análise de conteúdo, no nosso estudo, a partir das transcrições efetuadas das entrevistas aos gestores do ISCED, no confronto com as suas mensagens sistematizadas

através da codificação e classificação por categorias e subcategorias preestabelecidas no questionamento da sua realidade pessoal e profissional, obedecendo aos critérios metodológicos sugeridos por Quivy e Campenhoutdt (2017), Amado (2017), Vilelas (2017), Reis (2018) e Azeredo (2019) para a elaboração da grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas (ver anexo 9) e a grelha de análise de conteúdo das entrevistas (ver anexo 5).

Para análise e tratamento de dados, utilizamos o *software* WebQDA, versão 3.0., para nos apoiar na análise de conteúdo, uma vez que este permite maior rigor em processos de alta complexidade que funcionam na *cloud computing*.

## Quadro 15

## Grelha de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
(I) Caracterização pessoal, académica e profissional do gestor do ISCED.	1.1. Identificação pessoal, académica e profissional do gestor do ISCED; 1.2. Identificação das experiências profissionais do Gestor do ISCED.
(II) Caracterização institucional do ISCED	2.1. Identificação do percurso do ISCED; 2.2. Identificação da organização do ISCED.
(III) Organização científica do ISCED	3.1. Identificação das categorias académicas dos docentes; 3.2. Identificação a formação académica dos docentes; 3.3. Identificação de apoios à qualificação pós-graduada dos docentes; 3.4. Identificação da organização da investigação;
(IV) Organização pedagógica do ISCED	4.1. Identificação da organização do ensino; 4.2. Identificação das metodologias de ensino; 4.3. Identificação das avaliações; 4.4. Identificação dos apoios ao estudo; 4.5. Identificação da organização da prática pedagógica;
(V) Competências dos diplomados do ISCED	5.1. Identificação das competências adquiridas pelos diplomados; 5.2. Identificação das competências desenvolvidas pelos diplomados;
(VI) Natureza e qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED	6.1. Identificação do modelo curricular e de formação dos diplomados; 6.2. Identificação da qualidade da formação dos diplomados; 6.4. Identificação da (in)satisfação dos diplomados quanto à qualidade da sua formação.
(VII) Políticas de formação	7.1. Identificação das orientações do ISCED para o ensino e formação de professores para o ensino secundário.
(VIII) Análise SWOT da formação dos diplomados do ISCED	8.1. Identificação sobre o que o ISCED faz bem na formação dos diplomados; 8.2. Identificação sobre o que o ISCED não faz bem na formação dos diplomados; 8.3. Identificação das ameaças /dificuldades que o ISCED enfrenta 8.4. Identificação dos potenciais apoios para mudança positiva.
(IX) Outras informações	9.1 Identificação de outras informações relevantes e pertinentes.

Fonte: Elaboração do Autor.

## Capítulo 3 – Apresentação e análise dos resultados

No presente capítulo, os dados recolhidos e organizados pretendem ir ao encontro dos resultados da nossa Tese, e é neste sentido que aqui os apresentamos, com vista a fazermos uma aproximação e cotejo com os objetivos que nos propusemos alcançar. No capítulo anterior, que relata a organização global da componente empírica do nosso estudo, tínhamo-nos debruçado em profundidade sobre autores de referência que nos permitiram fundamentar e estruturar as opções metodológicas que tomámos, as quais puderam vir a ser implementadas com o rigor que a investigação científica impõe. Tendo em conta o que nesse anterior capítulo abordamos (apresentar e justificar aspetos empírico-metodológicos, com destaque para a problemática e objetivos de investigação, a tipologia do estudo, a metodologia usada, a seleção dos participantes da investigação, a decisão sobre os instrumentos de recolha de dados e sobre os procedimentos para a recolha de dados e de validação, as técnicas de análise utilizadas, os procedimentos de validação dos instrumentos de recolha de dados, no conteúdo, na forma e na aplicação, e não esquecemos aspetos éticos, implícitos nas decisões tomadas), entramos no presente capítulo com maior garantia de que os dados foram recolhidos e analisados de modo a produzir os consequentes resultados aqui apresentados nos diversos pontos e subpontos.

Recordamos, então, que os resultados apresentados derivaram de dados recolhidos através de Inquéritos por Questionário aplicados a docentes do ISCED de Angola, em que se concretiza o nosso estudo, e a professores do liceu (na nomenclatura do sistema educativo de Angola) e de magistério (*idem*) diplomados pelo referido ISCED, e de dados recolhidos através de Entrevistas semiestruturadas a gestores (de topo e de nível intermédio) da mesma Instituição de Ensino Superior.

Organizamos este capítulo III em dois subpontos para as análises dos questionários aplicados (3.1., com 3.1.1. Questionário aos docentes do ISCED e 3.1.2. Questionário aos diplomados) e das entrevistas (3.2.).

### 3.1. Análise dos questionários

#### 3.1.1. Questionário aos docentes do ISCED

Passamos, em seguida, a apresentar os resultados obtidos por meio da realização do questionário aos docentes de um ISCED de uma província de Angola (cujo anonimato também protegemos).

No Quadro 16, evidencia-se o género dos docentes da amostra de cinquenta e dois docentes (52 respondentes), dos quais quarenta e um são do género masculino, isto é, 78%, e onze são do género feminino, correspondendo a 21,2%.

#### Quadro 16

##### Q 1.1. Género do Docente

		n	%
Válido	Masculino	41	78,8
	Feminino	11	21,2
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 17 - Idade do docente -, o intervalo da idade da amostra que mais prevaleceu foi o de 35 – 44 anos de idade com 23 docentes, 44,2%, e a que menos prevaleceu foi o intervalo referente às idades até 24 anos, representando apenas 1 docente (1,9%). Embora a percentagem de sujeitos com idade compreendida entre 45 e 60 anos não seja desprezível (26,9%), é de relevar que se forma uma maioria absoluta, com mais de 50%, considerando os docentes que têm até 44 anos, evidenciando um corpo docente tendencialmente jovem. Por outro lado, com mais de 60 anos, apenas se identificam 7 docentes (13,5%).

#### Quadro 17

##### Q 1.2. Idade do Docente

		n	%
Válido	Até 24 Anos de Idade	1	1,9
	25 - 34 Anos de Idade	7	13,5
	35 - 44 Anos de Idade	23	44,2
	45 - 60 Anos de Idade	14	26,9
	Mais de 60 Anos de Idade	7	13,5
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 18 – Habilitações académicas dos docentes - (n-52 respondentes) evidencia que a maioria (57,7%) possui as habilitações académicas de mestre, com doutoramento há 15 (28,8%) e com a licenciatura 7 (13,5%). Ou seja, embora prevaleça o mestrado, também já se pode considerar que o ISCED apresenta uma razoável percentagem de docentes com grau de doutor, tendo em conta a sua criação e as difíceis situações económicas e socioculturais que se têm vivido em Angola.

**Quadro 18***Q 1.3. Habilitação Académicas do Docente*

		n	%
Válido	Doutoramento	15	28,8
	Mestrado	30	57,7
	Licenciatura	7	13,5
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Analisando o Quadro 19 – É professor do ISCED há quanto tempo -, este mostra que a maior percentagem recaiu no intervalo de 6 – 15 anos, com uma percentagem de 53,8% (28 docentes), situando-se a menor percentagem entre 26 – 35 anos no ISCED com 6 sujeitos (11,5%). Também deve ser tomado em conta que há uma percentagem, a tomar em conta, de 13,5 % que recaiu no intervalo de “Até 5 anos” na instituição. Podemos, pois, intuir que o ISCED investe em pessoal docente jovem que poderá vir a fazer carreira nesta Instituição, adquirindo, sucessivamente, a formação requerida para a docência no ensino superior

**Quadro 19***Q 1.4. É Professor do ISCED há Quanto Tempo?*

		N	%
Válido	Até 5 Anos	7	13,5
	6-15	28	53,8
	16-25-	11	21,2
	26-35	6	11,5
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Observando o Quadro 20 – Categoria profissional atual dos docentes -, evidencia-se que a maior frequência recaiu em professor auxiliar (20 - 38,5%) e a menor na categoria de professor associado com 4 (7,7%). Entre os sujeitos que responderam ao Questionário, não se encontra qualquer professor catedrático como docente. Também o número de professores associados é baixo. Ou seja, na categoria de assistente (incluindo assistente estagiário) se inclui a maioria absoluta dos docentes (53,9%). Estes dados apontam para uma IES que pode projetar com antecedência qual o quadro docente que poderá conduzir a uma melhor organização e incentivar os docentes a continuar a qualificar-se em áreas centrais para elevar a qualidade da formação.

**Quadro 20**

Q 1.5. Categoria Profissional Atual do Docente

		N	%
Válido	Assistente Estagiário	12	23,1
	Assistente	16	30,8
	Auxiliar	20	38,5
	Associado	4	7,7
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 21 – Qual o grau de satisfação com o exercício da profissão docente -, 33 docentes (63,5%) manifestaram-se satisfeitos parcialmente, 7 (13,5%) mostraram-se satisfeitos totalmente, 7 (13,5%) insatisfeitos parcialmente, 2 (3,8%) insatisfeitos totalmente e 3 (5,8%) não se manifestaram estar nem satisfeito nem insatisfeito. A tendência de satisfação (parcial ou total) recaiu, assim, nos dois níveis mais elevados, com uma percentagem acumulada de 77%, contra uma tendência de insatisfação de 17,3. A diferença percentual é muito expressiva, e aponta inequivocamente, num sentido positivo de satisfação do corpo docente no desempenho da sua profissão.

**Quadro 21**

Qual o Grau de Satisfação com o Exercício da Profissão Docente?

		n	%
Válido	Insatisfeito Totalmente	2	3,8
	Insatisfeito Parcialmente	7	13,5
	Nem Satisfeito nem Insatisfeito	3	5,8
	Satisfeito Parcialmente	33	63,5
	Satisfeito Totalmente	7	13,5
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 22 – Qual é o grau de satisfação com as políticas de formação do ISCED -, 24 (46,2%) manifestaram-se satisfeitos e apenas 4 (7,7%) afirmaram estar satisfeitos parcialmente. Contudo, a percentagem acumulada dos dois níveis de maior insatisfação (46,2%) evidencia-se preocupante, e necessitaria de uma intervenção que pudesse alterar tal estado, favorecendo, assim, um ensino, certamente, mais empenhado do corpo docente.

**Quadro 22**

Q 2.1. Qual o Grau de Satisfação com as Políticas de Formação do ISCED?

		n	%
Válido	Insatisfeito Totalmente	7	13,5
	Insatisfeito Parcialmente	17	32,7
	Satisfeito Parcialmente	4	7,7
	Satisfeito Totalmente	24	46,2
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Da análise do Quadro 23 – Qual o grau de adequação relativamente à grelha curricular do curso no qual leciona no ISCED -, sobressai que uma maioria absoluta de 65,4% (34) dos docentes respondeu que a grelha curricular dos cursos do ISCED tem parcialmente adequação, ao passo que 7 (13,5%) afirmaram ser desadequado parcialmente. Contudo, é de realçar que apenas 1 docente considera a grelha totalmente adequada; contudo, verifica-se a consideração positiva da adequação da grelha.

**Quadro 23**

Q 2.2. Qual o Grau de Adequação Relativamente a Grelha Curricular do Curso no Qual Leciona?

		N	%
Válido	Desadequado Parcialmente	7	13,5
	Nem Adequado nem Desadequado	9	17,3
	Adequado Parcialmente	34	65,4
	Adequado Totalmente	1	1,9
	Total	51	98,1
Omisso	Sistema	1	1,9
Total		52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 24 – Qual é o grau de adequação dos conteúdos programáticos das disciplinas que leciona no ISCED -, 32 (61,5%) dos docentes responderam que são adequados parcialmente e 2 (3,8%) acham que são adequados totalmente e o mesmo número dos docentes esteve indeciso. Embora a maioria considere adequação dos conteúdos (parcialmente ou totalmente), é apreciável a percentagem de docentes a considerar a sua desadequação parcial (30,8%).

**Quadro 24**

Q 2.3. Qual o Grau de Adequação dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas do ISCED?

		n	%
Válido	Desadequado Parcialmente	16	30,8
	Nem Adequado nem Desadequado	2	3,8
	Adequado Parcialmente	32	61,5
	Adequado Totalmente	2	3,8
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 25 – Quais são os métodos de ensino (natureza das aulas) predominantes no ISCED -, evidencia o posicionamento face a uma pergunta na qual se solicitava que os docentes escolhessem até 3 itens. Observou-se que 46 (88,5% do total de respostas assinaladas) coincidiram no item Expositivo-explicativo, 39 (75,0%) disseram ser de Elaboração conjunta, 30 (57,7%) apontaram Trabalho em grupo, 24 (46,2%) Trabalho independente e 3 (5,8%) de Atividades especiais. De facto, na seleção das respostas, destaca-se a indicação, pelos docentes, do método Expositivo-explicativo como o mais usado.

**Quadro 25**

Q 2.4. Quais os Métodos de Ensino (Natureza das Aulas) Predominantes no ISCED?

		N	%
Métodos de Ensino	Expositivo-Explicativo	46	88,5
	Trabalho Independente	24	46,2
	Elaboração Conjunta	39	75,0
	Trabalho em Grupo	30	57,7
	Atividades Especiais	3	5,8

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 26 – Considera os cursos ministrados pelo ISCED... -, 37 (71,2%) dos docentes afirmaram considerar Adequado parcialmente e 1 manifestou-se indeciso.

**Quadro 26**

Q 2.5. Considera os Cursos Ministrados pelo ISCED

		N	%
Válido	Desadequado Parcialmente	10	19,2
	Nem Adequado nem Desadequado	1	1,9
	Adequado Parcialmente	37	71,2
	Adequado Totalmente	4	7,7
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 27 – Como considera as práticas pedagógicas I e II do ISCED desenvolvidas numa escola, sendo que 25 (48,1%) dos docentes disseram que são Adequadas parcialmente e apenas 1 (1,9%) docente escolheu a opção Adequado totalmente. Dois respondentes (3,8%) afirmaram ser desadequadas totalmente e 18 (34,6%) responderam Desadequado parcialmente. Apenas 1 (1,9%) participante respondeu Adequado totalmente. Poderá, pois, assumir-se que a aproximação entre a percentagem de Desadequação (total e parcial) de a percentagem de Adequação (total e parcial) é uma manifestação de que estas práticas não são percebidas de forma consistente pelo corpo docente do ISCED, ou seja, que há alguma dose de ambiguidade relativa ao valor que possam ter na formação dos futuros professores.

#### Quadro 27

Q 2.6. Considera as Práticas Pedagógicas I e II do ISCED Desenvolvidas numa Escola

		N	%
Válido	Desadequado Totalmente	2	3,8
	Desadequado Parcialmente	18	34,6
	Nem Adequado nem Desadequado	6	11,5
	Adequado Parcialmente	25	48,1
	Adequado Totalmente	1	1,9
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 28 – Considera o “Trabalho de Fim de Curso” no ISCED como condição para formar professores licenciados -, sobressai que 21 (40,4%) respondentes manifestaram que é adequado parcialmente e 19 (36,5%) afirmaram ser desadequado parcialmente. Este “trabalho de fim de curso” (monografia), de cariz teórico, é construído e defendido no final do curso de formação de professores, e realça-se, pois, que apenas 2 docentes o consideram com total adequação para finalizar o curso. Tal como se evidencia divisão entre desadequação parcial e adequação parcial das “Práticas I e II”, nos dados apresentados no quadro 27, o mesmo evidenciam os dados do quadro 28 relativamente ao “trabalho de fim de curso”.

**Quadro 28**

Q 2.7. Considera o "Trabalho de Fim de Curso" no ISCED como Condição para Formar Professores Licenciados

		n	%
Válido	Desadequado Totalmente	6	11,5
	Desadequado Parcialmente	19	36,5
	Nem Adequado nem Desadequado	4	7,7
	Adequado Parcialmente	21	40,4
	Adequado Totalmente	2	3,8
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 29 – Qual é o seu grau de concordância sobre a coexistência de diversas naturezas de avaliação, além das escritas, na formação dos diplomados -, 29 (55,8%) dos docentes afirmaram concordar parcialmente, enquanto 12 (23,1%) afirmaram não concordar nem discordar, não sendo este número de desprezar, e revelando alguma indecisão. Contudo, não há discordâncias (total ou parcialmente) dos docentes respondentes relativamente a diversificação da natureza da avaliação para além da forma escrita, nos cursos de formação de professores, tendo os dois itens de discordância (total e parcial) obtido zero respostas.

**Quadro 29**

Q 2.9. Qual o seu Grau de Concordância sobre a Coexistência de Diversas Naturezas de Avaliações, além das Escritas, na Formação dos Diplomados?

		N	%
Válido	Não Concordo nem Discordo	12	23,1
	Concordo Parcialmente	29	55,8
	Concordo Totalmente	11	21,2
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 30 – A investigação deve ser parte integrante da formação inicial de professores para o ensino secundário -, a maioria (57,7%) dos docentes afirma que concorda parcialmente e apenas 1 (1,9%) discorda parcialmente. Não ocorreu qualquer resposta de discordância total relativamente à integração de uma componente de investigação na formação inicial de professores. A expressiva tendência favorável (concordância total e parcial) à integração da investigação na formação inicial de professores é muito relevante (90,4%), podendo vir a constituir-se como uma significativa melhoria qualitativa dos futuros professores, indo ao encontro da preconizada reflexão sobre a prática insistentemente referida por investigadores como Alarcão (2003), Nóvoa (2009) e outros. Esta constatação poderá vir a ser um impulso

considerável para associar o “trabalho de fim de curso”, atualmente só de cariz teórico, às Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas secundárias.

### Quadro 30

Q 2.10. A Investigação deve Ser Parte Integrante da Formação Inicial de Professores para o Ensino Secundário?

		n	%
Válido	Discordo Parcialmente	1	1,9
	Não Concordo nem Discordo	4	7,7
	Concordo Parcialmente	30	57,7
	Concordo Totalmente	17	32,7
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 31 - Quais são as fontes de pesquisa mais aconselháveis para a formação dos diplomados no ISCED -, em resposta à questão colocada, na qual se solicitava que os docentes escolhessem até 3, notou-se que, 47 (90,4%) afirmaram ser Livros científicos, 42 (80,8%) disseram ser Artigos científicos, 39 (75,0%) indicaram Documentos legais, 9 (17,3%) Jornais de notícias e 4 (7,7%) Teses e dissertações. Os docentes do ISCED incidem, assim, na valorização da literatura científica mais tradicional e de conhecimento consolidado, representada pelos livros, não estando, contudo, muito afastados da consideração de Revistas científicas.

### Quadro 31

Q 2.11. Quais são as Fontes de Pesquisa Mais Aconselháveis para a Formação dos Diplomados no ISCED?

		N	%
Fontes de pesquisa	Livros Científicos	47	90,4
	Artigos Científicos	42	80,8
	Documentos Legais	39	75,0
	Jornais de Notícias	9	17,3
	Teses e Dissertações	4	7,7

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 32 – O docente de práticas pedagógicas deve orientar um número de estudantes por ano -, a maior escolha (34,6%) recaiu no intervalo 4 a 6 estudantes a orientar por ano, seguida de perto (32,7%) pelo intervalo de 7 a 9 estudantes, e, ainda, é de considerar a aceitação (por 23,1%) de 10 a 12 estudantes. De realçar que apenas 2 docentes apontam para a orientação de mais de 12 estudantes, o que é um número excessivo, dado que a orientação é um trabalho

com muitas exigências de formação e de tempo disponibilizado, para uma orientação de qualidade.

### Quadro 32

Q 2.12. O Docente de Práticas Pedagógicas Deve Orientar um Número de Estudantes por Ano

		N	%
Válido	1 a 3	3	5,8
	4 a 6	18	34,6
	7 a 9	17	32,7
	10 a 12	12	23,1
	Mais de 12	2	3,8
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 33 – O docente deve orientar um número de monografia de estudantes por ano, 34 (65,4%) docentes afirmaram dever este número situar-se entre 4 a 6 estudantes, seguindo, assim, a tendência que se verificou de maior número de respostas à questão relativa ao número de estudantes a orientar nas práticas pedagógicas (Quadro 32). Há, de facto, nos dois quadros (32 e 33), uma aproximação das somas dos itens relativos aos intervalos 4 a 6 com 7 a 9, embora no caso das orientações diminui a percentagem de respostas no intervalo 10 a 12 e não surge qualquer resposta que aponte para mais de 12 orientações. Todos os restantes intervalos, a menos ou a mais orientações, foram seleccionados por percentagens de docentes inferiores a 13, 5%. Foram 5 (9,6%) os que escolheram o intervalo de 1 a 3 orientações de monografias e 7 (13,5%), os que escolheram o intervalo de 10 a 12 orientações de monografias de estudantes por ano. Aparenta, pois, que os docentes consideram que a orientação de trabalhos dos estudantes em final de curso é árdua e exigente, e o número de estudantes a orientar não poderá ser muito elevado.

### Quadro 33

Q 2.13. O Decente deve Orientar um Número de Monografia de Estudantes por Ano

		N	%
Válido	1 a 3	5	9,6
	4 a 6	34	65,4
	7 a 9	6	11,5
	10 a 12	7	13,5
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 34 – Como caracteriza o modelo de formação dos diplomados do ISCED -, evidencia-se que 38 (73,1%) dos docentes respondentes caracterizaram o modelo de formação como o Académico, 10 (19,2%) como comportamentalista, e apenas 2 (3,8%) consideraram de personalista e outros 2 de investigativo. Estes dados aparentam remeter para um conceito de ensino superior “modelo” academicamente tradicional, não ajustado à natureza dos cursos ministrados e ao estado da investigação sobre ensino superior, formação de professores/supervisão.

#### Quadro 34

Q 2.14. Como Caracteriza o Modelo de Formação dos Diplomados do ISCED?

		N	%
Válido	Académico	38	73,1
	Comportamentalista	10	19,2
	Personalista	2	3,8
	Investigativo	2	3,8
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 35 – Considera que o corpo docente do ISCED satisfaz académica, pedagógica e cientificamente os seus diplomados -, a maioria (27 - 51,9%) dos docentes afirmou ser Médio, 15 (28,8%), 8 (15,4%) disseram que satisfazem pouco e 2 (3,8%) dos docentes apontaram Muito Pouco. Que o corpo docente do ISCED satisfaz Muito, é apontado por 28,8%. Juntando os respondentes de Médio e Muito, evidencia-se uma autoconfiança dos docentes que é de relevar (80,7%), e que poderá vir a ser canalizada por estes de forma positiva para uma boa formação dos futuros professores, a par da sua própria formação, investigação e qualificação.

#### Quadro 35

Q 3.1. Considera que o Corpo Docente do ISCED Satisfaz Académica, pedagógica e Cientificamente os seus Diplomados?

		n	%
Válido	Muito Pouco	2	3,8
	Pouco	8	15,4
	Médio	27	51,9
	Muito	15	28,8
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Observando o Quadro 36 – Como considera a qualidade profissional dos diplomados pelo ISCED -, evidencia-se que 34 (65,4%) respondentes consideraram ser Média, seguida de 10 (19,2%) que afirmaram ser Alta. As respostas Baixa e Muito Baixa foram selecionadas por um número menos relevante, respetivamente, 7 (13,5%) e 1 (1,9%). Contudo, só de uma análise mais ampla se pode inferir a qualidade profissional desses diplomados; as perceções dos docentes do ISCED formam-se com a consideração da sua própria autoimagem, pelo que encontramos uma convergência entre as respostas à questão 3.1 (Quadro 35) e as respostas à questão 3.2 (Quadro 36).

### Quadro 36

Q 3.2. Como Considera a Qualidade Profissional dos Diplomados pelo ISCED?

		N	%
Válido	Muito Baixa	1	1,9
	Baixa	7	13,5
	Média	34	65,4
	Alta	10	19,2
	Total	52	100,0

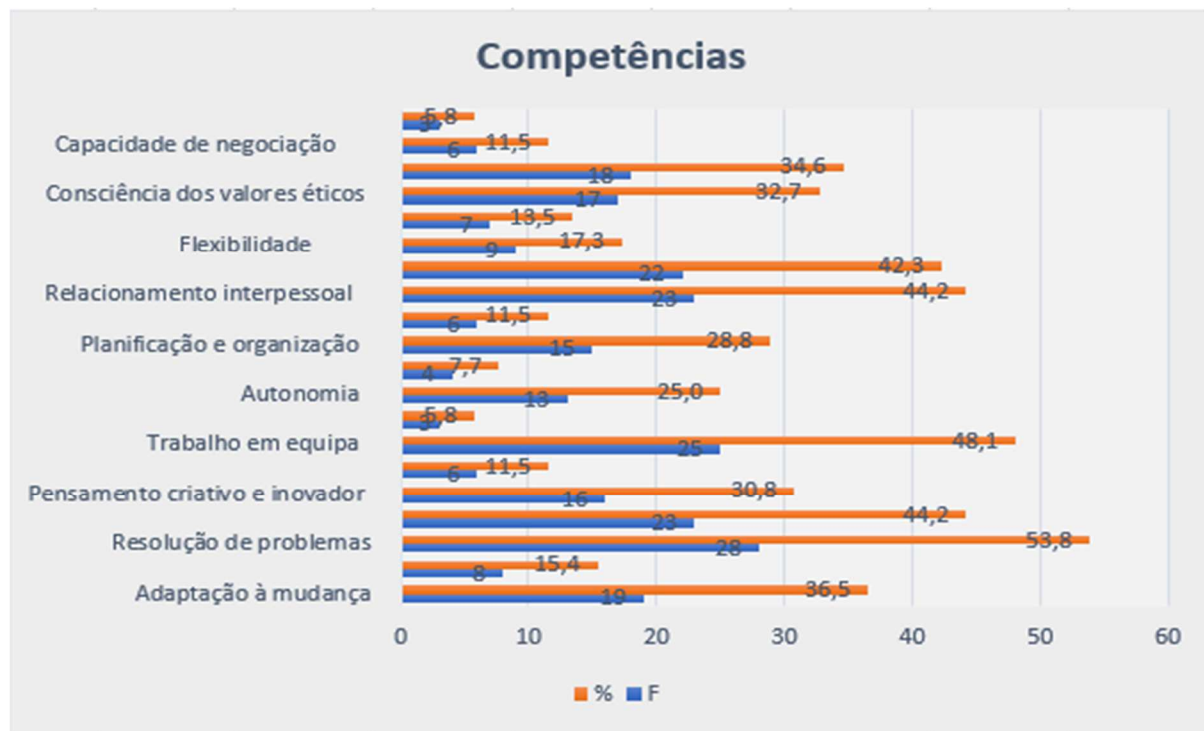
Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Ao interrogarmos os docentes do ISCED sobre de que competências transversais esta instituição de formação de professores dota os seus diplomados ao longo da sua formação para a docência (Gráfico 1), a maior percentagem recaiu na “resolução de problemas” com 28 (53,8%); trabalho em equipa com 25 (48,1%), seguidos por pensamentos crítico e relacionamento interpessoal com 23 (44,2%), tendo as demais competências sido consideradas menos importantes por parte destes docentes inquiridos. Nesta análise, temos em conta, nas percentagens obtidas, que os docentes podiam selecionar até três respostas.

Trata-se das perceções dos docentes, contudo, é de realçar a comparação com as respostas obtidas quando se questionou sobre a natureza do ensino (Quadro 25; questão 2.4) e, nessa questão, as respostas recaíram, maioritariamente, numa perspetiva de exposição-explicação, o que dificilmente é compatível com o desenvolvimento das competências escolhidas pelos docentes do ISCED.

Gráfico 1

Q 3.3. Quais são as Competências Transversais com que os Docentes do ISCED Dotam os seus Diplomados?



Fonte: Elaboração do Autor por Meio do Excel e Importado do WebQDA

No Quadro 37 – Qual é o principal ponto forte que o ISCED oferece aos seus diplomados -, realça-se que 20 (38,5%) docentes afirmaram ser “Conhecimento teórico”. Esta escolha está em consonância com a natureza do ensino (expositivo-explicativo), maioritariamente apontada pelos respondentes. Segue-se, contudo, a competência profissional, evidenciando que estes docentes identificam competência profissional com Conhecimento teórico; e, nesta senda, segue-se a competência científico-específica (12 – 23,1%).

Quadro 37

Q 3.4. Qual é o Principal Ponto Forte que o ISCED Oferece aos seus Diplomados

		n	%
Válido	A competência Científico-Específica	12	23,1
	A Competência Profissional	17	32,7
	Conhecimento Teórico	20	38,5
	Experiência dos seus Docentes	2	3,8
	Total	51	98,1
Omisso	Sistema	1	1,9
Total		52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 38 – Qual é o ponto fraco que o ISCED oferece aos seus diplomados, 14 (26,9%) dos docentes afirmaram ser a “competência profissional-prática”, seguida da competência linguística (13-25,0%). Ou seja, trata-se de duas fragilidades que perturbam, certamente, a qualidade da formação dos professores diplomados pelo ISCED. De realçar que há congruência entre a percentagem de respostas que aponta como ponto fraco a Experiência dos seus docentes (19,2%) e a percentagem obtida na questão 3.1 (Quadro 35) relativa à satisfação dos diplomados, do ponto de vista académico, pedagógico e científico do corpo docente do ISCED, percecionada por este corpo, em que a soma de respostas em Muito pouca e Pouca satisfação obtém a percentagem de 19,2%).

### Quadro 38

Q 3.5. Qual o Principal Ponto Fraco que o ISCED Oferece aos seus Diplomados

		n	%
Válido	A competência Científico-Específica	9	17,3
	A competência Profissional-Prática	14	26,9
	Conhecimento Teórico	5	9,6
	Competência Linguística	13	25,0
	Experiência dos seus Docentes	10	19,2
	Total	51	98,1
Omisso	Sistema	1	1,9
Total		52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 39 – Qual é a principal oportunidade que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação, 31 (59,6%) dos docentes consideraram ser a “formação académica, pedagógica e científica”, seguida da Preparação para o mundo de trabalho (28,8%). A terem uma consecução consistente, são dois aspetos relevantes para a profissão de professor. Não escolhidas como principal oportunidade encontrada pelo formando, todavia, as duas respostas que obtiveram preferências muito baixas, constituem, no tempo presente, aspetos muito relevantes e necessários na profissão docente.

**Quadro 39**

Q 3.6. Qual a Principal Oportunidade que os Diplomados Encontram no ISCED Durante a sua Formação?

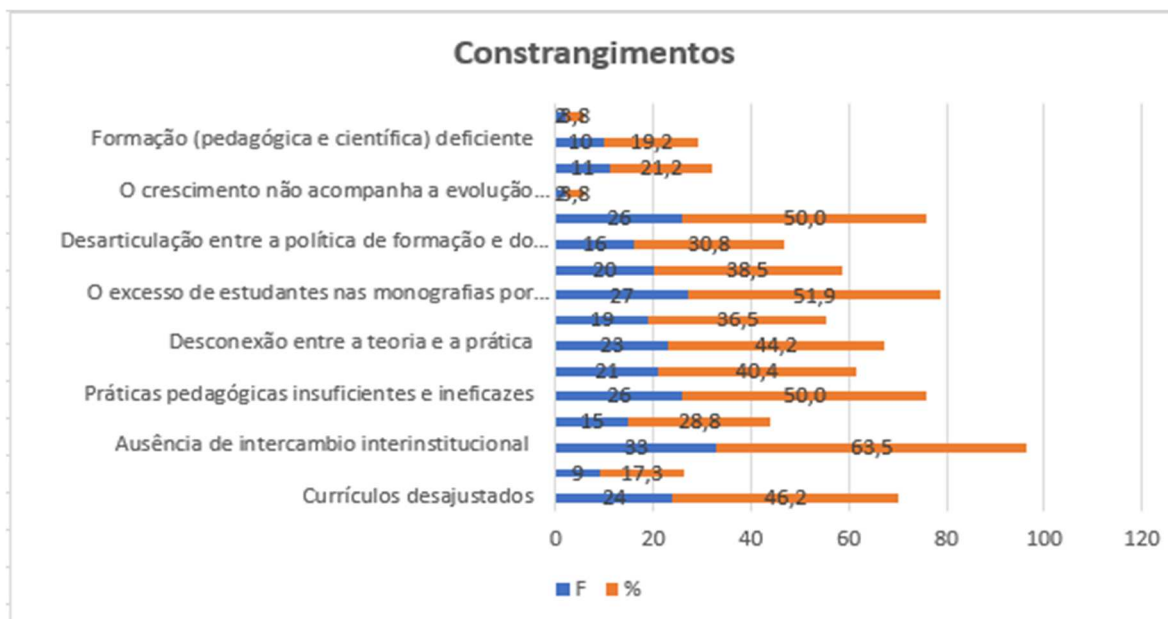
		N	%
Válido	Formação Académica, Pedagógica e Científica	31	59,6
	Preparação para a Inserção no Mundo de Trabalho	15	28,8
	Intercâmbio Académico, Pedagógico e Científico	3	5,8
	Conhecimentos de Administração e Gestão Escolar	3	5,8
	Total	52	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Com o Gráfico 2, procuramos evidenciar quais os constrangimentos que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação. Os docentes responderam, tendo recaído para “ausência de intercâmbio interinstitucional” com 33 (63,5%), vem depois o “excesso de estudantes nas monografias” com 27 (51,9%) e “ausência de investigação científica” a assinalar 26 (50,0%) e os outros constrangimentos vêm a seguir, consoante o gráfico 2. Vale a pena comparar estas respostas com anteriores números apontados pelos docentes do ISCED para orientação de trabalhos de final de curso. É também de realçar que se evidencia nos professores a consciência de que o intercâmbio institucional deveria ser mais expressivo, tal como a investigação científica, necessária para construir conhecimento, não só teórico como, também, profissional. E que o ensino superior deve ter, necessariamente, esta dimensão.

**Gráfico 2**

Q 3.7. Quais os Constrangimentos que os Diplomados Encontram no ISCED?



Fonte: Elaboração do Autor por Meio do Excel e Importado do WebQDA

Quando solicitados a sugerir melhorias no ISCED, enquanto instituição de formação de professores para o ensino secundário, os docentes apresentaram as seguintes sugestões para obter melhorias, as quais consideramos que, em boa medida, corroboram respostas dadas às perguntas do Questionário que acabámos de analisar:

- Que se priorizam os meios informáticos e gabinetes de trabalhos aos docentes;
- Que se confira um subsídio monetário aos chefes de seções para estimulá-los a dedicarem-se com mais afinco ao trabalho;
- Continuar a envidar os esforços no sentido de enviar os docentes para a formação pós-graduada (mestrado e doutoramento) no exterior do país;
- Implementar o estágio curricular no 4.º Ano, para subsidiar as práticas pedagógicas e conferir maior competência aos estudantes;
- Fomentar à investigação e produção científica, dando ênfase ao saber fazer, sem descurar o saber ser e estar, de modo que se possa capacitar os diplomados;
- Internacionalizar a instituição através da produção científica permanente e participação em eventos científicos internacionais;
- Capacitar os estudantes em matéria de investigação científica e o ISCED criar mecanismos no sentido de publicar os melhores trabalhos contribuindo deste modo para a extensão universitária;
- Aumentar as práticas de ensino e limitar o número de estudantes;
- Organizar eventos científicos;
- Criar condições para a autoaprendizagem e autonomia na aprendizagem aos estudantes;
- Reajustar os planos curriculares e torná-los mais objetivos de modo a adequá-los às melhores práticas de ensino na formação docente;
- Apetrechamento de laboratórios e centros de investigação;
- Limitar número de estudantes a orientar nas monografias;
- Preparar os docentes dos valores éticos e deontologia profissional, coesão e espírito de trabalho em equipa.

O Quadro 40, que resume a confiabilidade do processo de respostas ao Questionário aos docentes, indica que foram considerados 50 casos válidos, tendo sido excluídos 2 casos, aqueles onde existiam valores em falta.

**Quadro 40***Resumo da Confiabilidade de Processamento do Caso*

		n	%
Casos	Válidos	50	96,2
	Excluídos <sup>a</sup>	2	3,8
	Total	52	100,0

<sup>a</sup>. Exclusão de Lista com Base em Todas as Variáveis do Procedimento.

O Quadro 41 apresenta o valor estimado do Alfa de Cronbach (0,704) para todos os 20 itens da medida, o que significa que a escala tem uma boa consistência interna. Alfa de Cronbach é uma medida da consistência interna de uma escala e é geralmente usada como estimativa da fiabilidade de um teste psicométrico para uma amostra de respondentes, devendo os seus valores serem interpretados segundo o quadro 42, abaixo (Pereira & Patrício, 2016, pp. 115 - 116).

**Quadro 41***Estatísticas de confiabilidade*

Alfa de Cronbach	N de Itens
,704	20

O quadro 42, Valores de Alfa de Cronbach, indica os valores estimados de limites da escala da consistência interna, de acordo com Pereira e Patrício (2016, p.116).

**Quadro 42***Valores de Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach	Consistência Interna
1 – 0,90	Muito Boa
0,70 – 0,90	Boa
0,60 – 0,70	Aceitável
0,50 – 0,60	Fraca
< 0,50	Inaceitável

Fonte: Pereira & Patrício (2016, p. 116).

### 3.1.2. Questionário aos diplomados

Neste ponto, apresentam-se e analisam-se os resultados provenientes das respostas aos questionários respondidos pelos diplomados pelo ISCED que contemplamos no nosso estudo. Tais diplomados, como já antes referimos (Capítulo II), são professores do ensino secundário (Liceu, na nomenclatura de Angola) e de Magistério. Relembramos, aqui, que o número de diplomados que respondeu ao Questionário (anexo) foi 279.

No Quadro 43 – Género dos diplomados pelo ISCED -, mostra-se que 179 (64,2%) dos diplomados são do género masculino e 100 (35,8%) do género feminino, notando-se uma acentuada prevalência do género masculino que completou os cursos de formação de professores no ISCED, sendo praticamente o dobro das professoras formadas nessa instituição.

#### Quadro 43

##### Q 1.1. Género dos Diplomados

		n	%
Válido	Masculino	179	64,2
	Feminino	100	35,8
	Total	279	100,0

*Nota:* n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 44 – Idade dos diplomados -, evidencia que 141 (50,5%) têm idades compreendidas entre 35 e 44 anos; 65 (23,3%) têm as idades de 25 a 34 anos; 64 (22,9%) têm as idades de 45 a 60 anos. Apenas um reduzidíssimo número de diplomados (3) se situa quer abaixo de 25 anos (1) quer acima de 60 (2). É de realçar que uma expressiva maioria dos diplomados tem abaixo de 45 anos (74,2%), o que revela diplomados do ISCED jovens nas escolas secundárias e de magistério. Tal aspeto tem, certamente, alguma relação com a própria idade da instituição de ensino superior e com o, também, recente alargamento do sistema educativo a mais jovens nas escolas secundárias, com implicação na formação de professores.

**Quadro 44***Q 1.2. Idade dos Diplomados*

		n	%
Válido	Até 24 Anos	1	0,4
	25-34	65	23,3
	35-44	141	50,5
	45-60	64	22,9
	Mais de 60	2	,7
	Total	273	97,8
Omisso	Sistema	6	2,2
Total		279	100,0

*Nota:* n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Da análise do Quadro 45 – Que curso fez no ISCED -, os diplomados repartiram-se em 14 cursos dos quais a maior frequência recaiu para o curso de Pedagogia com 39 (14,0%); Psicologia e Matemática com 31 diplomados cada (11,1%); História com 24 (8,6%); Filosofia com 23 (8,2%); e outros, conforme o quadro 45. Com as percentagens mais baixas incluem-se diplomados em Geografia, Biologia, Física e Química, Informática Educativa, Linguísticas Francesa e Inglesa e Educação Física e Desportos. Além da ideia de quais as disciplinas que tendem para mais ou para menos diplomados, realça-se, com os dados deste quadro, a diversidade de formação do ISCED e a diversidade de respondentes ao Questionário, o que contribuir para maior validade do conjunto das respostas obtidas.

**Quadro 45**

Q 1.3. Que Curso Fez no ISCED?

		n	%
Válido	Pedagogia	39	14,0
	Psicologia	31	11,1
	Geografia	16	5,7
	Biologia	18	6,5
	Matemática	31	11,1
	Física	18	6,5
	Química	17	6,1
	Informática educativa	16	5,7
	Filosofia	23	8,2
	História	24	8,6
	Linguística Portuguesa	19	6,8
	Linguística Francesa	13	4,7
	Linguística Inglesa	12	4,3
	Educação Física e Desportos	1	0,4
	Total	278	99,6
Omisso	Sistema	1	,4
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 46 – Ano que se licenciou no ISCED -, sobressai que 114 (40,9%) é a maior percentagem de saída de diplomados, e situou-se entre os anos 2010 a 2014. Seguiram-se 74 (26,5%), entre 2005 e 2009 e 65 (23,3%) entre 2015 e 2019. A menor percentagem situa-se, como expectável, nos primeiros anos de funcionamento da instituição; antes de 2000 diplomaram-se 11 estudantes e entre 2000-2004 diplomaram-se 7. Depois dessa fase, notou-se uma maior eficiência de formação.

**Quadro 46**

Q 1.4. Ano que se Licenciou no ISCED?

		n	%
Válido	Antes de 2000	11	3,9
	2000 - 2004	7	2,5
	2005 - 2009	74	26,5
	2010 - 2014	114	40,9
	2015 - 2019	65	23,3
	Total	271	97,1
Omisso	Sistema	8	2,9
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 47 – É professor de ensino secundário há quanto tempo -, a maioria dos inquiridos, 173 (62,0%), está a lecionar há um tempo que se situa entre 6 a 15 anos, seguido, com bastante diferença, de um grupo de 49 (17,6%) que está a lecionar há um tempo situado entre 16 a 25 anos, e apenas 5 docentes estão a lecionar há 5 ou menos anos; evidencia-se, pois, a correspondência com os resultados relativos à idade e ao ano em que terminaram os seus cursos. Destaca-se que estamos perante indicadores de uma população de adultos jovens a lecionar no ensino secundário e magistério.

#### Quadro 47

Q 1.5. É Professor de Ensino Secundário há Quanto Tempo?

		n	%
Válido	Até 5	20	7,2
	6-15	173	62,0
	16-25	49	17,6
	26-35	25	9,0
	Mais de 35	5	1,8
	Total	272	97,5
Omisso	Sistema	7	2,5
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Da análise do Quadro 48 – Razões que levaram a escolher a docência -, a maior percentagem recaiu para a “vocação” com 116 (41,6%) dos diplomados a identificarem-se naquela razão; seguindo-se a “oportunidade de carreira” com 94 (33,7%), com uma percentagem ainda muito expressiva; houve ainda algumas respostas apontando outras razões como “influência de outrem” com 28 (10,0%) e “status social da profissão” com 26 (9,3%). Apenas 7 (2,5%) se identificou com o “salário e benefícios” como sendo a razão da sua escolha.

#### Quadro 48

Q 2.1. Razões da Escolha da Docência

		N	%
Válido	Salário e Benefícios	7	2,5
	Oportunidades de Carreira	94	33,7
	Status Social da Profissão	26	9,3
	Influência de Outrem	28	10,0
	Vocação	116	41,6
	Total	271	97,1
Omisso	Sistema	8	2,9
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Com a Questão Q2.2. (quadro 49) procurou-se saber se caso surgisse uma oportunidade noutra área laboral, o diplomado trocaria de emprego. Cento e treze (113-40,5%) disseram que não trocariam contra 66 (23,7%) que responderam que sim; e 82 (29,4%) afirmaram que talvez. Ou seja, a maioria dos profissionais docentes do ensino secundário e magistério inquiridos, com mais ou menos determinação, não trocaria de emprego, não mudaria de área laboral.

#### Quadro 49

Q 2.2. Caso Surgisse uma Oportunidade Noutra Área laboral, Trocarias de Emprego?

		n	%
Válido	Sim	66	23,7
	Não	113	40,5
	Talvez	82	29,4
	Total	261	93,5
Omisso	Sistema	18	6,5
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Quando se interrogou se os diplomados estavam satisfeitos pela formação docente obtida no ISCED (Quadro 50), 38 (13,6%) responderam estarem satisfeitos totalmente; 177 (63,4%) manifestaram-se estar satisfeitos parcialmente. Uma percentagem bastante mais baixa responde no sentido de insatisfação: 9 (3,2%) afirmaram estarem insatisfeitos totalmente e 35 (12,5%) insatisfeitos parcialmente. Tendo-se verificado 17 (6,1%) indecisos. Embora dominando a satisfação parcial, é bastante expressiva a satisfação dos diplomados do ISCED (soma de 77,0%) com a formação recebida.

#### Quadro 50

Q 2.3. Qual é o Grau de Satisfação da Formação Docente que Teve no ISCED?

		n	%
Válido	Insatisfeito Totalmente	9	3,2
	Insatisfeito Parcialmente	35	12,5
	Nem Satisfeito nem Insatisfeito	17	6,1
	Satisfeito Parcialmente	177	63,4
	Satisfeito Totalmente	38	13,6
	Total	276	98,9
Omisso	Sistema	3	1,1
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Relativamente aos dados organizados no Quadro 51 – Relativamente ao grau de concordância relativamente à grelha curricular do curso que frequentou no ISCED -, apenas 10 (3,6%) inquiridos afirmaram ser adequado totalmente, mas 152 (54,5%) responderam adequado parcialmente. Contudo, a soma das percentagens daqueles que não mostraram satisfação não é desprezável, contando que 61 (21,9%) mostraram-se indecisos e que 45 (16,1%) seleccionaram desadequado parcialmente e, ainda, 5 (1,8%) manifestaram Desadequado totalmente.

#### Quadro 51

Q 2.4. Qual é o seu Grau de Concordância Relativamente a Grelha Curricular do seu Curso no ISCED?

		N	%
Válido	Desadequado Totalmente	5	1,8
	Desadequado Parcialmente	45	16,1
	Nem Adequado nem Desadequado	61	21,9
	Adequado Parcialmente	152	54,5
	Adequado Totalmente	10	3,6
	Total	273	97,8
Omisso	Sistema	6	2,2
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 52, apresentam-se as respostas obtidas quando se questionaram os diplomados sobre a adequação dos conteúdos programáticos das disciplinas do curso que frequentaram, se este os formou científica e pedagogicamente. Obtivemos 6 (2,2%) respondentes que afirmaram que os conteúdos estavam adequados totalmente; 139 (49,8%) entendeu que estavam adequados parcialmente; 89 (31,9%) disseram que estavam desadequados parcialmente; 3 (1,1%) desadequado totalmente e, ainda, 38 (13,6%) participantes que se mostraram indecisos. Não contando os indecisos, o que se pode ignorar, mas que não faz pender para um ou para o outro lado, há uma maioria, embora não muito expressiva (52%), que considera adequação (total ou parcial) dos conteúdos programáticos das disciplinas do seu curso.

**Quadro 52**

Q 2.5. Qual é o Grau de Adequação dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas do Curso que Frequentou para Formar Científica e Pedagogicamente os Diplomados?

		N	%
Válido	Desadequado Totalmente	3	1,1
	Desadequado Parcialmente	89	31,9
	Nem Adequado nem Desadequado	38	13,6
	Adequado Parcialmente	139	49,8
	Adequado Totalmente	6	2,2
	Total	275	98,6
Omisso	Sistema	4	1,4
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 53 – sobre a coexistência de diversas naturezas de avaliações, além das escritas, na formação de professores -, apresentam-se os dados recolhidos, que evidenciam que 143 (51,3%) concordaram parcialmente; 12 (4,3%) concordaram totalmente; ao passo que 36 (12,9%) discordou parcialmente; e 75 (26,9%) manifestou-se indeciso. Ou seja, 55,6% concorda que a avaliação na formação dos futuros-professores seja de natureza diversificada, apresentando-se sob várias formas. Contudo, se juntarmos as respostas não manifestamente favoráveis à diversificação de formas de avaliação, evidencia-se que ainda há uma expressão significativa do não entendimento da associação da avaliação a um ensino para o desenvolvimento de competências profissionais diversas.

**Quadro 53**

Q 2.6. Qual é o seu Grau de Concordância sobre a Coexistência de Diversas Naturezas de Avaliações, além das Escritas, na Formação dos Diplomados?

		n	%
Válido	Discordo Totalmente	2	0,7
	Discordo Parcialmente	36	12,9
	Não Concordo nem Discordo	75	26,9
	Concordo Parcialmente	143	51,3
	Concordo Totalmente	12	4,3
	Total	268	96,1
Omisso	Sistema	11	3,9
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Analisando o Quadro 54, procuramos saber se os diplomados achavam adequadas, ou não, as Práticas Pedagógicas I e II, que são desenvolvidas em escolas da comunidade e obtivemos que 114 (51,6%) acharam ser adequado parcialmente e 29 (10,4%) acharam ser adequado totalmente, sendo, assim, maioritariamente consideradas adequadas pelos respondentes. Contudo, há a considerar que 73 (26,2%) entenderam ser desadequado parcialmente e 5 (1,8%) desadequado totalmente, e, ainda, tendo 25 (9,0%) se manifestado indecisos.

#### Quadro 54

Q 2.7. Considera Adequadas as Práticas Pedagógicas I e II Desenvolvidas numa Escola?

		n	%
Válido	Desadequado Totalmente	5	1,8
	Desadequado Parcialmente	73	26,2
	Nem Adequado nem Desadequado	25	9,0
	Adequado Parcialmente	144	51,6
	Adequado Totalmente	29	10,4
	Total	276	98,9
Omisso	Sistema	3	1,1
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Do Quadro 55, colhemos opiniões dos diplomados quanto ao trabalho de fim do curso (monografia) como condição para o fecho do ciclo da licenciatura, na formação de professores. Cento e três (103 - 36,9%) diplomados afirmaram que é desadequado parcialmente, sendo esta a percentagem mais expressiva; 23 (8,2%) desadequado totalmente e 86 (30,8%) disseram ser adequado parcialmente; 24 (8,6%) adequado totalmente. Acresce que 37 (13,3%) diplomados mostraram-se indecisos. A soma de percentagens dos respondentes desfavoráveis à existência de um trabalho de fim de curso é ligeiramente maior que a soma das percentagens dos que são favoráveis (45,1% versus 39,4%), mas se juntarmos os indecisos, a percentagem dos que não consideram o Trabalho de fim de curso como uma adequada (total ou parcial) condição para formar professores sobe para 58,4%, ou seja, forma-se uma maioria, em contra corrente com a maioria dos que consideram as Práticas pedagógicas I e II adequadas (total ou parcial) (Quadro 55), sendo essa percentagem de adesão de 62%.

**Quadro 55**

Q 2.8. Considera o "Trabalho de Fim de Curso" como Condição para Formar Professores Licenciados

		n	%
Válido	Desadequado Totalmente	23	8,2
	Desadequado Parcialmente	103	36,9
	Nem Adequado nem Desadequado	37	13,3
	Adequado Parcialmente	86	30,8
	Adequado Totalmente	24	8,6
	Total	273	97,8
Omisso	Sistema	6	2,2
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 56 apresentam-se os resultados obtidos quando se questionou se os diplomados, durante o período da sua formação no ISCED, mantinham intercâmbios com outras IES. 78 (28,0%) afirmaram que "Raramente"; 77 (27,6%) disseram que "Nunca"; 66 (23,7%) responderam "Às vezes" e 36 (12,9%) disseram que "Muitas vezes"; "Sempre" foi apenas afirmado por 9 (3,2%) diplomados. Estes dados levam-nos a inferir que ocorria algum intercâmbio, dado que a opção "Nunca" foi apenas selecionada por 27,6%.

**Quadro 56**

Q 2.9. Durante a sua Licenciatura com que Frequência Manteve Intercâmbios com Estudantes de Outras IES?

		n	%
Válido	Nunca	77	27,6
	Raramente	78	28,0
	Às vezes	66	23,7
	Muitas Vezes	36	12,9
	Sempre	9	3,2
	Total	266	95,3
Omisso	Sistema	13	4,7
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Através do Quadro 57, procuramos saber quais os métodos de ensino predominantemente usados durante as aulas no ISCED, tendo solicitado que os diplomados escolhessem até 3 tipos, de entre os métodos de ensino que consideravam os predominantes, o que conduz a percentagens que traduzem as 3 escolhas feitas por cada respondente. Assim, 258 (92,5%) disseram que era método "Expositivo-explicativo"; 245 (87,8%) afirmaram que era "Trabalho de grupo"; 242 (86,7%) disseram que era de "Elaboração conjunta". Há alguma proximidade

entre as percentagens obtidas pelos métodos Expositivo-explicativo, Elaboração conjunta e Trabalho em grupo. O trabalho independente (na autonomia do estudante) ainda não pode ser considerado expressivo. Apesar das diferentes percentagens, entre as respostas de docentes do ISCED e de diplomados por essa instituição, corrobora-se a resposta Expositivo-explicativo como sendo o mais frequente método de ensino na formação.

#### Quadro 57

Q 2.10. Quais são os Métodos de Ensino Predominantes nas Aulas no ISCED?

		n	%
Métodos de Ensino	Expositivo-Explicativo	258	92,5
	Trabalho Independente	56	20,1
	Elaboração Conjunta	242	86,7
	Trabalho em Grupo	245	87,8
	Atividades Especiais	10	3,6

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No que respeita ao Quadro 58, este organiza as respostas relativamente a quais são as principais fontes de pesquisas que os diplomados consideravam mais aconselháveis para a sua formação, tendo-lhes sido solicitado que escolhessem até 3 itens. Dos inquiridos, 261 (93,5%) optaram por livros científicos, tal como os seus docentes também tinham apontado; 246 (88,2%) por artigos científicos, ficando esta resposta afastada da dada pelos docentes; e 233 (83,5%) por documentos legais.

#### Quadro 58

Q 2.11. Quais são as Principais Fontes de Pesquisas mais Aconselhável para a Formação dos Diplomados no ISCED?

		n	%
Fontes de pesquisa	Livros científicos	261	93,5
	Artigos científicos	246	88,2
	Documentos legais	233	83,5
	Jornais de notícias	42	15,1
	Teses e dissertações	23	8,2

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 59 conduz-nos a analisar a percepção que os inquiridos têm sobre quantos estudantes devem ser orientados por cada docente, por ano, nas práticas pedagógicas. 101 (36,2%) afirmaram que deve ser 4 a 6 estudantes; 72 (25,8%) disseram que deve ser 10 a 12 estudantes; 55 (19,7%) acharam que deve ser 7 a 9 estudantes por docente ao ano. Evidencia-se, e próximo do apontado pelos docentes, uma tendência para concordância com os intervalos em que o

número de estudantes orientados na prática pedagógica é baixo, não sendo, contudo, os mais pequenos, certamente dada a consciência do número total de estudantes simultaneamente em prática.

#### Quadro 59

Q 2.12. O Docente de Práticas Pedagógicas deve Orientar um Número de Estudantes por Ano

		n	%
Válido	1 a 3	19	6,8
	4 a 6	101	36,2
	7 a 9	55	19,7
	10 a 12	72	25,8
	Mais de 12	25	9,0
	Total	272	97,5
Omisso	Sistema	7	2,5
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Ao analisar o Quadro 60, quanto ao número de monografias de estudantes por ano que um docente do ISCED deve orientar, 111 (39,8%) dos diplomados afirmaram que cada docente deve orientar 4 a 6 estudantes; 82 (29,4) disseram que deve ser 1 a 3; 30 (10,8%) acharam que deve ser 10 a 12 estudantes por docente ao ano. Há uma diferença no número de orientações de monografias por ano, apontada pelos diplomados relativamente aos grupos de prática pedagógica, evidenciando-se a percepção de que nesta situação, o número deve ser menor. Também, comparando com as respostas dos docentes do ISCED (Quadro 33), há congruência relativamente ao intervalo que obtém a maior percentagem: 4 a 6 monografias de estudantes por ano, com 65,4%. A maior diferença entre as respostas de docentes e de estudantes reside no intervalo 1 a 3 monografias, sendo que é apontada por apenas 9,6% dos docentes, talvez mais realistas, relativamente aos recursos humanos da instituição de ensino superior.

**Quadro 60**

Q 2.13. O Docente deve Orientar um Número de Monografias de Estudantes por Ano

		n	%
Válido	1 a 3	82	29,4
	4 a 6	111	39,8
	7 a 9	39	14,0
	10 a 12	30	10,8
	Mais de 12	9	3,2
	Total	271	97,1
Omisso	Sistema	8	2,9
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

Com o Quadro 61, queríamos saber, na perspetiva dos diplomados, qual era o modelo de formação que predominava no ISCED durante a sua formação. 189 (67,7%) disseram que era académico; 56 (20,1%) afirmaram que era comportamentalista; os demais diplomados identificaram os modelos de personalista e investigativo, 16 (5,7%) e 11 (3,9%) respetivamente. De facto, é muito expressiva a diferença entre as percentagens obtidas no modelo apelidado aqui de académico e os restantes. Tal como já intuído relativamente às respostas dadas pelos docentes do ISCED, também os diplomados perceberam, maioritariamente, o modelo de formação como sendo “o” tradicional do ensino superior.

**Quadro 61**

Q 2.14. Qual foi o Modelo de Formação Predominante do ISCED Durante a sua Formação?

		n	%
Válido	Académico	189	67,7
	Comportamentalista	56	20,1
	Personalista	16	5,7
	Investigativo	11	3,9
	Total	272	97,5
Omisso	Sistema	7	2,5
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 62 apresenta-se as respostas obtidas quando questionamos os diplomados sobre o grau de concordância relativamente à formação inicial de professores ser o começo de uma carreira profissional onde o futuro professor adquire conhecimentos, capacidades e desenvolve habilidades e competências na docência, 126 (45,2%) concordaram parcialmente, sendo esta a maior percentagem de entre as escolhas dos participantes; contudo, a segunda maior

percentagem 54 (19,4%) recai nos que se manifestaram indecisos; 47 (16,8%) concordaram totalmente; 31 (11,1%) discordaram parcialmente, e apenas 7 (2,5%) discordaram totalmente. Consideramos elevada quer a percentagem atribuída à discordância (parcial ou total) quer a atribuída à indecisão. Em conjunto, estes três itens somam um terço das opiniões recolhidas nesta questão, o que poderá implicar que um número expressivo de diplomados não reconhece esta formação inicial como começo e poderão sentir-se como professores para quem a sua formação ficou completa no término da licenciatura.

#### Quadro 62

Q 2.15. Qual o seu Grau de Concordância Relativamente a Formação Inicial de Professores ser o Começo de uma Carreira Profissional onde o Futuro Professor Adquire um Conjunto de Conhecimentos, Hábitos e Habilidades?

		n	%
Válido	Discordo Totalmente	7	2,5
	Discordo Parcialmente	31	11,1
	Não Concordo nem Discordo	54	19,4
	Concordo Parcialmente	126	45,2
	Concordo Totalmente	47	16,8
	Total	265	95,0
Omisso	Sistema	14	5,0
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 63 apresenta-se o grau de concordância dos respondentes sobre o professor competente ser aquele que combina um saber agir, um querer agir e um poder agir numa situação educativa na complexidade e que procura, sistematicamente, novas soluções. A tendência dos diplomados inquiridos recai maioritariamente (121 - 43,4%) na concordância parcial e 99 (35,5%) concordaram totalmente, perfazendo a concordância uma percentagem de 78,9%. Há um número não desprezável de 9 (3,2%) diplomados que discordaram parcialmente, mas não houve respostas que tivessem caído na discordância total. Há, contudo, a juntar a este conjunto 41 (14,7%) que se manifestaram indecisos perante esta conceção, o que também é, ainda, uma quantidade expressiva, dado o teor da questão, e até a própria forma como foi formulada.

**Quadro 63**

Q 3.1. Qual é o seu Grau de Concordância sobre o Professor Competente ser Aquele que Combina um Saber Agir, um Querer Agir e um Poder Agir numa Situação Educativa na Complexidade e que Procura, Sistemáticamente, Novas Soluções?

		n	%
Válido	Discordo Parcialmente	9	3,2
	Não Concordo nem Discordo	41	14,7
	Concordo Parcialmente	121	43,4
	Concordo Totalmente	99	35,5
	Total	270	96,8
Omisso	Sistema	9	3,2
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 64 evidencia que ao interrogarmos os diplomados sobre se o corpo docente do ISCED satisfaz académica, pedagógica e cientificamente, 165 (59,1%), a maioria afirmou que satisfazem em grau “Médio”; 41 (14,7%) afirmaram “Muito” e 4 (1,4%) responderam “Bastante”; contudo, é de ter em conta que 49 (17,6%) disseram “Pouco” e 14 (5,0%) acharam “Muito pouco”.

**Quadro 64**

Q 3.2. Considera que o Corpo Docente do ISCED Satisfaz Académica, pedagógica e Cientificamente os seus Diplomados?

		N	%
Válido	Muito Pouco	14	5,0
	Pouco	49	17,6
	Médio	165	59,1
	Muito	41	14,7
	Bastante	4	1,4
	Total	273	97,8
Omisso	Sistema	6	2,2
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 65, quando questionamos sobre a qualidade (como docentes do ensino secundário ou do magistério) dos diplomados pelos ISCED, encontramos que 167 (59,9%) disseram que é “Média”; 28 (10,0%) disseram que é “Baixa” e 5 (1,8%) afirmaram “Muito baixa”. 71 (25,4%) referiram que é “Alta” e 2 (0,7%) disseram que é “Muito alta”. De referir que os participantes responderam sobre a sua própria qualidade, enquanto diplomados pelo ISCED, e, portanto,

com implicações na imagem que eles próprios têm dos professores do ensino secundário e magistério formados pela instituição. Todavia, apesar de a maioria escolher as respostas de Muito baixa, Baixa e Média (total de 71,7%), fazemos sobressair que 25,4% considera Alta a qualidade dos diplomados

#### Quadro 65

Q 3.3. Como Considera a Qualidade dos Diplomados Formados pelo ISCED?

		n	%
Válido	Muito Baixa	5	1,8
	Baixa	28	10,0
	Média	167	59,9
	Alta	71	25,4
	Muito alta	2	,7
	Total	273	97,8
Omisso	Sistema	6	2,2
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Quadro 66 explicita as respostas obtidas a partir da interrogação aos diplomados sobre qual é o principal ponto forte que o ISCED oferece, e obtivemos que 102 (36,6%) afirmaram ser a competência profissional-prática e o conhecimento teórico (31,5%). De facto, separados, os dois itens podem representar uma prevalência e polarização de saberes de conhecimento teórico ou de saberes de âmbito profissional-prática.

#### Quadro 66

Q 3.5. Qual o Principal Ponto Forte que o ISCED Oferece aos Seus Diplomados

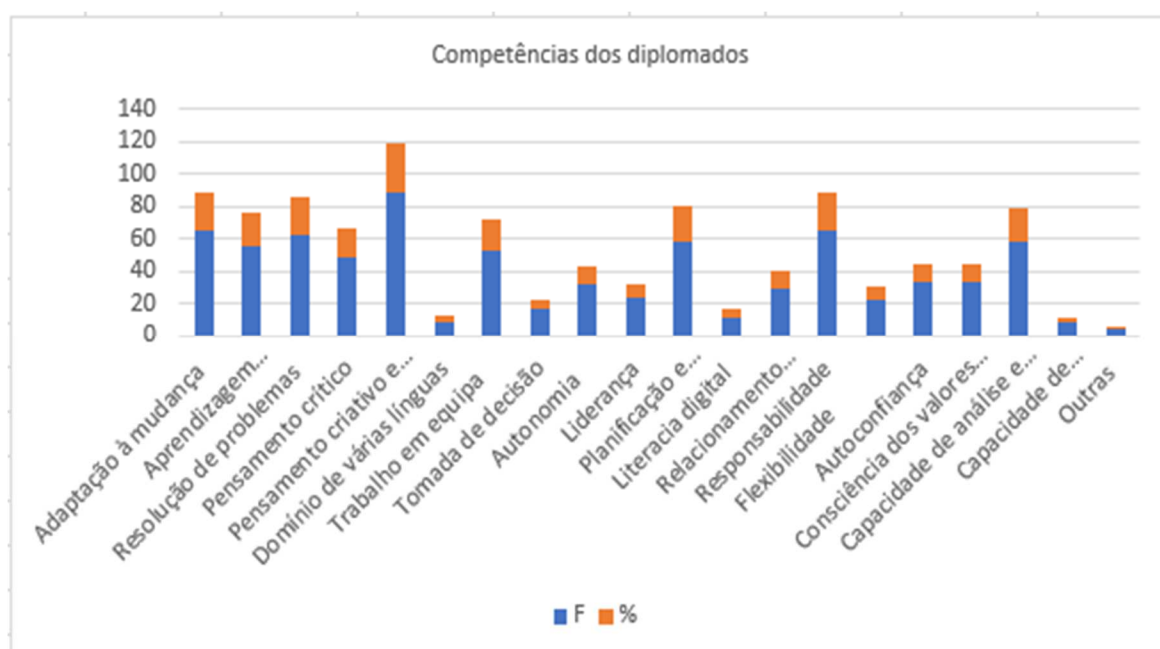
		n	%
Válido	Competência Científico-Específica	49	17,6
	Competência Profissional-Prática	102	36,6
	Conhecimento teórico	88	31,5
	Competência Linguística	6	2,2
	Experiência dos seus Docentes	15	5,4
	Total	264	94,6
Omisso	Sistema	19	6,9
Total		279	100,0

Nota: n corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa

O Gráfico 3 evidencia as respostas obtidas quando questionamos os diplomados sobre de que competências transversais os docentes do ISCED dotam os seus diplomados. Obtivemos que 88 (31,5%) afirmaram ser o pensamento criativo e inovador, 65 (23,3%) disseram que é a adaptação à mudança e a responsabilidade; seguida de 63 (22,6%) que afirmaram ser a resolução de problemas. Alguns destes aspetos são coincidentes com os apontados pelos docentes do ISCED, como a resolução de problemas. Evidenciamos, tal como já antes, que não há congruência entre o desenvolvimento desta competência transversal e um ensino identificado como expositivo-explicativo, tanto pelos docentes do ISCED como pelos diplomados.

### Gráfico 3

#### Competências dos Diplomados



Fonte: Elaboração do Autor por Meio de Excel e Importado do WebQDA

Através da análise do Quadro 67, procuramos saber, das respostas dos diplomados, qual é o principal ponto fraco que o ISCED oferece, estes afirmaram ser a competência científico-específica, com uma percentagem de 25,1%. Muito próximo, situa-se a escolha da competência profissional-prática (21,9%). A escolha dos diplomados em considerar como pontos fracos do ISCED as competências científico-específica e profissional-prática pode constituir um indicador de que há fragilidades na formação, eventualmente sentidas na profissão docente que os diplomados desempenham. Contudo, as respostas dadas não são muito expressivas, nomeadamente porque quando comparadas com as respostas relativamente ao ponto forte, não há uma forte diferenciação na escolha (reaindo sobre as duas mesmas opções), a não ser

na inversão ganhando expressão como ponto forte a competência profissional-prática (36,6% contra 17,9%).

#### Quadro 67

Q 3.6. Qual o Principal Ponto Fraco que o ISCED Oferece aos seus Diplomados

		n	%
Válido	Competência Científica-Específica	70	25,1
	Competência Profissional-Prática	61	21,9
	Conhecimento Teórico	50	17,9
	Competência Linguística	38	13,6
	Experiência dos seus Docentes	30	10,8
	Total	259	92,8
Omisso	Sistema	30	10,8
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

No Quadro 68, os dados recaem sobre as respostas obtidas quando se questiona "Qual é a principal oportunidade que os diplomados encontram no ISCED". Os respondentes escolheram, por maioria (56,6%), a formação académica, pedagógica e científica. Interpretamos como sendo esta formação uma necessidade sentida pelos diplomados na medida em que o curso assente na formação académica, pedagógica e científica é uma oportunidade encontrada no ISCED. Escasso número de diplomados vê, por exemplo, a possibilidade de aquisição de Conhecimentos de Administração e Gestão Escolar (4,7%) bem como a Formação técnico-profissional através das atividades de extensão (1,1%), como oportunidades que podem encontrar no ISCED e que são de grande relevo na área escolar da educação.

#### Quadro 68

Q 3.7. Qual é a Principal Oportunidade que os Diplomados Encontram no ISCED Durante a sua Formação?

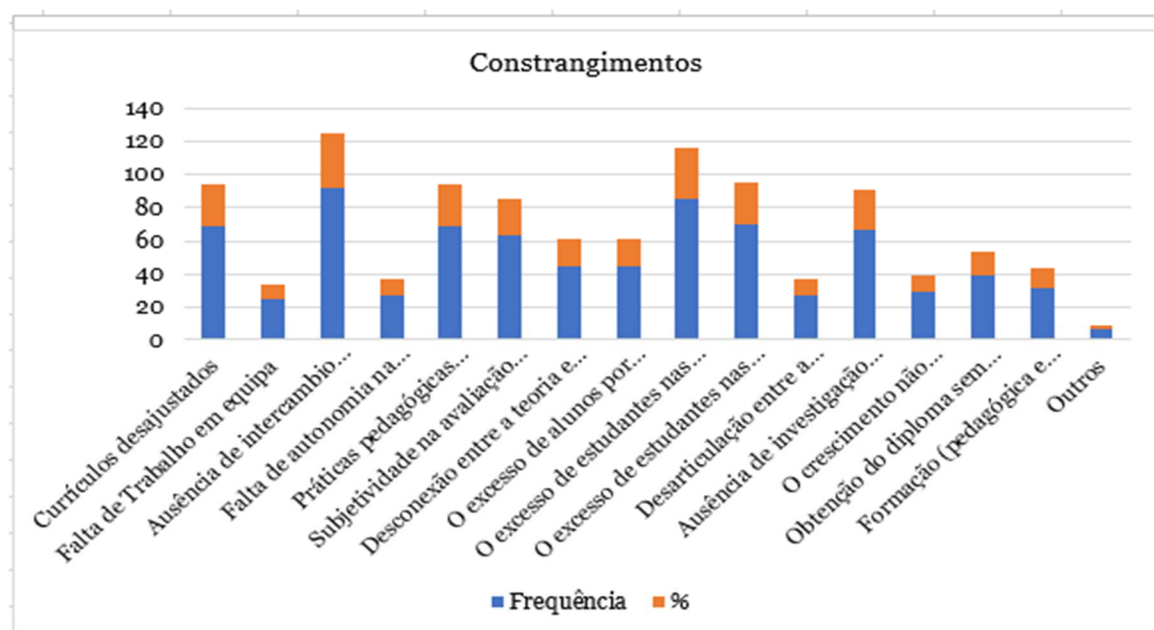
		n	%
Válido	Formação Académica, Pedagógica e Científica	158	56,6
	Preparação para a Inserção no Mercado de Trabalho	69	24,7
	Intercâmbio Académico, Pedagógico e Científico	19	6,8
	Conhecimentos de Administração e Gestão Escolar	13	4,7
	Formação Técnico-Profissional Através das Atividades de Extensão	3	1,1
	Total	263	94,3
Omisso	Sistema	17	6,1
Total		279	100,0

Nota: n Corresponde à Frequência Absoluta; % Corresponde à Frequência Relativa.

O Gráfico 4 mostra os constrangimentos que os diplomados referem ter encontrado no ISCED durante a sua formação. Do inquérito feito, 92 (33,0%) dos respondentes afirma ser a “Ausência de intercâmbio interinstitucional”; seguido de 85 (30,5%) para o “excesso de estudantes nas monografias por docente”; e 70 (25,1%) refere a situação de “excesso dos estudantes nas práticas pedagógicas por docente”. É também de fazer sobressair que 69 (24,7%) diplomados apontam para as “práticas pedagógicas insuficientes e ineficazes” e “currículos desajustados”. É, ainda, de realçar que 67 (24,0%) apontam a “ausência de investigação científica”, conforme o gráfico abaixo. Os constrangimentos mais apontados pelos diplomados também foram, de modo algo semelhante, encontrados nas respostas dos docentes do ISCED e evidenciam a preocupação com a formação para a profissão, no local da prática.

**Gráfico 4**

Q 3.8. Constrangimentos que os Diplomados Encontram no ISCED Durante a sua Formação



Fonte: Elaboração do Autor por Meio de Excel e Importado do WebQDA

Quanto às sugestões dos diplomados para melhorar competências e formação de professores de ensino secundário diplomados pelo ISCED, as opiniões variaram e circularam em torno dos aspetos como:

- Adequar, melhorar e uniformizar os currículos à luz das exigências de ciências científicas e pedagógicas e entre os ISCED´s;
- Equipar laboratórios e potenciar aprimorar os aspetos práticos na formação dos diplomados;
- Selecionar criteriosamente os docentes das práticas pedagógicas e rever o número de estudantes por docente;

- Melhorar a literacia digital;
- Despartidarizar o ISCED;
- Investir bastante na investigação e produção científica;
- Criar uma revista científica do ISCED com publicações periódicas;
- Organizar eventos científicos nacionais e internacionais;
- Incutir nos docentes do ISCED a coesão e o trabalho em equipa;
- Incentivar aos estudantes e docentes uso frequente da biblioteca;
- Incentivar e cultivar o hábito de investigação aos estudantes;
- Encontrar mecanismos para valorizar os trabalhos do fim do curso dos diplomados após a sua apresentação;
- Continuar a apostar na formação pós-graduada dos docentes;
- Pensar na necessidade de implementação do estágio pedagógico no sistema curricular do ISCED;
- (Re)pensar e Reformular alguns cursos tendo em conta ao mercado do trabalho;
- Recrutar docentes capacitados e competentes académica, pedagógica e cientificamente, evitando, deste modo, o nepotismo nesta IES;
- (Re)pensar a continuidade ou não do curso pós-laboral, tendo em conta a sobrecarga dos docentes;
- Explorar os diversos métodos de ensino, evitando permanecer na mera exposição dos conteúdos;
- Utilizar várias tipologias de avaliação das aprendizagens dos estudantes;

O Quadro 69 indica que relativamente aos Questionários aplicados aos diplomados pelo ISCED, foram considerados 211 casos válidos, tendo sido excluídos 68, que são os casos onde existiram respostas em falta.

#### Quadro 69

*Resumo da Confiabilidade de Processamento do Caso*

		N	%
Casos	Válido	211	75,6
	Excluídos <sup>a</sup>	68	24,4
	Total	279	100,0

<sup>a</sup>. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

**Quadro 70***Estatísticas de Confiabilidade*

Alfa de Cronbach	N de Itens
,608	20

O Quadro 70 apresenta o valor estimado do Alfa de Cronbach (0,608) para todos os 20 itens da medida, o que significa que a escala tem uma consistência interna aceitável, tendo em conta ao Quadro 42.

### 3.2. Resultados da entrevista aos gestores

Passamos, em seguida, a apresentar os resultados da entrevista aos gestores de topo e intermédios do ISCED interpretados através da técnica de análise de conteúdo, com recurso ao software WebQDA, referido e explanado no capítulo II, tendo-se partido dos tópicos do guião da entrevista e dos objetivos traçados para a nossa investigação.

O WebQDA “é um software de análise de textos, vídeos, áudios e imagens que funciona num ambiente colaborativo e distribuído com base na internet”, na qual “o utilizador poderá editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Poderá criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer buscas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de investigação” (Souza et al., 2016, p. 4).

De acordo com Amado et al. (2017), o conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores (p. 304), razão pela qual Bardin (2016, p. 40) considera “a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, pois que, como defende Coutinho (2016) “a ideia básica é a de que signos/símbolos/palavras – as unidades de análise -, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de teoria que se pretende testar” (p. 217).

Quando um investigador está preocupado em compreender amplamente um fenómeno, observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los, estamos perante uma análise de dados qualitativos (Freixo, 2012, p. 173).

Como já referido no capítulo II, neste estudo recorreu-se, como técnica de recolha de dados além do inquérito por questionário, à entrevista semiestruturada, devido às características

deste tipo de entrevistas, que permitem ao entrevistado narrar as suas experiências e vivências sobre o assunto com profundidade e espontaneidade, a fim de que se compreenda a problemática em estudo.

Prendemos, com este estudo, através das entrevistas, explorar e investigar a percepção dos gestores de topo e intermédios sobre a formação e a competência dos licenciados diplomados por um ISCED de Angola. Para tal, criou-se um guião de entrevista acessível aos inquiridos, tendo decorrido num diálogo respeitoso e de camaradagem, primando por uma relação de confiança com a população em estudo (Vilelas, 2017).

A Figura 1 ilustra-nos as 15 palavras mais frequentes do nosso estudo, representadas numa nuvem a partir do programa WebQDA. Para Ghiglione e Matalon (1992, cit. in Amado et al., 2017), quando codificamos as palavras por sua frequência no texto à priori, percebemo-las como sendo uma operação neutra, contudo, por detrás deste ato é capaz de existir um conjunto de significados a atribuir à frequência das palavras, pois que, uma coisa que é dita muitas vezes é importante para o investigador, isto é, a frequência com que aparece uma palavra conota-a com o sentido particular ligado ao investigador.

Como podemos notar, “o WebQDA permite a contagem das palavras mais frequentes, o que facilita o trabalho para justificar a escolha das palavras-chave, ditar, codificar ou descodificar além de fazer a indicação da localização das mesmas no texto” (Campos, 2017, p.138).



## Quadro 71

*Caracterização dos Entrevistados em Função ao Género, Idade, Tempo de Gestão e Habilitações Académicas*

	n
Género	GT1 - M
	GT2 - M
	GI1 - M
	GI2 - M
	GI3 - F
	GI4 - M
	GI5 - F
Idade	GT1 - 47
	GT2 - 50
	GI1 - 41
	GI2 - 51
	GI3 - 52
	GI4 - 55
	GI5 - 61
Tempo de gestão	GT1 - 21
	GT2 - 4
	GI1 - 4
	GI2 - 4
	GI3 - 5
	GI4 - 10
	GI5 - 6
Habilitações académicas	GT1 - Mestrado
	GT2 - Mestrado
	GI1 - Doutoramento
	GI2 - Doutoramento
	GI3 - Doutoramento
	GI4 - Doutoramento
	GI5 - Mestrado

*Fonte:* Elaboração do Autor

Quanto às experiências profissionais acumuladas ao longo destes anos como gestor, estes demonstram ter uma vasta experiência naquilo que fazem. Assim, na Figura 2, podemos ilustrar que com o desenrolar do tempo de gestão, os gestores vão adquirindo mais experiência profissional. Assim, o GI2, por exemplo, diz que adquiriu várias experiências no exercício das suas funções, como Chefe de Departamento:

“(…) para além de assinaturas de protocolos e cooperação com estruturas locais e internacionais, adquiri uma experiência em coordenar várias comissões de eventos científicos e pedagógicos”.

O gestor, GT1, embora mudando o âmbito, também segue o mesmo diapasão, tendo afirmado que:

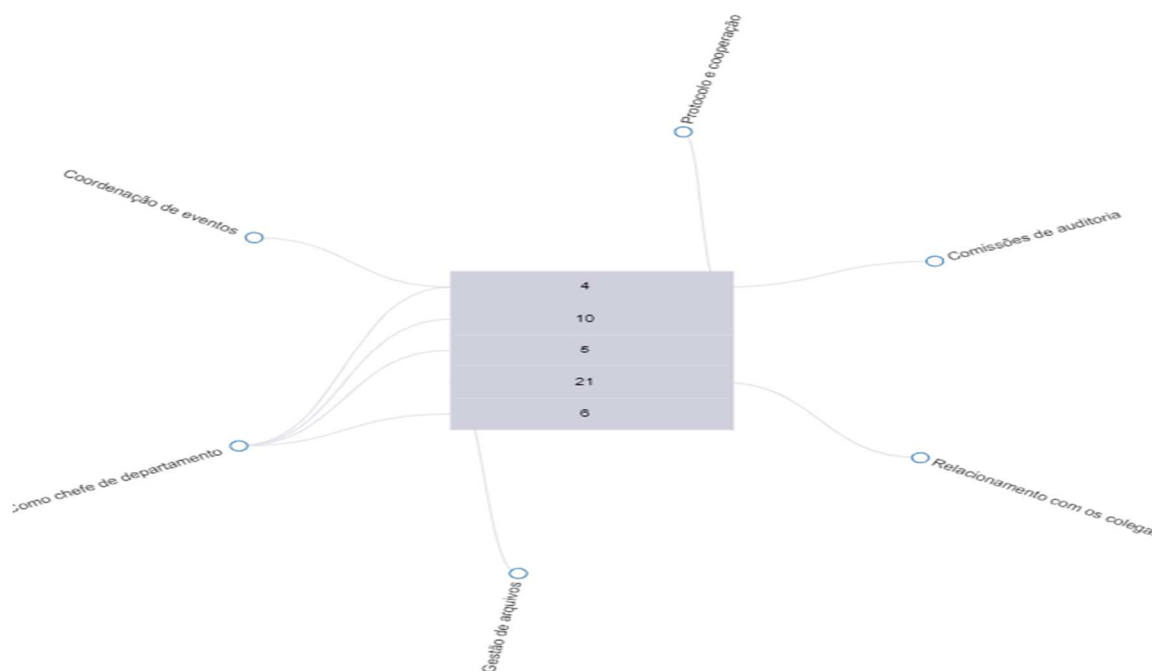
“(…) são várias [as experiências]. Penso que a primeira é saber lidar com os colegas, porque se nós temos dificuldades no relacionamento entre colegas, então, não conseguimos gerir quase nada” (GT1). E, além disto, “a gestão de arquivos, tanto arquivos informáticos como físicos, para conseguirmos ter uma base de dados que recolhemos de docentes e de estudantes, como do próprio currículo para podermos fazer uma gestão correta da instituição, no geral, é o trabalho corrente que a pessoa vai fazendo” (GT1).

Por sua vez, GI1, ressalta a diversidade metodológica de trabalho na sua interação com vários atores enquanto profissional referindo que “enquanto foi possível trabalhar com atores de diversos contextos, cada um com uma metodologia muito própria de trabalho” (GI1). Igualmente, este gestor informou-nos que teve de “aprender a elaborar termos de referência, para projetos, gerir projetos e produzir orçamentos” (GI1).

Entretanto, é necessário realizar diversas formações para poder encaixar-se no “puzzle” da gestão de uma determinada instituição, como ilustra GT2, na entrevista: “tive de fazer formação na área de gestão de erário público, os modelos de contratação na base das leis, quer de serviços, quer de contratação do pessoal, tivemos uma série de formações, muitas... estive a fazer de uma média de quinze (15) cursos, só para poder exercer a função” (GT2).

**Figura 2**

*Tempo de Gestão e Experiência Profissional*



## Grupo II - Caracterização institucional do ISCED

Para este grupo II, preconizamos como objetivo caracterizar institucionalmente o ISCED, sua fundação e percurso, organização e cursos, no qual se verificaram as seguintes declarações:

“Sei que foi criado em 1980, reestruturado em 1990, com a mudança que houve para autonomia” (GT2).

“O ISCED foi criado em 30 de agosto de 1980, estamos a caminhar para os quarenta (40) anos” (GI1).

“O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) foi criado pelo Decreto nº 95/80 de 30 de Agosto do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República de 30 de Agosto de 1980, I Série, nº 206, e iniciou as suas atividades em Outubro do mesmo ano” (GI2).

“O ISCED foi criado em 1980, podemos afirmar mesmo que é a instituição mais antiga do ensino superior em Angola, inclusive mais antiga que a própria Universidade Agostinho Neto” (GT1).

Quanto às fases percorridas pelo ISCED, os gestores relataram:

“Era parte integrante da universidade Agostinho Neto, agora passou a ser uma instituição autónoma, administrativa e financeira. Digamos assim, tem uma infraestruturas própria” (...), com a reestruturação que houve em 1990, com autonomia, o ISCED passou a ser ele mesmo, quer na conceção e construção de currículos para os cursos, a própria gestão que é a área que me afeta, passou a ser mais autónomo de ISCED fazer os seus projetos e implementá-los e em relação ao período anterior, que eu tenho conhecimento, era tudo dependente da Universidade Agostinho Neto, ou seja, o ISCED submetia projetos e quem aprovava era a UAN, então, hoje o ISCED concebe e executa os seus programas” (GT2).

“funcionou na altura do partido único, era realizada em função da militância, da inclinação política que se tivesse, isso era muito rigoroso naquela época, e também com uma forte cooperação virada para o leste, tendo em conta a ideologia que se seguia na época e os currículos também muito adaptados a esta perspetiva do leste europeu. Depois desta perspetiva do leste passar, a partir de 1980 começa um novo percurso, a história de Angola e mundial em si, a queda do muro de Berlim, o fim de URSS, neste quadro o que fomos assistir é uma reformulação do ISCED para os novos desafios que estavam a impor, daí observamos uma certa abertura ao ocidente já que a perspetiva era a economia de mercado tendo-se abandonado o leste por questões, talvez orçamentais um pouco mais acessíveis mas houve uma forte virada para o ocidente. Aí viemos assistir uma saída de um número significativo de professores que foram, então, fazer os seus estudos ao nível de doutoramento em Portugal, concretamente na universidade do Minho. E é basicamente este grupo que no seu processo de

retorno com muitos anos, neste caso, que vai tentar fazer uma pequena diferença à nível do ISCED, trazendo consigo conhecimento novo relacionado com aquilo que era o curso da universidade lá fora mas com um grande handicap, eram quase todos de educação, e por serem de educação tentaram adaptar a metodologia de educação para todos os departamentos, o ISCED é uma instituição de ciências da educação, é verdade, e isto é uma mais-valia, todavia, o ISCED nesta fase conhecia um ponto de estrangulamento relativamente a duas velocidades” (GI1).

“foi uma unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto e atualmente fundamentando-nos em pressupostos jurídico-legais” (...), decorrentes do Decreto nº05/09, de 7 de Abril, que cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das Instituições de Ensino Superior”, (...) o Decreto nº 07/09, de 12 de Maio, que aprova a reorganização da rede, cria novas Instituições de Ensino Superior Públicas e redimensiona a Universidade Agostinho Neto, que confere ao ISCED ampla autonomia na elaboração dos seus projetos e evidencia a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade ao elaborar as suas propostas curriculares”, (...) o ISCED, em termos gerais, passou por três (3) fases: a primeira fase em que se desliga da Faculdade de Letras; depois passa a ser uma unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto; E hoje já é uma unidade autónoma que depende diretamente do Ministério do Ensino Superior” (GI2).

“Em 1996/97 se faz uma primeira tentativa de reforma, que produziu as grelhas curriculares que vigoraram até 2004. Ao mesmo tempo se faz uma reforma do regime académico com mudanças substâncias no regime de avaliação das aprendizagens”, (...) Em 2004 houve então a reforma curricular nacional, no ensino superior que criou os currículos que vigoraram até 2009 com o ISCED a ter um único curso de licenciatura, Licenciatura em Ciências da Educação e com 13 Opções, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática Educativa, Linguística/Francês, Linguística/Inglês, Linguística/Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. No mesmo ano, 2004, o ISCED abre aulas no turno da noite com a designação de cursos pós-laborais”, (...) A partir de 2009, com a saída do ISCED da Universidade Agostinho Neto, tornando-se autónomo, as opções passam a cursos independentes, assim, o que era antes Licenciatura em Ciências de Educação, opção Física, passa a ser Licenciatura em Ensino da Física. Em 2011 o ISCED abre salas de aulas em alguns municípios da Província, aumentando a sua capacidade de absorção de novos estudantes e diminuindo o índice de desistência por questões de distância e laborais. Neste momento o ISCED está com seis mil e setecentos e dois (6.702) estudantes na graduação e 106 docentes” (GT1).

No que se refere à sua organização, o ISCED, eis as evidências dos nossos entrevistados:

“a estrutura é por conselhos. Temos na estrutura de topo, o conselho de direção, que é o órgão máximo, conselho científico e um conselho pedagógico, temos ainda uma espécie de assembleia geral que aprova e fiscaliza, etc...etc... e por inerência de funções faço parte de todos os conselhos. Tenho que prestar conta a todos os órgãos, por que na nossa gestão eu respondo por, digamos assim, financeiramente por todos. para implementação de cursos que é a área académica, por todas as arrecadações que se façam na área académica, também respondo pela área social que tem a ver com património que é o lar dos estudantes, também temos uma área para a criação dos eventos científicos, e promoções de algumas investigações que passam por esta área. Por isso é que o secretário geral é uma espécie de faz-tudo” (GT2).

“Órgãos Centrais de Gestão e Unidades Orgânicas. Órgãos de Gestão e Instâncias de Decisão: Órgão Executivo de Gestão (Diretor Geral), Órgãos Auxiliares do Órgão Executivo de Gestão (Diretores Gerais Adjuntos e Secretário Geral); Órgãos Colegiais (Assembleia, Conselho de Direção, Conselho Científico, Conselho Pedagógico); Serviços de Apoio Técnico e Instrumental (Gabinete do Diretor Geral; Gabinetes dos Diretores Gerais Adjuntos; Gabinete do Secretário Geral; Departamento de Cooperação e Intercâmbio Internacional; Departamento de Estudos, Planeamento e Estatística; Departamento jurídico; Departamento de Documentação e Informação Científica), Serviços Executivos (Departamento de Assuntos Académicos; Departamento de Administração e Gestão de Orçamento; Departamento de Recursos Humanos; Departamento de Investigação Científica e Pós-graduação; Departamento de Apoio Social, Cultural e Desportivo; Departamento de Metodologias e Práticas Pedagógicas) e Serviços de Apoio (Biblioteca do Instituto). E temos as Unidades Orgânicas de Ensino e de Investigação (Departamentos de Ensino e de Investigação; e também, Centros de Estudos e de Investigação Científica)” (GI2).

“(...) o organigrama estabelece uma direção geral em que temos um Diretor Geral, coadjuvado, podemos dizer mesmo, por três (3) Diretores Adjuntos: Diretor Geral Adjunto para a Área Académica, Diretor Geral Adjunto para Área Científica e o Secretário Geral (Diretor Geral Adjunto para Área Administrativa). Cada um desses tem um Peloro a si adjudicado que funcionam em base em Departamentos. A área que eu estou a trabalhar que é a área académica, trabalho com os departamentos de ensino e com um departamento administrativo que é o departamento para os assuntos académicos. Os Departamentos de Ensino e Investigação são sete (7) na instituição: temos o Departamento de Educação Física e Desportos, Departamento de Ciências da Educação, Departamento de Letras Modernas, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Ciências Exatas, departamento de Ciências da Natureza e também a elas é associado o Departamento de Metodologias e Práticas Pedagógicas que é o departamento integrador, não tem cursos dentro de si mas faz integração de todos os outros, trabalhando na

iniciação e aperfeiçoamento da profissão dos estudantes em termo de metodologias de investigação e também de práticas de ensino” GT1).

Contudo, relativamente aos cursos ministrados no ISCED, constam 14 cursos em ciências da educação e ensino, conforme os laudos dos inqueridos neste estudo:

“O ISCED oferece cursos de graduação (...) distribuídos por seis (6) Departamentos de Ensino e Investigação: Graduação Regime Diurno e Pós-Laboral: Departamento de Ciências da Educação (Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia); Departamento de Ciências da Natureza (Ensino da Biologia e Ensino da Geografia); Departamento de Ciências Exatas (Ensino da Física, Ensino da Matemática, Ensino da Química e Ensino da Informática Educativa); Departamento de Ciências Sociais (Ensino da Filosofia e Ensino da História); Departamento de Letras Modernas (Ensino de Linguística Francês, Ensino de Linguística Português e Ensino de Linguística Inglês); Departamento de Educação Física e Desporto. Todavia, apenas o último Departamento é que não funciona no Regime de Pós-Laboral” (GI2).

“A nível de graduação tem catorze (14) cursos todos eles voltado ao ensino, com exceção de dois (2) que têm duas vertentes, que é o curso de Educação Física e Desporto que até ao terceiro ano forma professores de Educação Física, mas no quarto e quinto ano os estudantes são orientados para formadores nas escolas de desportos, como treinadores nas classes de formação e também o curso de Informática Educativo que para além de formar professores de informática para os diferentes níveis também forma, “podemos chamar”, engenheiros informáticos que têm uma função de conceber softwares para o ensino nas diferentes áreas. Os outros cursos (12) estão todos ligados ao ensino, temos o ensino da Biologia e da Geografia (DCN); o ensino da Pedagogia e Psicologia (DCE); o ensino da Matemática, da Física e da Química (DCEX); o ensino da Filosofia e o da História (DCS); o ensino de linguística de Francês, de Inglês e de Português (DLM), (GT1).

### **Grupo III – Organização científica do ISCED**

Com este grupo objetivamos caracterizar a organização científica do ISCED, debruçando-nos sobre a formação e categorias académicas dos docentes; o apoio à qualificação pós-graduada dos docentes; investigação científica, sua organização, apoio e incentivos.

Relativamente a distribuição dos docentes por categorias académicas no ISCED, os inqueridos apresentaram os seguintes argumentos:

“Só com concurso de 2018/2019 que foram aprovados quatro professores para o topo da carreira e desta forma já começa a ficar mais uniforme” (GT2).

“(…) e que, de certa maneira, não vivamos mais estas humilhações que vamos vendo que um docente se candidata e depois não pode ser apurado porque não tem um artigo científico

publicado. Penso que isto não deveria ser uma condição para os docentes não transitarem (...)” (GI1).

“Acho que não há uma distribuição equitativa em termos dos docentes, inclusive há Departamentos que estavam na iminência de fechar, porque muitos dos docentes foram à reforma” (GI2).

“A distribuição dos docentes ainda é exígua porque a maior parte do pessoal do Departamento tem formação, o Departamento já tem um professor com a categoria de professor catedrático, temos três (3) docentes com categoria de associado, outros são auxiliares, assistentes e ainda temos assistentes estagiários” (GI4).

“(…) na medida que a instituição foi crescendo foi apostando numa política de formação dos seus quadros e neste momento já podemos dizer que maioritariamente os docentes do ISCED têm graus de mestre, em seguida vem os PhD e depois temos os licenciados que são um número muito reduzido”, (...) acredito que dentro de quatro/cinco anos teremos um quadro completamente invertido, com maior número de PhD e de mestres e, talvez, possamos ficar com apenas com três/quatro licenciados, (...) Isto levou também com que em termos de categorias dos docentes o quadro fosse mudando e de tal forma que neste momento a maior parte dos docentes estão na categoria de professor, divididos em professores auxiliares, professores associados e professores titulares. E há um pequeno grupo na classe de assistentes e um grupo mais pequeno ainda como assistentes estagiários “(GT1).

No que se refere a apoios e incentivos a pós-graduação dos docentes, o ISCED tem feito um grande esforço na seleção dos docentes para o enquadramento no plano previsional do Ministério do Ensino Superior e envio destes para a formação pós-graduada (mestrado e doutoramento) dentro e fora do país, conforme a gráfico 5.

“Tem um mecanismo próprio, que passa pelo conselho científico, depois destas aprovações é que vai para o secretário-geral e se tivermos um aloucamento financeiro é que fazemos cabimentação deste valor para poder apoiar algum docente para a pós-graduação. Mas infelizmente é uma das rubricas que está suspensa a quatro (4) anos porque esta função passou a ser da gestão do Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo (INAGBE). Então as instituições deixaram de ter acesso aos modelos próprios. Temos um plano previsional, que é influenciado plano previsional nacional, é muito limitada nas idades, a idade máxima para aceder um curso de pós-graduação é de trinta e cinco (35) anos, e grande parte dos nossos docentes, dos 106, vamos assim dizer que 70% estão acima dos desta idade. Então o que temos estado a fazer é aqueles que estão nas categorias mais baixas fazem formação à nível nacional, para fora, eles mesmos fazem termo de compromisso com a instituição, estando a fazer a formação fora do país, sem uma bolsa de estudos, custeando às suas despesas sozinho e a

instituição mantém o salário do docente. E não só também temos um modelo que tem de ser em “sanduiche”, quer dizer, é por etapas, só se pode ficar até noventa (90) dias fora do país, num ano ou faz-se os 90 dias consecutivos ou faz 45 dias sequencialmente. Que fica dispendioso porque corre ao longo de muito tempo, porque 45 dias de investigação é insuficiente, é sabido disto” (GT2).

“Não é o ISCED que apoia a formação pós-graduada, mas sim, as estruturas superiores. Parte do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Inovação. Este é que determina as políticas educativas e determinam em que área deve haver formação dos docentes. Então, neste caso, esta formação passa pela abertura de vagas para se fazer a formação. E o ISCED praticamente facilita, é o intermediário entre o professor e o Ministério de Ensino Superior. Quando existe estas vagas cabe ao ISCED selecionar as candidaturas dos docentes para o Ministério do Ensino Superior” (GI3).

“no quadro de relacionamentos que sempre tivemos com o INAGBE, tivemos uma abertura para conseguir pôr docentes em formação nem sempre dá para atender à todos” (GT1).

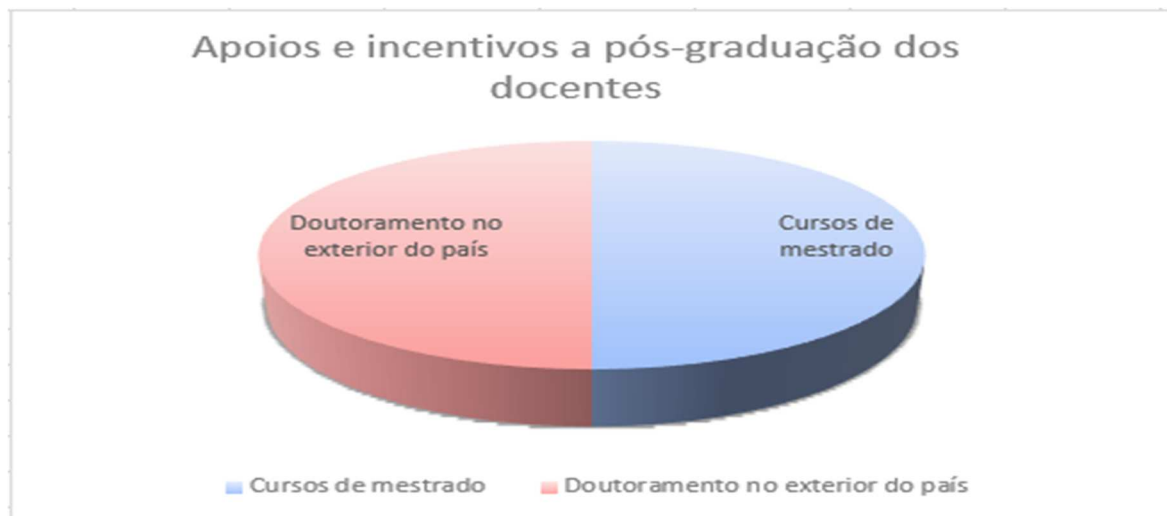
“envio de docentes para o doutoramento através de protocolos de cooperação com universidades em várias partes do mundo, mas com grande destaque em Portugal promovendo articulações interinstitucionais para efetivar em áreas com necessidades de formação de mestres e doutores” (GI2).

“O ISCED tem um programa de formação de pós-graduação e em função a este programa tem estado a mandar para o mestrado” (GI4).

“Temos os cursos de mestrados em funcionamento, temos a perspetiva de abrir novos cursos de mestrado, que vão potenciar as novas licenciaturas” (GT1).

“Expansão da pós-graduação com a implantação de novos cursos de mestrado e a consolidação dos já existentes, promovendo a melhoria dos indicadores da investigação e da pós-graduação” (GI2).

“Neste momento temos um outro projeto com a Universidade da Namíbia que temos dois (2) jovens a fazer o mestrado lá e que possivelmente vão reforçar o corpo docente do curso da biologia” (GT1).

**Gráfico 5***Apoios e Incentivos a Pós-Graduação dos Docentes*

Fonte: Elaboração do Autor por Meio de Excel e Importado do webQDA

Quanto à investigação científica dos docentes, os gestores afirmaram:

“(...) cada docente deve se preocupar em fazer investigação; (...) o docente deve ter produção científica de artigos publicados internacionalmente” (GI3).

“todo docente é investigador (...) necessariamente tem que investigar (...) (GI4).

“(...) nós temos um centro, que é o centro de investigação sobre a biodiversidade. Está ligado ao nosso Departamento. E faz-se mesmo investigação a sério. Por isso, é mais neste âmbito que se desenvolve a investigação” (GI5).

“nós vemos muito pouco; (...) os nossos docentes têm estado a fazer investigação, inclusivo, vão saindo a nível interno e externo algumas publicações, o que mostra que a investigação tem sido feita (...) estamos a apostar muito no Centro de Investigação e Desenvolvimento em Educação (CIDE) no sentido de que não se façam apenas projetos encomendados, mas que a instituição produza projetos que possam trazer investigação dos outros colegas que estão a fazer de forma independente (...)” (GT1).

“nem todos docentes fazem investigação. acho que a medida ultimamente tomada pelo Ministério, sobre a necessidade de se investigar para progressão de carreira e transição de categoria académica, irá incentivar a realização de investigação científica” (GI2).

“Nos Departamentos é incipiente, só nos centros de investigação” (GT2).

Quando interrogados sobre se os docentes recebem apoios e incentivos à investigação científica, estes revelaram:

“(…) se for aprovado pelo conselho científico e termos um alocamento financeiro, o docente recebe um apoio financeiro para participar num evento científico, de divulgação e para a publicação dos artigos, às vezes o que acontece é que os docentes não submetem os documentos” (GT2).

“não é grande esse apoio (...), portanto, até agora o apoio é muito incipiente” (GT1).

#### **Grupo IV – Organização pedagógica do ISCED**

Relativamente à carga horária dos docentes, o número de disciplinas, número de estudantes nas turmas e sua influência no sucesso dos estudantes, os inquiridos responderam:

“É de 12 tempos. Mas como há poucos professores de prática pedagógica, outros professores devem auxiliar, aumentando, deste modo, a sua carga horária” (GI3).

“É muito relativo, há docentes que têm apenas 12/15 tempos, os que exercem cargo de chefia, chefes de Departamentos e chefes de Secções têm poucos tempos e em termos de cadeiras, alguns professores têm 3/4 disciplinas que é muito porque, isto é, devido a exíguo de docentes no Departamento” (GI4).

“(…) quase todos docentes têm a carga horária acima de 12 tempos letivos, não incluindo a prática pedagógica. A média de 3 cadeiras por docente” (GI5).

“a carga horária estabelecida dos docentes vai entre 12 a 14 tempos letivos em caso de ser docente com dedicação exclusiva e temos trabalhado nesta média embora em alguns casos aparecem docentes que têm 16 tempos letivos de carga horária. Em alguns casos podem chegar a mais porque trabalham em dois turnos em que um destes turnos é por contratação, ou seja, em termos de rendimento, é regime de colaboração, eu vou esquecer esta parte e trabalhar mais naquilo que é oficial, àquela carga estabelecida em suporte de OGE (Orçamento Geral de Estado) e aí temos trabalho de 8 a 14 tempos letivos por docente, portanto, não é uma carga excessiva, uma carga horária que é aceitável que pode ajudar o docente no seu desempenho. Temos casos de docentes que numa única turma tem mais de 70 estudantes ou dois cursos, naturalmente não consegue fazer individualização nem diferenciação dos estudantes para ter melhor desempenho do estudante” (GT1).

“(…) estão muito cansados, estão com uma carga horária excessiva” (GI1).

“Os docentes têm em média 3 a 4 disciplinas a lecionar, salvo aqueles que têm um elevado número de estudantes que têm um número de disciplinas reduzidas, mas a maior parte dos docentes têm 3 a 4 disciplinas a lecionar” (GT1).

“o professor já sai sobrecarregado, não é fácil trabalhar nos dois (2) períodos letivos” (GI5).

“(…) o estatuto da carreira docente já definiu, dependendo da categoria tem uma carga horária, e funções, vamos lá dar um exemplo. Um professor catedrático leciona 4 horas semanais, mas para além disso, deve ter um projeto de investigação, deve orientar os estudantes de mestrado e da licenciatura. Entretanto, um professor auxiliar só tem orientação a nível de licenciatura, até 4 estudantes, tem 8 horas letivas e 4 horas de trabalho prático” (GT2).

“há um rácio elevadíssimo por professores. É claro que quanto maior for a carga horária, o número de disciplinas a lecionar e um número elevadíssimo de estudantes, torna-se incompatível o aproveitamento dos estudantes e conseqüentemente o não acompanhamento as especificidades de cada estudante” (GI2).

“Em geral, costuma ter até trinta (30) estudantes” (GI3).

“(…) temos número de estudantes muito grande e a capacidade de absorção em termos de infraestruturas é exígua. Portanto, temos visto salas bastante cheias, principalmente nos primeiros e segundos anos” (GI4).

“É muito variável, nós temos a partir de 2017 decidiu-se que na admissão deveriam ser apenas 25 estudantes porque temos um índice de retenção muito grande no primeiro e segundo ano que leva a prescrições, então decidiu-se que só seriam 25 quando nos anos anteriores eram de 35 então reduziu-se 10 estudantes para cada turma porque a estrutura é antiga” (GT2).

“(…) agora em média estamos a trilhar com 35 estudantes por turma, com exceção dos últimos anos que o número baixa (...)” (GT1).

**No que concerne ao horário semanal dos estudantes, os inquiridos realçaram:**

“Acho que os estudantes têm uma carga horária semanal excessiva, estamos a trabalhar com 6 tempos e eu defendo que seja 4 e isso implica que tenhamos que reduzir o número de horas presenciais com elevado número de estudantes para aumentarmos o número de contacto em que o estudante e que o professor possa ter um gabinete para atender o estudante naquela carga horária que não está estabelecida no horário oficial (...). Assim estaríamos a dar melhor contributo para o trabalho do estudante e ajudaria também o docente a se preparar melhor para aquilo que está a fazer” (GT1).

“Varia muito da distribuição do plano curricular por anos académicos, nós verificamos que o primeiro ano é um pouco sobrecarregado, o segundo é mais sobrecarregado ainda, o terceiro ano com menos disciplinas (caso de DCE) e o quarto ano, inclusive com esta nova política curricular ficaram com menos disciplinas e menos carga horária” (GI2).

“Olha, os estudantes é que estão mais sobrecarregados do meu ponto de vista porque os horários de 28 a 38 horas incluindo sábados” (GT2).

Relativamente à natureza das aulas, o Gráfico 4 ilustra as posições dos gestores perante este aspeto, nas quais predominam as aulas teórico-práticas, seguidas por aulas teóricas, conforme evidencia o respetivo quadro.

“(...) também temos as teóricas-práticas” e “(...) tem muito a ver por disciplina, mesmo a disciplina de Investigação Científica tem um carácter teórico-prático” (GI2).

“As disciplinas que leciono têm um carácter teórico-prático e prático, no caso da Intervenção Psicossocial” (GI2).

“(...) teórico-práticas” (GI4).

“(...) e temos as teóricas-práticas, mas as práticas são muito poucas porque exige recursos que a instituição não consegue fornecer” (GT2).

“(...) Ao passo que nos cursos de Ciências Exatas a tendência é de recorrer mais para aulas teórico-prático” (GI3).

“(...) e algumas com carácter teórico-prático” (GI5).

Portanto, sob a visão da direção académica, as aulas deveriam ser mais de carácter teórico-prático, como aconselha o GT1.

“O que nós temos aconselhado e discutido com os nossos colegas é que tentem passar para uma vertente teórico-prática, em que o carácter expositivo do docente seja mais reduzido possível, e que trabalhem mais em termos de desenvolvimento de competências dos estudantes na busca do conhecimento e não o professor ser o fornecimento de conhecimento” (GT1).

No entanto, a segunda maior prevalência recaiu para as aulas teóricas de acordo com as entrevistas efetuadas.

“Teóricas (...)” (GT2).

“nós temos aulas teórica” (GI4).

“As aulas são, em geral, teóricas” (GI3).

“O que nós vemos é que existe uma tendência mais teórica das aulas nos cursos de Ciências Sociais e Humanas (...)” (GI3).

“Temos cursos que a vertente é mais teórica” (GT1).

“Temos mais aulas teóricas” (GI5).

“reorro geralmente a conferências e um momento de discussão. São, normalmente, estudantes do 3º e 4º ano e prefiro distribuir textos e passar para um momento de discussão dos assuntos mais complicados. Começamos com uma introdução do tipo provocatória e

depois ajustar a nossa realidade ou a realidade africana, isto é, a realidade que se ajusta mais ao texto” (GI1).

“O departamento de ciências da natureza deveria ter um laboratório sobretudo para o curso de Biologia, não tem este laboratório que apoiaria muito as aulas de caráter teórico-prático, então vincula-se mais aulas com caráter teórico” (GI5).

Outros métodos de ensino também utilizados no ISCED são as aulas práticas e as aulas de prática de laboratório, como foi amplamente referido nas entrevistas.

“... aulas práticas” (GI4).

“cursos de ciências exatas, os que têm que ir ao laboratório, apoiam-se mais na prática que na teoria” (GI3).

“temos alguns cursos que a componente prática é muito forte” (GT1).

“(...) mas as práticas laboratoriais são muito poucas porque exige muitos recursos que a instituição não consegue fornecer” (GT2).

“aulas de laboratório, práticas de laboratório” (GI4).

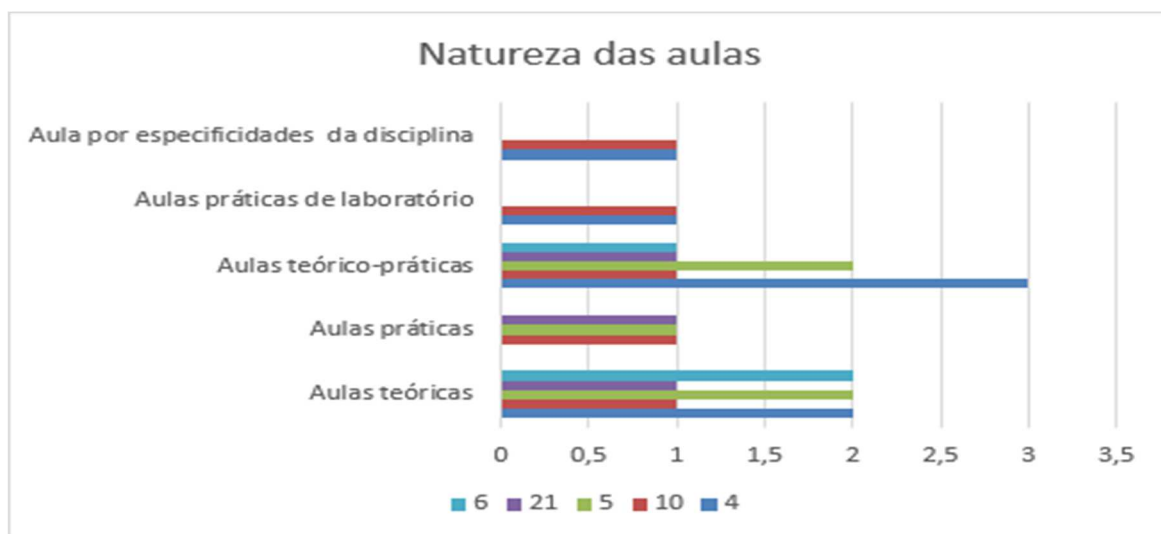
É preciso salientar que as aulas dependem, substancialmente, da especificidade e objetivos de cada disciplina curricular. Dois dos gestores foram ao encontro desse discurso:

“Depende muito dos objetivos de cada disciplina” (GI2).

“cada uma das Seções tem as suas especificidades, e cada uma delas leciona aulas teóricas, teórico-práticas, aulas práticas e práticas de laboratório” (GI4).

**Gráfico 6**

*Natureza das Aulas*



Fonte: Elaboração do Autor por Meio de Excel e Importado do WebQDA

Procuramos saber sobre metodologias mais usadas na administração das aulas no ISCED, na qual os respondentes afirmaram:

“Usa-se mais as aulas expositivas e, às vezes, com pouco espaço de diálogo por parte dos alunos, pode não ser muito bom. Talvez tenhamos de pensar numa metodologia que se adequasse melhor, como o método de elaboração conjunta (...) porque o estudante pode construir o seu conhecimento a partir dos manuais ou das pesquisas que vai fazendo de forma solitária, mais independente, o estudante passa a ser autodidata, capaz de construir conteúdos que se ajustam mais as suas capacidades” (GI5).

“Também varia muito de docente para docente e da visão que se tem da Universidade. Para uma escolha criteriosa dos métodos é necessário que o formador saiba qual a finalidade da formação, isto é, qual a natureza do comportamento que quer comunicar à pessoa que o recebe. Se isso não acontecer dificilmente será feita uma escolha acertada dos métodos de ensino é importante, por isso, saber distinguir os diferentes tipos de comportamentos. Por exemplo, as metodologias mais usadas são: método expositivo (que deixa muito a desejar na Universidade), ensino participativo, da descoberta, ensino programado, interrogativo, demonstrativo, etc.” (GI2).

“(...) mas as mais usadas são estas: as teóricas e as teóricas-práticas” (GT2).

“(...) há muito trabalho expositivo e pouco trabalho à desenvolver competências nos estudantes, então, estou a dizer que maioritariamente as metodologias não são adequadas (...); (...) casos em que se dá um trabalho aparentemente prático quase sempre é expositivo; (...) o estudante deve ter criatividade, apresentar algo novo e o professor deve ter a capacidade de orientação e correção desta criatividade do estudante para que possamos ter estudantes mais críticos e criadores” (GT1).

Quanto às formas de avaliação como as mais adequadas para avaliar as competências dos estudantes, os gestores responderam:

“Para nós a avaliação é prova, ou seja, a avaliação é igual a classificação. Professor faz uma prova e é o que lança no sistema, mas nós temos estado a discutir isto, é preciso haver procedimentos e a classificação é diferente da avaliação. A avaliação deve ser um conjunto de classificações, está-se a discutir isto à nível do conselho pedagógico e tentar criar um regulamento sobre as formas de avaliação” (GT2).

“(...) as avaliações são maioritariamente feitas por teste. Porque prova? Para se observar a capacidade de escrita e argumentação, de processamento de leituras, do próprio estudante, da forma como corre o vocabulário mais ajustado, a área específica com muito trabalho” (GI1).

“Há Secções que usam avaliações teórico-práticas, através de provas escritas, por exemplo, as disciplinas de prática de laboratório as avaliações são todas orais, porque eles realizam a prática e explicam o que estão a fazer, química, física e informática, portanto, na matemática são avaliações escritas, orais também, e depois sancionam-se também com exames normais, exames de recurso, escritas e orais, ou orais e orais também” (GI4).

“Deveríamos ter aqueles procedimentos todos, desde a avaliação diagnóstico até a sumativa mas nem sempre verifica-se isso com frequência e tem-se usado mais avaliação sumativa porque pretende-se duas avaliações, depois o exame e recurso, parece que já está tudo planificado. (...) não considero as mais adequadas (GI2).

“(...) são avaliações normalmente escritas, há também muitos seminários, por isso, em determinadas cadeiras tem havido aulas de campo, todo isto é que integra as metodologias de avaliação” (GI5).

“As avaliações que nós mais usamos na instituição é aquele de lápis e papel. Que não é necessariamente a melhor, devemos ter uma componente mais mista, olharmos a avaliação como uma componente importante para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, levando que tanto o docente como o estudante e inclusivo a gestão, consiga ser diferente no futuro na base da avaliação” (GT1).

Em relação aos meios que o ISCED dispõe para o apoio aos estudos dos estudantes, a instituição proporciona uma biblioteca, que apesar de possuir um conjunto de obras literárias diversificado, vive uma difícil situação que é o espaço físico para armazenamento e comodidade dos estudantes para a leitura e investigação.

“temos uma biblioteca com noventa e oito mil (98.000) títulos, não é grande coisa, mas também não é pouca, tem bibliografia recente e quase todos os anos é adicionado novos títulos” (GT1).

“O ISCED possui uma biblioteca com muitos livros, nós sabemos, todos os anos adquire-se livros pela instituição, a questão que se coloca é o espaço, portanto os estudantes não têm frequentado a biblioteca por falta de espaço” (GI2).

“O ISCED tem uma biblioteca, está apetrechada de livros bastante atualizada, só que nós estamos na era da informática e da internet em que os estudantes não precisam tanto ir a biblioteca e consultar os livros físicos, eles podem tê-los a nível da net, ficam aí a consultar” (GI4).

“Há uma biblioteca, rica só que os nossos estudantes não têm a cultura de ler. Hoje com as novas tecnologias de informação eles preferem estar nos telefones e investigar pela internet do

que pegarem um livro. Acho que há estudantes que nem devem saber onde se situa a biblioteca, e nós temos uma biblioteca rica com livros atualizados” (GI3).

“na nossa biblioteca da instituição temos muito material. Atualmente já não temos tanta carência em bibliografia referente aos dois (2) cursos, por isso, tem bibliografia suficiente, fazem uso e... hoje com as novas tecnologias a partir da internet, portanto, são esses meios” (GI5).

“... Que as pessoas podem estudar tanto a internet na biblioteca como os livros, então cabe aos professores indicarem para que os alunos se dirijam a biblioteca e utilizem os livros, e principalmente passando pelos próprios professores, porque se o professor usa o livro aí induz também que o aluno o utiliza” (GI3).

“Entretanto, apenas alguns poucos estudantes têm requisitado livros e utilizá-los em outros espaços” (GI2).

Outro apoio que a instituição oferece aos estudantes é a internet, que, apesar de ter uma limitação, tem auxiliado estes para acederem ao web.

“O ISCED tem uma rede de internet, embora com algumas deficiências, que praticamente todo país vive esta situação de internet, muito baixa, mas oferece esta possibilidade aos estudantes investigar a nível da internet” (GT1).

“não sei se todos têm acesso, os estudantes de mestrado, por exemplo, têm tido acesso a internet. A sala dos mestrados tem internet, não sei se a nível da licenciatura como é que isso funciona, mas temos essa componente” (GI1).

“eles podem tê-los a nível da net, ficam aí a consultar” (GI4).

Também, os estudantes contam com o apoio de laboratório quer do ISCED, quer das outras instituições de ensino secundário, sedeadas na província, tendo em conta a protocolos e parcerias celebradas entre o ISCED e o MED.

“Nós temos acesso os laboratórios de física, química, biologia, geografia, geologia, para estes cursos” (GT2).

“temos vários protocolos, fundamentalmente com o Ministério da Educação, que permite acesso para aqueles cursos que têm de usar laboratórios, temos acessos de laboratórios dos Magistérios primários” (GT2).

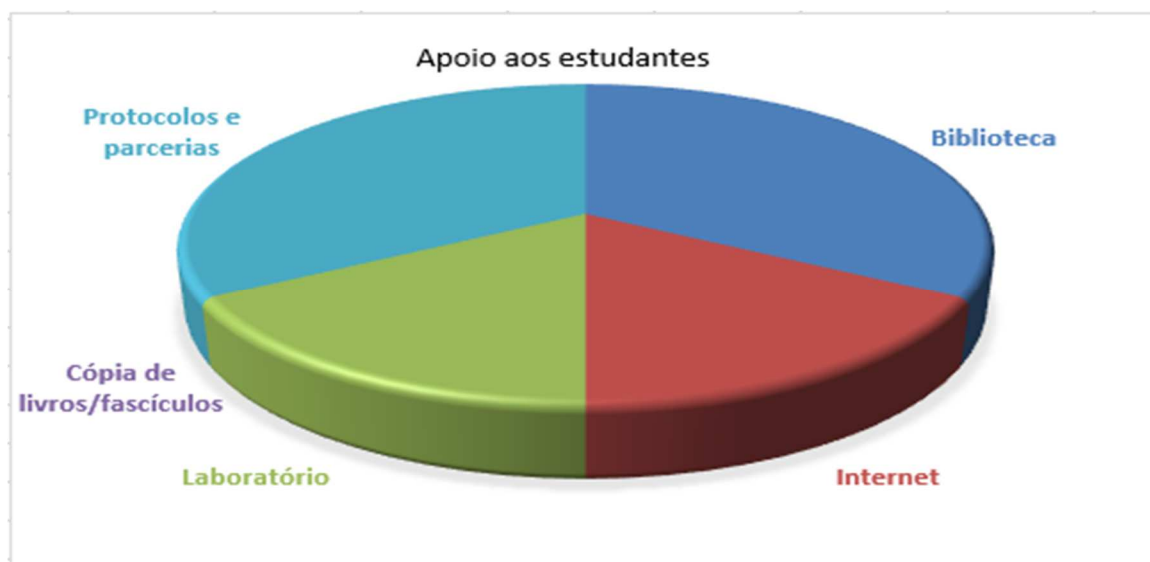
“Para outros cursos temos trabalhos de extensão que tem a ver com principalmente com a área de inclusão, psicologia, com a escola de deficientes físico, o ensino especial, e o próprio ISCED tem modalidade de inclusão, dentro das suas turmas das pessoas que têm alguns estudantes com necessidades educativas especiais” (GT2).

Com efeito, uma mais valia que os estudantes têm sido auxiliados pelos docentes tem a ver com o fornecimento de textos de apoio (cópia de livro/fascículos) para consulta, leitura e estudo dos conteúdos científicos.

“Geralmente os professores apoiam com material didático” (GI5).

### Gráfico 7

#### Apoio aos Estudantes



Fonte: Elaboração do Autor por Meio de Excel e Importado do WebQDA

Relativamente à prática pedagógica, ela é considerada por alguns gestores, como uma cadeira integradora, conforme ilustram as evidências recolhidas nas entrevistas:

“acaba sendo um trabalho muito conjunto, com muita ajuda tanto docente como de outros atores em que muitas das vezes os estudantes também escolhem o conteúdo que vão ministrar e as vezes é um falso problema” (GI1).

“Nós sabemos que a prática pedagógica é a principal disciplina integradora do ISCED, ela é a principal disciplina integradora porque serve de base para o perfil de saída dos diplomados, se ela está a surtir efeitos ou não, temos que discutir baste essa situação da prática pedagógica, muitos acertos terão que ser feitos, principalmente por não termos ainda instituições que albergam estudantes para as práticas, precisamos instituições onde os estudantes façam a prática de forma estável, de forma contínua, e que se veja que estão realmente aplicar os conhecimentos teóricos na prática” (GI2).

“temos essa parte integradora que este que é esse de iniciação a profissão – que podemos entender de prática pedagógica I e prática pedagógica II, que são assim chamadas. O objetivo destas duas disciplinas é dar algumas competências iniciais para que ele possa ser um bom professor no futuro. Na minha forma de ver deveria começar um pouco mais cedo com um

processo de observação, análise e só mais tarde um estudante deveria ser levado a uma sala de aula e trabalhar como docente e também numa escola a trabalhar como gestor e não processos apenas como docente” (GT1).

Entretanto, as respetivas práticas pedagógicas são realizadas nas escolas do ensino secundário, como relata um dos gestores entrevistado:

“As escolas disponibilizam professores com as respetivas turmas e o ISCED junto dos seus supervisores acompanham dentro dos procedimentos que eles têm da prática de observação, pré-observação, observação, e depois a condução de aulas práticas” (GT2).

Contudo, nem sempre as escolas em que se pode realizar as práticas estão de portas abertas para receber estudantes para o efeito, apesar de existir um protocolo entre o ISCED e o MED, conseqüentemente, entre o MED e as escolas. Assim mesmo se justifica como se afirma abaixo:

“(…) muitos acertos terão que ser feitos, principalmente por não termos ainda instituições que albergam estudantes para as práticas, precisamos de instituições onde os estudantes façam a prática pedagógica de forma estável, de forma contínua, e que se veja que estão realmente aplicar os conhecimentos teóricos na prática” (GI2).

“A princípio funciona com bases de protocolos, os protocolos são firmados entre o ISCED e a Direção Provincial da Educação, e a Direção Provincial da Educação e as Escolas” (GT2).

Entretanto, outro velho problema crónico que se tem verificado nas escolas onde é realizada a prática pedagógica é a falta de harmonia científica e pedagógica e de inter-relação construtiva entre os professores supervisores e os professores cooperantes.

“o modelo de que temos estado a viver é um modelo solitário. O supervisor do ISCED com os estudantes do ISCED, não há muita integração das escolas” (GT2).

“modelos de reflexão, agora falta aqui é a integração dos professores cooperantes, professores das escolas. Porque o modelo de que temos estado a viver é um modelo solitário. O supervisor do ISCED com os estudantes do ISCED, não há muita integração das escolas. E a ideia é mudarmos isto, passarmos a ter grande colaboração dos professores cooperantes e que serão, digamos, os fundamentais mentores dos novos estudantes que serão formados. Contudo, eu vou dizer-te assim, estão a quem do que se deseja” (GT2).

E, mesmo o ISCED, possui poucos professores especialistas em práticas pedagógicas, o que tem suscitado que os demais professores da instituição façam essa função, para evitar a escassez de professores nesta cadeira fundamental.

“Então como há carência de professores e as turmas são vastas, um professor, por exemplo, não consegue acompanhar uma turma completa de trinta (30) estudantes, então outros

professores prontificam-se em ajudar o colega, aí por isso temos em cada Departamento três, quatro ou cinco professores, de acordo com o número de estudantes” (GI3).

“a instituição deveria ter professores exclusivamente de prática pedagógica, mas infelizmente não” (GI3).

“os estudantes são distribuídos por docentes que vão de três (3) a vinte (20) estudantes, dependendo do curso” (GI3).

“Por exemplo, os cursos que têm muitos estudantes são os de ciências sociais e humanas, em que cada docente tem mais de dez (10) estudantes. Que é muita sobrecarga porque o docente não é só docente da prática também tem outras disciplinas a lecionar, então neste caso, é uma acumulação de trabalho” (GI3).

“(…) temos em média seis (6) estudantes no diurno e seis (6) no pós-laboral para cada docente” (G5).

No concernente ao número de aulas de práticas pedagógicas a lecionar pelos estudantes praticantes, elas estão estabelecidas em 6 aulas na prática pedagógica I e 6 na prática pedagógica II, bastante diferente das 10 aulas de outrora, em cada uma.

“De dez (10) aulas, do último conselho científicas foram reduzidas para seis (6) aulas. A pergunta que eu faço continua a ser: Estamos a formar um professor com seis (6) aulas de prática de ensino? que competência adquirirá esse professor? Que dificuldades vai passar? Dum ano letivo de 28 semana, seis (6) aulas na prática I e seis (6) na prática II” (GT2).

“cada estudante deve dar seis (6) aulas, quer dizer que há um regulamento próprio do funcionamento da prática pedagógica em que o estudante dá seis (6) aulas, assiste seis (6) aulas, tem outras atividades que o estudante possa realizar, como é o caso de visitas de estudo, excursões, etc... etc....” (GI3).

“Neste momento pelo novo regulamento está estabelecido que o estudante deve dar seis (6) aulas e deve assistir também seis (6) aulas cada um destes dois processos é avaliada de forma independente, as aulas que ele assiste deve preencher uma ficha que, também é muito rígida, não é preparada nem discutida pela turma, mas é criada pela própria instituição” (GT1).

Por conseguinte, uma situação que deveria ser analisada e uniformizada é a distribuição de tarefas a cumprir entre a prática pedagógica I e a II. Por exemplo, as evidências ilustrativas de GT2 revelam a inexistência de diferenças da prática I da prática II:

“(…) E com agravante, não há diferença entre a prática I e a prática II. Alguns professores tentam fazer a prática I nas escolas do I Ciclo”. “... normalmente a prática II poucos vão às escolas” (GT2).

“já trabalhamos dentro deste processo, como docente, é que na maior parte dos casos, os professores fazem um trabalho de orientação prévia de uma aula e depois o estudante é submetido imediatamente no processo de leccionamento em que ele é o docente em frente a um grupo de estudantes. E deste processo para além de ser observado e avaliado pelo docente e pelos colegas é também classificado imediatamente, logo o estudante entra para esta aula já com o nervosismo de ser uma primeira experiência e depois com o nervosismo do processo de avaliação que tem um cariz julgador, onde vai dizer se a aula foi boa ou foi má e a sua nota é x” (GT1).

“deveria começar já com a observação com a disciplina de Pedagogia Geral, Didática Geral e na medida em que vai trabalhando nos princípios de ensino, princípios pedagógicos, etc... ele vai observando já como se trabalha em sala de aula, e depois a própria experiência, numa primeira fase podemos até reduzir o número de aulas que temos estado a fazer, mas que seja de uma forma para ajudar o estudante” (GT1).

“No quarto ano, já o estudante tem uma prática profissional, que vai a escola e tem as turmas com que vai trabalhar e aí ele pega e vai já direito dar aulas” (GI3).

Observa-se, porém, a estratégia, por parte de alguns professores, de recorrerem a aulas práticas simuladas nas salas de aulas dos respetivos estudantes, no ISCED. A exemplo disto, observemos a laudo do GT2:

“(...) Mas o modelo que está neste momento são aulas simuladas na turma” (GT2).

As infraestruturas é um outro dilema que a instituição vive para as aulas práticas. Já não consegue albergar todos os serviços.

“Temos apenas uma sala pequena para todos os cursos e sem condições” (GI3).

Outra situação prende-se com a inexistência de um laboratório de práticas pedagógicas, conforme ilustra o GI3:

“não temos um laboratório de práticas” (GI3).

### **Grupo V – Competências dos diplomados pelo ISCED**

Em relação às competências dos diplomados pelo ISCED, e como dissemos acima, os gestores reconhecem competências em alguns e em outras nem tanto. Mas em suma, a instituição tem desempenhado o seu difícil papel em formar professores competentes para o ensino secundário, conforme os depoimentos dos gestores entrevistados.

“a primeira competência é o domínio científico da área, por isso é que os nossos cursos têm três componentes: a componente científica específica, a competência complementar pedagógica e a componente prática. Para além destas, temos a chamada a componente afim ou geral, que se

compreende com as informáticas, com o domínio da língua, e essa parte do domínio da língua, tem tido, ultimamente, muita interferência, se quer língua nacional em vez de língua estrangeira, e a pergunta é: que vantagens isto trará? sim senhor, poderá dar aula em língua nacional, mas o posterior? Temos a específica, é uma componente que deve ser potencializada fundamentalmente para as áreas que tem acesso a laboratórios, temos que ver se conseguimos apetrechar os laboratórios, está adquirido um laboratório, mas não temos uma infraestrutura física para acomodar este laboratório, que é o laboratório de química/física, temos alguns quites, uma espécie de laboratórios portáteis para cursos de geologia, para curso de geografia e para o curso de biologia. Cabe agora os professores das áreas específicas anatomias, fisiologias, etc... etc... utilizar estes recursos” (GT2).

“Varia muito de área para área, para determinadas áreas, vamos dizer que sim. Os estudantes estão a ser capacitados e estar a ser munidos de competências pedagógicas e científicas. Para outras áreas, fundamentalmente, as que dependem de laboratórios dependentemente dos que estão a gerir, digamos, esta parte da formação, muitas vezes estamos a ter, eu falo isto na qualidade de Secretário, reclamações que os estudantes vão para uma escola e que encontram o laboratório e não sabem utilizar alguns equipamentos, saibam um ou outro, e outros não, e aí está outra competência que o ISCED tem de tomar, que é a competência da extensão, da continuação daqueles que eles lançam para o mercado, que continuam a fazer curso para que eles vão crescendo para utilização destes recurso, porque nós temos laboratórios didáticos, não temos laboratórios científicos” (GT2).

“Temos alguns que se tornaram professores, de facto, mas temos outros que deixam muito a desejar, sinceramente, temos que rever o tipo de formação que estamos a dar, formação muito a correr, os professores prestam muito pouca atenção” (GI1).

“O objetivo geral do ISCED é formar professores, daí nós formarmos professores para o ensino secundário” (GI2).

“Sim, estão, com exceção destes casos de estarmos a formar com uma visão de perfil de saída de 1980 até agora quando há mudanças significativas na nova sociedade, mas que estamos capacitados e que eles saem bem formados sim” (GI2).

“Se calhar (...), suficientemente capacitados com competências (...), estamos a exagerar um pouco, quer dizer, os diplomados estão capacitados para lecionar no ensino secundário, só que eles não conseguem ter todas as capacidades, e eles têm que consolidar as suas capacidades durante o exercício de docência, porque se ele termina o ISCED com essas capacidades e não exercer no ensino secundário vai perder aquela dinâmica e depois há problemas na docência lá no ensino secundário” (GI4).

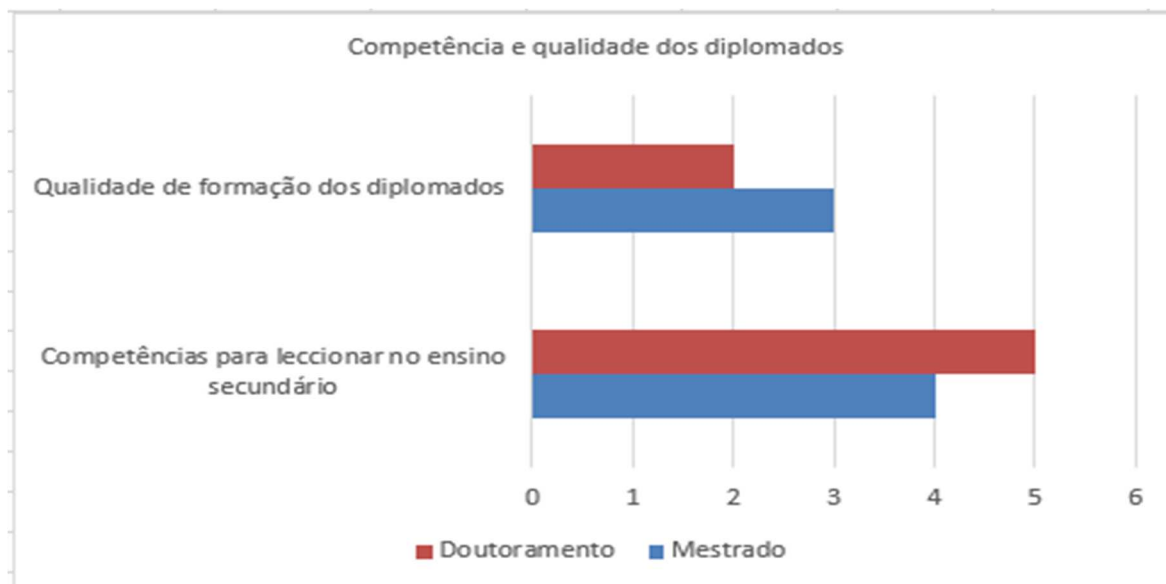
“é normal que nem todos que saem correspondam as exigências do ISCED, portanto, o ISCED tem estado a fazer o que pode para que os seus diplomados saiam com aquela formação desejável para que cumpram com o seu papel de professor lá no ensino secundário” (GI4).

“competências necessárias sim, mas fundamentais não sei, mas o básico é dado pelo ISCED, o estudante depois deve atualizar-se, ser autodidata, etc... etc... agora se ele estacionar aí já depende, aqui dá-se as competências básicas para ele depois poder seguir, porque não é com seis (6) aulas que ele vai ser um bom professor, porque se tiver que ser um mau professor nem mesmo com mil (1000) aulas ele vai poder ser um bom professor. Então cabe ao ISCED dar-lhe o necessário, as bases e orientar-lhe a nível inicial e aí para frente ele tem que seguir sozinho, tem que continuar a ter uma formação contínua, no caso, mestrado, doutoramento, etc, porque o ISCED dá-lhe uma investigação inicial, é uma base, o ISCED só dá a base, essas competências são mínimas que se dão. Não dão competências em que você vai ser um bom professor, vai ser um bom estudante, não. Dá-se o necessário. Depois de sair vão criar habilidades próprias do que ele aprendeu ele pode aplicar. Agora aí depende de cada um. Depois seguir em atualizar-se, formar-se, já isso é pessoal, o ISCED não intervém” (GI3).

“Temos alguns que se tornaram professores, de facto, mas temos outros que deixam muito a desejar, sinceramente, temos que rever o tipo de formação que estamos a dar, formação muito a correr, os professores testam muito pouco atenção, estão muito cansados, estão com uma carga horária excessiva, para evitar problemas, muitas vezes, transitam alunos sem bases nenhuma, e temos que assumir e eu assumo que se calhar 50% de que agente põe no mercado não tem qualificação suficiente para ter a responsabilidade de gerir um estudante ou um grupo de estudantes” (GI1).

“Eu acredito que sim. Temos tido algumas queixas, mas também existe muita afirmação, eu digo, “leviana” que a qualidade de ensino é muito baixa, e afirmar que a qualidade de ensino é muito baixa tem a ver com muitos fatores e não apenas uma visão externa do processo sem olhar naquilo que é interno. Portanto, são estes professores que estão a enfrentar as mudanças, portanto, têm competências para tal, com algumas debilidades, temos que reconhecer que existem, mas não podemos dizer que não tem competências para fazerem mudanças” (GT1).

“As competências são várias, as competências no âmbito de saber fazer, as várias cadeiras que integram o currículo dão-lhes as competências necessárias para poder responder bem os desafios dos programas mais do ensino geral, neste caso, do I e II Ciclos, e também do ensino de ensino técnico-profissional, da escola de formação de professores, magistério primário, por isso, eles têm essas competências, dentro do âmbito dos programas. Por isso, as dificuldades que eles vão tendo são mesmo tais habilidades no sentido de saber fazer, de âmbito mais prático, e eles têm mesmo muitas debilidades” (GI5).

**Gráfico 8***Qualidade e Competência dos Diplomados*

Fonte: Elaboração do Autor por Meio do Excel e Importado do WebQDA

**VI grupo – Natureza e qualidade da formação dos diplomados**

Quanto ao modelo curricular, os inquiridos afirmaram:

“Sim, o nosso modelo é o integrado, porque ocorre simultaneamente com a integração das componentes. Estamos a pensar em mudar para um modelo sequencial, que a primeira seria a parte específica, e depois a parte pedagógica, e no final, a parte de estágio que seria a componente prática profissional” (GT2).

“(…) ainda temos modelos muito dirigidos e precisamos de ter um modelo mais democrático (...); o nosso modelo está mais focado no conhecimento e precisamos de retrabalhar este modelo” (GT1).

“Sim, é muito pesado. Há cursos com uma excessiva carga horária, era preciso rever isto, tinha que ser um currículo mais profissionalizante, mas infelizmente, a “fome” se me permite o termo e não uso este termo, mas a “fome” paira a nível da massa docente, e se tiver que reduzir o tempo, significa reduzir o tempo no pós-laboral, e reduzir o tempo no pós-laboral é cortar uma fonte de rendimento dos docentes e isto depois cria outros problemas” (GI1).

“tem havido muitas discussões acerca disso, não há uniformidade, não há uma linha orientadora, que diga que é única, portanto... temos várias escolas” (GI2).

“nós precisamos de estudos, sobre este processo, mas os modelos curriculares têm muito a ver com a orientação, com a democratização, com a capacidade de socialização, mas a nível da

nossa instituição ainda temos modelos muito dirigidos e precisamos de ter um modelo mais democrático” (GT1).

Contudo, os inquiridos lamentaram a existência de uma certa desarticulação dos currículos a nível dos ISCED’s:

“O que posso dizer é que... falta, digamos, a nível de formação de professores em Angola, falta um bocado de maior interligação entre as instituições, existem várias instituições de formação de professores, e havia cada instituição com o seu currículo. Foi criada agora uma comissão a nível nacional para a harmonização dos currículos de formação de professores, então ... vamos esperar porque este é um ponto que o ISCED levantou a nível nacional, o nosso ISCED foi o primeiro, criaram-se vários ISCED e vários Institutos Pedagógicos, que vão buscar ao ISCED os seus, digamos, as suas bases e que depois desvirtuam, digamos assim, da linha da formação de professores, mas mantendo a missão da formação de professores” (GT2).

“O ISCED aqui tem responsabilidades acrescidas, pese embora, este problema de currículo tenha sido um normativo funcional ao nível top-down, que depois estrangula todo o processo. Não há muita liberdade de gestão desta situação, tudo isto começa mal. Neste quadro, o ISCED por ser a vanguarda do pensamento a nível daquilo são as metodologias, os conteúdos, a serem ministrados nos níveis mais variados de ensino, deveria ter um espaço mais amplo em termos de liberdade de atuação. Essa liberdade de atuação depende muito daquilo que nos acostumamos chamar de descentralização deste processo” (GI1).

“temos vários departamentos que poderiam também fazer investigação, deveriam ser mais arrojados, provavelmente, a partir daí houvesse maior visibilidade daqui que a atuação do ISCED e pressionar, então, a revisão dos próprios currículos” (GI1).

“o que se coloca é uma certa desarticulação entre aquilo que são os programas, a carga horária e as exigências em termos de formação para os professores de outros níveis de ensino” (GI2).

Quanto à qualidade de formação, os gestores inquiridos afirmaram na existência de qualidade de formação dos diplomados pelo ISCED, mas nem todos estudantes acabam brilhando durante a sua formação ou mesmo durante o exercício do seu ministério.

“A qualidade é algo muito subjetivo. E qual é o nosso barómetro? O nosso barómetro tem a ver com os estudantes que saem do ISCED e que vão frequentar formações em outros campos, que normalmente retornam, e é a partir dele que nós nos aferimos se o que nós conferimos de base serviu para o novo patamar. E aí também há muita variação. Em determinados cursos os estudantes chegam ou vão por mestrados ou vão pelos doutoramentos ou outras especializações e dizem não tive dificuldades porque tinha bases para frequentar e há outros que vão e dizem que tudo que lá eu vi era novo e nunca ouvi falar” (GT2).

“Para evitar problemas muitas vezes transitam-se alunos sem bases nenhuma e temos de que assumir e eu de assumir que se calhar 50% do que colocamos no mercado não tem qualificação suficiente para ter a responsabilidade de gerir um estudante ou um grupo de estudantes” (GI1).

“Em relação à qualidade dos seus diplomados, eu penso que o ISCED deve começar a impor algum rigor a nível de perfil de entrada dos candidatos” (GI1).

“É uma apreciação positiva, os formados pela nossa instituição foram absorvidos pela maior parte das instituições do país, o ISCED foi e, muitos, ainda consideram a casa mãe, foi a partir do ISCED que surgiram outras instituições de formação de formadores a nível do país, e é claro que temos este rótulo de “casa mãe”, mas no bom sentido, no sentido positivo e dos nossos quadros estarem espalhados por todo país, não só a nível da educação, mas também de outras áreas decisoras do país” (GI2).

“Temos tido algumas queixas, mas também existe muita afirmação, eu digo, “leviana” que a qualidade de ensino é muito baixa, e afirmar que a qualidade de ensino é muito baixa tem a ver com muitos fatores e não apenas uma visão externa do processo sem olhar naquilo que é interno. É que temos estado a receber estudantes no ensino superior com um índice de conhecimento, que podemos dizer assim, é mesmo de conhecimento, porque a nossa instituição às provas de acesso é mais na base de conhecimento e não na base da competência, muito baixo. Mas isso não pode ser focada apenas como nível de formação dos docentes, mas tem a ver com o sistema todo no geral” (GT1).

“Tenho uma apreciação no geral, boa. Não posso chegar ao exagero de dizer muito boa, embora tenha estudantes que terminam os cursos com notas muito altas mas depois no desempenho aparecem muitas dúvidas, mas em geral, é boa, precisamos aperfeiçoar o processo, potenciar mais com alguns meios de ensino, para que possamos variar muito a forma de trabalhar com os nossos estudantes, mas precisamos de muito mais de envolver os estudantes nas mudanças. E quando nós conseguirmos isso, com certeza, sairemos deste nível bom para o nível de muito bom” (GT1).

**Entretanto, ao interrogarmos sobre os indícios de (in)satisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade de formação que receberam, estes responderam:**

“Quanto a isto não tenho referências, é uma área ... não temos nenhum estudo, nenhuma divulgação sobre isto, não temos acesso a estes dados. Mas de senso comum... alguns cursos há satisfação, para outros nem tanto” (GT2).

“Sim, há estudantes completamente “frustrados”, terminam o curso e, acham que parece não terem feito nada, não sentem grandes mudanças na sua vida mas também devem isto a forma como eles encaram o ensino superior, que um certo nível de autodidatismo e eu vejo que há

estudantes que acabaram por ir buscar conhecimentos noutras áreas, mas alguns estão completamente dependentes de professores e o pior é que os professores apresentam na aula algo que parece ser um pensamento de topo, e não desenvolvem, ou pelo menos, desafiar os estudantes a pesquisa, de procurar mais informação, isto não ajuda porque o estudante pensa que aquilo é o topo e fica desiludido quando vai estudar noutra sítio e o outro docente está a dizer que isto não vale, está desajustado... então, este é o problema de se querer apresentar algo completamente fechado, completamente tácito, e muitas vezes fora do que são os paradigmas atuais” (GI1).

“O nível de satisfação vai depender muito do indivíduo que foi formado. Uns saem satisfeitos porque tiveram professores orientadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, mas outros saem insatisfeitos porque acha que o professor é que o tinha de o formatar exclusivamente e dizem que de nada lhes serviu a formação no ISCED” (GI3).

“estamos sempre a se queixar da qualidade dos que entram, mas também ao terminarem o curso parece que alguns vão deformados, mas nem todos” (GI2).

“(...) a qualidade vai diminuindo, como se costuma dizer, de ano para ano (...), mas temos tido êxitos com os nossos diplomados. Portanto, há mais satisfação que insatisfação” (GI2).

“Em primeiro lugar nós temos recebido uma manifestação a nível nacional, em termos de colocação dos nossos quadros. E podemos afirmar com segurança que quase em todas as províncias temos estudantes formados do ISCED a trabalhar como docentes e principalmente em cargo de direção e chefia em termo de orientação do processo, sejam a nível de formação primária, secundária e até superior. E não temos tido casos muito relevantes que nos levam a pensar que toda a nossa formação foi vã. Mas o nível da aceitação que os nossos formandos têm a nível do mercado é muito bom e isso é o principal índice da qualidade que nós temos. Quer dizer que os nossos estudantes têm competências para poderem se adaptar onde quer que vão” (GT1).

“Eles saem satisfeito pelo conhecimento científico que aqui se aborda, depois podem dar respostas as condições do mercado do trabalho. Agora insatisfações também vemos que eles dizem que temos dificuldades porque a biologia é ser uma cadeira de carácter teórico-prático porque eles sentem esta deficiência da falta da prática para ajudar a cimentar melhor os conhecimentos teóricos” (GI5).

“Vamos ouvindo por especulações de corredores, que é possível, nós sabemos que tipo de... alguns estudantes saem daqui e (...) mas ninguém ainda teve coragem de o fazer. E aí está um ponto de estrangulamento que... eu acho deveria haver esta honestidade para se poder melhorar” (GI1).

## VII grupo - Políticas de formação

No que concerne às políticas de formação, procuramos saber junto dos gestores do ISCED se existem orientações gerais para a formação de professores para o ensino secundário, tendo estes afirmado:

“Existe. Temos dentro do nosso Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) esta vertente, em termos de política, e temos já estar a desenvolver trabalhos com o Gabinete Provincial de Ministério da Educação, em que o ISCED tem sido um dos protagonistas até a nível dos encontros metodológicos do Ministério da Educação nas aberturas do ano letivo, e temos estado envolvidos neste trabalho. Como disse anteriormente, a nossa instituição faz muito trabalho, mas pouca sistematização na recolha da informação do que se faz e também na divulgação. Então, o que precisamos é ter um gabinete para gerenciar toda informação e divulgação de todas, e estão em via de criação dois ou três gabinetes que vão apoiar esse trabalho” (GT1).

“Sim, isto está dentro do programa que é o PDI. PDI prevê de acordo com as necessidades de formação que o Ministério da Educação apresentou e da carta escolar. Porque o ISCED é de âmbito provincial, não podemos falar a nível nacional, foi elaborado um estudo que é a “Carta Escolar” da província da Huíla, e tem as necessidades de professores por cada um dos municípios em função dos cursos que existiam e soubemos que estão a abrir mais, então haverá sempre a necessidade de se ter novos docentes e novos cursos” (GT2).

“Sim, o objeto do ISCED é principalmente este, formar professores para outros níveis de ensino, para além de formar professores para o Ensino Secundário. Atualmente há uma orientação de que vamos substituir os Magistérios Primários para a formação dos professores primários e também já vamos formar mestres para a Educação Pré-Escolar, no sentido de abriremos o curso de Licenciatura em Pré-Escolar” (GI2).

## VIII grupo – Análise SWOT da formação dos diplomados no ISCED

No que refere ao SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats*), ou seja, forças e fraquezas, oportunidades e dificuldades. Forças equivale pontos fortes, enquanto que fraquezas equipare a pontos fracos. Entretanto, SWOT é uma signa, em inglês, que “reflete uma perspetiva global da situação em que se encontra determinada organização, permitindo a identificação de estratégias e ações de melhoria, auxiliando assim à definição da estratégia da mesma” (Comissão setorial para a educação e formação; grupo de trabalho para a gestão da qualidade no ensino superior, 2014, p.18).

Os inquiridos apontaram como **pontos fortes** os seguintes:

“O ISCED, por essência, é aquilo que eu acabei de dizer, é a “casa mãe”, uma instituição de referência, que o seu percurso já vem desde 1980 na formação de quadros para o país. Portanto, é uma instituição que pode ser considerada “clássica”” (GI2).

“O estudante desde que se aplique, ele realmente ao curso ele tem a bagagem suficiente para trabalhar, não só aspetos escolares, mas também ele vai dar respostas às questões da sociedade, porque há caso, por exemplos da geografia que, eles podem trabalhar no âmbito de ordenamento de território, no âmbito do turismo, problemas ambientais, eles dão respostas normalmente a esses problemas da sociedade, e também vê-se no âmbito da biologia” (GI5).

“Os pontos fortes do ISCED em relação aos seus diplomados está no facto de ser uma instituição com alguma experiência, de alguma tradição e tem um alegado histórico que deve ser preservado e valorizado, temos elementos de orgulho dentro da própria instituição, não podemos pensar em laboratórios muito profissionais ou profissionalizantes, mas de cera temos uma boa herança nos nossos museus (...); (...) temos alguns docentes viajados, comprometidos com a causa docente, acabam por passar uma experiência muito positiva aos próprios estudantes, temos a vantagem de ser o primeiro ISCED, o “ISCED-mãe”, temos a vantagem de termos um conjunto de quadros referenciado no país que passaram pelo ISCED e que acabaram de ser um acréscimo em termos de valor e, então, de ponto de vista institucional, o ISCED continua ser, se calhar, a instituição mais forte com o legado passado mais forte à nível mesmo do país, eu devo dizer isto que precisa apenas de explorar estes pequenos elementos para poder se posicionar de uma forma mais robusta a nível do país” (GI1).

“Principal ponto forte é manifestada a nível de, talvez com uma caricatura de quem vem de fora, é a formação ao nível de conhecimento. Temos estudantes nossos que saíram para estudar para fora do país em que onde foram estudar saíram como melhores estudantes, em termos de conhecimento” (GT1).

“Nós trabalhamos muito no aspeto teórico e trabalhos muito sério, embora com aquele aspeto de muita exposição, mas os resultados não têm sido muito maus. E este tem sido um aspeto muito forte em termo de nossos estudantes” (GT1).

“Pontos fortes estão mais ligados a competência científica-específica” (GT2).

“acho que uma formação muito completa, porque cria nos diplomados competências e habilidades investigativas, de formação, então acho que isto é muito bom. Fala-se de estágio, este é o ponto positivo, pôr os alunos a funcionar diretamente na sua área antes de serem inseridos no mercado de trabalho” (GI3).

“o ISCED tem estado a exigir o mínimo possível para que se cumpra a dinâmica de qualquer universidade que forma professores” (GI4).

Entretanto, como **pontos fracos**, os gestores assinalaram as seguintes:

“Um dos pontos fracos que o ISCED se depara é a parte prática. Os estudantes têm dificuldades principalmente no manuseamento de instrumentos tecnológicos, por isso, temos estado a desenvolver alguns cursos e trabalhos a níveis de laboratórios de Química e Física paralelos ao próprio currículo para que demos mais competências aos nossos estudantes. O outro ponto fraco dos nossos estudantes é a competência linguística, deve ser mais trabalhada, porque os nossos estudantes têm conhecimentos, mas encontram dificuldades em comunicar, por isso, o nosso PDI prevê algumas medidas no sentido de se fazer correções destes processos e é por isso dentro da instituição já começam a abrir cursos até grátis na formação de linguística tanto para docentes como para estudantes” (GT1).

“Ponto fraco é a competência profissional-prática, que é a prática pedagógica como nós chamamos, que seriam as práticas de ensino, que ainda são subvalorizadas. tem um peso de apenas 10% da carga curricular, quando a carga específica tem 82% e o resto para complementar” (GT2).

“Os pontos negativos, já fui dando alguns palpites, a não adequação que o próprio ritmo que a sociedade tem das exigências, em termos de profissão, nós poderíamos transformar os cursos de Departamento da Educação em cursos mais virados às necessidades da comunidade, como é o caso, por exemplo, da Psicologia Escolar, ou da formação do psicólogo escolar, ou dos objetivos ligados a Necessidades Educativas Especiais, porque esta designação no ensino da Pedagogia e da Psicologia acho que já estão um pouco ultrapassados” (GI2).

“acho que os principais pontos fracos são concernentes as práticas pedagógicas. Elas deveriam ser com mais consistência, porque eu tenho dúvidas se é possível formar um bom professor com a natureza das práticas pedagógicas que são dadas aqui no ISCED. Na minha opinião, o ideal seria refletirmos e pensarmos em optar em um estágio supervisionado para atribuir nos nossos estudantes maiores habilidades e competências, pôr os alunos a funcionar diretamente na sua área antes de serem inseridos no mercado de trabalho” (GI3).

“(…) mas tinha a parte fraca que é a parte de prática” (...); “vamos ver que a parte prática temos as dificuldades principalmente de manuseamento de instrumentos tecnológicos”; “e também a parte de linguística dos nossos estudantes que é débil, por isso precisamos trabalhar mais nestes aspetos” (...); Penso que a parte da competência linguística deve ser mais trabalhada também, porque a nível de comunicação é aí onde temos falhado muito, o nosso estudante tem conhecimento, mas tem dificuldade em comunicar, a competência linguística tem sido pouco trabalhada” (GT1).

“Os pontos fracos vamos falar de nível laboratorial; falar a nível do envelhecimento da instituição e dos docentes, quando se diz a nível da universidade isto não se coloca, mas o envelhecimento deve ser medido em função da ambição que cada um tem, que cada um enfrenta, se é docente que ainda produz materiais, produz artigos científicos, consegue colocar os alunos numa posição diferente, aí sim, mas temos maioritariamente docentes que não estão preocupados para isto, vive a lamentar, lamentam a frente dos estudantes, uma atitude completamente negativa; temos estudantes que vem cá por causa do canudo, por concurso público, isto também é mau porque só a Educação é que empregue, por isso, as pessoas fazem sacrifício de cá vir mesmo que não tem dom para exercer esta atividade; temos um fraco investimento a nível do ISCED, seja a nível de investigação científica, seja a nível de infraestruturas; o orçamento é muito baixo, que não permite uma gestão mais ajustada daquilo que as necessidades do próprio ISCED; temos ainda debilidades a nível de pós-graduação, precisamos de incentivar esta formação, que são essas algumas linhas que são necessárias” (GI1).

“alguns cursos devem ser repensados e abrir novas saídas e precisamos ter quadros para tal” (GT1)

“O que nós fomos notando é que muitos dos cursos que temos dentro da instituição já não defendem o perfil que está sendo desenvolvido nos níveis anteriores, por exemplo, nós continuamos a ter um curso de formação de professores na área de psicologia quando a disciplina que eles deveriam lecionar a nível dos currículos do ensino secundário está praticamente como se fosse extinta. Existe uma disciplina num curso e noutros cursos já não tem e não precisamos de tantos professores para uma disciplina que já não tem tanta abertura como docente, mas, entretanto, as escolas não têm psicólogos o que mostra que o nosso perfil não está a responder as necessidades do outro subsistema de ensino. Então precisamos trabalhar juntos tanto o Ensino Superior como Ministério da Educação no sentido que haja esta transversalidade, porque em muitos casos não há. E se calhar hoje, por exemplo, a quem defenda o encerramento do curso de psicologia que não é a minha ideia. Eu acho que deve ser reformulado e não fechar. Há que defender e formar outras diferentes áreas da psicologia. Uma escola tem que ter um psicólogo, pode não precisar de um professor de psicologia, mas deve ter um ou dois psicólogos para fazer o acompanhamento dos estudantes e até para os problemas que se defende hoje de integração e inclusão com os estudantes com necessidade educativas especiais: Precisamos de psicólogos especialistas nesta área e a nossa instituição não está a formar para isso. Então tudo isso temos que trabalhar em conjunto para que consigamos ter essa transversalidade” (GT1).

No que concerne aos **constrangimentos** da formação são várias apontados pelos gestores, entre os quais o laboratório, a componente linguística, as infraestruturas, a biblioteca, o número elevado dos estudantes nas turmas e nas práticas pedagógicas como nas monografias, número insuficiente de professores, a internet, a falta de uma revista científica do ISCED, etc...

“Limitações, fundamentalmente, dos cursos muito práticos, laboratórios existem mas não satisfaz a demanda, vamos imaginar um laboratório didático para trinta (30) estudantes, faltam-nos, é novo para nós, as licenças para os softwares, temos estado a negociar softwares para usarmos softwares garantidos naquelas áreas que é preciso usar softwares, estamos a falar daquelas áreas que é necessário usar softwares, nas estatísticas, nas informáticas...” (GT2).

“falta de laboratórios nas escolas do segundo ciclo para os cursos práticos, de ciências exatas, de ciências da natureza” (GI3).

“Também precisamos de renovação e apetrechamento de laboratórios para melhor aprendizagem, na base das novas tecnologias de informação, por hoje tudo é feito por este meio” (GI2).

“É a componente laboratorial” (GT1).

O número dos docentes é um dos constrangimentos apresentados pelos gestores, que tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem.

“eu pelo menos tenho sido um dos defensores que nós temos que aumentar o número dos docentes, inclusive, na área de Psicologia que se tem dito que já não precisa, mas eu acredito que precisamos porque todos os cursos da instituição têm a cadeira de psicologia e eu defendo que deveríamos ter um professor em cada curso de forma que ele trabalhe em função dos objetivos do curso e não dos objetivos gerais” (GT1).

“o número de docentes ainda não é suficiente para o número de estudantes que se pretende” (GT1).

“Os professores de prática fazem o que podem, os problemas são conjunturais, então, nós não conseguimos enquadrar somente os professores de prática, e os outros são obrigados a auxiliá-los, e às vezes o professor nem é formado em prática pedagógica mas é obrigado a dar em base da experiência, e pela sua formação no ISCED ou em educação e tem uma noção de como são feitas as práticas, então com base no regulamento pelas informações que tem a nível de departamento de metodologia e prática pedagógica o professor universitário deve se atualizar, deve buscar experiências e aí tentamos criar nos alunos habilidades, competências para que ele amanhã venha ser um bom profissional. E cabe a cada um dos estudantes por si mesmo empenhar-se” (GI3).

“... o número elevado de estudantes por docentes” (GI3)

“o número elevado de estudantes por professor nas monografias” (GI3).

“A falta de docentes que influi negativamente no processo” (GI4).

“... também em termos de número de professores” (GI2).

“... também do número de estudantes na turma, muitas das vezes o professor não consegue acompanhar devidamente este número elevado de estudantes, para que tenham bons resultados” (GI4).

Um grande constrangimento focado pelos gestores tem a ver com as práticas pedagógicas, que as suas dificuldades vão desde a descoordenação dos calendários escolares do ensino geral e do ensino superior, escolas para as práticas, laboratórios, o número elevado dos estudantes e consequentemente a insuficiência dos docentes, entre outros.

“A distância entre as escolas é outro problema que se encontra. A outra dificuldade a descoordenação dos calendários do ensino geral e do ensino superior. O primeiro é por trimestres ao passo que o segundo é por semestres. É um grande constrangimento nas práticas pedagógicas” (GI3).

“falta de laboratórios nas escolas do segundo ciclo para os cursos práticos, de ciências exatas, de ciências da natureza” (GI3).

“Mesmo nas práticas pedagógicas acabamos excedendo o número de estudantes a acompanhar. Isto é um transtorno muito grande, por isso mesmo, perante este quadro, existe debilidades na formação de competências nos estudantes do ISCED, por causa destes constrangimentos” (GI3).

“vejo que não há motivação por parte da instituição e dos estudantes na prática pedagógica, a prática pedagógica está a margem quando deveria ser a disciplina integradora, a prática pedagógica é banalizada, não há por parte da instituição a vontade em apoiar a prática pedagógica em questão de infraestruturas, materiais, considera-se como uma disciplina teórica e deve ser dada na sala de aulas. Temos apenas uma sala pequena para todos os cursos e sem condições, não temos um laboratório de práticas, a pratica pedagógica deveria ser a disciplina com maior peso, de maior rigor, o que não acontece com o ISCED. A prática pedagógica tem influenciado bastante na formação dos diplomados. É uma prática pedagógica muito leve, sem nenhuma consistência, rigor, em que o aluno, não é de ISCED que ele sai bom profissional. Há debilidades e deficiências nesta área” (GI3).

No que tange à infraestrutura, é outra grande preocupação do ISCED, pois que, o edifício já não consegue albergar o número elevado dos estudantes e maior parte dos docentes clama por espaço para atender os estudantes.

“As infraestruturas é uma das limitações porque queremos receber mais estudantes, mas não conseguimos, queríamos abrir mais cursos de licenciatura, mas não podemos. E ainda o nosso espaço da biblioteca, a sala de armazenamento dos livros é grande, mas a sala de leitura é pequena” (GT1).

“No PDI que nós elaboramos prevíamos uma espécie de uma universidade pedagógica em que os departamentos passariam a ser faculdades. Mas por constrangimentos financeiros, é preciso orçamentar e mudar a lei para isto, ainda estamos com as propostas por aprovar. Este PDI foi aprovado pelo senado da universidade na altura, há um decreto que aprova este PDI, e sua implementação termina agora em 2020, está muito atrasado” (GT2).

“as infraestruturas são pequenas pois que os professores não têm gabinetes para trabalhar comodamente, além dos chefes de departamentos e seções” (GI3).

“A maior dificuldade são as infraestruturas que já não conseguem albergar um número significativo de estudantes, a procura é maior que a oferta. E isto é um grande constrangimento, o crescimento em termos de infraestruturas e não só” (GI2).

“podemos apontar a falta de algumas condições infraestruturais sobre tudo, nós temos uma avalanche de candidatos para o ISCED, mas infelizmente não conseguimos dar resposta” (GI4).

Outra dificuldade observada pelos gestores insere-se nos aspetos ligados à biblioteca, desde a insuficiência do espaço, a não frequência da biblioteca por parte de muitos estudantes,

“O que temos notado é que os docentes, pelo trabalho que fazem, por ser muito diretivo e muito expositivo, não potenciam os estudantes e não fazem exigências aos estudantes para fazer busca desta bibliografia, então a nossa biblioteca está transformada num armazém de livros e não uma sala de consulta e de estudo e isto nós precisamos mudar, ou seja, os professores não ajudam a explorar a biblioteca. Pelo caráter muito dirigido e expositivo do trabalho docente leva com que os estudantes não façam muito recurso a biblioteca, inclusive, os docentes preferem fazer cópia de livros para transformarem em fascículos e distribuir aos estudantes e isso inibe ao estudante a busca do livro porque ele acha que não precisa ir buscar mais e utilizar aquilo que o professor está usar e o professor vai exigir, em alguns casos, temos conhecimento disso, que o estudante transcreve aquilo que tem aí, escreve na memória e depois no papel aquilo que está escrito naquele papel que o professor forneceu. Logicamente, o estudante não vê a necessidade de ir buscar a bibliografia e se vê, está desmotivado para fazer” (GT1).

“portanto os estudantes não têm frequentado a biblioteca por falta de espaço. Precisamos de espaço para se poder expor de forma organizada todas as obras adquiridas” (GI2).

A necessidade de uma revista científica do ISCED foi outra preocupação levantada pelos gestores da IES.

“A falta de revista científica a nível local, do ISCED para os professores publicarem os seus artigos científicos” (GI3).

“Acredito que temos que trabalhar muito em termos de divulgação dentro dos Centros e dentro dos Departamentos para que os docentes possam divulgar aquilo que têm estado a fazer. A nível dos Departamentos o processo de investigação é mais feito em investigação-ação, portanto, na medida que os docentes vão trabalhando fazem investigação, mas falta a divulgação e sentimos esta principal carência” (GT1).

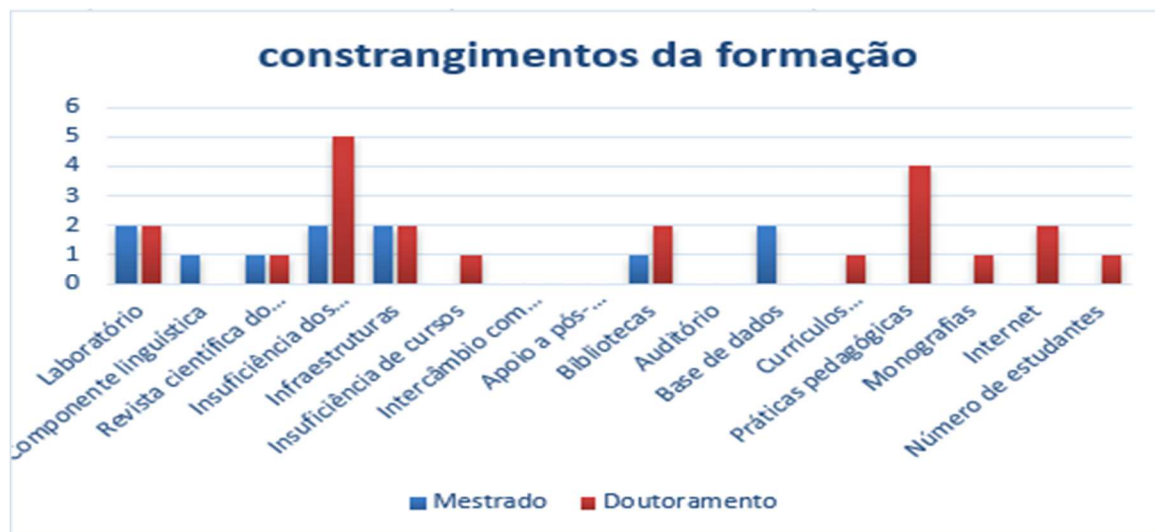
Uma internet rápida e estável tem sido uma necessidade e desejo de todos os atores do processo de formação no ISCED.

“a internet da instituição é débil e deficiente, falta de uma sala para aceder a internet” (GI3).

“o ISCED tem uma plataforma informática, mas não funciona” (GI3).

“existe uma plataforma que foi adquirida agora que já está a ser implementada, mas a implementação está muito lenta, porque o programa não responde ou não tem respondido aos perfis que o ISCED pediu na execução do programa. Temos que ter um programa que responde e que consiga comunicar-se com outros. Neste momento estamos muito limitados quanto a isto e a empresa que está a desenvolver estes softwares também tem estado a ter muitas limitações” (GT2).

“outra limitação que nós temos é a constituição de uma base de dados funcional, porque continuamos muito limitados a papeis, a modelos de arquivos, resultado isto temos um armazém com mais de quinze (15) toneladas de papeis, que são documentos individuais de estudantes, que são preciso ser digitalizados, e introduzidos numa base de dados, na parte organizativa temos estas limitações” (GT2).

**Gráfico 9***Constrangimentos da Formação*

Fonte: Elaboração do Autor por Meio do Excel e Importado do WebQDA

No entanto, quanto às **oportunidades**, potenciais apoios para a mudança positiva, que os diplomados encontram no ISCED, os inquiridos disseram:

“Uma das oportunidades é a possibilidade de nos inclinarmos à investigação. Podemos dizer que a nível da educação, o nosso terreno é virgem, seja no nível de Ensino Secundário, assim como no nível de Ensino Superior, a nossa produção é pouca para investigação nessa área, então, os docentes têm aí terreno fértil para poder fazer investigação e produção e esta investigação será necessariamente uma oportunidade de melhoria para tudo o que estamos a fazer” (GT1).

“As oportunidades, um dos pontos que nós queremos é que o ISCED continue a ter estudantes, e que estes estudantes possam ter maiores competências, não que saibam, por exemplo, várias áreas de matemática, mas que no 3º e 4º anos uma espécie de especialidade na área de matemática, de forma que venhamos a ter matemática, mas por exemplo, muito ligados à geometrias, a formação de ISCED, pelo que sabemos, tem muitas saídas profissionais, nós formamos professores, mas professores que têm outras chances de outras saídas” (GT2).

“Em relação a qualidade dos seus diplomados, eu penso que o ISCED deve começar a impor algum rigor a nível de perfil de entrada dos candidatos, e a nível de seleção dos docentes que se vai recebendo cá na instituição, é fundamental para se garantir alguma qualidade, e colocar condições necessárias, reformular a biblioteca, ter uma biblioteca mais moderna, com mais espaço, termos mais um ou dois auditórios, termos um processo de interação constante em que todos os dias há um seminário, uma atividade, em que tem sempre gente a falar, para podermos mudar, de facto, a maneira de ser e estar aqui” (GI1).

## Capítulo 4 – Discussão e Conclusões

Neste capítulo final, faz-se, em primeiro lugar, após a introdução, a discussão dos resultados obtidos, tendo em conta as questões e os objetivos que nos guiaram; em seguida, apresentam-se as conclusões do estudo, e, por fim, apontamos algumas limitações e implicações para futuras investigações, que, a partir dele, emergiram.

Investigar em educação diversifica-se pelos demais setores sociais e científicos, com ou sem preocupações de caráter pedagógico, devido à especificidade do fenómeno educativo (Amado, 2017).

A percepção, em geral, dos gestores, docentes e diplomados sobre a formação inicial dos professores no ISCED sobre o qual recaiu o nosso estudo, segue, em parte, a literatura publicada internacionalmente. Assim, compara-se, por exemplo, a estudos recentes feitos por autores como Russel e Martin (2014), publicados no Canadá; McMahon (2014), no Reino Unido; Wiseman et al. (2014), nos EUA; Niklasson (2014), na Suécia; Estola et al. (2014), na Finlândia; Butcher (2014), na Austrália; Marcondes e Leite (2014), no Brasil; também Gatti (2010), no Brasil; Flores (2014), em Portugal; Marcelo e Vaillant (2018) e Blanco (2016), na Alemanha; Blanco (2016) também na Austrália; e ainda Blanco (2016), nos EUA; Hernani e Gonçalves (2018), no Perú. Entretanto, também há a referir estudos que incluem investigadores de Angola, de que são exemplo: Quitambo (2010); Quitambo (2020); Cardoso (2012); Carvalho (2013); Silva Júnior (2013); Lussinga e Leite (2015); Chocolate (2016); Canhici et al. (2017); Rocha e Paixão (2018); Rocha e Paixão (2019); Canhici et al. (2019); Onde et al. (2021). Estes vários estudos, maioritariamente, percecionam a formação inicial de professores como uma etapa na qual o futuro professor deve empenhar-se arduamente para aquisição de um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e hábitos para poderem enfrentar a exigente profissão docente com competência profissional, pois que, para que haja mudanças e melhorias no setor da Educação e Ensino é necessário que se formem professores altamente qualificados.

### 4.1. Resposta às questões de investigação e discussão

Neste ponto da nossa Tese, tomamos os objetivos de investigação como atingidos e convocamos, de novo, as questões de partida, com a intensão de esclarecer que respostas podemos aqui apresentar.

**Questão 1.** Como se caracteriza a formação dos professores diplomados num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola?

Observou-se, através dos dados obtidos, que os gestores referem que a formação tem sido dada aos diplomados pelo ISCED, e que todos têm a oportunidade de adquiri-la, porém, fazendo tombar a responsabilidade para o lado dos estudantes, apontam que uns conseguem e outros nem tanto, e identificam fatores que podem constituir impedimentos, mas, ao mesmo tempo, evidenciam preocupações e incentivam mudanças na formação: “Temos alguns que se tornaram professores, de facto, mas temos outros que deixam muito a desejar, sinceramente, temos que rever o tipo de formação que estamos a dar, formação muito a correr, os professores prestam muito pouca atenção, estão muito cansados, estão com uma carga horária excessiva, para evitar problemas, muitas vezes, transitam alunos sem bases nenhuma, e temos que assumir, e eu assumo que se calhar 50% de que a gente põe no mercado não tem qualificação suficiente para ter a responsabilidade de gerir um estudante ou um grupo de estudantes” (G1).

No entanto, os resultados mostram que 73,1 % dos docentes e 67,7% dos diplomados caracterizaram o modelo de formação do ISCED como *Académico*, evidenciando, deste modo, a percepção de um “modelo” academicamente tradicional, no ensino superior, não ajustado à natureza dos cursos ministrados e ao estado da investigação sobre ensino superior, formação de professores/supervisão, razão pela qual Mesquita e Roldão (2017, p. 28) afirmaram: “Na verdade, esta abordagem, mais tradicional e artesanal, nos processos de formação inicial de professores, atualmente, poderá ter desaparecido, mas não desapareceu de todo nas práticas de alguns professores nas escolas, onde abunda um ensino livresco, baseado na aprendizagem de conteúdos e sustentado muito na memorização”, o que levou Quitambo (2020, p.213) afirmar que “o currículo em África, provavelmente na maioria dos países, incluindo Angola, pode ser caracterizado como tradicional, onde o professor tem a preocupação de cumprir com os objetivos e aplicar os métodos estabelecidos pelos especialistas, cujas condições laborais não favorecem a criação de ambientes que conduzam à dinâmica do processo de reflexão-sobre-ação”, logo, considerando-o como um “currículo desajustado” e caracterizado por Cardoso (2012) como academicista e enciclopédico. Ora, esta mesma ideia foi corroborada por Onde et al. (2021, p.241), ao sustentarem que “Para o contexto da educação e ensino em Angola há alguns anos, pode-se perceber que os paradigmas e perspetivas curriculares tinham, eventualmente, uma abordagem fundamentalmente baseada no conteúdo, mais voltada para o conhecimento e que consistia na transmissão dos saberes enciclopédicos tidos como verdades absolutas sem vínculo com a realidade sociocultural dos estudantes que até então tinham o professor como o detentor do conhecimento. Este desenvolvia as atividades avaliativas com o propósito de medir as capacidades cognitivas dos estudantes, vistos como seres passivos e totalmente dependentes dos saberes dos professores que, em regra geral, faziam recursos a metodologias de ensino e de avaliação sem respeitar as particularidades

individuais”, razão pela qual estes autores (Onde et al., 2021, p. 246) terem sustentado que “defendemos a necessidade de os “professores” no “exercício das suas atividades”, considerarem reflexão na ação para a transformação do sujeito”.

Entretanto, Marcelo (1999) considerava a orientação académica como sendo a mais predominante entre as restantes na formação inicial de professores, ao enfatizar o papel do professor como especialista e dominador de conteúdo numa ou em várias áreas disciplinares. Com efeito, “há uma necessidade imperiosa de se abandonar o paradigma conceptual do professor visto como um académico, especialista, artesão, artífice, mestre, formador, orientador, entre outras qualificações, e o seu aluno ser encarado como um aprendiz, imitador, copiador, assemelhado, quanto ao progressivo aprender, a um papel branco ou a uma tábua rasa, menosprezando as competências pedagógicas em detrimento exclusivo de um acumular de experiências ao longo da carreira docente” (Rocha & Paixão, 2018, p. 172), suscitando, conseqüentemente, “o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão” (Novoa, 2017, p. 1109). Todavia, na perspectiva do Onde et al. (2021, pp.246-247), há uma necessidade de se olhar para uma visão crítica do currículo que consiste na preparação do indivíduo de forma crítica e reflexiva para a transformação social, como forma de garantir autonomia do estudante enquanto sujeito em construção histórico-social e cultural e torná-lo responsável pela construção do seu próprio conhecimento na interação com os pares e com o contexto, sendo este, de acordo com os autores, uma preocupação do governo angolano plasmado na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino como garantia de formação de quadro à luz das necessidades do país.

Entretanto, motivo pelo qual, talvez, 65,4% dos docentes e 59,9% dos diplomados consideraram a qualidade profissional dos diplomados pelo ISCED ser *Média*. Deste modo, as perceções dos docentes do ISCED formam-se com a consideração da sua própria autoimagem, existindo uma convergência entre as respostas à questão 3.1 (Quadro 35) e as respostas à questão 3.2 (Quadro 36) dos docentes, assim como as respostas à questão 3.2 (Quadro 64) e as respostas à questão 3.3 (Quadro 65). Como afirma Figueiroa (2015), é necessário proporcionar aos futuros professores uma formação inicial de qualidade, fundamentalmente no período das práticas pedagógicas, fazendo estes interagirem com diferentes atores intervenientes neste processo, ajudando-os na aquisição e no desenvolvimento das competências necessárias à adoção de práticas pedagógico-didáticas mais adequadas e inovadoras, pois as características da sociedade atual requerem uma formação profissional consistente. Ora, esta formação, de acordo com Onde et al. (2021, p. 242), deve acompanhar “a dinâmica atual do subsistema de

ensino superior obriga as instituições deste nível de ensino a adotarem uma metodologia de avaliação renovadora, progressista, diferenciada e atrelada na pedagogia crítica que coloca o estudante em constantes desafios atendendo as suas especificidades, visto que a sua preocupação não é simplesmente a aplicação de provas e atribuição de notas em momentos específicos para aprovação ou reprovação mas também recolher um conjunto de informações sobre todas as suas dimensões e prepará-lo para resolver problemas e transformar a realidade social”. De acordo com os autores, esta mudança tem a ver com a perspetiva “de um novo paradigma de formação de professores que visa garantir que nos cursos de formação inicial de professores sejam proporcionadas adequadas oportunidades de aquisição de qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente”. Portanto, talvez, por esta razão é que Nóvoa (1992a, p.9) defendeu que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. E, a esse respeito, o governo de Angola, no seu “Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN 2018-2022), perspetivou como uma das suas estratégias de desenvolvimento no setor da educação e ensino superior, “promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos”, e exclusivamente, seleccionar os excelentes professores para “formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam bons profissionais do ensino” (Angola, 2018).

Neste sentido, a percentagem dos inquiridos demonstra que cada diplomado é responsável na sua formação docente e que deve dedicar-se arduamente para aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e hábitos; somente com este propósito poderá tornar-se um profissional qualificado, competente e capaz de enfrentar os desafios da difícil profissão docente, perspetiva que vai no sentido de alguns estudos, como os de Pacheco e Flores (2000), Day (2004), Mesquita e Roldão (2017), Marcelo e Vaillant (2018), entre outros.

**Questão 2.** Quais são as perceções de gestores, docentes e professores diplomados dum Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola sobre a formação e as competências necessárias aos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?

A perceção dos gestores no que concerne à formação dos diplomados no ISCED é tendencialmente positiva, “tenho uma apreciação no geral, boa. Não posso chegar ao exagero de dizer muito boa, embora tenha estudantes que terminam os cursos com notas muito altas, mas depois no desempenho aparecem muitas dúvidas, mas em geral, é boa, precisamos aperfeiçoar o processo, potenciar mais com alguns meios de ensino, para que possamos variar

muito a forma de trabalhar com os nossos estudantes, mas precisamos muito mais de envolver os estudantes nas mudanças. E quando nós conseguirmos isso, com certeza, sairemos deste nível bom para o nível de muito bom (GT1, p. 263), (...) nós trabalhamos muito no aspeto teórico e trabalhos muito sério, embora com aquele aspeto de muita exposição, mas os resultados não têm sido muito maus. E este tem sido um aspeto muito forte em termo de nossos estudantes” (GT1, p. 264).

Segundo a visão dos gestores, podemos notar e afirmar que o ISCED é uma instituição académica que desempenhou um papel fundamental no país, pelo facto de que “(...) os formados pela nossa instituição foram absorvidos pela maior parte das instituições do país, o ISCED foi, e muitos ainda consideram, a casa mãe. Foi a partir do ISCED que surgiram outras instituições de formação de formadores a nível do país, e é claro que temos este rótulo de “casa mãe”, mas no bom sentido, no sentido positivo e dos nossos quadros estarem espalhados por todo país, não só a nível da educação, mas também de outras áreas decisoras do país” (GI2, p. 292).

Houve convergência de opiniões entre os docentes e diplomados relativamente a algumas questões. Assim, observou-se que 65,4% dos docentes e 54,5% dos diplomados acharam a grelha curricular dos cursos do ISCED serem de *adequação parcialmente*, pois que se sabe que os currículos obedecem à vontade política de quem governa (Pacheco, 2001). Por esta razão, os professores são considerados como meros consumidores e aplicadores do que é prescrito pelos especialistas do currículo, a nível central (Mesquita et al., 2014, p. 48), o que obriga alguns professores a uma visível fixação nos manuais escolares e no (suposto) cumprimento do programa; e estes dois fatores tornam-se um entrave à prática de um ensino integrado (Mesquita et al., 2014, p. 50), tendo, talvez, por isso, 61,5% dos docentes e 49,8% dos diplomados entendido que os conteúdos programáticos das disciplinas do curso estavam *adequados parcialmente*; no entanto, quer as práticas pedagógicas quer o trabalho do fim de curso, os docentes e os diplomados consideram serem, igualmente, *adequados parcialmente*, 48,1% e 51,6%, 40,4% e 36,9% respetivamente; ao mesmo tempo, 34,6% dos docentes e 36,2% dos diplomados foram de opinião que cada docente deveria apenas orientar e acompanhar 4 a 6 estudantes; razão pela qual Silva Júnior (2013), sublinhou:

as estratégias das práticas pedagógicas em curso no curso de Biologia do ISCED da Huíla, não são eficazes, portanto, carecem de atualização e inovação, por isso, no seu entender, optar-se-ia por estágios pedagógicos para garantir melhor qualidade de formação aos diplomados daquele curso (p. 225).

No entanto, o mesmo número de estudantes, acima referido, deve ser orientado e acompanhado nas monografias, trabalho de fim de curso (TFC), tendo 65,4% dos docentes e 39,8% dos diplomados sido desta opinião, estando, portanto, afastados, nas suas percepções sobre a formação, uma vez que os estudantes explicitam a necessidade de maior atenção à formação de cada um, pelos professores que os acompanham no desenvolvimento do seu TFC. Entretanto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2020, p. 20) caracteriza a Prática Pedagógica e o Trabalho de Fim de Curso como “Práticas profissionalizantes e sancionatórias de Licenciatura”, talvez por esta razão Chocolate (2016) tenha afirmado que:

a questão da prática pedagógica tem estado em alta nas discussões entre os académicos em Angola, especificamente, tem-se questionado sobre a influência do fazer pedagógico do professor universitário, no caso específico do ISCED/UON na formação dos cidadãos do amanhã, uma vez que o preparo e o aperfeiçoamento dos futuros professores, em alguns casos e, em outros professores em pleno exercício de suas atividades em outros níveis do sistema de ensino que necessitam de formação especializada estar sob a responsabilidade dos professores desta casa do saber (p. 200).

E Canhici et al. (2017) concluem que o modelo de formação adotado pelo ISCED-Cabinda não forneça conhecimentos específicos relativos a práticas docentes. Por conseguinte, estas autoras afirmaram, no que concerne ao TFC, que a opção curricular por esta modalidade não é ideal para a formação de futuros professores, por ela permitir apenas aos estudantes desenvolverem competências investigativas nos domínios dos estudos que realizam.

No entanto, percentagens muito elevadas por parte dos inquiridos (88,5% dos docentes e 92,5% dos diplomados) afirmaram que as aulas são predominantemente *Expositivo-explicativas* na instituição de ensino. Método este em que a atividade dos alunos é meramente recetiva, embora não necessariamente passiva, onde o professor apresenta, explica e demonstra os seus conhecimentos, habilidades e tarefas (Libâneo, 1994, p. 161). Todavia, 51,9% dos docentes e 59,1% dos diplomados consideraram que o corpo docente do ISCED do nosso estudo *satisfaz académica e cientificamente* os seus diplomados a *nível Médio*, pois que, quando se trata de satisfação académica, está-se a referir a um conjunto de fatores e condições da instituição, desde meios materiais e humanos, o contexto escolar, a interação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, o currículo, a qualidade de ensino, a simbiose teoria-prática, o sistema de avaliação (Lee et al., 2009).

Por conseguinte, sobre as *competências dos diplomados para lecionarem no ensino secundário*, os docentes optaram, como três principais: 53,8% considerou ser a “resolução de problemas”, 48,1% afirmou ser “trabalho em equipa” e 44,2% entendeu ser o “pensamento

crítico” e o “relacionamento interpessoal”. Ao passo que os diplomados atingiram menores percentagens e a escolha de outros itens, ou seja, 31,5% afirmou ser o “pensamento criativo e inovador”; 23,3% “adaptação à mudança” e 22,6% a “resolução de problemas”. Com exceção da percentagem obtida na resposta “resolução de problemas” dos docentes, a percepção de uns e de outros, não é efetivamente consonante com alguns autores que abordam a formação de professores e as competências relevantes para desempenharem a profissão. Contudo, algumas destas competências transversais são consideradas como fundamentais na atualidade (*World Economic Forum*, 2016).

Nesta ordem de ideias, Allevato (2014) entende que:

nos cursos de formação inicial ou contínua, professores têm sido constantemente orientados a direcionar suas ações, adotando práticas reflexivas, para que estimulem o trabalho em equipe e implementem a construção e desenvolvimento do ensino por projetos e pela resolução de problemas. Capacidade de adaptação a novas situações, persistência e criatividade no enfrentamento e busca de soluções para novos problemas são qualidades fundamentais que devem, tanto quanto possível, ser estimuladas e desenvolvidas com os alunos (p. 210).

Pode-se dizer, citando Vieira e Vieira (2003), que:

[estando] numa época caracterizada pelo crescimento exponencial da informação e pela renovação rápida dos sistemas, cada vez mais complexos, que caracterizam o mundo atual, os professores precisam de usar as suas capacidades de pensamento crítico para enfrentarem e lidarem eficazmente com as complexas situações de ensino, bem como para clarificarem quer o âmago das ideias e valores políticos e sociais subjacentes a mudanças propostas quer os seus próprios quadros morais e éticos (p. 233).

**Questão 3.** Quais são os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos (SWOT) nas percepções de gestores, docentes e diplomados do ISCED sobre a formação e as competências necessárias dos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?

Na percepção dos pontos fortes e fracos sobre o que o ISCED oferece aos seus diplomados, os pontos de vista divergiram. Não sendo percentagens muito expressivas, permitem, contudo, dar conta da percepção dos gestores sobre a orientação da formação, assente na valorização do conhecimento teórico e, conseqüentemente, na ausência de competência prática que possa ser investida na formação dos professores diplomados pelo ISCED: 38,5% dos docentes apontou o “Conhecimento teórico” como sendo o principal ponto forte que o ISCED oferece aos seus

diplomados, ao passo que 26,9% dos docentes afirmou ser a “Competência Profissional-Prática” como o principal ponto fraco. Esta observação, outrossim, foi percebida por Quitambo (2010), ao considerar a formação inicial de professores em Angola orientar-se numa perspetiva tradicional, especificamente na redução de tempo de formação prática. Entretanto, a esse respeito, pode-se confirmar a partir das orientações plasmadas no regulamento das práticas pedagógicas do ISCED em estudo (6 aulas das 10 aulas anteriormente estabelecidas), número de aulas insuficientes, na nossa opinião, para aquisição de ferramentas didático-pedagógicas necessárias na formação inicial de professores. Esta é a razão pela qual, Silva Júnior (2013) sugeriu que o ISCED optasse pela modalidade de estágio pedagógico supervisionado em vez de práticas pedagógicas se se pretende garantir melhor qualidade de formação docente aos diplomados. Contudo, no que concerne a isso, 36,6% dos diplomados disse que o principal ponto forte que o ISCED lhes ofereceu foi a “Competência Profissional-prática”, considerando o principal ponto fraco a “Competência Científico-específica”.

No que concerne às oportunidades (potenciais apoios para a mudança positiva) que o ISCED oferece, quer os docentes quer os diplomados consideraram ser a “formação académica, pedagógica e científica”, com 59,6% e 56,6%, respetivamente. É lícito, neste contexto, alegar que esta é uma das oportunidades traçadas pelo ISCED em estudo, em função ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2012, p. 19), “Elevada procura dos cursos ministrados pela instituição” e, ainda, “Facilidade de ingresso no mercado de emprego por parte dos formados”.

Contudo, no que diz respeito aos constrangimentos/limitações/ameaças/dificuldades que o ISCED enfrenta, tanto os docentes como os diplomados consideraram ser a “ausência de intercâmbio interinstitucional”, 63,5% e 33,0%, respetivamente. Ora, também esta situação é apontada por Quitambo (2010) como sendo um dos grandes males dos professores e estudantes de Matemática do ISCED de Benguela;

De acordo com a Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior (2014, p. 18) “a análise SWOT relaciona os pontos fortes e pontos fracos de uma instituição com as oportunidades e ameaças do seu meio envolvente”, ou seja, “a análise SWOT visa essencialmente atenuar os pontos fracos, reforçar os pontos fortes, aproveitar as oportunidades; olhar para as ameaças como potenciais oportunidades”. No entanto, alguns dos nossos entrevistados equivocaram-se com os conceitos “oportunidades” com os pontos fortes, e, igualmente, “constrangimentos” com os pontos fracos (ver a transcrição das entrevistas – anexo 4).

Embora tendo havido dificuldades no destrinçar dos conceitos da análise SWOT, sobre os quais pretendíamos que se pronunciassem os gestores do ISCED, apresentamos a grelha que construímos como tentativa de identificar, a partir nas respostas obtidas, esses conceitos

segundo a Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior (2014), (quadro 72):

#### Quadro 72

*Análise SWOT organizada a partir das percepções dos gestores evidenciadas na entrevista*

<p>PONTOS FORTES: são as vantagens internas da organização relativamente às suas concorrentes (p.29)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento teórico (Docentes)</li> <li>- Competência profissional-prática (Diplomados)</li> </ul>	<p>OPORTUNIDADES: são tendências, elementos ou acontecimentos, externos à organização, mas dos quais esta pode tirar benefício/vantagem na medida em que podem ter impacto positivo sobre ela. Embora estejam fora do controlo da organização, as oportunidades devem ser consideradas no seu planeamento (p.21).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação académica, pedagógica e científica (Docentes/Diplomados)</li> </ul>
<p>PONTOS FRACOS: são as desvantagens internas da organização em relação às suas concorrentes (p.29).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência profissional-prática (Docentes)</li> <li>- Competência científico-específica (Diplomados)</li> </ul>	<p>CONSTRANGIMENTOS: são elementos potenciais, externos à própria organização, cujo impacto deve ser mitigado pela organização, na medida em que pode ser negativo para ela (p.21).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de intercâmbio interinstitucional (Docentes/Diplomados)</li> </ul>

*Fonte:* Elaborado do autor.

A grelha acima mostra a percepção dos docentes e diplomados no concerne a SWOT. Assim, de acordo Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior (2014),

análise SWOT visa essencialmente atenuar os pontos fracos; reforçar os pontos fortes; aproveitar as oportunidades; olhar para as ameaças como potenciais oportunidades (p. 18).

Pode-se distinguir, no entanto, que não se observou unanimidade nos pontos fortes e pontos fracos, no qual, os docentes apontaram pelo *conhecimento teórico* como ponto fraco, ao passo que os diplomados assinalaram a *competência profissional-prática*; Quanto ao ponto fraco, os docentes entenderam que fosse a *competência profissional-prática* e, por sua vez, os diplomados indicaram a *competência científico-específica*; Contudo, a unanimidade incidiu nas oportunidades e nos constrangimentos, tendo ambos (docentes e diplomados) assinalado a *formação académica, pedagógica e científica* como oportunidades e a *ausência de intercâmbio interinstitucional* como constrangimento.

Contudo, quanto a esta última, é opinião nossa, que o ISCED deveria proporcionar ao longo de cada ano letivo eventos académicos a nível nacional e quiçá internacional, no qual os seus estudantes poderiam interagir e trocar experiências com outros académicos para o engrandecimento e enriquecimento pessoal e institucional, por um lado, e, por outro, divulgar e internacionalizar a sua instituição. Deste modo, suscitaria, desde muito cedo, nos estudantes, espírito de investigação e debate científico nas suas áreas de especialização e não só, servindo, efetivamente, de trampolim para uma convivência social, cultural e científica com outros académicos.

## 4.2. Conclusões da investigação

O presente trabalho de investigação radicou na temática das competências e formação de professores diplomados por uma IES, ISCED, percebidos pelos seus gestores, docentes e diplomados. Diante desta situação, recorreremos às técnicas metodológicas de entrevista semiestruturada e de inquérito por questionário, através do software *WebQDA* na análise do conteúdo nos permitiu a análise metodológico-qualitativa na apropriação das percepções, opiniões e experiências vivenciadas pelos gestores inquiridos, e do programa informático de *SPSS* nas inferências estatísticas assentes na análise dos dados provenientes das respostas aos questionários.

A licenciatura em formação de professores constitui um processo árduo e longo no qual o candidato à docência é submetido à aquisição, apropriação e desenvolvimento de um conjunto de competências, incluindo conhecimentos, capacidades e atitudes para poder exercer as suas funções com zelo e profissionalismo. É sobre as percepções que os respondentes evidenciam que incidem as conclusões que emergem do nosso estudo.

Assim, os resultados obtidos conduziram-nos às seguintes conclusões:

O ISCED do nosso estudo é uma Instituição de Ensino Superior de Angola vocacionada para a formação de professores do ensino secundário e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência, em todos os níveis e subsistemas de ensino, ao longo dos últimos quarenta anos da sua existência;

A instituição leciona em dois turnos, um diurno e outro pós-laboral, com catorze cursos, distribuídos em seis Departamentos de Ensino e Investigação (DEI);

Desde a sua fundação já diplomou 5820 (cinco mil, oitocentos e vinte) professores licenciados;

Possui um corpo docente com uma formação académica e científica maioritariamente de grau de mestre e na categoria profissional de Professores Auxiliares, dos quais a maioria (63,5 %) está *parcialmente satisfeita* com o exercício da profissão docente que exerce no ISCED;

No que concerne às percepções dos docentes do ISCED e dos diplomados por essa IES, notamos congruência numas e, noutras, não. Assim, docentes e diplomados concordam que a grelha curricular, os conteúdos programáticos, a natureza das avaliações e as práticas pedagógicas são *adequados parcialmente*; sobre os métodos de ensino, ou seja, a natureza das aulas praticadas no ISCED, os docentes e diplomados concluíram serem, predominantemente, *expositivo-explicativa*; os livros científicos foram apontados como as fontes de pesquisa mais aconselháveis para se investigar os conteúdos a lecionar aos estudantes; predominantemente, foram indicados 4 a 6 estudantes por docente, como ideal a serem acompanhados nas práticas pedagógicas e nas monografias, contudo, a média real é cerca de 10 estudantes conforme o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED, 2018), no seu Regulamento das Práticas Pedagógicas, ao passo que o Regulamento dos Trabalhos de Licenciatura da mesma instituição, Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED, 2020) não prevê quantos estudantes devem ser acompanhados por docente por ano.

Caberá a cada docente de Prática Pedagógica um número não superior a dez (10) estudantes por ano para orientar, caso seja este Docente de outras disciplinas e um número superior a determinar pelas Seções, caso o Docente seja específico da Prática Pedagógica (art. 15º, ponto 2).

Todavia, tendo em conta ao número elevado de estudantes por turma, os docentes são obrigados a redobram-se em esforços orientando um número superior de estudantes previsto neste regulamento, conforme as evidências dos nossos entrevistados (ver a transcrição da entrevista – anexos 4), considerando-se um exagerado.

O modelo de formação do ISCED foi predominantemente percebido como “académico”; quer os docentes quer os diplomados consideraram que o corpo docente do ISCED *satisfaz medianamente*, nas vertentes académica, pedagógica e científica, os seus diplomados; e consideraram, outrossim *medianamente*, a qualidade dos diplomados do ISCED.

Os docentes e os diplomados, nas suas percepções, apontaram pela *formação académica, pedagógica e científica* como a principal oportunidade que os diplomados encontram no ISCED, e, a *ausência de intercâmbio institucional* como maior constrangimento encontrado.

No entanto, os docentes do ISCED e os diplomados divergiram em algumas respostas, evidenciando percepções diferenciadas. Os docentes acharam que o trabalho de fim de curso (monografia), como condição para formar os licenciados, era *adequado parcialmente*, enquanto os diplomados o consideraram ser *pouco adequado*; os docentes do ISCED apontaram pela “resolução de problemas” como a principal competência que deve ser desenvolvida durante a sua formação, além de “trabalho em equipa”, de “pensamento crítico”,

de “relacionamento interpessoal “e outras. Quanto aos diplomados, consideraram ser o “pensamento criativo e inovador”, seguido de “adaptação à mudança”, “responsabilidade”, “resolução de problemas” e outras.

Os docentes entenderam ser o “conhecimento teórico” como o ponto forte que o ISCED oferece aos seus diplomados, ao contrário, os diplomados consideraram ser a “competência profissional-prática”, tendo os docentes considerado esta última competência como o ponto fraco e os diplomados, a “competência científico-específica”.

Relativamente aos gestores, estes foram unânimes em considerar que a formação dos professores no ISCED, em geral, é boa, todavia, admitindo e aceitando que uns saem satisfeitos e outros não, pois consideram que cabe, porém, a cada um dos seus atores cumprir com o seu papel; seguindo um modelo curricular integrado, com aulas predominantemente teórico-expositivas.

Os gestores reportaram que a instituição possui uma biblioteca que abarca um conjunto de obras literárias diversificadas, contudo, o espaço físico para armazenamento das obras e a comodidade dos estudantes e docentes para a leitura e investigação têm sido “um calcanhar de Aquiles”. Um outro senão, tem sido o acesso e a debilidade da rede de internet, o que perturba o trabalho e a comunicação entre estudantes e docentes e a relação com o exterior;

Os gestores percecionam as práticas pedagógicas como a principal disciplina integradora, contudo, esta tem sido objeto de muitas discussões e polémicas, desde a sua natureza e efeitos na formação dos diplomados do ISCED, tendo-se considerado a competência profissional-prática como a maior fraqueza na formação dos diplomados naquela instituição.

Portanto, a literatura aponta como possível a formação docente mais eficaz dos diplomados, futuros professores, no ISCED e, na percepção dos gestores, docentes e diplomados, esta formação é assegurada *medianamente*, se se tiver em conta a satisfação académica, pedagógica e científica dos diplomados quanto à formação recebida e quanto à satisfação dos diplomados ao corpo docente daquela IES. Todavia, há ainda muito trabalho por se fazer e os objetivos da instituição é melhorar para mudar este quadro pouco animador para atingir e competir com outras IES a nível do país e do estrangeiro.

### **4.3. Limitações do estudo**

Este estudo teve algumas limitações no que diz respeito à disponibilidade de alguns gestores, docentes e diplomados em participarem e cooperarem, para que pudéssemos atingir um número mais elevado de respostas, com vista a um estudo mais abrangente e confiável, pese embora, terem sido abordados pessoalmente alguns interlocutores, e, tendo, nalgumas situações, sido mesmo marcado o encontro para a entrevista.

Uma outra limitação que observamos foi o pouco domínio de conhecimento relativamente ao teor de algumas questões, durante a entrevista, por parte de alguns inquiridos, o que, manifestamente, evidencia que há um caminho a percorrer no sentido do desenvolvimento de competências para a docência, como é o caso do domínio da língua, em particular, e da comunicação, em geral.

Também tivemos dificuldades logísticas com a utilização do software *WebQDA*, que, contudo, ainda aplicámos numa fase posterior do estudo, recuperando uma forma de análise que nos permitiu obter os resultados de índole qualitativa.

Portanto, o facto de termos feito a investigação apenas num dos 7 ISCED's do país, com estes resultados, não nos é permitido generalizar os resultados a esses ISCED's, embora conheçamos estudos que se podem cruzar com o nosso, em alguns aspetos caracterizadores da formação de professores e de outros agentes educativos em Angola.

#### **4.4. Implicações para futuras investigações**

Sabemos de antemão que não existem estudos acabados, por esta razão, nós almejamos que os nossos resultados, de certa forma, venham a ter um impacto e contribuir para a reflexão e reestruturação ou revisão das políticas e das práticas de formação dos diplomados do ISCED, no qual se fez este estudo, e, quiçá das outras IES do país que têm como vocação a formação de professores. Deste modo, achamos conveniente avançar com possíveis aspetos de eventual interesse para futuros investigadores desta área.

Em primeiro lugar, pensamos que seria importante e útil que este estudo fosse expandido aos demais ISCED's de Angola para termos, no país, uma percepção abrangente sobre a vivência dos mesmos problemas em diferentes instituições com o mesmo objeto social.

Além disso, deixamos algumas questões que consideramos que podem dar continuidade ao estudo que desenvolvemos nesta Tese:

1. Percepção sobre competências e formação dos professores diplomados pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola.
2. A expansão do ISCED nos municípios. Avanços ou recuos?
3. A profissão docente na perspetiva dos diplomados do ISCED.
4. Percepções dos estudantes em relação à importância das competências transversais para um futuro contexto de trabalho.
5. A docência no ISCED. Exigências e atuação. O que dizem os seus gestores, docentes e diplomados?

6. (Re)pensar o modelo curricular do ISCED.
7. Perceções dos professores e gestores sobre a abolição da formação inicial de professores nos Magistérios em Angola. Ganhos ou recuos?
8. Da formação inicial dos professores à indução da profissão docente. Quais são as dificuldades, oportunidades e desafios?

Estas questões orientam-nos para implicações investigativas futuras, pois que o campo educacional é, ainda, abundantemente fértil, havendo muitas indagações por desvendar.

## Reflexão Final

Chegar ao final de um estudo de investigação e olhar para a Tese produzida é rever um período de tempo já longo em que as emoções foram conhecendo diversas fases, de entusiasmo e de desânimo, mas no computo geral, e na reta final, sentimos, entre nós e a Tese que fomos construindo, uma ligação reflexiva e afetiva muito estreita. Fomos ao encontro da temática, que sabemos ser de muita relevância para Angola, e, por isso mesmo, sentimos que o nosso estudo teria potencial para contribuir para desenvolver e, principalmente, para se vir, num futuro próximo, a implementar um novo ideário da educação para a cidadania. No largo campo da Educação, a formação de professores foi, pois, a temática que escolhemos para desenvolver o nosso estudo, e cremos que esta é atualmente, uma das mais necessárias para o desenvolvimento social, ambiental e económico do nosso país.

De facto, o problema da educação e da formação inicial de professores passou a ser uma preocupação não só de atores diretamente ligados à educação e ao ensino, mas a toda a sociedade, desde os especialistas em educação, ainda escassos em Angola, a políticos, comunidades diversas, organizações não governamentais, etc. Ou seja, tornou-se e transformou-se numa preocupação de todos e para todos.

Hoje, falar da formação inicial de professores implica pensar na pessoa que almejamos para amanhã estar à frente dos nossos filhos, responsável, conhecedor de um conjunto de culturas e competências transversais, capaz de inculcar e incutir nos seus alunos estes saberes universais, que servirão a estes para a vida pessoal, académica e profissional, num futuro de complexidade crescente.

Portanto, afirmar que teremos boa sociedade, bons alunos, boa formação e qualidade de ensino, implica termos professores qualificados na formação dos diplomados, futuros professores. Consequentemente, precisamos de “arregaçar as mangas” e trabalhar em conjunto, fazedores e decisores de leis educativas, especialistas em ciências da educação e ensino e outras áreas de saber, gestores, professores e estudantes, comunidade e sociedade em geral, para alterar e melhorar o, ainda, preocupante quadro atual deste importante e influente setor social, no nosso país. Deste modo, diremos que sentimos que a nossa Tese tem potencial para sustentar e induzir mudanças inovadoras necessárias para garantir a formação inicial das futuras gerações de professores, em instituições de ensino superior, que, necessariamente, têm de se tornar, elas próprias, aprendentes para enfrentarem prontamente os desafios de formarem as pessoas para a exigente profissão docente, que é sempre uma formação para criar futuro.

Foi, para nós, sem dúvida, desafiante e gratificante investigar no seio da formação de professores de uma instituição formadora de professores e de outros agentes educativos, visto

ser uma temática que tem suscitado, na atualidade, muitos debates a nível global, e, em particular, em muitos círculos restritos. À cabeça, na fase atual de desenvolvimento económico e social do nosso país, situa-se, necessariamente, a formação inicial de professores que decorre em instituições criadas para o efeito, nas diversas Províncias de Angola.

## Bibliografia

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. A. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), 308-319. <http://doi:10.1016/j.tate.2010.08.013>

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. **In** I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.

Alfredo, F. C. (2014). *Avaliação das aprendizagens: política, conceções e práticas na formação de professores em Angola*. Outras letras.

Allevato, N. S. G. (2014). Trabalhar através da resolução de problemas: Possibilidades em dois diferentes contextos. *VIDYA*, 34 (1), 209-232. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/26/214>

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5<sup>a</sup> ed.). Equilíbrios.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2<sup>a</sup>ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. **In** J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (3<sup>a</sup>ed., pp.21-74). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. **In** J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (3<sup>a</sup>ed., pp.209-235). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). A validação da investigação qualitativa. **In** J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (3<sup>a</sup>ed., pp.359-378). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. **In** J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (3<sup>a</sup>ed., pp.303-353). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. **In** I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

André, A. R. D., & Rodrigues, A. C. (2013). Emergência e desenvolvimento do conceito de competência, *IV Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos – Os Novos contextos da Gestão de Recursos Humanos*, 1-13.

André, M. (2013). Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, (50), 35-49.

Angola (2018). Plano do Desenvolvimento Nacional (2018-2022). <https://www.ucm.minfin.gov.ao/cs/groups/public/documents/document/zmlu/njax/~edisp/minfin601408.pdf>

Araújo, J. C. S. (2014). Profissão e docência segundo Max Weber. *Acta Scientiarum. Education*, 36 (2), 189-198. <http://doi:10.4025/actascieduc.v36i2.21616>

Ataíde, A., & Pereira, A. (2017). Desenvolvimento de competências transversais nas escolas: um programa de intervenção. *CIDTFF - Indagatio Didactica*, 9 (4), 317-328. <https://doi.org/10.34624/id.v9i4.982>

Azeredo, Z. (2019). *Teoria e prática em investigação qualitativa*. Edições Piaget.

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies. Published by Canadian Center of Science and Education*, 7 (5), 104-115. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4ª Ed.). (Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. B. S. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. **In** J. V. do Nascimento & G. O. Farias (Eds). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*, 2, 81-111.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2003). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004), 107 - 128. <http://doi:10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação* (5ª ed.) (Maria J. Cordeiro, Trans.). Gradiva. (Obra original publicada em 1993).

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 266 – 281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>

Blanco, A. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (3ªed.). Narcea ediciones.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trans). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

Butcher, J. (2014). A formação de professores na Austrália: a imaginação dos professores e o envolvimento na comunidade. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 129 – 152). Edições Almedina.

Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspetivas dos empregadores e diplomados*. TecMinho.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2002). “Os Desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos,” *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 14, 1530. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1302/1/Os%20desafios%20da%20complexidade.pdf>

Caetano, A. P. (2004). Mudança e formação. In A. Nóvoa et al. (Eds.). *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudo em homenagem a Albano Estrela* (227-251). Educa.

Caldeira, A. M. S., & Zaidan, S. (2010). Prática pedagógica. In D. A. Oliveira; A. M. C. Duarte; L. M. F. Viera. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.

Canhici, H., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em Angola: Perceções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 6 (14), 37-68. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212>

Canhici, M. H.; Leite, C., & Fernandes, P. (2017). O trabalho de fim de curso como contributo para a formação inicial de professores: Uma análise focada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, Angola. *Roteiro, Joaçaba*, 42 (3), 427-448. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i3.14119>

Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno – Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Eds.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 63 -88). Porto Editora.

Cardoso, E. M. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo aos ISCEDs da região académica II* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23068>

Cardoso, L. C., Mill, D., & Monteiro, M.I. (2017). A formação inicial de professores e a inserção em contextos escolares: um estudo bibliométrico. *Perspetiva*, 35(1), 323-348. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p323>

Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL*. Pp. 248-265.

Ceartil, M. (2016). Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências. In Mário Ceartil (Ed.). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2ª Ed., pp. 21-36). Edições Sílabo.

Cericato, I. L. (2016). A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97 (246), 273-289. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

Céspedes, J. C., & Gutiérrez, W. S. (2017). The future of the teaching profession from the perspective of students with a Major in Education. *Journal of new approaches in educational research*, 6 (2), 87–92. <http://doi:10.7821/naer.2017.7.191>.

Chocolate, F. A. M. (2016). *Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola): Formação de professores – Atuação – Práticas Pedagógicas* (Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil). <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR6KDD>.

Comissão Sectorial para o Educação e Formação. Grupo de Formação de trabalho para a Gestão da Qualidade do Ensino Superior (2014). *Análise SWOT do Ensino Superior Português: oportunidades, desafios e estratégias de qualidade* (pp 1-49). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0830-3>

Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófono de Educação*, 20, 81-98.

Conselho Nacional de Educação de Portugal (2019). *Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário: estudos*.

[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres\\_e\\_recomendacoes/Recomendacao\\_Qual\\_Val.prof.E.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Recomendacao_Qual_Val.prof.E.pdf).

Conselho Nacional de Educação de Portugal (2019a). Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário: estudos. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/Estudo\\_Selecao\\_e\\_Recrutamento\\_de\\_Docentes\\_julho2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes_julho2019.pdf).

Corroyer, D., & Wolff, M. (2009). *A análise estatística de dados em psicologia – conceitos e métodos de base* (J. Pinheiro, Trans). Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2003).

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.

Cruz, G. B. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1166-1195. <https://doi.org/10.1590/198053144323>.

Cuesta, J., Azcárate, P., & Cardeñoso, J. (2016). The Role of Reflection and Collaboration in the Evolution of a Group of Novice Secondary Education Science Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (5), 135-152. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.9>.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.

Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Paidós.

Dias, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78.

Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e projetos de desenvolvimento em educação*. Universidade o Minho.

Esia-Donkoh, K., & Baffoe, S. (2018). Instructional supervisory practices of headteachers and teacher motivation in public basic schools in anomabo education circuit. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5 (1), 43-50. <http://doi:10.20448/journal.509.2018.51.43.50>.

Esteves, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (pp. 93-96). Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos profissionais. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.

- Estola, E., Syrjala, L., & Uitto, M. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 105–128). Edições Almedina.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto Editora.
- Estrela, M.T., & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores*. Porto Editora.
- Felício, H. M. S., & Silva, C. M. R. (2017). Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Rev. Diálogo Educ.*, 17 (51)147-166. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.051.AO01>.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod.
- Figueiroa, A. M. S. M. (2015). Formação inicial de docentes-componente base da formação docente. Instituto Piaget. *Saber & Educar*, 20, 234-243.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC, Edição Especial*, 183-196.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. M. Parreira, Trans.). Lisboa: Monitor. (obra original publicada em 2002).
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes; J. A. Pacheco, e M. O. Evangelista, (Eds.). *Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 217-238). Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2014a). Introdução: da relevância da formação de professores. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 7-15). Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38 (1), 138-146.

Flores, M. A. (2015a). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de professores*, 192-222.

Flores, M. A., Carvalho, M. L., & Silva, C. (2016). Introdução: Contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores, **in** M. A. Flores; M. L. Carvalho, & C. Silva, **(Eds)**. *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 7-17). De Facto Editores.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (L. Campos, Trans.). Celta Editora. (Obra original publicada em 1993).

Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **In** J. Formosinho **(Ed.)**. *Formação de professores - Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto Editora.

Formosinho, J. (2014). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. **In** J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita **(Ed.)**. *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 13-25). Edições Pedagogo.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. **In** J. Formosinho **(Ed.)**. *Formação de professores - Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes. **In** E. Mesquita **(Ed.)**. *Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores* (pp. 19-41). Edições Sílabo.

Fortin, M. F. (2009). O processo de investigação: da concepção à realização (5<sup>a</sup> Ed.). (Nídia Salgueiro, Trad.). Lusociência. (Obra original publicada em 1996).

Freitas, S. L., & Pacífico, J. M. (2015). Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. *Rev. EDUCA*, 2 (4), 1-17.

Freixo, M. J. V. (2012). *Metodologia científica* (4<sup>a</sup> ed.). Instituto Piaget.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, 31 (113), 1355-1379. <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Gatti, B. A. (2011). Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação de professores. In S. Z. de Pinho (Ed.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp. 71-87). Unesp.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para educação básica: pesquisa e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, 25 (57), 24-54.
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1 (2), 161-171.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.
- Gee, J. P. (2012). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25 (2000-2001), 99-125. <http://www.jstor.org/stable/1167322>
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Editora Atlas.
- Gonçalves, A. C. C. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha. Um estudo de caso* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10362/14135>
- Gonçalves, J. P., & Gonçalves, S. P. (2019). Um olhar sobre a entrevista de investigação. In Z. Azeredo (Ed.). *Teoria e prática em investigação qualitativa* (pp.11-27). Edições Piaget.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais – Guia prático do estudante*. Pactor.
- Hernani, M. A. C., & Gonçalves, S. R. V. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças. *Educación*, XXVII (52), 26-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.002>.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Edições Sílabo.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-49.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2019). *Plano Curricular. Ensino Secundário Pedagógico* (1ªEd.). Editora Moderna.
- Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (2012). *PDI – Plano de desenvolvimento Institucional*. Angola: Lubango.

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (2018). *Regulamento da Prática Pedagógica*. Angola: Lubango.

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (2020). *Regulamento dos Trabalhos de Licenciatura*. Angola: Lubango.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme – Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.

Ketеле, J. M., & Roegiers (1993). *Metodologia de recolha de dados*. (Carlos Aboim de Brito, Trad.). Instituto Piaget.

Kozelski, A. C. (2014). Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação? *Revista Intersaberes*, 9, (17), 178-188.

Lasley, T. J., & Payne, M. A. (1991). Curriculum models in teacher education: the liberal arts and professional studies. *Teaching & teacher education*, 7 (2), 211- 219.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed Editora.

Lee C. Y., White B, Hong Y. M. (2009). Comparison of the clinical practice satisfaction of nursing students in Korea and the USA. *Nurs Health Sci*, 11(1):10-6. DOI: [10.1111/j.1442-2018.2008.00413](https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2008.00413).

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez Editora.

Lima, M. P. (2004). Comunidades de aprendizagem em meios organizacionais. *Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa*, 3 (2), 29-39.

Lussinga, A., & Leite, C. (2015). A formação inicial de professores em Angola: Um estudo focado nos cursos de ensino de biologia e Geografia do ISCED Huambo. *LUMEN*, 24 (1), 11-31.

Machado, I. M. (2017). Professores e sua escolha pela docência. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. *Congresso Educere*, pp. 14745- 14757. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695\\_13326.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf).

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.

Marcelo, C. G. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa* (I. Narciso, Trans.) Porto Editora. (Obra original publicada em 1995). Marcondes, M. I., & Leite, V. F. A. (2014). Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contribuições internacionais* (Pp. 153-170). Edições Almedina.

Marcelo, C. G., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente – Como se aprende a enseñar?* Narcea, S.A. Ediciones.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia científica* (5<sup>a</sup> ed.). Atlas.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

McMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? **In** M. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (Pp. 41-59). Edições Almedina.

Mendes, I. M., Rodrigues, R. M., & Azeredo, Z. (2019). A fenomenologia na investigação nas ciências sociais e humanas. **In** Z. Azeredo (Ed.), *Teoria e prática em investigação qualitativa* (pp.29-45). Edições Piaget.

Mesquita, E. (2013). *Competências do professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.

Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. **In** J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.19-41). Edições Sílabo.

Mesquita, E., & Rodão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Monteiro, A. R. (2010). Profissionalidade e suas refrações. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 1 (2), 5 – 11. <http://mediacoes.esse.ips.pt>.

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreno, M. L. R. (2006). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), 33 – 48.

Mucuenje, D. B. (2020). Um olhar sobre o currículo de formação de professores do ensino primário do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. *Revista científica do ISCED-Huíla*, 1 (1), 84-103. <https://orcid.org/0000-0002-7791-7488>

Muhlstedt, A., & Hagemayer, R. C. C. (2015). Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. *Cadernos da Pedagogia*, ano 8, v 8 (16), 28-39.

Neves, R. (2020). Ser professor em Portugal: a problemática do acesso à formação/profissão. Instrumento: *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 22 (2), 216-230.

Ngaba, A. V. (2012). *Políticas educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: O sistema educativo mundial*. Sedieca

Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento do profissionalismo. **In** M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contribuições internacionais* (pp.81-103). Edições Almedina.

Noffs, N. A., Lizardo, L. A. M., & Silva, T. M. A. O. (2019). Estágio: O início da profissionalização docente. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 5 (1), p.121-131. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201951616p.121-131>.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Pp. 1-27. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).

Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. **In** A. Nóvoa (Ed.). Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. **In** A. Nóvoa (Ed.). *Profissão Professor* (Pp.13-34). Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras*, 19 (1), 198-208.

Oliveira, L. A. M., & Souza, M. A. (2019). O “ser professora” refletido a partir da perspectiva dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional. *Revista @mbienteeducação*, 12 (1), 80-95. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p80a95>.

Onde, D. N. A., Brás, C. A., & Divovo, M. D. (2021). Avaliação, currículo e formação de professores em Angola: Pistas de reflexão a partir da perspectiva da teoria crítica do currículo. *Revista Moçambicana de Educação*, Ano XII (36), 240-263. <https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/07/31/udziwi-nr-36.pdf>

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *RBPAE*, 27 (3), 361-588.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: Perspetivas de pesquisa. *RAC*, 12 (2), 339-368.
- Paixão, F. (2004). “Saberes Básicos no séc. XXI: Implicações e Desafios”. In A. F. Cachapuz, I. Sá-Chaves, F. Paixão (Ed.). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI (CNE-Estudos e Relatórios)*, pp.135-142.
- Paula Júnior, F. V. (2012). Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, 01 (01), 01 – 191.
- Penteado, A. L. (2018). A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº especial, pp. 70-87. [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/RPIE%20n%20especial%202018\\_1.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/RPIE%20n%20especial%202018_1.pdf).
- Pereira, A., & Patrício, T. (2016). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (8ª ed.). Edições Sílabo.
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A.C. (2013). Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. *IV Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos – Os Novos Contextos da Gestão de Recursos Humanos* (pp. 1-13). Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural. Utopia ou realidade?* (2ªed.). Profedições.
- Perez, M. I. L. (2005). Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. *Revista Práxis Educacional*, 1, 57-65. Edições UESB.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. In P. Perrenoud; M. G. Thurler; L. Maceddo; N. J. Machado & C. D. Alessandrini (Eds.) – *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-33). Artmed Editora.

- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico. Perfil e formação*. Piaget Editora.
- Pinto, R. M. P., & Oliveira, E. P. L. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no ensino superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio* (Dissertação de mestrado não publicado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.6/2596>
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel.
- Quitambo, A. D. J. (2010). *A formação inicial de professores de matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela – Angola* (Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2009/1/ulsd059187\\_td TESE DE DOUTORAMENTO.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2009/1/ulsd059187_td_TESE_DE_DOUTORAMENTO.pdf)
- Quitambo, A. D. J. (2020) Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano. In J. C. Morgado; J. Sousa; A. F. Moreira; A. Vieira (Eds.) *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 198-216). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, <https://www.researchgate.net/publication/344432899>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais* (7ª Ed.) (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trans.). Gradiva publicações. (Obra original publicada em 1995).
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. CIDInE.
- Rasga, A. M. (2020). *A prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores de matemática – Um estudo de caso com estudantes do ISCED-Huíla* (Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal). <http://hdl.handle.net/10174/27852>
- Reis, F. L. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos – Guia prático*. Edições Sílabo.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Artmed.
- Riesa, F., Cabrera, C. Y., & Carriedo, R. G. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences, EJSBS (XVII)*, 2029-2054. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.184>.

Rocha, J., & Paixão, F. (2018). Secondary School in Angola. Searching for Possibilities and Challenges for Teacher's Education. *Edulearn 18 Conference, 2nd-4th*, 8467-8472. [file:///E:/EDULEARN18\\_Proceedings.html](file:///E:/EDULEARN18_Proceedings.html)

Rocha, J., & Paixão, F. (2019). Professores do Ensino Secundário em Angola. (Re)pensar a sua formação. In *A escola de aprender – Contributos para a sua construção* (pp. 169-177). CIDTFF. **Erro! A referência da hiperligação não é válida.**

Rocha, P. E. C., Veado, P. M., & Versuti, A. C. (2017). Limites e contradições da profissionalização do docente para atuar na educação a distância. *Revista EDaPECI.*, 17 (1), 38-55.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach.* pp. 732 – 755. [https://www.academia.edu/1879050/Rodgers\\_and\\_Scott\\_2008\\_The\\_development\\_of\\_the\\_personal\\_self\\_and\\_professional\\_identity\\_in\\_learning\\_to\\_teach.](https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach)

Roldão, M. C. (2003). *Gestão de currículo e avaliação de competências: as questões dos professores.* Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superiores e não superior. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, 12 (13), 105 - 126.

Roldão, M. C. (2011). Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. **In** S. Z. de Pinho (**Ed.**). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp. 15-24). Unesp.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. **In** J. Machado & J. M. Alves (**Eds**). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.

Russell, T., & Martin, A. K. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. **In** M. A. Flores (**Eds**). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 17-39). Edições Almedina.

Santos, M. (1998). *Cultura, educação e ensino em Angola.* Edição eletrónica. <http://www.angolitaly.it/doc/Historia%20desconhecida.pdf>

Santos, P. E. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais – Génese, fundamentos e problemas.* Edições Sílabo.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* Avebury.

Silva Júnior, J. P. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da Biologia no Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED-HUÍLA - Angola*. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). <http://hdl.handle.net/10773/10831>

Silva, B. M. B., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: Construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia*, 17 (2), 199-206. [www.scielo.br/epsic](http://www.scielo.br/epsic).

Silva, P. A. G. (2008). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado em gestão de recursos humanos. Universidade do Minho, Braga, Portugal). <http://hdl.handle.net/1822/9156>

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Livros horizonte.

Sousa, C. P., & Pestana, M. I. (2009). A polissemia da noção de competência no campo da educação. *R. Educ. Públ.*, 18 (36), 133-151.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.

Souto, R. M. A., & Paiva, P. H. A. A (2013). A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. *Pro-Posições*. v. 24, n. 1 (70), 201-224.

Souza, F. N., Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N., & Freitas, F. (2016). *WebQDA - Manual de utilização rápida* (1ª ed.). UA Editora.

Stewart, J., & Knowles, V. (1999). The changing nature of graduate careers. *Career development international*, 4 (7), 370-383.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente. *Cadernos de Pesquisa*, 40, (140), 445-477.

Tien, C., Vem, J., & Chou, S. (2003). Using problema learning to enhance students key competencies. *Journal of American Acdademy of Business*, 2 (2), 454-459.

Vasconcellos, C. S. (2007). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação* (12ªed.). Libertad.

Veiga, I, P. A. (2014). Formação de professores para educação superior e a diversidade da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, 14 (42), 327-342. <http://doi:10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>.

Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2003). A formação inicial de professores e a didática das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 231-252.

Vilelas, J. (2017). *Investigação – o processo de construção do conhecimento* (2ª ed.). Edições Sílabo.

Wiseman, D., Imig, D., & Neel, M. (2014). A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (Pp. 61- 79). Edições Almedina.

World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Switzerland. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)

Zeicher, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. EDUCA.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9. DOI: 10.1177/002248718303400302.

Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 122-135.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

*Constituição da República de Angola*. (2010). Luanda.

Decreto-lei n.º 109/2011 do Ministério da Educação. Diário da República. (2011). Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Luanda

Decreto-lei n.º 313/20 do Ministério da Educação. (2020). Diário da República. *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. I Série, N.º 199. Luanda.

Decreto-lei n.º 32/20 do Ministério da Educação *que altera a lei n.º 17/16, de 7 de Outubro*. (2020). Diário da República. I Série, n.º 123. Luanda.

Decreto-lei n.º 285/20 do Ministério do Ensino Superior (2020). Diário da República. Aprova a reorganização das redes de instituições públicas de ensino superior. Iª Série, n.º 173. Luanda.

Decreto-lei n.º 60/76, do Ministério da Educação. (1976). Diário da República. Luanda.

Decreto-lei nº 05/09 do Ministério do Ensino Superior. (2009). Diário da República. Aprova a Criação das regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Iª Série, Nº 64. Luanda.

Decreto-lei nº 07/09 do Ministério do Ensino Superior. (2009). Diário da República. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Iª Série, Nº 87. Luanda.

Decreto-lei nº 1/85 do Ministério da Educação. (1985), do CDS, DR 9-1ª Serie.

Decreto-lei nº 13/01 do Ministério da Educação (2001). *Diário da República*. Aprova a Lei de bases do Sistema de Educação. Iª Série, Nº 65. Luanda.

Decreto-lei nº 160/18 do Ministério da Educação. Diário da República. (2018). Aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. Iª Série, Nº 95. Luanda.

Decreto-lei nº 17/16 do Ministério da Educação. (2016). *Diário da República: Iª Série, Nº 170*. Luanda.

Decreto-Lei no 193/18, do Ministério do Ensino Superior. (2018). *Diário da República*. Aprova as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior. I série, Nº 119. Luanda.

Decreto-lei nº 4/07, de Ministério do Ensino Superior (2007). *Diário da República*. Aprova Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. I série, Nº15. Luanda.

Decreto-lei nº 59/21 do Ministério da Educação. Diário da República. (2021). Aprova o Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes de Educação e Ensino em serviço na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no Ensino Secundário. Iª Série, Nº 43. Luanda.

Decreto-lei nº 90/09 do Ministério do Ensino Superior. (2009). *Diário da República*. Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de Ensino Superior. I série, Nº 237. Luanda.

Decreto-lei nº 95/80 da Presidência da República. Diário da República. (1980). I Série, nº 206. Luanda.

Decreto-lei nº 102/11 do Ministério da Educação. (2011). *Diário da República*. Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. *Iª Série, Nº 15*. Luanda.

Despacho nº 647/2019 do Ministério da Educação. (2019). Aprova Abertura do Concurso Público de Ingresso do Setor da Educação.

# Anexos

## Anexo 1 – Guião das Entrevistas

### GUIÃO DA ENTREVISTA AOS GESTORES DE UM INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA

Entrevistado \_\_\_\_\_

Gestor \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Género \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019;

Local \_\_\_\_\_ Duração \_\_\_\_\_

Ordem	Objetivos da Entrevista
0	Informar o(a) entrevistado(a) Legitimar a entrevista
I	Caracterizar o Gestor/Chefe de Departamento do ISCED – dados pessoais
II	Caracterizar institucionalmente o ISCED
III	Caracterizar a organização científica do ISCED
IV	Caracterizar a organização pedagógica do ISCED
V	Identificar as competências profissionais docentes dos diplomados adquiridos no ISCED
VI	Caracterizar/Avaliar/Analisar a natureza da formação dos diplomados por um ISCED;
VII	Compreender as políticas de formação do ISCED
VIII	Identificar pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades do ISCED;
IX	Conhecer outras informações que o entrevistado achar relevantes e pertinentes.

Categorias	Objetivos Específicos	Linhas norteadoras Sub-categorias	Questões específicas
(o) Informação Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado evidenciando o valor da sua colaboração; - Garantir anonimato; - Dar a conhecer o objetivo geral do Estudo	Informação ao entrevistado	Informações ao entrevistado: - Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc.; - A entrevista enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em educação e o nosso objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED; - Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações; - Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar;

	- Obter consentimento do entrevistado		- Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final; - Se não pretender responder a alguma questão, sintá-se à vontade para o dizer. - Agradecemos, desde já, a sua participação e colaboração.  - Compreendeu a finalidade da entrevista e aceita que esta seja gravada em áudio, transcrita e usada para fins de investigação no âmbito da nossa Tese de Doutoramento?
(I) Caracterização pessoal, académica e profissional do gestor	- Conhecer dados pessoais, académicos e profissionais do gestor; - Conhecer a formação académica e profissional do gestor do ISCED.	- Percurso do gestor do ISCED; - Experiências profissionais ao longo da carreira docente e como gestor do ISCED;	- Qual é a sua idade? - Qual é o seu tempo como gestor/chefe de Departamento? - Qual é a sua formação académica e profissional? - Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?
(II) Caracterização institucional do ISCED	- Caracterizar institucionalmente o ISCED  - Conhecer as qualificações e especializações académicas, pedagógicas e científicas dos docentes do ISCED	- Percurso histórico do ISCED até ao momento atual e a organização institucional (sintético);	- Quando foi criado e quais são as principais fases por que passou o ISCED? - Quais são as formações/cursos que o ISCED oferece? - Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?
(III) Organização científica do ISCED	Caracterizar a organização científica do ISCED	- Categorias académicas dos docentes; - Formação/qualificação dos docentes; - Apoio à qualificação pós-graduada dos docentes; - Investigação dos docentes; - Organização da investigação; - Apoios e incentivos à investigação.	- A distribuição dos docentes por categorias académicas no ISCED parece-lhe adequada? - No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e as áreas de especialização dos docentes? - De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes? - Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?
(IV) Organização Pedagógica do ISCED	Caracterizar a organização pedagógica do ISCED - Compreender as opções relativas às grelhas curriculares e aos horários dos docentes e dos estudantes; - Compreender a natureza do ensino para a formação de professores (do ensino secundário) associada ao perfil de diplomado	- Organização das turmas; - Organização dos horários/serviço letivo; - Organização do ensino; - Metodologias de ensino; - Avaliação de competências; - Condições para o sucesso dos estudantes/ Apoio ao estudo; - Organização da Prática Pedagógica;	- De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o sucesso dos estudantes (desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados)? - Como é o horário semanal dos estudantes? - Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino, no ISCED/Departamento? - Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas? - Considera as formas de avaliações as mais adequadas para avaliar as competências dos estudantes? - De que meios dispõe o ISCED para o apoio ao estudo dos estudantes? - Como está organizada e caracterizada as práticas pedagógicas no ISCED?
(V) Competências dos diplomados pelo ISCED	- Identificar as competências para a docência desenvolvidas pelos diplomados	- Competências requeridas para o sucesso;	- Tendo em conta as políticas de formação (currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações), indique algumas competências transversais que considera que os diplomados

	- Analisar/Avaliar a formação adquirida pelos diplomados pelo ISCED	- Competências desenvolvidas pelos diplomados;	devem adquirir ao longo da sua formação no ISCED? - Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?
(VI) Natureza e qualidade da Formação dos Diplomados pelo ISCED	- Identificar a natureza e a qualidade de formação dos diplomados pelo ISCED.	- Modelo curricular na Formação dos diplomados pelo ISCED; - Qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED; - (In) Satisfação dos diplomados.	- É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED? - Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED? - Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?
(VII) Políticas de Formação	- Identificar/Caracterizar as Políticas de formação do ISCED;	- Políticas de formação para o ensino secundário.	-Existem orientações gerais do ISCED para a formação de professores para o Ensino Secundário?
(VIII) Análise SWOT da formação dos diplomados no ISCED	-Identificar: - Pontos fortes - Pontos fracos - Constrangimentos - Oportunidades	- Pontos fortes (o que é que o ISCED faz bem na formação) - Pontos Fracos (o que o ISCED ainda não faz bem) - Constrangimentos (quais as ameaças/dificuldades que o ISCED enfrenta a partir do exterior) - Oportunidades (potenciais apoios para a mudança positiva)	- Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados? - Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) que têm influência na formação dos seus diplomados? - Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados? - Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspetiva para uma formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados?
(IX) Outras informações	Ter outras informações relevantes e pertinentes	- Outras Informações	- Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

Guião da entrevista elaborado pelo autor.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

**Joaquim Américo Pinto Rocha**

americo.rocha@ubi.pt

**Anexo 2 – Questionários dos docentes****INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (ISCED)**

Caro(a) docente do ISCED,

Este questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Educação e tem como objetivo conhecer as perceções dos docentes em relação à competência e formação dos professores do ensino secundário diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED). Solicitamos que responda a todas as questões com muito empenho. Não se trata de avaliação, pelo que não há respostas certas ou erradas. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Obrigado por sua disponibilidade e pela sua colaboração.

(Assinale a sua resposta a cada questão colocando um círculo  em redor da letra ou número, que corresponda à(s) sua(s) escolha(s), ou escreva, quando for esse o caso, a sua resposta)

I. Informações pessoais e profissionais				
<b>Q 1.1. Género: (Nota: escolha apenas um item)</b>				
Masculino		Feminino		
1		2		
<b>Q 1.2. Idade: (Nota: escolha apenas um item)</b>				
Até 24	25-34	35-44	45-60	Mais de 60
1	2	3	4	5
<b>Q 1.3. Habilitações académicas: (Nota: escolha apenas um item)</b>				
Doutoramento		Mestrado	Licenciatura	
1		2	3	
<b>Q 1.4. É professor do ISCED há quanto tempo/anos? (Nota: escolha apenas um item)</b>				
Até 5	6-15	16-25	26-35	Mais de 35
1	2	3	4	5

**Q 1.5. Categoria profissional atual: (Nota: escolha apenas um item)**

Assistente estagiário	Assistente	Auxiliar	Associado	Catedrático
1	2	3	4	5

**Q.1.6. Qual foi a principal razão da escolha da docência? (Nota: escolha apenas o item com que mais se identifica)**

Salário e benefícios	Oportunidade de carreira	Status social da profissão	Influência de outrem	Vocação
1	2	3	4	5

**Q. 1.7. Qual é o seu grau de satisfação com o exercício da profissão docente? (Nota: escolha apenas um item)**

Insatisfeito totalmente	Insatisfeito Parcialmente	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito Parcialmente	Satisfeito totalmente
1	2	3	4	5

**III. Percepções dos docentes do ISCED quanto à formação dos Diplomados**

**Q 2.1. Qual o seu grau de satisfação com as políticas de formação do ISCED? (Nota: escolha apenas um item)**

Insatisfeito totalmente	Insatisfeito Parcialmente	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito Parcialmente	Satisfeito totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.2. Qual é o seu grau de adequação relativamente aos planos/grelhas curriculares do curso no qual leciona? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.3. Qual é o grau de adequação dos conteúdos programáticos das disciplinas do curso em que leciona para formar científica e pedagogicamente os diplomados? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
------------------------	--------------------------	------------------------------	-----------------------	---------------------

	1	2	3	4	5	
--	---	---	---	---	---	--

**Q 2.4. Quais são os métodos de ensino predominantes nas aulas no ISCED? (Escolha até três (3) itens)**

Expositivo-explicativo	Trabalho independente	Elaboração conjunta	Trabalho de grupo	Atividades especiais
1	2	3	4	5

**Q 2.5. Considera os cursos ministrados pelo ISCED: (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.6. Considera as práticas pedagógicas I e II desenvolvidas numa escola? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.7. Considera a realização de “Trabalho de fim do curso” condição importante para a formação no ISCED, considerando o perfil de saída previsto? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.8. Qual é o seu grau de concordância sobre a coexistência de diversas naturezas de avaliações, além das escritas, na formação dos diplomados? (Nota: escolha apenas um item)**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

**Q. 2.9. A investigação deve ser parte integrante da formação inicial de professores para o ensino secundário? (Nota: escolha apenas um item)**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.10. Quais são as fontes de pesquisa mais aconselháveis para a formação dos diplomados no ISCED? (Nota: escolha até (3) itens)**

- A. Livros científicos  
 B. Artigos científicos  
 C. Documentos legais  
 D. Jornais de notícias  
 E. Teses e dissertações

**Q 2.11. O docente de práticas pedagógicas deve orientar um número de estudantes por ano: (Nota: escolha apenas um item)**

De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9	De 10 a 12	Mais de 12
1	2	3	4	5

**Q 2.12. O docente deve orientar um número de monografias de estudantes por ano: (Nota: escolha apenas um item)**

De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9	De 10 a 12	Mais de 12
1	2	3	4	5

**Q. 2.13. Como caracteriza o modelo de formação dos diplomados do ISCED? (Nota: escolha apenas um item)**

Académico	Comportamentalista	Personalista	Investigativo
1	2	3	4

### III. Percepções dos docentes do ISCED quanto às competências dos diplomados

**Q 3.1. Considera que o corpo docente do ISCED satisfaz académica, pedagógica e cientificamente os seus diplomados: (Nota: escolha apenas um item)**

Muito Pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
1	2	3	4	5

**Q. 3.2. Considera a qualidade profissional dos diplomados pelo ISCED: (Nota: escolha apenas um item)**

Muito baixa	Baixa	Média	Alta	Muito alta
1	2	3	4	5

**Q 3.3. Com que competências transversais os docentes do ISCED dotam os seus diplomados? (Nota: escolha apenas itens que achar fundamentais)**

- A. Adaptação à mudança  
 B. Aprendizagem autorregulada  
 C. Resolução de problemas  
 D. Pensamento crítico  
 E. Pensamento criativo e inovador  
 F. Domínio de várias línguas

G. Trabalho de equipa	H. Tomada de decisão
I. Autonomia	J. Liderança
L. Planificação e organização	M. Literacia digital
N. Relacionamento interpessoal	O. Responsabilidade
P. Flexibilidade	Q. Autoconfiança
R. Consciência dos valores éticos	S. Capacidade de análise e síntese
T. Capacidade de negociação	U. Outras. Quais?
<p><b>Q 3.4. Qual é o principal ponto forte que o ISCED oferece aos seus diplomados: (Nota: escolha apenas um item)</b></p> <p>A. A competência científico-específica</p> <p>B. A competência profissional-prática</p> <p>C. Conhecimento teórico</p> <p>D. Competência linguística</p> <p>E. Experiência dos seus docentes</p>	
<p><b>Q 3.5. Qual é o principal ponto fraco que o ISCED oferece aos seus diplomados: (Nota: escolha apenas um item)</b></p> <p>A. A competência científico-específica</p> <p>B. A competência profissional-prática</p> <p>C. Conhecimento teórico</p> <p>D. Competência linguística</p> <p>E. Experiência dos seus docentes</p>	
<p><b>Q. 3.6. Qual é a principal oportunidade que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação (Nota: escolha apenas um item)</b></p> <p>A. Formação académica, pedagógica e científica</p> <p>B. Preparação para a inserção no mercado de trabalho</p> <p>C. Intercâmbio académico, pedagógico e científico</p> <p>D. Conhecimentos de Administração e Gestão Escolar</p> <p>E. Formação técnico-profissional através das atividades de extensão</p>	
<p><b>Q.3.7. Quais são os constrangimentos que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação? (Nota: escolha apenas itens que achar fundamentais)</b></p> <p>A. Currículos desajustados</p> <p>B. Falta de Trabalho em equipa</p> <p>C. Ausência de intercâmbio interinstitucional</p> <p>D. Falta de autonomia na aprendizagem</p> <p>E. Práticas pedagógicas insuficientes e ineficazes</p> <p>F. Subjetividade na avaliação das aprendizagens</p> <p>G. Desconexão entre a teoria e a prática</p> <p>H. O excesso de alunos por turma</p>	

- I. O excesso de estudantes nas monografias por docente
- J. O excesso de estudantes nas práticas pedagógicas por docente
- L. Desarticulação entre a política de formação e do MED
- M. Ausência de investigação científica
- N. O crescimento não acompanha a evolução académico-científica
- O. Obtenção do diploma sem competência académica e profissional
- P. Formação (pedagógica e científica) deficiente
- Q. Outros. Quais?

**Q. 4. Dê sugestões para melhorar as competências e a formação de professores de ensino secundário diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED):**

Obrigado pela colaboração!

No caso de estar interessado(a) em conhecer os resultados finais desta investigação, estaremos disponíveis para lhes facultar. Solicite-os através do e-mail: [americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

Joaquim Américo Pinto Rocha

**Anexo 3 – Questionário dos diplomados****INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DUM INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (ISCED)**

Caro(a) diplomado pelo ISCED, Professor do Ensino Secundário

Este questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Educação e tem como objetivo conhecer as perceções dos diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED) em relação à sua formação e competência. Solicitamos que responda a todas as questões com empenho. Não se trata de avaliação, pelo que não há respostas certas ou erradas. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

**(Assinale a sua resposta a cada questão colocando um círculo  em redor da letra ou número, que corresponda à(s) sua(s) escolha(s), ou escreva, quando for esse o caso, a sua resposta)**

<b>I. Informações pessoais e profissionais</b>					
<b>Q 1.1. Género: (Nota: escolha apenas um item)</b>					
Masculino			Feminino		
1			2		
<b>Q 1.2. Idade: (Nota: escolha apenas um número)</b>					
Até 24	25-34	35-44	45-60	Mais de 60	
1	2	3	4	5	
<b>Q 1.3. Que curso fez no ISCED? (Nota: escolha apenas um item)</b>					
A. Ensino da Pedagogia		B. Ensino da Psicologia			
C. Ensino da Geografia		D. Ensino da Biologia			
E. Ensino da Matemática		F. Ensino da Física			
G. Ensino da Química		H. Ensino da Informática Educativa			
I. Ensino da Filosofia		J. Ensino da História			
L. Ensino da Linguística-Português		M. Ensino da Linguística-Francês			
N. Ensino da Linguística-Ingês		O. Ensino da Educação Física			
<b>Q 1.4. Ano que se licenciou no ISCED: (Nota: escolha apenas um item)</b>					
Antes de 2000	2000 -2004	2005 - 2009	2010 - 2014	2015 - 2019	
1	2	3	4	5	
<b>Q 1.5. É professor de ensino secundário há quanto tempo/anos? (Nota: escolha apenas um item)</b>					
Até 5	6-15	16-25	26-35	Mais de 35	
1	2	3	4	5	
<b>II. Perceção dos diplomados quanto à sua formação num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED)</b>					

**Q 2.1. Qual foi a principal razão da escolha da docência? (Nota: escolha apenas o item com que mais se identifica)**

Salário e benefícios	Oportunidade de carreira	Status social da profissão	Influência de outrem	Vocação
1	2	3	4	5

**Q 2.2. Caso surgisse uma oportunidade noutra área laboral, trocaria de emprego? (Nota: escolha apenas um item)**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.3. Qual é o seu grau de satisfação da formação docente que teve no ISCED? (Nota: escolha apenas um item)**

Insatisfeito totalmente	Insatisfeito Parcialmente	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito Parcialmente	Satisfeito totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.4. Qual é o seu grau de adequação relativamente aos planos/grelhas curriculares do seu curso no ISCED? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.5. Qual é o grau de adequação dos conteúdos programáticos das disciplinas do curso que teve para ser formado científica e pedagogicamente como diplomado? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q.2.6. Qual é o seu grau de concordância sobre a coexistência de diversas naturezas de avaliações, além das escritas, na formação dos diplomados? (Nota: escolha apenas um item)**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.7. Considera as práticas pedagógicas I e II desenvolvidas numa escola: (Nota: escolha apenas um item)**

	Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
	1	2	3	4	5

**Q 2.8. Considera a realização de “Trabalho de fim do curso” condição importante para a formação no ISCED, considerando o perfil de saída previsto? (Nota: escolha apenas um item)**

Desadequado totalmente	Desadequado parcialmente	Nem adequado nem desadequado	Adequado parcialmente	Adequado totalmente
1	2	3	4	5

**Q 2.9. Durante a sua licenciatura com que frequência manteve intercâmbios com estudantes de outros Institutos? (Nota: escolha apenas um item)**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

**Q 2.10. Considera que durante o curso no ISCED, os métodos de ensino que mais predominavam eram: (Nota: escolha até três (3) itens)**

Expositivo-explicativo	Trabalho independente	Elaboração conjunta	Trabalho em grupo	Atividades especiais
1	2	3	4	5

**Q 2.11. Quais são as fontes de pesquisa mais aconselháveis para a formação dos diplomados no ISCED? (Nota: escolha até três (3) itens).**

A. Livros científicos  
 B. Artigos científicos  
 C. Documentos legais  
 D. Jornais de notícias  
 E. Teses e dissertações

**Q 2.12. O docente de práticas pedagógicas deve orientar um número de estudantes por ano. (Nota: escolha apenas um item)**

De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9	De 10 a 12	Mais de 12
1	2	3	4	5

**Q 2.13. O docente deve orientar um número de monografias de estudantes por ano (Nota: escolha apenas um item)**

De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9	De 10 a 12	Mais de 12
1	2	3	4	5

**Q 2.14. Considera que durante o curso no ISCED, o modelo de formação predominante tenha sido: (Nota: escolha um item)**

Académico	Comportamentalista	Personalista	Investigativo
-----------	--------------------	--------------	---------------

1	2	3	4
---	---	---	---

**Q 2.15. Qual é o seu grau de concordância relativamente à formação inicial de professores ser o começo de uma carreira profissional onde o futuro professor adquire os conhecimentos e desenvolve habilidades e competências na docência? (Nota: Escolha apenas um item)**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

**III. Percepção dos diplomados quanto às competências de professores num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola**

**Q 3.1. Qual é o seu grau de concordância sobre o professor competente ser aquele que combina um saber agir, um querer agir e um poder agir numa situação educativa na complexidade e procura, sistematicamente, novas soluções? (Nota: Escolha apenas um item)**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

**Q.3.2. Considera que o corpo docente do ISCED satisfaz académica, pedagógica e cientificamente os seus diplomados: (Nota: escolha apenas um item)**

Muito Pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
1	2	3	4	5

**Q 3.3. Considera a qualidade dos diplomados formados pelo ISCED: (Nota: escolha apenas um item)**

Muito baixa	Baixa	Média	Alta	Muito alta
1	2	3	4	5

**Q 3.4. Com que competências transversais os docentes do ISCED dotam os seus diplomados? (Nota: escolha apenas itens que achar fundamentais)**

- |                                   |                               |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| A. Adaptação à mudança            | B. Aprendizagem autorregulada |
| C. Resolução de problemas         | D. Pensamento crítico         |
| E. Pensamento criativo e inovador | F. Domínio de várias línguas  |
| G. Trabalho em equipa             | H. Tomada de decisão          |
| I. Autonomia                      | J. Liderança                  |
| L. Planificação e organização     | M. Literacia digital          |
| N. Relacionamento interpessoal    | O. Responsabilidade           |

P. Flexibilidade	Q. Autoconfiança
R. Consciência dos valores éticos	S. Capacidade de análise e síntese
T. Capacidade de negociação	U. Outras. Quais?
<p><b>Q 3.5. Qual é o principal ponto forte que o ISCED oferece aos seus diplomados: (Nota: escolha apenas um item)</b></p> <p>A. A competência científico-específica</p> <p>B. A competência profissional-prática</p> <p>C. Conhecimento teórico</p> <p>D. Competência linguística</p> <p>E. Experiência dos seus docentes</p>	
<p><b>Q 3.6. Qual é o principal ponto fraco que o ISCED oferece aos seus diplomados: (Nota: escolha apenas um item)</b></p> <p>A. A competência científico-específica</p> <p>B. A competência profissional-prática</p> <p>C. Conhecimento teórico</p> <p>D. Competência linguística</p> <p>E. Experiência dos seus docentes</p>	
<p><b>Q. 3.7. Qual é a principal oportunidade que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação (Nota: escolha apenas um item).</b></p> <p>A. Formação académica, pedagógica e científica</p> <p>B. Preparação para a Inserção no mercado de trabalho</p> <p>C. Intercâmbio académico, pedagógico e científico</p> <p>D. Conhecimentos de Administração e Gestão Escolar</p> <p>E. Formação técnico-profissional através das atividades de extensão</p>	
<p><b>Q. 3.8. Quais são os constrangimentos que os diplomados encontram no ISCED durante a sua formação? (Nota: escolha apenas itens que achar fundamentais)</b></p> <p>A. Currículos desajustados</p> <p>B. Falta de Trabalho de equipa</p> <p>C. Ausência de intercâmbio interinstitucional</p> <p>D. Falta de autonomia na aprendizagem</p> <p>E. Práticas pedagógicas insuficientes e ineficazes</p> <p>F. Subjetividade na avaliação das aprendizagens</p> <p>G. Desconexão entre a teoria e a prática</p> <p>H. O excesso de alunos por turma</p> <p>I. O excesso de estudantes nas monografias por docente</p> <p>J. O excesso de estudantes nas práticas pedagógicas por docente</p> <p>L. Desarticulação entre a política de formação e do MED</p> <p>M. Ausência de investigação científica</p>	

- N. O crescimento não acompanha a evolução académico-científica
- O. Obtenção do diploma sem competência académica e profissional
- P. Formação (pedagógica e científica) deficiente
- Q. Outros. Quais?

**4. Dê sugestões para melhorar as competências e a formação de professores de ensino secundário diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola (ISCED):**

Obrigado pela colaboração!

No caso de estar interessado(a) em conhecer os resultados finais desta investigação, estaremos disponíveis para lhes facultar. Solicite-os através do e-mail: [americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

Joaquim Américo Pinto Rocha

**Anexo 4 – Transcrição das Entrevistas**

<b>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</b>
<p>Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.</p>
<b>IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO</b>
<p><b>Gestor Topo 1 (GT1)</b>  <b>Género:</b> Masculino  <b>Idade:</b> 47 anos  <b>Função:</b> CT  <b>Tempo de gestão:</b> 21 anos  <b>Local:</b> ISCED  <b>Data:</b> 11/11/2019  <b>Hora:</b> 11 h 35 minutos  <b>Duração da entrevista:</b> 56 minutos e 38 segundos</p>

**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Eu tenho formação em ensino da Química, a nível de licenciatura e mestrado, tenho duas pós-graduações: uma em gestão de recursos humanos e outra em gestão de instituições, portanto tenho alguma formação daquilo que eu estou a fazer, para além de ter formações curtas dirigidas à área académica.

**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?

**Gestor Topo 1 (GT1):** são várias. Penso que a primeira é saber lidar com os colegas, porque se nós temos dificuldades no relacionamento entre colegas, então, não conseguimos gerir quase nada. Aprendi muito a ser tolerante, mais flexível e, às vezes, ser um pouco rigoroso, para que as coisas sejam cumpridas, ser tolerante e flexível não quer dizer ser desleixado, temos que estar a fazer o trabalho dos colegas; a outra experiência que acho importante para mim, é a gestão de arquivos, tanto arquivos informáticos como físicos, para conseguirmos ter

uma base de dados que recolhemos de docentes e de estudantes, como do próprio currículo para podermos fazer uma gestão correta da instituição, no geral, é o trabalho corrente que a pessoa vai fazendo.

**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?

**Gestor Topo 1 (GT1):** O ISCED foi criado em 1980, podemos afirmar mesmo que é a instituição mais antiga do ensino superior em Angola, inclusive mais antiga que a própria Universidade Agostinho Neto que o ISCED depois fez parte, começou a funcionar na altura com seis cursos e foi evoluindo e neste momento já está com catorze cursos. Na altura que eu assumi o primeiro cargo de gestão na instituição, isto foi em 1998, o ISCED contava apenas com 57 professores e 512 estudantes, hoje estamos acima de 120 docentes e com mais de 7 mil estudantes. Portanto, a instituição teve um grande crescimento e eu praticamente vivi este crescimento da instituição. Ora, quanto às fases em que passou o ISCED, no princípio as grelhas curriculares eram, por assim dizer, flexíveis e muito instáveis. Variavam muito com a presença ou ausência de professores. A maior parte era expatriado. A partir dos anos 90, começou a notar-se alguma consolidação, com a retenção de boa parte dos seus formandos já como monitores e a transitarem de seguida para a carreira docente. Em 1996/97, faz-se uma primeira tentativa de reforma, que produziu as grelhas curriculares que vigoraram até 2004. Ao mesmo tempo se faz uma reforma do regime académico com mudanças substanciais no regime de avaliação das aprendizagens. Em 2004 houve então a reforma curricular nacional, no ensino superior que criou os currículos que vigoraram até 2009 com o ISCED a ter um único curso de licenciatura, Licenciatura em Ciências da Educação e com 13 Opções: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática Educativa, Linguística/Francês, Linguística/Inglês, Linguística/Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. No mesmo ano, 2004, o ISCED abre aulas no turno da noite com a designação de cursos do pós-laboral. Assim o número de estudantes admitidos como novos duplica. A partir de 2009, com a saída do ISCED da Universidade Agostinho Neto, tornando-se autónomo, as opções passam a cursos independentes, assim, o que era antes Licenciatura em Ciências de Educação, opção Física, passa a ser Licenciatura em Ensino da Física. Em 2011 o ISCED abre salas de aula em alguns municípios da Província da Huíla, aumentando a sua capacidade de absorção de novos estudantes e diminuindo o índice de desistência por questões de distância e laborais. Neste momento o ISCED está com 6.702 estudantes na graduação e 106 docentes.

**Entrevistador (E):** Quais são os cursos que o ISCED oferece?

**Gestor Topo 1 (GT1):** O ISCED tem dois níveis: curso de graduação e curso de mestrado. A nível de graduação tem 14 cursos todos eles voltados ao ensino, com exceção de dois que têm duas vertentes, que é o curso de Educação Física e Desportos que até ao terceiro ano forma professores de Educação Física, mas do quarto a quinto ano os estudantes são orientados para

formadores nas escolas dos desportos, como treinadores nas classes de formação e também o curso de Informática Educativa que para além de formar professores de informática para os diferentes níveis, também forma, “podemos chamar”, engenheiros informáticos que têm uma função de conceber softwares para o ensino nas diferentes áreas. Os outros cursos (12) estão todos ligados ao ensino, temos o ensino da Biologia e da Geografia (DCN); o ensino da Pedagogia e Psicologia (DCE); o ensino da Matemática, da Física e da Química (DEX); o ensino da Filosofia e o da História (DCS); o ensino de Língua Francesa, de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa (DLM). A nível do mestrado temos um mestrado muito abrangente que é o mestrado de Ensino das Ciências que tem quatro especialidades (Química, Biologia, Matemática e Física), temos o mestrado em Desenvolvimento Curricular, um mestrado em Ensino da História de África, o mestrado em Ecologia e Gestão de Recursos Naturais e um mestrado em Ensino da Língua Portuguesa. Já funcionou também no ISCED um mestrado em Ensino da Língua Francesa em que era acumulado pelo ISCED da Huíla e ISCED de Luanda.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Em alguns momentos nós achamos que falta alguns aspetos de articulação, com a introdução de algumas novas estruturas, porque o organigrama estabelece uma direção geral em que temos um Diretor Geral, coadjuvado, podemos dizer mesmo, por três Diretores Adjuntos: Diretor Geral Adjunto para a Área Académica, Diretor Geral Adjunto para Área Científica e o Secretário Geral (Diretor Geral Adjunto para Área Administrativa). Cada um desses tem um Peloro a si adjudicado que funcionam com base em Departamentos. A área que eu estou a trabalhar que é a área académica, trabalho com os departamentos de ensino e com um departamento administrativo que é o departamento para os assuntos académicos. Os Departamentos de Ensino e Investigação são sete na instituição: temos o Departamento de Educação Física e Desportos, Departamento de Ciências da Educação, Departamento de Letras Modernas, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Ciências Exatas, departamento de Ciências da Natureza e também a elas é associado o Departamento de Metodologias e Práticas Pedagógicas que é o departamento integrador, não tem cursos dentro de si mas faz integração de todos os outros, trabalhando na iniciação e aperfeiçoamento da profissão dos estudantes em termo de metodologias de investigação e também de práticas de ensino.

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas parece-lhe adequada?

**Gestor Topo 1 (GT1):** O nosso quadro foi mudando e deve dizer que na altura que eu entrei maioritariamente, os docentes estavam como assistentes estagiários e eu entrei como monitor, e tinha uma parte dos meus colegas na altura eram assistentes estagiários porque a formação

que tínhamos era maioritariamente licenciados, na medida que a instituição foi crescendo foi apostando numa política de formação dos seus quadros e neste momento já podemos dizer que maioritariamente os docentes do ISCED têm graus de mestre, em seguida vem os PhD e depois temos os licenciados que são um número muito reduzido. E uma boa parte destes licenciados e mestres a fazer nova formação, acredito que dentro de quatro/cinco anos teremos um quadro completamente invertido, com maior número de PhD e de mestres e, talvez, possamos ficar apenas com três/quatro licenciados. Isto levou também com que em termos de categorias dos docentes, o quadro fosse mudando e de tal forma que neste momento a maior parte dos docentes está na categoria de professor, divididos em professores auxiliares, professores associados e professores titulares. E há um pequeno grupo na classe de assistentes e um grupo mais pequeno ainda como assistentes estagiários. O grupo que falta e que deveríamos apostar na nossa instituição para em termos de crescimento, na minha opinião, é a continuidade da existência de monitores, porque os monitores eu considero o viveiro para construirmos aquele que vai ser docente na nossa instituição com experiência já ganha, porque muitas vezes na contratação nós vamos buscar docentes que acabaram a formação, o que é bom, tem a formação terminada mas que não tem uma experiência para lidar com jovens, para lidar com currículos e é preciso levar um tempo porque já sendo doutor, ganha esta experiência. O monitor nós conseguimos levar ele formando-se académica e ao mesmo tempo profissionalmente. Porque acho que nesta perspetiva só ganha a instituição, porque eu me sinto assim, cresci desta maneira e acho que tem dado mais contribuição aceitável na instituição do que aqueles colegas que entraram no quadro sem antes passar numa experiência docente.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e áreas de especializações dos docentes?

**Gestor Topo 1 (GT1):** A maior parte dos nossos docentes é endógena, ou seja, tem a formação dentro das paredes da instituição, seja os que foram contratados a posteriori seja os que entraram como monitores. Um ou outro vem com formação de fora, em termos da literatura isso não é muito aconselhado que o corpo docente seja maioritariamente dentro da instituição, deve haver um equilíbrio porque quando as pessoas vêm de fora, trazem novas experiências e que podem fazer mudança e quando quase toda a gente é de dentro, pode haver uma certa acomodação e achar que as coisas estão sempre bem e não ver que há possibilidade de correção e esse é um dos motivos que me faz pensar que eu não posso permanecer por muito tempo no cargo, em termos de gestão porque uma pessoa que vem neste cargo, vai trazer sempre novidade, não quer dizer que eu esteja a fazer mal, mas porque é algo novo que traz uma nova visão, e eu acredito que é um aspeto que nós precisamos trabalhar, potenciar jovens que estão a terminar para fazer formações, principalmente fora da instituição, podemos até

fazer mestrado dentro da instituição mas depois fazer doutoramento fora para podermos enriquecer a instituição com novas experiências.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Nós já vimos a lutar e, infelizmente, em termos financeiros, a instituição não tem muitas condições para isso. Temos uma instituição a nível de país que é o INAGBE que pode dar esse apoio, neste momento está com uma dificuldade financeira, como todo país, mas no quadro de relacionamentos que sempre tivemos com o INAGBE, tivemos uma abertura para conseguir pôr docentes em formação nem sempre dá para atender a todos, é o meu caso, por exemplo, estou a fazer o doutoramento sem um financiamento oficial, mas uma boa parte dos nossos colegas está numa formação financiada pelo INAGBE, isto no quadro que existe, orientado pelo Ministério, mas também buscado pela própria instituição. Já tivemos oportunidade de ter outras formações que são financiadas pelo INAGBE, mas que a busca de financiamento a partir da própria instituição. Também temos nos envolvido nos projetos de investigação com outras instituições e que também têm estado a potenciar formações de docentes, já temos um colega que é doutorado e formado a partir da Universidade de Hamburg, num projeto integrado pelo ISCED e essa Universidade. Temos três mestres formados em Portugal, também na base deste mesmo projeto. Neste momento, temos um outro projeto com a Universidade da Namíbia que temos dois jovens a fazer o mestrado lá e que possivelmente vão reforçar o corpo docente do curso da biologia. Portanto, temos algumas saídas que temos estado a apostar para potenciar a formação dos nossos docentes. Temos os cursos de mestrado em funcionamento, temos a perspetiva de abrir novos cursos de mestrado, que vão potenciar as novas licenciaturas também, como disse, alguns cursos devem ser repensados e abrir novas saídas e precisamos de ter quadros para tal, e para além dos mestrados estamos a desenvolver agora dois projetos que têm a ver com a formação contínua, um tem a ver com um curso de agregação pedagógica para aqueles que trabalham na docência e não têm perfil de docentes e vamos ter dois cursos desse tipo, um para o professor de ensino superior e outro para professores de ensino secundário. E nestas duas áreas vamos desenvolver também para os professores de formação politécnica também o ISCED vai assumir este processo, os cursos estão a ser desenhados, mas também temos cursos de pós-graduação que não dão título de mestre que vão sendo desenvolvidos na instituição a todo momento e temos que ser ainda mais permanentes no sentido de dar mais competências até a nós próprios que estamos dentro da instituição, porque temos a cada momento ir buscar as nossas formações. Há um projeto de criação de um fundo de apoio à investigação científica, o fundo também visa dar apoio aos docentes no sentido de irem buscar outras formações noutras latitudes para que possam trazer outras experiências para a instituição.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?

**Gestor Topo 1 (GT1):** O ISCED tem dois tipos de unidades orgânicas que respondem pela investigação. Temos os Departamentos de Ensino e Investigação, de acordo com o nosso estatuto, e temos também os Centros de Investigação. Embora formalmente ainda não aceites pelo Ministério, o ISCED tem dois Centros de Investigação, um em Investigação Dura, que é o CEBEA, que está dedicada à Investigação em Biodiversidade e Educação Ambiental, aqui fazemos investigação na área biológica fundamentalmente e temos outro que está ligado na área da Educação que é a nossa principal vocação, que é o Centro de Investigação e Desenvolvimento em Educação (CIDE). Tanto dentro dos Departamentos como nestes Centros, a investigação é feita. Acredito que temos que trabalhar muito em termos de divulgação dentro dos Centros e dentro dos Departamentos para que os docentes possam divulgar aquilo que têm estado a fazer. A nível dos Departamentos, o processo de investigação é mais feito em investigação-ação, portanto, na medida que os docentes vão trabalhando, fazem investigação, mas falta a divulgação e sentimos esta principal carência. Aspeto investigação, quando nós olhamos para parte... resultados, tem a ver com a divulgação nós vemos muito pouco, então, a afirmação leviana e baseada nisto, costumam dizer que os docentes não fazem investigação, eu não sou muito por este extremo de dizer que não se faz. Dizer que os nossos docentes têm estado a fazer, inclusive em termo de publicação que vão saindo a nível interno e também a nível externo, o que mostra que a investigação tem sido feita. O que nós precisamos mais é congregar trabalhos dos colegas em grupos de investigação com uma estrutura que possa fazer essa divulgação. É por isso que estamos a apostar muito no Centro de Investigação e Desenvolvimento em Educação (CIDE) no sentido de que não se façam apenas projetos encomendados, mas que a instituição produza projetos que possam trazer investigação dos outros colegas que estão a fazer de forma independente mais congregados e mais divulgadas e, com certeza, quando conseguirmos fazer isto, vamos nos espantar de nível de investigação que os nossos colegas estão a fazer. Digamos que não é grande esse apoio, mas começa-se a dar alguns passos para que as coisas comecem a mudar no futuro e não é grande porquê? Porque não temos um fundo próprio para investigação, o Ministério o criou agora, a partir deste ano começam a ser financiados os projetos de investigação. O próprio ISCED estabeleceu agora um regulamento para criação de um fundo próprio para apoio à investigação em que todas as receitas que forem captando seja com a participação dos estudantes, seja de participação em projetos, se retira uma percentagem que vai financiar um fundo de apoio à investigação. Portanto, existe alguma iniciativa para que as coisas mudem porque até agora o apoio é muito incipiente.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Também neste aspeto é muito variável e isto é um aspeto negativo e temos que assumir mesmo, não ajuda que o docente se concentre naquela área em que ele queira trabalhar e possa investigar sobre o assunto e enriquecer naquilo que está a trabalhar. Os docentes têm em média, três a quatro disciplinas a lecionar, salvo aqueles que têm um elevado número de estudantes que têm um número de disciplinas reduzidas, mas a maior parte dos docentes tem 3 a 4 disciplinas a lecionar. Em alguns cursos, as coisas estão muito melhor, posso afirmar no curso de Ensino da Química em que os docentes podem estar a dar duas cadeiras, mas são da mesma disciplina. Por exemplo, pode estar a dar Química Orgânica I e Química Orgânica II, ou seja, dá Química Orgânica em dois anos diferentes. Este é um caso, no curso de Ensino da Química não há esse elevado número de disciplinas por docentes. Mas outras áreas isto existe, eu pelo menos tenho sido um dos defensores que nós temos que aumentar o número dos docentes, inclusive, na área de Psicologia que se tem dito que já não precisa, mas eu acredito que precisamos porque todos os cursos da instituição têm a cadeira de psicologia e eu defendo que deveríamos ter um professor em cada curso de forma que ele trabalhe em função dos objetivos do curso e não dos objetivos gerais. E assim melhoraria o seu desempenho e até ao nível de formação dos próprios estudantes. Entretanto, a carga horária estabelecida dos docentes vai entre 12 a 14 tempos letivos em caso de ser docente com dedicação exclusiva e temos trabalhado nesta média, embora em alguns casos apareçam docentes que tenham 16 tempos letivos de carga horária. Em alguns casos podem chegar a mais porque trabalham em dois turnos em que um destes turnos é por contratação, ou seja, em termos de rendimento, é regime de colaboração, eu vou esquecer esta parte e trabalhar mais naquilo que é oficial, àquela carga estabelecida em suporte de OGE (Orçamento Geral de Estado) e aí temos trabalho de 8 a 14 tempos letivos por docente, portanto, não é uma carga excessiva, uma carga horária que é aceitável que pode ajudar o docente no seu desempenho. Temos casos de docentes que numa única turma têm mais de 70 estudantes ou dois cursos, naturalmente não consegue fazer individualização nem diferenciação dos estudantes para ter melhor desempenho do estudante. Em alguns casos, notamos um comodismo dos docentes não procurar se capacitar para trabalhar com este número de estudantes e fazer uma melhor gestão e tentam trabalhar da mesma maneira que trabalham com uma turma de 50 estudantes ou de 15 estudantes, não é igual. O docente também deve buscar uma forma diferente de trabalhar para poder gerir turmas grandes e turmas pequenas. Mas devemos dizer que quando é que pretendemos numa cadeira que não seja geral, em que tem se potenciar ou capacitar altas

competências aos estudantes, o número de estudante, a carga horária do docente deve ser reduzida e o número de horas a disponibilizar para o estudante tem de ser alta, ou seja, se eu tenho quatro tempos de contato com o estudante na sala de aula, o estudante deveria ter mais quatro tempos fora da sala de aula para poder dar apoio ao estudante, mas não temos vivido isto e temos estado a discutir muito sobre este assunto e acredito que nos próximos anos a coisa mude, inclusive vamos passar agora num processo de reforma que vem já defender esta ideia.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Acho que os estudantes têm uma carga horária semanal excessiva, estamos a trabalhar com 6 tempos diários e eu defendo que seja 4 e isso implica que tenhamos que reduzir o número de horas presenciais com um elevado número de estudantes para aumentarmos o número de horas de contacto em que o professor possa ter um gabinete para atender o estudante naquela carga horária que não está estabelecida no horário formal da turma. Portanto, eu defendo, por exemplo, que a disciplina de que eu dou, devesse ter a carga horária de quatro tempos de aulas, ter mais quatro tempos de atendimento aos estudantes. O que significa que a carga horária da cadeira deveria ser de 8 tempos, sendo 4 de aulas em que estariam lá os 30 estudantes, mas que eu teria 4 tempos em que iria atender os estudantes individualmente ou em grupos para poder dar as orientações. Assim estaríamos a dar melhor contributo para o trabalho do estudante e ajudaria também o docente a se preparar melhor para aquilo que está a fazer.

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino no ISCED?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Varia de curso para curso. Temos cursos que a vertente é mais teórica, mas temos alguns cursos que a componente prática é muito forte. O que nós temos aconselhado e discutido com os nossos colegas é que tentem passar para uma vertente teórico-prática, em que o caráter expositivo do docente seja mais reduzido possível, e que trabalhem mais em termos de desenvolvimento de competências dos estudantes na busca do conhecimento e não o professor ser o fornecimento de conhecimento. A pedagogia atual já mostra que isto não é possível, o professor não passa conhecimento, passa informação que pode transformar em conhecimento ou não e, portanto, é isso que temos estado a defender e acredito que vamos conseguir.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Como acabei de dizer a pouco, há muito trabalho expositivo e pouco trabalho a desenvolver competências nos estudantes, então, estou a dizer que maioritariamente as metodologias não são adequadas, embora não tenha muitos dados para fazer uma afirmação taxativa. Falo mais daqueles casos que eu tenho trabalhado com colegas

que temos interagido e nalguns casos, alguns colegas que vem pedir conselhos, mas nós temos a possibilidade de participar nas assistências das aulas e vemos verificando que há uma disparidade. Pela reação dos estudantes, nalguns trabalhos que temos estado a fazer com os estudantes, também há essa indicação que há muita exposição na parte dos docentes e pouco trabalho desenvolvido pelos estudantes. Mesmo naqueles casos em que se dá um trabalho aparentemente prático quase sempre é expositivo, portanto, esse já é orientado e pouco criador, e nós achamos que se deve mudar deste paradigma. Temos que ter algum trabalho orientado, sim, mas lutamos que o estudante deve ter uma criatividade, apresentar algo novo e o professor deve ter a capacidade de orientação e correção desta criatividade do estudante para que possamos ter estudantes mais críticos e criadores.

**Entrevistador (E):** Considera as formas de avaliação mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Topo 1 (GT1):** As avaliações que nós mais usamos na instituição e até por força do regulamento é aquele de lápis e papel. Que não é necessariamente a melhor, devemos ter uma componente mais mista, o próprio regulamento assim prevê, mas quando falamos em termos de preenchimento de pautas, então, há esse entendimento que temos que fazer duas provas quando poderíamos fazer várias, dependendo de tipo de cadeira e daquilo que queremos fazer e provas de vários tipos para podermos avaliar e temos, na minha percepção, temos a ideia de que avaliar tem a função de quantificar e preencher uma mini-pauta e eu acho que temos que mudar este paradigma e olharmos a avaliação como uma componente importante para a melhoria dos processos, seja do processo de ensino como processo de aprendizagem levando que tanto o docente como o estudante e inclusive a gestão, consiga ser diferente no futuro, na base da avaliação.

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Topo 1 (GT1):** O ISCED tem uma rede de internet, embora com algumas deficiências, que praticamente todo país vive esta situação de internet, muito baixa, mas oferece esta possibilidade de os estudantes investigarem a nível da internet, temos uma biblioteca com 98.000 títulos, não é grande coisa mas também não é pouca, tem bibliografia recente e quase todos os anos são adicionado novos títulos. O que temos notado é que os docentes, pelo trabalho que fazem, por ser muito diretivo e muito expositivo, não potenciam os estudantes e não fazem exigências aos estudantes para fazer busca desta bibliografia, então a nossa biblioteca está transformada num armazém de livros e não uma sala de consulta e de estudo e isto nós precisamos mudar, ou seja, os professores não ajudam a explorar a biblioteca. Pelo caráter muito dirigido e expositivo do trabalho docente leva com que os estudantes não façam muito recurso à biblioteca, inclusive, os docentes preferem fazer cópia de livros para transformarem em fascículos e distribuir aos estudantes e isso inibe ao estudante a busca do

livro porque ele acha que não precisa de vir buscar mais e utilizar aquilo que o professor está usar e o professor vai exigir, em alguns casos, temos conhecimento disso, que o estudante transcreve aquilo que tem aí, escreve na memória e depois no papel aquilo que está escrito naquele papel que o professor forneceu. Logicamente, o estudante não vê a necessidade de ir buscar a bibliografia e se vê, está desmotivado para fazer.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracterizada a prática pedagógica no ISCED?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Quando falamos desta situação na nossa instituição ela torna-se um pouco prolixo, porque temos dois significados para ela. A prática pedagógica como trabalho que cada docente faz e os estudantes, mas também a prática pedagógica como disciplina do próprio currículo. O currículo da nossa instituição, podemos considerar que, temos várias áreas integradas, temos uma área científica de acordo com o curso que o estudante está a fazer, por exemplo, se tiver a fazer o curso de ensino da psicologia, tem uma área das cadeiras da área de psicologia que se chamam área científica principal, temos área de psicopedagógica que dão aquelas disciplinas da componente pedagógica que dão aquelas competências... aquele nível de conhecimento para que ele possa levar na sala de aula, temos disciplinas da área de investigação que temos de trabalhar para a componente investigativa e potenciar um futuro docente a poder investigar dentro da sua própria aula e modificar processos e temos essa parte integradora que é de iniciação à profissão – que podemos entender de prática pedagógica I e prática pedagógica II, que são assim chamadas. O objetivo destas duas disciplinas é dar algumas competências iniciais para que ele possa ser um bom professor no futuro. Na minha forma de ver, deveria começar um pouco mais cedo com um processo de observação, análise e só mais tarde um estudante deveria ser levado a uma sala de aula e trabalhar como docente e também numa escola a trabalhar como gestor e não processos apenas como docente. Mas o que nós temos mais feito e podemos afirmar com uma certeza porque também já trabalhamos dentro deste processo, como docente, é que na maior parte dos casos, os professores fazem um trabalho de orientação prévia de uma aula e depois o estudante é submetido imediatamente no processo de lecionamento em que ele é o docente em frente a um grupo de estudantes. E deste processo, para além de ser observado e avaliado pelo docente e pelos colegas, é também classificado imediatamente, logo o estudante entra para esta aula já com o nervosismo de ser uma primeira experiência e depois com o nervosismo do processo de avaliação que tem um cariz julgador, onde vai dizer se a aula foi boa ou foi má e a sua nota é x. Isso na minha opinião, não ajuda muito o estudante a desenvolver as suas competências e aliás, a ser criativo, ele tem muita preocupação em seguir com rigor aquilo que o professor ensinou, como as fases didáticas a seguir e não se preocupar com a transmissão de conhecimentos, de trabalhar o conhecimento para que o aluno que está à frente dele aprenda. Ele está mais preocupado que ele faça bem e não que o seu aluno de ocasião aprenda. Então, não está a aprender muitas competências

como docente, mas está a aprender a dar bem uma aula que o professor quer que seja assim. Então precisamos também de discutir um pouco mais isso para reformular o processo nesta área. Então fala-se em estágio vs práticas pedagógicas. Preferia qual? Eu acho que têm que coexistir, porque o estágio já tem um processo mais logo, mais demorado, mais presente na escola, mas para isso o estudante deve estar preparado para estar lá. Por isso eu acho que deveriam coexistir as duas coisas. Previamente as práticas, como disse, deveria começar já com a observação com a disciplina de Pedagogia Geral, Didática Geral e na medida em que vai trabalhando nos princípios de ensino, princípios pedagógicos, etc... ele vai observando já como se trabalha em sala de aula, e depois a própria experienciação; numa primeira fase, podemos até reduzir o número de aulas que temos estado a fazer mas que seja de uma forma para ajudar o estudante a conseguir enfrentar o estágio com mais facilidade, porque ele quando estiver no estágio, será um professor, por isso, ele deve estar já a vivenciar a experiência da profissão, então ele deve saber estar preparado para isso. E quantas aulas estão estabelecidas de práticas pedagógicas I e II? Neste momento, pelo novo regulamento, está estabelecido que o estudante deve dar 6 aulas e deve assistir também 6 aulas, cada um destes dois processos é avaliada de forma independente. Às aulas que ele assiste, deve preencher uma ficha que, também é muito rígida, não é preparada nem discutida pela turma, mas é criada pela própria instituição, que eu acho que também devemos mudar, devemos ter pelo menos três fichas, uma de carácter uniforme, outra discutida e construída entre docente e estudantes para ver que aspetos vão ser observados numa aula e isso, poderia ser avaliado e outra criada pelo próprio estudante em função das suas próprias necessidades de aprendizagem. Em relação à aula ser avaliada ou classificada: ser avaliada significa dar um *feed-back* ao estudante para detetarmos os aspetos que o estudante precisa de melhorar e não necessariamente uma nota. Em relação ao número de aulas que estão estabelecidas, eu acho que temos que defender que as 6 aulas que estão estabelecidas, são para classificarem e preencher os documentos que são necessários para constar no processo do estudante, mas não devemos limitar a esse número de aulas que o estudante vai dar, porque não se aprende tudo em 6 aulas e nessas aulas podemos detetar aspetos que o estudante precisa de melhorar, então é aí que se há uma necessidade de aumentar aulas; podemos aumentar para que o estudante possa desenvolver outros aspetos que o docente ou estudante tem manifestar as suas fraquezas.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas nacionais de ensino e formação e os currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações, indique algumas competências (transversais) que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Praticamente estamos a discutir, nesta nova gestão, os currículos. O que nós fomos notando é que muitos dos cursos que temos dentro da instituição já não defendem o perfil que está sendo desenvolvido nos níveis anteriores, por exemplo, nós

continuamos a ter um curso de formação de professores na área de psicologia quando a disciplina que eles deveriam lecionar a nível dos currículos do ensino secundário está praticamente como se fosse extinta. Existe uma disciplina num curso e noutros cursos já não tem e não precisamos de tantos professores para uma disciplina que já não tem tanta abertura como docente, mas, entretanto, as escolas não têm psicólogos o que mostra que o nosso perfil não está a responder às necessidades do outro subsistema de ensino. Então precisamos de trabalhar juntos tanto o Ensino Superior como Ministério da Educação no sentido que haja esta transversalidade, porque em muitos casos não há. E se calhar hoje, por exemplo, a quem defenda o encerramento do curso de psicologia que não é a minha ideia. Eu acho que deve ser reformulado e não fechar. Há que defender e formar outras diferentes áreas da psicologia. Uma escola tem que ter um psicólogo, pode não precisar de um professor de psicologia, mas deve ter um ou dois psicólogos para fazer o acompanhamento dos estudantes e até para os problemas que se defende hoje de integração e inclusão de os estudantes com necessidade educativas especiais: Precisamos de psicólogos especialistas nesta área e a nossa instituição não está a formar para isso. Então tudo isso temos que trabalhar em conjunto para que consigamos ter essa transversalidade. Acredito que fomos perdendo com o tempo e houve um isolamento da instituição do resto do sistema de ensino, e precisamos de recuperar porque começamos a ver que o ISCED forma uma elite que depois não responde às necessidades. Quando são lá colocados não conseguem se adaptar ao trabalho que tem que fazer porque o tipo de formação que tiveram não estava muito ligada à área de trabalho. Penso que em alguns cursos houve uma certa viragem no seguinte: quando o ISCED abriu não tinha docentes, maior parte era estrangeira, então, houve uma necessidade da instituição virar para si própria e formar os seus próprios professores e os currículos viraram-se também para aí, seja em termos formais como o currículo dos próprios docentes, então por certa forma, por um certo tempo, afirmávamos que estamos a formar professores para o ensino secundário mas na realidade estavam a formar professores para o ensino superior e agora já começamos a refletir sobre isso e a mudar a situação.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Eu acredito que sim. Temos tido algumas queixas, mas também existe muita afirmação, eu digo, “leviana” que a qualidade de ensino é muito baixa, e afirmar que a qualidade de ensino é muito baixa tem a ver com muitos fatores e não apenas uma visão externa do processo sem olhar naquilo que é interno. É que temos estado a receber estudantes no ensino superior com um índice de conhecimento, que podemos dizer assim, é mesmo de conhecimento, porque a nossa instituição às provas de acesso é mais na base de conhecimento

e não na base da competência, muito baixo. Mas isso não pode ser focado apenas como nível de formação dos docentes, mas tem a ver com o sistema todo no geral, agora, são estes professores que estão a enfrentar as mudanças, portanto, têm competências para tal, com algumas debilidades, temos que reconhecer que existem, mas não podemos dizer que não tenham competências para fazerem mudanças.

**Entrevistador (E):** É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Como disse há bocado, nós precisamos de estudos, sobre este processo, mas os modelos curriculares têm muito a ver com orientação, com democratização, com a capacidade de socialização, mas a nível da nossa instituição ainda temos modelos muito dirigidos e precisamos de ter um modelo mais democrático. A termos um modelo mais democrático, teremos para tal de mudar o nosso regime de avaliação, que possa dar mais liberdade aos docentes e estudantes para escolherem que tipo de avaliação vão fazer e precisamos de discutir mais sobre a própria estrutura do currículo de forma a que possamos, como disse anteriormente, baixar cargas horárias letivas essenciais com muita orientação do docente, precisamos de repensar o que é disciplina e o que é ciência, porque muitas das vezes queremos ensinar ao estudante tudo que está na ciência quando ele deve aprender o suficiente para que ele possa buscar o resto de conhecimento em termos de ... e trabalharmos mais a nível de competências. Portanto, o nosso modelo está mais focado no conhecimento e precisamos de retrabalhar este modelo.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Topo 1 (GT1):** É como disse anteriormente, tenho uma apreciação no geral, boa. Não posso chegar ao exagero de dizer muito boa, embora tenha estudantes que terminem os cursos com notas muito altas, mas depois no desempenho aparecem muitas dúvidas, mas em geral, é boa, precisamos de aperfeiçoar o processo, potenciar mais com alguns meios de ensino, para que possamos variar muito a forma de trabalhar com os nossos estudantes, mas precisamos de muito mais envolver os estudantes nas mudanças. E quando nós conseguirmos isso, com certeza, sairemos deste nível bom para o nível de muito bom.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Em primeiro lugar, nós temos recebido uma manifestação a nível nacional, em termos de colocação dos nossos quadros. E podemos afirmar com segurança que quase em todas as províncias temos estudantes formados do ISCED a trabalhar como docentes e principalmente em cargo de direção e chefia, em termo de orientação do processo, seja a nível de formação primária, secundária e até superior. E não temos tido casos muito relevantes que

nos levem a pensar que toda a nossa formação foi vã. Mas o nível da aceitação que os nossos formandos têm a nível do mercado é muito bom e isso é o principal índice da qualidade que nós temos. Quer dizer que os nossos estudantes têm competências para poderem se adaptar onde quer que vão.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para o ensino e a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Existe. Temos dentro no nosso plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tem esta vertente, em termos de política, e temos já estado a desenvolver trabalhos com o gabinete provincial do Ministério da Educação, em que o ISCED tem sido um dos protagonistas até a nível dos encontros metodológicos do Ministério da Educação, nas aberturas do ano letivo, eu pessoalmente já fui formador neste processo e temos estado envolvidos neste trabalho. Como disse anteriormente, a nossa instituição faz muito trabalho, mas pouca sistematização na recolha da informação do que se faz e também na divulgação. Então, como participo da própria gestão, eu tenho as informações, mas em termos de documentos oficiais quase não temos as coisas escritas porque não temos um gabinete, que eu dizia há pouco, e alguma estrutura em termos de gestão que possa gerenciar processos e colher informações e também divulgação. Acreditamos que daqui a dois/três anos as coisas sejam bem diferentes, e estão em via de criação de dois ou três gabinetes que vão apoiar esse trabalho.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Principal ponto forte é manifestado a nível de, talvez com uma caricatura de quem vem de fora, é a formação ao nível de conhecimento. Temos estudantes nossos que saíram para estudar para fora do país em que onde foram estudar saíram como melhores estudantes, em termos de conhecimento, mas tinha a parte fraca que é a parte de prática. Como disse há bocado, nós trabalhamos muito no aspeto teórico e trabalhos muito sério, embora com aquele aspeto de muita exposição, mas os resultados não têm sido muito maus. E este tem sido um aspeto muito forte em termo de nossos estudantes.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Topo 1 (GT1):** os pontos negativos vamos ver que na parte prática eles têm as dificuldades principalmente de manuseamento de instrumentos tecnológicos e também na parte de linguística dos mesmos estudantes é débil, por isso, precisamos de trabalhar mais nestes aspetos. Mas também reconhecermos este ponto fraco já é um ponto forte para que a gente possa melhorar. E, por isso, o nosso PDI prevê algumas medidas políticas no sentido de se fazer correções destes processos e é por isso que dentro da instituição já começam a abrir cursos até grátis na formação de linguística tanto para docentes como para estudantes. Já

temos estado também a desenvolver alguns cursos com trabalhos a nível de laboratórios de Química e Física, paralelos ao próprio currículo para que possamos dar mais competências aos nossos estudantes. Penso que a parte da competência linguística deve ser mais trabalhada também, porque a nível de comunicação é aí onde temos falhado muito, o nosso estudante tem conhecimento, mas tem dificuldade em comunicar, a competência linguística tem sido pouco trabalhada.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Topo 1 (GT1):** É a componente laboratorial, a componente linguística, a parte comunicacional dentro da própria instituição e também dentro da própria gestão dos cursos, o desenvolvimento de competências de comunicação dentro dos estudantes, porque o estudante vai ser professor e um professor que não comunica, não ensina, o número de docentes ainda não é suficiente para o número de estudantes que se pretende. Infraestruturas? É uma das limitações porque queremos receber mais estudantes, mas não conseguimos, queríamos abrir mais cursos de licenciatura, mas não podemos. E ainda o nosso espaço da biblioteca, a sala de armazenamento dos livros é grande, mas a sala de leitura é pequena. Precisamos de trabalhar nisso.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspectiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Topo 1 (GT1):** Uma das oportunidades é a possibilidade de nos inclinarmos a investigação, podemos dizer que a nível da educação, o nosso terreno é virgem, seja no nível de ensino secundário assim como no nível de ensino superior, a nossa produção é pouca para a investigação nessa área, então, os docentes têm aí terreno fértil para poder fazer investigação e produção e esta investigação será necessariamente uma oportunidade de melhoria para tudo o que estamos a fazer.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Topo 1 (GT1):** Eu acho que em geral tocamos nos aspetos principais, mas acho que a nível da gestão da instituição é preciso desenvolver um pouco, pensarmos num projeto de formação dos recursos humanos não dos docentes, mas também a própria gestão. Porque quase todos nós gestores, quer a nível de direção, do departamento, de secção, entramos aí, como se diz na gira, de paraquedas. Olhamos para aquele docente e vemos que é dedicado, então chamamos para poder assegurar a gestão, mas não tem uma formação para esta gestão. E é bom que se aproveitem essas pessoas que têm dedicação para dirigir, mas atenção, depois de estar lá é preciso que se dê formação para que eles possam fazer melhor o que estão a fazer. Em termos de recursos humanos não docente, precisamos é de mudar a nossa política e já

estamos nesse processo de mudança. Que não tenhamos um gestor de recursos humanos a fazer um curso de formação de professor de psicologia. Ele deve ser formado em gestão de recursos humanos para dar maior rentabilidade naquilo que faz na instituição com a formação que tem, não podemos ter um indivíduo da contabilidade a fazer informática educativa, ele deve fazer informática contabilística, este é um dos problemas que a instituição tem.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

### LEGITIMIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.

### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

#### **Gestor Topo 2 (GT2)**

**Género:** Masculino

**Idade:** 50 anos

**Funções:** CT1

**Tempo de gestão:** 4 anos

**Local:** ISCED

**Data:** 29/10/2019

**Hora:** 09 h 30 minutos

**Duração da entrevista:** 34 minutos e 15 segundos

**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Licenciatura em ensino da Matemática e mestrado na área de ensino de ciências, especificamente em Matemática.

**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Acredito que sejam muitas, tive de fazer formação na área de gestão de erário público, os modelos de contratação na base das leis, quer de serviços, quer de contratação do pessoal, tivemos uma série de formações, muitas... tive a fazer de uma média de 15 cursos, só para poder exercer a função.

**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Sei que foi criado em 1980, reestruturado em 1990, com a mudança que houve para autonomia. Era parte integrante da universidade Agostinho Neto, agora passou a ser uma instituição autónoma, administrativa e financeira. Digamos assim, tem uma infraestrutura própria. Quanto às principais fases por que passou o ISCED: Com a

reestruturação que houve em 1990, com autonomia, o ISCED passou a ser ele mesmo, quer na conceção e construção de currículos para os cursos, a própria gestão que é a área que me afeta, passou a ser mais autónoma de ISCED fazer os seus projetos e implementá-los e em relação ao período anterior, que eu tenho conhecimento, era tudo dependente da Universidade Agostinho Neto, ou seja, o ISCED submetia projetos e quem aprovava era a UAN, então, hoje o ISCED concebe e executa os seus programas. Hoje o ISCED, o índice de desistência ou ao abandono e a invasão escolar é muito elevado, mas até Agosto tinham 6300 no ativo mas evidentemente foi a mudança do semestre acredito que este número deve ter reduzido mais um pouco. Conta com docentes 106 efetivos e 78 funcionários administrativos.

**Entrevistador (E):** Quais os cursos que o ISCED oferece?

**Gestor Topo 2 (GT2):** O ISCED oferece todos os cursos relacionados com o ensino de ciências. E a estrutura organizativa é por departamentos. Departamentos normalmente tem três a quatro cursos. No PDI que nós elaboramos, prevíamos uma espécie de uma universidade pedagógica em que os departamentos passariam a ser faculdades. Mas por constrangimentos financeiros, é preciso orçamentar e mudar a lei para isto, ainda estamos com as propostas por aprovar. Este PDI foi aprovado pelo senado da universidade na altura, há um decreto que aprova este PDI, e sua implementação termina agora em 2020, está muito atrasado.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Eu não posso dizer se são eficazes ou não porque eu sou cúmplice desta parte, mas a estrutura é por conselhos. Temos na estrutura de topo, o conselho de direção, que é o órgão máximo, conselho científico e um conselho pedagógico, temos ainda uma espécie de assembleia geral que aprova e fiscaliza, etc...etc... e por inerência de funções faço parte de todos os conselhos. Tenho que prestar conta a todos os órgãos, por que na nossa gestão eu respondo por, digamos assim, financeiramente por todos. para implementação de cursos que é a área académica, por todas as arrecadações que se façam na área académica, também respondo pela área social que tem a ver com património que é o lar dos estudantes, também temos uma área para a criação dos eventos científicos, e promoções de algumas investigações que passam por esta área. Por isso é que o secretário geral é uma espécie de faz-tudo.

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas parece-lhe adequada?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Olha já melhorou bastante, para lhe ser franco, o ISCED só a partir do ano passado é que aparecem 4 professores no topo da carreira. Não tinha. Só com concurso

de 2018/2019 que foram aprovados quatro professores para o topo da carreira e desta forma já começa a ficar mais uniforme e a intenção é que haja um professor titular, atualmente designado por professor catedrático em cada um dos 14 cursos ministrados pelo ISCED, que seria uma espécie de regente fundamental de cada um dos cursos.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e áreas de especialização dos docentes?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Olha é uma área mais administrativa, temos feitos cursos para superação dos funcionários, cursos técnicos, mas são cursos de curta duração de refrescamento e aperfeiçoamento com base nas alterações que vão acontecendo na lei e nos projetos que o governo vai implementando.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Tem um mecanismo próprio, que passa pelo conselho científico, depois destas aprovações é que vai para o Secretário Geral e se tivermos um alocamento financeiro é que fazemos cabimentação deste valor para poder apoiar algum docente para a pós-graduação. Mas infelizmente é uma das rubricas que está suspensa há 4 anos porque esta função passou a ser da gestão do Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo (INAGBE). Então as instituições deixaram de ter acesso aos modelos próprios. Temos um plano previsional, que é influenciado pelo plano previsional nacional, é muito limitada nas idades, a idade máxima para aceder a um curso de pós-graduação é de 35 anos, e grande parte dos nossos docentes, dos 120, vamos assim dizer que 70% está acima desta idade. Então o que temos estado a fazer é aqueles que estão nas categorias mais baixas fazem formação a nível nacional, para fora, eles mesmos fazem termo de compromisso com a instituição, estando a fazer a formação fora do país, sem uma bolsa de estudos, custeando às suas despesas sozinho e a instituição mantém o salário do docente. E não só também temos um modelo que tem de ser em “sanduiche”, quer dizer, é por etapas, só se pode ficar até 90 dias fora do país, num ano ou faz-se os 90 dias consecutivos ou faz 45 dias sequencialmente. Que fica dispendioso porque corre ao longo de muito tempo, porque 45 dias de investigação é insuficiente, é sabido disto.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Nos departamentos é incipiente, só a orientação de teses de licenciatura, só nos centros de investigação. Nós temos três centros de investigação, funcionam em pleno dois, e temos estado a ter êxitos, digamos assim, nos dois centros de investigação que estão em funcionamento. É o que eu disse se for aprovado pelo conselho científico e termos um alocamento financeiro, o docente recebe um apoio financeiro para

participar num evento científico, de divulgação e para a publicação dos artigos, mas só depois de aprovado pelo conselho científico, às vezes, o que acontece é que os docentes não submetem os documentos.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Olha eu acho, quanto a isso, não temos tido do meu ponto de vista, muito sucesso, a carga horária que me referia há pouco, aquela que está instituída na lei, é só de regime diurno, o regime pós-laboral é um regime que foi criado como que uma espécie de descongestionamento do armazém para aqueles indivíduos que tivessem mais de 25 que querem estudar, participam nos seus estudos e o professor é pago com base nesta participação. Em termos de gestão, veio criar um problema que há professores que não querem aceder determinadas cargas horárias no diurno com base na lei, mas no pós-laboral querem abraçar tudo para terem mais rendimentos e o resultado disto é que a qualidade não é das melhores.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Olha, os estudantes é que estão mais sobrecarregados, do meu ponto de vista, porque há horários de 28 a 36 horas semanais, incluindo sábados.

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino no ISCED/Departamento?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Teóricas e temos as teórico-práticas, mas as práticas laboratoriais são muito poucas porque exigem muitos recursos que a instituição não consegue fornecer.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Desejáveis não digo, mas as mais usadas são estas: as teóricas e temos as teórico-práticas.

**Entrevistador (E):** Considera as formas de avaliação as mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Sobre a avaliação é algo que está em discussão. Para nós, a avaliação é prova, ou seja, a avaliação é igual a classificação. Professor faz uma prova e é o que lança no sistema, mas nós temos estado a discutir isto, é preciso haver procedimentos e a classificação

é diferente da avaliação. A avaliação deve ser um conjunto de classificações, está-se a discutir isto a nível do conselho pedagógico e tentar criar um regulamento sobre as formas de avaliação. Eu não sei se são as mais adequadas, uma das partes que estamos a discutir agora muito sobre a avaliação, é sobre a avaliação das práticas de ensino, se 10 práticas de ensino são suficientes para um futuro professor. Se é preciso implementar um estágio, qual será a duração do estágio? Em que níveis? Como será supervisionado o estágio? Como será sancionado este estágio? Com um relatório, com uma aula modelo, então essa discussão toda é que vamos ter de ver ..., porque o curso tem um objetivo: formar professores, porque as competências que estamos aqui a delinear é: como vamos formar este professor? Que competências esses professores devem ter? Porque esta parte da prática para além da componente científica que é feita temos que ver a parte da prática como vamos implementar isto?

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Olha, os meios... temos vários protocolos, fundamentalmente com o Ministério da Educação, que permite acesso para aqueles cursos que têm de usar laboratórios, temos acessos de laboratórios de algumas escolas do ensino geral. Nós temos acesso aos laboratórios de Física, Química, Biologia, Geografia, Geologia, para estes cursos. Para outros cursos temos trabalhos de extensão que tem a ver principalmente com a área de inclusão, psicologia, com a escola de deficientes físicos, o ensino especial, e o próprio ISCED tem modalidade de inclusão, dentro das suas turmas das pessoas que têm alguns estudantes com necessidades educativas especiais.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracterizada a prática pedagógica no ISCED?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Este é uma área que eu também estou a investigar. A princípio funciona com bases de protocolos, os protocolos são firmados entre o ISCED e a Direção Provincial da Educação, e a Direção Provincial da Educação e as Escolas. As escolas disponibilizam professores com as respetivas turmas e o ISCED junto dos seus supervisores acompanham dentro dos procedimentos que eles têm da prática de observação, pré-observação, observação, e depois a condução de aulas práticas, modelos de reflexão, agora falta aqui é a integração dos professores cooperantes, professores das escolas. Porque o modelo de que temos estado a viver é um modelo solitário. O supervisor do ISCED com os estudantes do ISCED, não há muita integração das escolas. E a ideia é mudarmos isto, passarmos a ter grande colaboração dos professores cooperantes e que serão, digamos, os fundamentais mentores dos novos estudantes que serão formados. Contudo, eu vou dizer-te assim, então a quem do que se deseja. De 10 aulas do último conselho científico foram reduzidas para 6 aulas. A pergunta que eu faço continua a ser: Estamos a formar um professor com 6 aulas de prática de ensino? Que competência adquirirá esse professor? Que dificuldades vai passar? Dum ano letivo de 28

semana, seis 6 aulas na prática I e 6 na prática II. E com agravante, não há diferença entre a prática I e a prática II. Alguns professores tentam fazer a prática I nas escolas do I Ciclo e a prática II nas escolas do II Ciclo. Mas o modelo que está neste momento são aulas simuladas na turma, normalmente na prática II poucos vão as escolas.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas nacionais de ensino e formação e os currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações, indique algumas competências (transversais) que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED?

**Gestor Topo 2 (GT2):** As competências ... vamos assim dizer, a primeira competência é o domínio científico da área, por isso é que os nossos cursos têm três componentes: a componente científico-específica, a competência complementar pedagógica e a componente prática. Para além destas, temos a chamada componente afim ou geral, que se compreende com as informáticas, com o domínio da língua, e essa parte do domínio da língua tem tido, ultimamente, muitas interferências da se quer língua nacional em vez de língua estrangeira, e a pergunta é: que vantagens isto trará? sim senhor, poderá dar aula em língua nacional, mas o posterior? Temos a específica, é uma componente que deve ser potencializada fundamentalmente para as áreas que tem acesso a laboratórios, temos que ver se conseguimos apetrechar os laboratórios, está adquirido um laboratório, mas não temos uma infraestrutura física para acomodar este laboratório, que é o laboratório de Química/Física, temos alguns quites, uma espécie de laboratórios portáteis para cursos de Geologia, para curso de Geografia e para o curso de Biologia. Cabe agora os professores das áreas específicas anatomias, fisiologias, etc... etc... utilizar estes recursos.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Varia muito de área para área, para determinadas áreas vamos dizer que sim. Os estudantes estão a ser capacitados e estar a ser munidos de competências pedagógicas e científicas. Para outras áreas, fundamentalmente, as que dependem de laboratórios dependentemente dos que estão a gerir, digamos, esta parte da formação, muitas vezes estamos a ter, eu falo isto na qualidade de Secretário, reclamações que os estudantes vão para uma escola e que encontram o laboratório e não sabem utilizar alguns equipamentos, saibam um ou outro, e outros não, e aí está outra competência que o ISCED tem de tomar, que é a competência da extensão, da continuação daqueles que eles lançam para o mercado, que continuam a fazer curso para que eles vão crescendo para utilização destes recursos, porque nós temos laboratórios didáticos, não temos laboratórios científicos.

**Entrevistador (E):** É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Sim, o nosso modelo é o integrado, porque ocorre simultaneamente com a integração das componentes, estamos a pensar em mudar para um modelo sequenciado, que a primeira seria a parte específico-científica, e depois a parte pedagógica, e no final, a parte de estágio que seria a componente prática profissional.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Topo 2 (GT2):** A qualidade é algo muito subjetivo. E qual é o nosso barómetro? O nosso barómetro tem a ver com os estudantes que saem do ISCED e que vão frequentar formações em outros campos, que normalmente retornam, e é a partir dele que nós nos aferimos se o que nós conferimos de base serviu para o novo patamar. E aí também há muita variação. Em determinados cursos, os estudantes chegam ou vão por mestrados ou vão pelos doutoramentos ou outras especializações e dizem não tive dificuldades porque tinha bases para frequentar e há outros que vão e dizem que tudo que lá eu vi era novo e nunca ouvi falar.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Quanto a isto não tenho referências, é uma área ... não temos nenhum estudo, nenhuma divulgação sobre isto, não temos acesso a estes dados. Mas de senso comum... alguns cursos há satisfação, para outros nem tanto.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Sim, isto está dentro do programa que é o PDI. PDI prevê de acordo com as necessidades de formação que o Ministério da Educação apresentou e da carta escolar. Porque o ISCED é de âmbito provincial, não podemos falar a nível nacional, foi elaborado um estudo que é a carta escolar da província da Huíla, e tem as necessidades de professores por cada um dos municípios em função dos cursos que existiam e sabemos que estão a abrir mais, então haverá sempre a necessidade de se ter novos docentes e novos cursos.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Pontos fortes, estão mais ligados à competência científico-específica.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Ponto fraco é a competência profissional-prática, que é a prática pedagógica como nós chamamos, que seriam as práticas de ensino, que ainda são subvalorizadas. tem um peso de apenas 10% da carga curricular, quando a carga específica tem 82% e o resto para complementar.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Topo 2 (GT2):** Limitações, fundamentalmente, dos cursos muito práticos, laboratórios existem mas não satisfazem a demanda, vamos imaginar um laboratório didático para 30 estudantes, faltam-nos, é novo para nós, as licenças para os softwares, temos estado a negociar softwares para usarmos softwares garantidos naquelas áreas que é preciso usar softwares, estamos a falar daquelas áreas que é necessário usar softwares, nas estatísticas, nas informáticas... outra limitação que nós temos é a constituição de uma base de dados funcional, porque continuamos muito limitados a papeis, a modelos de arquivos, resultado disto, temos um armazém com mais de 15 toneladas de papeis, que são documentos individuais de estudantes, que são preciso ser digitalizados, e introduzidos numa base de dados, na parte organizativa temos estas limitações. Na parte pedagógica acredito que temos limitações que eu não possa especificar exatamente. Se existe uma plataforma informática? Se existe uma plataforma que foi adquirida agora que já está a ser implementada, mas a implementação está muito lenta, porque o programa não responde ou não tem respondido aos perfis que o ISCED pediu na execução do programa. Temos que ter um programa que responde e que consiga comunicar-se com outros. Neste momento estamos muito limitados quanto a isto e a empresa que está a desenvolver estes softwares também tem estado a ter muitas limitações.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspectiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Topo 2 (GT2):** As oportunidades ... um dos pontos que nós queremos é que o ISCED continua a ter estudantes, e que estes estudantes possam ter maiores competências, não que saibam, por exemplo, várias áreas de matemática, mas que no 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ano uma espécie de especialidade na área de matemática, de forma que venhamos a ter matemática, mas por exemplo, muito ligada à geometria, de forma que possamos ter a formação de ISCED pelo que sabemos tem muitas saídas profissionais, nós formamos professores mas professores que têm outras chances de outras saídas.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Topo 2 (GT2):** O que posso dizer é que... falta, digamos, a nível de formação de professores em Angola, falta um bocado de maior interligação entre as instituições, existem várias instituições de formação de professores, e havia cada instituição com o seu currículo. Foi criada agora uma comissão a nível nacional para a harmonização dos currículos de formação de professores, então ... vamos esperar porque este é um ponto que o ISCED levantou a nível nacional, este ISCED foi o primeiro, criaram-se vários ISCED's e vários Institutos Pedagógicos, que vão buscar ao ISCED os seus, digamos, as suas bases e que depois desvirtuam, digamos assim, da linha da formação de professores, mas mantendo a missão da formação de professores.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

**LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA**

Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.

**IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO****Gestor Intermédio 1 (GI1)****Género:** Masculino**Idade:** 41 anos**Função:** CI**Tempo de gestão:** 4 anos**Local:** ISCED**Data:** 23/09/2019**Hora:** 09 h 10 minutos**Duração da entrevista:** 52 minutos e 31 segundos**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional:

**Gestor Intermédio (GI1):** Eu sou formado em antropologia, fiz um mestrado e doutoramento em Antropologia. Em termos de formação de base, tenho uma graduação em ciências da educação, opção em ensino da história.

**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?

**Gestor Intermédio (GI1):** Sim, acumulei alguma experiência, enquanto foi possível trabalhar com autores de diversos contextos, cada um com uma metodologia muito própria de trabalho, e o mais interessante de tudo isto foi aprender a elaborar termos de referência, para projetos, gerir projetos e produzir orçamentos. Prever, de certa maneira, pontos de estrangulamento, e também poder avaliar projetos à partida exequíveis, achamos que os projetos mais fáceis de se gerir são aqueles que estão mais relacionados com a recolha e não tanto aqueles que impõem uma historização ou mesmo escrita. Os mesmos devem ter em conta a multiplicidade de autores que intervêm nestes processos e o nível de exigências que cada um tem em função dos modelos de relatórios que cada instituição processa. Acaba de ser uma

mais-valia, consegue-se ter um *network* muito grande e também uma facilidade em termos de abordagem com pessoas, principalmente, no que toca a esses procedimentos de recolha.

**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?

**Gestor Intermédio (GI1):** Como sabe, o ISCED foi criado em 30 de Agosto de 1980, estamos a caminhar para os 40 anos, funcionou na altura do partido único, era realizada em função da militância, da inclinação política que se tivesse, isso era muito rigoroso naquela época, e também com uma forte cooperação virada para o leste, tendo em conta a ideologia que se seguia na época e os currículos também muito adaptados a esta perspetiva do leste europeu. Depois desta perspetiva do leste passar, a partir de 1980 começa um novo percurso, a história de Angola e mundial em si, a queda do muro de Berlim, o fim de URSS, neste quadro o que fomos assistir é uma reformulação do ISCED para os novos desafios que estavam a impor, daí observamos uma certa abertura ao ocidente já que a perspetiva era a economia de mercado tendo-se abandonado o leste por questões, talvez orçamentais um pouco mais acessíveis, mas houve uma forte virada para o ocidente. Aí viemos assistir uma saída de um número significativo de professores que foram, então, fazer os seus estudos ao nível de doutoramento em Portugal, concretamente na universidade do Minho. E é basicamente este grupo que no seu processo de retorno com muitos anos, neste caso, que vai tentar fazer uma pequena diferença a nível do ISCED, trazendo consigo conhecimento novo relacionado com aquilo que era o curso da universidade lá fora mas com um grande handicap, eram quase todos de educação, e por serem de educação tentaram adaptar a metodologia de educação para todos os departamentos, o ISCED é uma instituição de ciências da educação, é verdade, e isto é uma mais-valia, todavia, o ISCED nesta fase conhecia um ponto de estrangulamento relativamente a duas velocidades. Em que se promove uma intensa atividade do ponto de vista de investigação e ensino a nível de ciências da educação e, por outro lado, há uma grande apatia a nível da ciência pura, isto é algo que merecia um debate mais forte a nível da nossa instituição no sentido de saber onde fica, por exemplo, a ciência pura e porque eu me bato por isso, porque de facto, nós temos uma grande diversidade de cursos, e entretanto, suponho que os professores estejam melhor preparados a nível da forma como ensinar do que tendo em conta os novos paradigmas nos desafios em termos de ciência, um indivíduo vai ensinar Química mas provavelmente não esteja tão atualizado a nível da Química. Vai ensinar Psicologia e vários aspetos relacionados com a Psicologia, por exemplo, nestas áreas de NEE (Necessidades Educativas Especiais) mas não tem conhecimentos suficientes sobre as novas abordagens relativamente a estas psicologias. Então isto de certa maneira, pode ser considerado um dos atrasos que o ISCED hoje enferma. Infelizmente, isto hoje acabou por causar alguma arrogância por parte de alguns atores ao nível do ISCED e de certa forma me parecem estagnados porque quando nós falamos em formação superior estamos a falar da formação contínua e requer *refresh* constantes. Ainda

não é regra o recurso a licença sabática a viver outros desafios, a razão é que isto acaba por ser uma universidade e não um instituto, um estatuto de universidade e se cada ator, docente desta instituição fizesse o mínimo desta perspetiva penso que o ISCED seria muito mais desafiante e os estudantes também teriam uma outra postura relativamente aquilo que se propõe no ISCED.

**Entrevistador (E):** Quais as formações/cursos que o ISCED/Departamento oferece?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Gestor Intermédio (GI1):** Muito tranquila, felizmente não posso me queixar, para tudo que são as urgências do CIDE e nem foi preciso dizer, estranhamente há um fluxo muito forte de informação e de certa forma não há níveis de burocracias a destacar, talvez seja pelo fato dos primeiros projetos terem sido organizados em consonância com o Unicef, e pelo nível de exigências de próprio Unicef, acabamos por avançar com maior eficácia quer a nível financeiro, com a contabilidade. A informação flui muito rapidamente ao secretário-geral e ao diretor também, a área científica também está muito consciente com o nosso assunto, então nestes níveis devo dizer que... podemos falar da insuficiência de recurso para a concretização dos projetos e não na operacionalidade deste processo.

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas no seu Departamento parece-lhe adequada?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e áreas de especialização dos técnicos?

**Gestor Intermédio (GI1):** Estamos razoáveis, normalmente estamos bem servidos porque os projetos que lideramos têm sempre esta componente, chamada “*capacity building*” e, por esta razão, não há nenhum projeto que tenha decorrido sem qualquer nível de formação, seja de técnicos provenientes do estrangeiro, financiado pelo Unicef, técnicos de estatísticos de GEP, Ministério da Educação em Luanda, também aqui a nível local conseguimos sempre recrutar um ou noutro dependendo da necessidade e do tipo de projeto que terá de implementar.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos técnicos?

**Gestor Intermédio (GI1):** Ainda não temos nenhum técnico a nível de pós-graduação. Estes anos todos sem concursos, acabaram por estrangular o funcionamento de CIDE e também porque o estatuto da carreira do investigador foi aprovado muito recentemente, não sei, se a memória não me traiço, deve ter uns 6/8 meses. Então esta indefinição não ajudou muito as pessoas a poderem integrar-se ou poder candidatar-se à carreira de investigação como uma

carreira que não prejudica tanto e que tenha praticamente o mesmo prestígio que a carreira docente. Neste concurso que decorreu recentemente, admitimos dois (2) técnicos, foi o primeiro concurso que nos permitiu ter aqui algumas pessoas. Eu não percebo muito bem isto, eu só sei que o ISCED normalmente elabora um plano provisional relacionado com aquilo que são as suas necessidades, necessidades de cada um dos Departamentos e envia para o INAGBE e o INAGBE por sua vez dá o seu tratamento e encaminhamento, mas aqui também temos uma situação é que, muitas das vezes, aquilo que é o interesse do ISCED pode chocar com o interesse pessoal do docente, e já vi este processo aqui em que provavelmente alguns indivíduos que poderiam ter feito um mestrado ou um doutoramento em ciência pura, por uma questão de viabilidade de tempo acabaram por fazer, por exemplo, na área do ensino. Outros, se calhar, pelo seu perfil deveriam fazer um doutoramento em ciências da educação tendo em conta a experiência anterior tiveram de fazer ciência pura, que depois interfere naquilo que é a consolidação que poderia ser proposta do ISCED. Então dentro deste âmbito, é um pouco difícil responder de forma tácita, mas a verdade é que estamos nesta jogada em que... também ainda não se repensou o ISCED. O ISCED deve-se ser refundado, deve ser repensado, precisamos de saber qual seria o papel do ISCED no contexto nacional, redefinir com rigor as linhas de orientação do ISCED face aos desafios atuais do país e só aí é que podemos estar a pensar na tipologia profissional que vamos querer ter no ISCED.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os técnicos à investigação?

**Gestor Intermédio (GI1):** Já respondeu acima. Os técnicos fazem investigação. Neste momento estamos a desenvolver um projeto sobre literacia informática, acesso às redes sociais, de uma amostra relativamente pequena de algumas escolas, estamos a fazer uma recolha, mas uma recolha muito técnica, com recurso a tablets.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio (GI1):** Com muita dificuldade, há momentos em que somos obrigados a ficar mais tempo do que o necessário, saindo 22/23 horas ou a meia noite, porque não é muito fácil esta articulação entre o processo de investigação e estar suficientemente concentrado para a escrita de artigos/relatórios não é fácil. Pessoalmente não tenho uma carga horária muito grande, vou gerindo porque não tenho uma espécie de rotatividade muito grande de cadeiras, as cadeiras são fixas, programas que eu conheço, vou fazendo uma ou outra adaptação e isto facilita-me um bocadinho a gestão já que são assuntos que merecem estudos, mas não estudos muito pormenorizados como quem fosse trabalhar numa cadeira pela primeira vez. Isto ainda

se faz com muito sacrifício. De fato afeta, há momentos que tenho reunião e não posso ir dar aulas, outros momentos que há algo importante para fazer e não consigo dar aulas. Também gerir os estudantes ao nível da pesquisa, para estarem familiarizados com aquilo que são os tópicos de pesquisa dentro da cadeira que lecionaria, facilitaria muito mais do que ter uma carga horária elevadíssima e com um número de estudantes também elevados. Pese embora, neste momento, tenha duas turmas apenas e dá para conciliar.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino, no ISCED/Departamento?

**Gestor Intermédio (GI1):** Falando de mim, mais concretamente, recorro geralmente a conferências e um momento de discussão. São, normalmente, estudantes do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos e prefiro distribuir textos e passar para um momento de discussão dos assuntos mais complicados. Começamos com uma introdução do tipo provocatório e depois ajustar à nossa realidade ou à realidade africana, isto é, a realidade que se ajusta mais ao texto.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Intermédio (GI1):** Usam-se mais aulas expositivas e às vezes com pouco espaço de diálogo por parte dos alunos; pode não ser muito bom, talvez tenhamos que pensar numa metodologia para o ensino geral que se adequa melhor o método de elaboração conjunta, construção conjunta, a nível da universidade, não sei. Talvez fazer um estudo que pode definir, de facto, se há uma grande vantagem com esta elaboração conjunta, tendo em conta as várias regras que este método impõe, que se usam no ensino geral, se aqui também poderia ser assim, porque estamos num nível mais investigativo em que o estudante também pode construir o seu conhecimento a partir dos manuais ou das pesquisas que vai fazer de forma solitária, mais independente, o estudante passa a ser autodidata e, construir aqueles conteúdos que se ajustam mais às suas capacidades, quer dizer que um pouco discutível neste sentido. Não poderia dizer se é bom ou mau, talvez ouvir dos próprios estudantes, acho que muitos também já não estão à espera de uma aula desta natureza, muitos não gostam, preferem que o professor arranje um tópico novo que apresenta e que seja desafiador para depois gerar um debate.

**Entrevistador (E):** Considera as formas de avaliação as mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Intermédio (GI1):** Sim, sim. Aí dá para avaliar as competências, para se saber até que ponto alguns estudantes estão preparados ou não. Depende do tipo de cadeira que se leciona, mas as avaliações são maioritariamente feitas por um teste, porque prova? A prova mais no sentido de tentar observar dando o carácter das nossas disciplinas, a capacidade de

escrita e argumentação, de processamento de leituras, do próprio estudante, da forma como corre o vocabulário mais ajustado, a área específica com muito trabalho. Agora temos disciplinas mais técnicas, mais práticas, como por exemplo, as metodologias, que provavelmente, a prova não seria muito adequada, perguntar aos estudantes o que é o objetivo, o que é o objetivo geral, o que é um problema, mas pô-lo a exercitar e a fazer, aí sim, prefiro trabalhos, de preferência trabalhos individuais, não gosto de trabalhos coletivos. Pese embora que nem sempre recorra a trabalhos individuais, em os estudantes são obrigados a apresentar uma listagem de temas, provavelmente seriam temas a desenvolver no seu trabalho de fim de curso e, então simular projetos todos as regras em torno do tema e a partir daí fazer uma avaliação no sentido de se perceber se o estudante entendeu o que são objetivos, qual é a natureza dos objetivos, o problema, a metodologia em si, que vai utilizar, fundamentada, para não ser só uma metodologia apresentada, e que se ajusta mais ao tema, aí sim são trabalhos práticos, também valorizo muito o trabalho de campo, por causa da cadeira de antropologia, os estudantes precisam de saber observar, interagir com as pessoas, recolher informação, e muitas vezes os meus alunos mesmo sem a minha supervisão eu peço que cada um deles escolha um lugar para fazer um trabalho de observar para depois construir então todo em rede relacionado com trabalho de campo realizado e cruzar com alguma informação livresca para dar sustentabilidade daquilo que foi observado.

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para o apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Intermédio (GI1):** Pelo que eu saiba, não sei se todos têm acesso, os estudantes de mestrado, por exemplo, têm tido acesso à internet. A sala dos mestrados tem internet, não sei se a nível da licenciatura como é que isso funciona, mas temos essa componente.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracteriza as práticas pedagógicas no ISCED?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não estou muito por dentro, já fui professor de prática há alguns anos atrás, se não estou em erro, em 2003/2004, não me lembro muito bem. Mas relativamente à prática pedagógica é algo que se deve pensar e rever, não sei se é por via de aulas, se acréscimo ou diminuição, ou se os estudantes deveriam fazer estágios mais prolongados a nível das escolas para desenvolver essas competências porque acaba sendo um trabalho muito conjunto, com muita ajuda tanto docente como de outros atores em que muitas das vezes os estudantes também escolhem o conteúdo que vão ministrar e as vezes é um falso problema, um estudante a ser avaliado como um bom professor ou um mau professor, mas é um mecanismo de avaliação que temos agora, que o importante para aquilo que são os desafios da instituição tendo em conta o facto de ser uma instituição de ciências da educação mas ainda vou por essa linha, não tenho assim grandes elementos para poder fazer uma avaliação mais exhaustiva sobre a prática pedagógica.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas de formação (currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações), indique algumas competências transversais que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED?

**Gestor Intermédio (GI1):** O ISCED aqui tem responsabilidades acrescidas, pese embora, este problema de currículo tenha sido um normativo funcional ao nível *top-down*, que depois estrangula todo o processo. Não há muita liberdade de gestão desta situação, tudo isto começa mal. Neste quadro, o ISCED por ser a vanguarda do pensamento a nível daquilo são as metodologias, os conteúdos, a serem ministrados nos níveis mais variados de ensino, deveria ter um espaço mais amplo em termos de liberdade de atuação. Essa liberdade de atuação depende muito daquilo que nos acostumamos chamar de descentralização deste processo. Ora bem, porque é que eu digo isto? Porque se olharmos para as nossas comunidades mais periféricas, já é altura de se implementar o ensino bilingue, por exemplo, já é altura de mudar alguma bibliografia e ajustá-la mais a algumas realidades. É altura de olharmos para um ensino mais urgente, em certas comunidades em que o menino a partir dos 14 a 16 anos já sabe que vai arranjar uma mulher, mas é preciso formá-lo para a vida, para que ele possa ter, de facto, uma liberdade, e esta liberdade se consubstancia de saber fazer alguma coisa, mas para que acontecesse, era preciso que houvesse essa abertura. Crucificar o ISCED por si só, talvez no sentido de que o próprio ISCED tenha aqui algumas dificuldades principalmente em relação ao perfil dos nossos docentes, em relação aos estudos que poderiam ser dirigidos pelos Departamentos, o CIDE é um Departamento, mas temos vários departamentos que poderiam também fazer investigação, deveriam ser mais arrojados, provavelmente, a partir daí houvesse maior visibilidade daqui que a atuação do ISCED e pressionar, então, a revisão dos próprios currículos. Também não há um intercâmbio muito forte entre as instituições de ensino geral e outras instituições de outras partes do mundo e principalmente, nesta região austral, para depois se ter um fio e definir-se, de fato, aqui a minha posição é um pouco ambígua e inconclusiva porque existe um conjunto de fatores que esta perspetiva se realiza, a não ser que o INIDE estabeleça uma parceria muito estreita com o ISCED ou os ISCEDs no sentido de serem eles os pensantes deste processo todo. Mas não é o que nós observamos.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Intermédio (GI1):** Temos alguns que se tornaram professores, de facto, mas temos outros que deixam muito a desejar, sinceramente, temos que rever o tipo de formação que estamos a dar, formação muito a correr, os professores prestam muito pouca atenção, estão muito cansados, estão com uma carga horária excessiva. Para evitar problemas, muitas vezes transitam-se alunos sem bases nenhuma e temos de assumir e eu de assumir que se calhar

50% do que colocamos no mercado não tem qualificação suficiente para ter a responsabilidade de gerir um estudante ou um grupo de estudantes.

**Entrevistador (E):** É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio (GI1):** Sim, é muito pesado. Há cursos com uma excessiva carga horária, era preciso rever isto, tinha que ser um currículo mais profissionalizante, mas infelizmente, a “fome” se me permite o termo e não uso este termo, mas a “fome” paira a nível da massa docente, e se tiver que reduzir o tempo, significa reduzir o tempo no pós-laboral, e reduzir o tempo no pós-laboral é cortar uma fonte de rendimento dos docentes e isto depois cria outros problemas.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Intermédio (GI1):** Sim, há estudantes completamente “frustrados”, terminam o curso e, acham que parece não terem feito nada, não sentem grandes mudanças na sua vida, mas também se deve à forma como eles encaram o ensino superior, que um certo nível de autodidatismo e eu vejo que há estudantes que acabaram por ir buscar conhecimentos noutras áreas, mas alguns estão completamente dependentes de professores e o pior é que os professores apresentam na aula algo que parece ser um pensamento de topo, e não desenvolvem, ou pelo menos, desafiar os estudantes à pesquisa, de procurar mais informação, isto não ajuda porque o estudante pensa que aquilo é o topo e fica desiludido quando vai estudar noutro sítio e o outro docente está a dizer que isto não vale, está desajustado... então, este é o problema de se querer apresentar algo completamente fechado, completamente tácito, e muitas vezes fora do que são os paradigmas atuais.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para o ensino e a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio (GI1):** Os pontos fortes do ISCED em relação aos seus diplomados está no fato de ser uma instituição com alguma experiência, de alguma tradição e tem um legado histórico que deve ser preservado e valorizado, temos elementos de orgulho dentro da própria instituição, não podemos pensar em laboratórios muito profissionais ou profissionalizantes, mas de certa maneira temos uma boa herança como o Herbário, museu de ornitologia e

mamologia, um pequeno museu de arqueologia, temos alguns docentes viajados, comprometidos com a causa docente, acabam por passar uma experiência muito positiva aos próprios estudantes. Temos a vantagem de ser o primeiro ISCED, o ISCED-mãe, temos a vantagem de ter um conjunto de quadros referenciados no país que passaram pelo ISCED e que acabaram de ser um acréscimo em termos de valor e, então, do ponto de vista institucional, o ISCED continua a ser, se calhar, a instituição mais forte com o legado passado mais forte a nível mesmo do país, eu devo dizer isto que precisa apenas de explorar estes pequenos elementos para poder se posicionar de uma forma mais robusta a nível do país.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio (GI1):** Os pontos fracos vamos falar de nível laboratorial, falar a nível do envelhecimento da instituição e dos docentes, quando se diz que a nível da universidade isto não se coloca mas o envelhecimento deve ser medido em função da ambição que cada um tem, que cada um enfrenta, se é docente que ainda produz materiais, produz artigos científicos, consegue colocar os alunos numa posição diferente, aí sim, mas temos maioritariamente docentes que não estão preocupados para isto, vive a lamentar, lamentam à frente dos estudantes, um ponto completamente negativo, temos discentes ou estudantes que vêm cá por causa do canudo, por concurso público, isto também é mau porque só a Educação é que emprega por isso as pessoas fazem sacrifício de cá vir mesmo que não tenham dom para exercer esta atividade. Temos um fraco investimento a nível do ISCED, seja a nível de investigação científica, seja a nível de infraestruturas, o orçamento é muito baixo, que não permite uma gestão mais ajustada daquilo que as necessidades do próprio ISCED, temos ainda debilidades a nível da formação pós-graduada, precisamos de incentivar esta formação, que são essas linhas que são necessárias.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Intermédio (GI1):** Eu acho que o ISCED deveria apoiar mais, deveria estar mais presente, nós sabemos que existem vários docentes, até membros de conselho de direção, que estão a estudar sem bolsa, sem qualquer ajuda, e numa fase destas é muito complicado, também é preciso fazer um acompanhamento mais forte a nível deste processo, acho que é uma altura de fazer uma meta-análise relativamente aos quadros formados nos últimos cinco anos e aqueles que podem sair a qualquer altura, para aquilo que são os desafios do ISCED tentar ver os níveis e as áreas que vão ter um apoio muito maior do que outras, porque isto cria desequilíbrios, era preciso observar isto com alguma atenção, temos que ter aqui uma espécie de laboratório, grupo de indivíduos, a pensar o ISCED que é relativamente o seu futuro e são linhas de força dentro de vários Departamentos, para se perceber onde se começa já a haver

desfasamento e quanto tempo isto pode prejudicar a instituição e quando é que se pode agir imediatamente para solução de algumas situações.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspetiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Intermédio (GI1):** Em relação à qualidade dos seus diplomados, eu penso que o ISCED deve começar a impor algum rigor a nível de perfil de entrada dos candidatos, e a nível de seleção dos docentes que se vai recebendo cá na instituição, é fundamental para se garantir alguma qualidade, e colocar condições necessárias, reformular a biblioteca, ter uma biblioteca mais moderna, com mais espaço, termos mais um ou dois auditórios, termos um processo de interação constante em que todos dias há um seminário, uma atividade, em que tem sempre gente a falar, para podermos mudar, de facto, a maneira de ser e estar aqui. Queixa por parte das escolas secundárias dos diplomados pelo ISCED? Não oficialmente, formalmente, tinha que ser um documento por escrito, poderia ter suscitado uma reunião com o governo, isto não. Vamos ouvindo por especulações de corredores, que é possível, nós sabemos que tipo de... alguns estudantes saem daqui e... mas ninguém ainda teve coragem de o fazer. E aí está um ponto de estrangulamento que... eu acho deveria haver esta honestidade para se poder melhorar.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Intermédio (GI1):** Não, não. Eu penso que o inquérito acaba por ser bastante exaustiva em relação a estas questões, pese embora que questões mais relacionadas com a gestão da própria instituição, em que, de certa maneira, deixa-me um pouco desconfortável porque talvez esteja a interferir naquilo que é a gestão máxima da instituição, mas, pronto, algumas questões acabei fazendo uma abordagem um pouco por fora e sem confronto porque acabo por ser membro do próprio conselho, vejo que, poderia aqui, apenas referir que, em relação a tudo isto que acabamos de dizer, é que o ISCED tem condições suficientes para poder ombrear com qualquer instituição a nível da região e do país, bastará, nesta altura, que as pessoas se identifiquem com o ISCED, vistam a camisola do ISCED e, enquanto não apareçam certas condições, façamos a diferença e que, de certa maneira, não vivamos mais estas humilhações que vamos vendo que um docente se candidata e depois não pode ser apurado porque não tem um artigo científico publicado. Penso que isto não deveria ser uma condição para os docentes não transitarem, é obrigação de qualquer docente a este nível, ter artigos científicos publicados. Não se pode esperar que o ISCED crie condições para tal. Você deve ir à procura destas oportunidades, tem que ter sempre uma linha de investigação, estar sempre a desenvolver uma determinada atividade e só assim é que vamos ganhar orgulho dos nossos estudantes, vão poder encontrar teorias produzidas pelos seus próprios professores, poder

pulverizar as rádios, os jornais, todos outros meios de comunicação, relativamente aquilo que é a produção do ISCED, quer dizer, “asfixiar”, no bom sentido, a sociedade relativamente àquilo que são os pontos de vista do ISCED mas, bem fundamentados. Penso que isto é um desafio interessante e podemos chegar lá, se cada um souber, de facto, o que está a fazer.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

### LEGITIMIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.

### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

#### **Gestor Intermédio 2 (GI2)**

**Género:** Masculino

**Idade:** 51 anos

**Função:** CI

**Tempo de gestão:** 4 anos

**Local:** ISCED

**Data:** 19/09/2019

**Hora:** 10 h 58 minutos

**Duração da entrevista:** 40 minutos e 24 segundos

**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Sou doutorado em estudos africanos pelo ISCTE-IUL, uma investigação sobre traumas pós-conflito armado, e sou professor associado do ISCED-Huíla.

**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Para além de assinaturas de protocolos e cooperação com estruturas locais e internacionais, também adquiri uma experiência em coordenar várias comissões de eventos científicos e pedagógicos, também alguma experiência foi adquirida em comissões de auditoria, entre outros...

**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) foi criado pelo Decreto nº 95/80 de 30 de Agosto do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República de 30 de Agosto de 1980, I Série, nº 206 e iniciou as suas atividades em Outubro do mesmo ano. Podemos aqui retratar as principais fases. O ISCED substituiu a Faculdade de Letras do Lubango, da Universidade de Angola; foi uma unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto e atualmente fundamentando-nos em pressupostos jurídico-legais,

decorrentes do Decreto nº05/09, de 7 de Abril, que cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das Instituições de Ensino Superior e o Decreto nº 07/09, de 12 de Maio, que aprova a reorganização da rede, cria novas Instituições de Ensino Superior Públicas e redimensiona a Universidade Agostinho Neto, que confere ao ISCED da Huíla ampla autonomia na elaboração dos seus projetos e evidencia a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade ao elaborar as suas propostas curriculares. Portanto, o ISCED, em termos gerais, passou por três 3 fases: a primeira fase em que se desliga da Faculdade de Letras; depois passa a ser uma unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto; E hoje já é uma unidade autónoma que depende diretamente do Ministério do Ensino Superior.

**Entrevistador (E):** Quais são as formações/cursos que o ISCED oferece?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** O ISCED oferece cursos de graduação e pós-graduação, assim distribuídos por seis (6) Departamentos de Ensino e Investigação: Graduação Regime Diurno e Pós-Laboral: Departamento de Ciências da Educação (Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia); Departamento de Ciências da Natureza (Ensino da Biologia e Ensino da Geografia); Departamento de Ciências Exatas (Ensino da Física, Ensino Matemática, Ensino da Química e Ensino da Informática Educativa); Departamento de Ciências Sociais (Ensino da Filosofia e Ensino da História); Departamento de Letras Modernas (Ensino de Linguística Francês, Ensino de Linguística Português e Ensino de Linguística Inglês); Departamento de Educação Física e Desportos. Todavia, apenas o último Departamento é que não funciona no Regime de Pós-Laboral. Pós-Graduação: Os primeiros mestrados foram criados ao abrigo das deliberações de números 016/SU/2002 e 017/SU/2002, do Senado Universitário, e tiveram início a 1 de Dezembro de 2003. Atualmente estão instituídos cinco (5) mestrados (Pós-graduação *Stricto sensu*): Mestrado em Ensino de Ciências; Mestrado em Desenvolvimento Curricular; Mestrado em Ensino da História; Mestrado em Ensino de Linguística Português e Mestrado em Ecologia.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** A organização administrativa do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla está explicitada nos capítulos II e III do projeto de Estatuto Orgânico. A estrutura do ISCED-Huíla compreende: Órgãos Centrais de Gestão e Unidades Orgânicas. Órgãos de Gestão e Instâncias de Decisão: Órgão Executivo de Gestão (Diretor Geral), Órgãos Auxiliares do Órgão Executivo de Gestão (Diretores Gerais Adjuntos e Secretário Geral); Órgãos Colegiais (Assembleia, Conselho de Direção, Conselho Científico, Conselho Pedagógico); Serviços de Apoio Técnico e Instrumental (Gabinete do Diretor Geral; Gabinetes dos Diretores Gerais Adjuntos; Gabinete do Secretário Geral; Departamento de Cooperação e

Intercâmbio Internacional; Departamento de Estudos, Planeamento e Estatística; Departamento jurídico; Departamento de Documentação e Informação Científica), Serviços Executivos (Departamento de Assuntos Académicos; Departamento de Administração e Gestão de Orçamento; Departamento de Recursos Humanos; Departamento de Investigação Científica e Pós-graduação; Departamento de Apoio Social, Cultural e Desportivo; Departamento de Metodologias e Práticas Pedagógicas) e Serviços de Apoio (Biblioteca do Instituto). E temos as Unidades Orgânicas de Ensino e de Investigação (Departamentos de Ensino e de Investigação; e também, Centros de Estudos e de Investigação Científica).

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas no Departamento parece-lhe adequada?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Acho que não há uma distribuição equitativa em termos dos docentes, inclusive há Departamentos que estavam na eminência de fechar, porque muitos dos docentes foram a reforma, por isso que se realizou um concurso público para admissão de novos docentes.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e as áreas de especialização dos docentes?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Não, não. Nunca beneficiei.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Claro que apoia, mas não na medida certa. A criação de programas de mestrado e envio de docentes para o doutoramento através de protocolos de cooperação com universidades em várias partes do mundo, mas com grande destaque em Portugal promovendo articulações interinstitucionais para efetivar em áreas com necessidades de formação de mestres e doutores.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Um dos princípios fundamentais da política de investigação científica do ISCED visa estimular o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo, com a inserção de linhas orientadoras nas matrizes curriculares e nas temáticas de extensão, com vista ao desenvolvimento do conhecimento científico, tecnológico e da cultura. Assim temos dois centros de investigação que abarcam as linhas de investigação e apoio a instituições e comunidades em geral. Portanto, estes dois centros de investigação são formas organizativas de investigação, que é o caso de CIDE e outro centro ligado a ciências da natureza, mas concretamente a biodiversidade e ecologia. Infelizmente, nem todos, acho que a medida ultimamente tomada, sobre a necessidade de se investigar para progressão de carreira e transição de categoria académica, irá incentivar a realização de investigação científica. como dizemos, uma das partes de incentivo já foi aqui mencionado que é a criação de cursos de

mestrado e promover doutoramentos em instituições no exterior do país. Outros apoios e incentivos são: Estímulo à capacidade de docentes visando a melhoria na qualidade de ensino de graduação e pós-graduação; Expansão da pós-graduação com a implantação de novos cursos de mestrado e a consolidação dos já existentes, promovendo a melhoria dos indicadores da investigação e da pós-graduação; Apoio às atividades de investigação com recursos materiais e financeiros; e, Viabilização de programas e de projetos de cooperação técnico-científica, intercâmbio de docentes no país e no exterior. Temos feito estes intercâmbios, inclusive a professores de outras instituições que vêm administrar módulos nos cursos de mestrado e doutoramento e outros tipos de formações.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Enfraquece. Nem sei que métodos ou estratégias de ensino terão que ser utilizadas, quando há um rácio elevadíssimo por professor. É claro que quanto maior for a carga horária, o número de disciplinas a lecionar e um número elevadíssimo de estudantes, torna-se incompatível o aproveitamento dos estudantes e conseqüentemente o não acompanhamento às especificidades de cada estudante.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Varia muito da distribuição do plano curricular por ano académico, nós verificamos que o primeiro ano é um pouco sobrecarregado, o segundo ano é mais sobrecarregado ainda, o terceiro ano com menos disciplinas (caso de DCE) e o quarto ano, inclusive com esta nova política curricular ficaram com menos disciplinas e menos carga horária.

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino, no ISCED?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Depende muito dos objetivos de cada disciplina. As disciplinas que leciono têm um carácter teórico-prático e prático, no caso da Intervenção Psicossocial. Portanto, tem muito a ver por disciplina, mesmo a disciplina de Investigação Científica tem um carácter teórico-prático.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Também varia muito de docente para docente e da visão que se tem da Universidade. Para uma escolha criteriosa dos métodos, é necessário que o formador saiba qual a finalidade da formação, isto é, qual a natureza do comportamento que quer comunicar à pessoa que o recebe. Se isso não acontecer dificilmente será feita uma escolha acertada dos métodos de ensino, é importante, por isso, saber distinguir os diferentes tipos de comportamentos. Por exemplo as metodologias mais usadas são: método expositivo (que deixa muito a desejar na universidade), ensino participativo, da descoberta, ensino programado, interrogativo, demonstrativo, etc.

**Entrevistador (E):** Considera as formas de avaliação as mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Claro que não. Deveríamos ter aqueles procedimentos todos, desde a avaliação diagnóstico até a somativa, mas nem sempre se verifica isso com frequência e tem-se usado mais avaliação somativa porque pretendem-se duas avaliações, depois o exame e recurso, parece que já está tudo planificado.

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** O ISCED possui uma biblioteca com muitos livros, nós sabemos, todos os anos adquirem-se livros pela instituição, a questão que se coloca é o espaço, portanto os estudantes não têm frequentado a biblioteca por falta de espaço. Precisamos de espaço para se poder expor de forma organizada todas as obras adquiridas. Entretanto, apenas alguns poucos estudantes têm requisitado livros e utilizá-los em outros espaços.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracterizada as práticas pedagógicas no ISCED?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Nós sabemos que a prática pedagógica é a principal disciplina integradora do ISCED, ela é a principal disciplina integradora porque serve de base para o perfil de saída dos diplomados, se ela está surtir efeitos ou não temos que discutir baste essa situação da prática pedagógica, muitos acertos terão que ser feitos, principalmente por não termos ainda instituições que albergam estudantes para as práticas, precisamos de instituições onde os estudantes façam a prática pedagógica de forma estável, de forma contínua, e que se veja que estão realmente aplicar os conhecimentos teóricos na prática.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas de formação (currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações), indique algumas competências transversais que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** O objetivo geral do ISCED é formar professores, daí nós formarmos professores para o ensino secundário e os magistérios primários vão deixar de

existir e nós também vamos ser formadores de formadores. Agora o que se coloca é uma certa desarticulação entre aquilo que são os programas, a carga horária e as exigências em termos de formação para os professores de outros níveis de ensino e aquilo que o ISCED tem formado desde 1980. Portanto, tem sido na nossa área de ensino e investigação problemas de colocação dos colegas por défice de carga horária e disciplina compatíveis nos outros níveis de ensino, portanto, temos que fazer um conjunto de acertos.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Sim, estão, com exceção destes casos de estarmos a formar com uma visão de perfil de saída de 1980 até agora quando há mudanças significativas na nova sociedade, mas que estamos capacitados e que eles saem bem formados sim.

**Entrevistador (E):** É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Não respondeu. Contudo, fez a seguinte observação: “Eu passo esta questão porque tem havido muitas discussões acerca disso, não há uniformidade, não há uma linha orientadora, que diga que é única, portanto... temos várias escolas”.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** É uma apreciação positiva, os formados pela nossa instituição foram absorvidos pela maior parte das instituições do país, o ISCED foi e, muitos, ainda consideram a casa mãe, foi a partir do ISCED que surgiram outras instituições de formação de formadores a nível do país, e é claro que temos este rótulo de “casa mãe”, mas no bom sentido, no sentido positivo e dos nossos quadros estarem espalhados por todo país, não só a nível da educação mas também de outras áreas decisoras do país.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Claro que deve haver uma articulação dos níveis anteriores... para... portanto, a qualidade vai diminuindo, como se costuma dizer, de ano para ano, mas nós não devemos amputar as responsabilidades aos níveis anteriores porque isto já vem do ensino primário e dizem que o ensino superior tem que usar outras estratégias para adequar e não fazer queixas às outras instituições, porque estamos a queixar-nos da qualidade dos que entram mas também ao terminarem o curso, parece que alguns vão deformados, mas nem

todos. Mas temos tido êxitos com os nossos diplomados, portanto, há mais satisfação que insatisfação.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para o ensino e a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Sim, o objeto de ISCED é principalmente este, formação de professores para outros níveis de ensino, para além de formar professores para o ensino secundário, atualmente há uma orientação de que vamos substituir os magistérios primários para a formação dos professores primários e também vamos formar mestres para a educação pré-escolar, no sentido de abrirmos o curso de licenciatura em pré-escolar.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados? E os pontos negativos/fracos?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** O ISCED por essência, é aquilo que eu acabei de dizer, é a “casa mãe”, uma instituição de referência, que o seu percurso já vem desde 1980 na formação de quadros para o país. Portanto, é uma instituição que pode ser considerada “clássica”.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** E os pontos negativos, já fui dando alguns palpites, a não adequação que o próprio ritmo que a sociedade tem das exigências em termos de profissão, nós poderíamos transformar os cursos de Departamento de Ciências da Educação em cursos mais viradas às necessidade da comunidade, como é o caso, por exemplo, da psicologia escolar, ou da formação do psicólogo escolar, ou dos objetivos ligados a necessidades educativas especiais, porque esta designação do curso de pedagogia ou do ensino da pedagogia e do ensino da psicologia acho que já estão um pouco ultrapassados.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** A maior dificuldade são as infraestruturas que já não conseguem albergar um número significativo de estudantes, a procura é maior que a oferta. E isto é um grande constrangimento, o crescimento em termos de infraestruturas e não só, também em termos de número de professores, de cursos, deve haver uma variedade de cursos pela necessidade que a comunidade tem em formação. Também precisamos de renovação e apetrechamento de laboratórios para melhor aprendizagem, na base das novas tecnologias de informação, por hoje tudo é feito por este meio. Tem uma plataforma institucional que funciona com muitas debilidades.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspetiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Esta questão está repetitiva.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Intermédio 2 (GI2):** Acho um tema e uma investigação interessante e acho que o autor vai trazer muitos subsídios para uma visão mais aprofundada daquilo que é a formação na nossa instituição

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

### LEGITIMIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.

### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

#### **Gestor Intermédio 3 (GI3)**

**Género:** Feminino

**Idade:** 52 anos

**Função:** CI

**Tempo de gestão:** 5 anos

**Local:** ISCED

**Data:** 08/10/2019

**Hora:** 09 h 10 minutos

**Duração da entrevista:** 37 minutos e 55 segundos

**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Licenciatura em Psicopedagogia, mestrado em Desenvolvimento Curricular e doutoramento em Prática Pedagógica.

**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Muita experiência, acho que sou uma boa professora, e toda minha linha de investigação é na base do professorado, na docência, e neste caso, acho que tenho experiência suficiente, são 33 anos do ensino, da docência, por todos níveis de ensino, é uma experiência toda que eu sigo e sempre fui formada em educação, na área de psicologia pedagógica.

**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais as formações/cursos que o ISCED oferece?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas no seu Departamento parece-lhe adequada?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Aí nós temos dificuldades. O meu Departamento controla docentes que já são docentes de outros Departamentos, são controlados pelas Secções de ensino, então neste caso, eu controlo todos professores orientadores da prática pedagógica. Neste caso, as secções de ensino têm 2/3 de professores orientadores das práticas pedagógicas que devem dar-me o relatório onde consta: a escola onde fizeram as práticas, o número de estudantes, e é assim que eu controlo. Quer dizer que, cada Departamento tem 3 a 5 docentes para acompanhar a prática pedagógica. Neste caso, os estudantes são distribuídos por docentes que vão de 3 a 20 estudantes, dependendo do curso. E as práticas do terceiro e quarto anos seguem a mesma filosofia? Não. No terceiro ano a prática é caracterizada numa prática inicial, em que o estudante tem a observação das aulas nas escolas do ensino geral, o estudante dá aulas simuladas, e duas aulas que ele vai para as escolas dar aulas mesmo, lecionar. No quarto ano, já o estudante tem uma prática profissional, que vai à escola e tem as turmas com que vai trabalhar e aí ele pega e vai já direito dar aulas. Quer dizer que cada estudante deve dar 6 aulas, quer dizer que há um regulamento próprio do funcionamento da prática pedagógica em que o estudante dá 6 aulas, assiste 6 aulas, tem outras atividades que o estudante possa realizar, como é o caso de visitas de estudo, excursões, etc... etc... e também fazer um relatório de todas as atividades. Essas atividades todas são avaliadas. Entre as práticas pedagógicas e o estágio. Qual que mais lhe convém? Acho que o estágio iria criar maiores habilidades aos estudantes, porque os nossos estudantes quando vão a uma escola, em vez de irem ter com o chefe de turno ou coordenador da sua área do curso no ISCED, ele às vezes vai até ao diretor, que eu vim dar a aula prática, e não é da competência do diretor, então quer dizer que, ele dá 6 aulas e isto não criam competências nem habilidades ao estudante para dizer que vai ou não ser um bom professor. Então, a meu ver, o estágio seria o ideal para se formar nos alunos porque o estágio é completo, o estudante vai para escola e aí tem todo um contacto com a escola, com a sua área de atuação. Pois. Na prática, não. O estudante vai para aí prepara e dá a sua aula e é classificado só naqueles aspetos, por isso, acho que o estágio seria o ideal. E quanto ao tempo de estágio? Talvez no segundo semestre do terceiro ano. No primeiro semestre o estudante pegava e tinha todo um contacto com o regulamento, os planos de aulas, os programas das escolas, isto tudo com o professor da prática pedagógica, apesar do professor de metodologia já lhe tem dado essa matéria e então, no segundo semestre, ele era integrado numa escola, ficava um semestre numa escola e no quarto ano, ele fazia também outro semestre, quer dizer que ele fazia um ano

na escola, no terceiro ano, um semestre e no quarto ano, o primeiro semestre também. Então era um ano que abrangia dois anos de estudo, mas iria fazer um ano a fazer o estágio. E assim, sim. Poderíamos falar ele iria ter maior bagagem para enfrentar o processo de ensino-aprendizagem.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e as áreas de especialização dos docentes?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não é o ISCED que apoia a formação pós-graduada, mas sim, as estruturas superiores. Parte do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e Inovação. Este é que determina as políticas educativas e determinam em que área deve haver formação dos docentes. Então, neste caso, esta formação passa pela abertura de vagas para se fazer a formação. E o ISCED praticamente facilita, é o intermediário entre o professor e o Ministério de Ensino Superior. Quando existe estas vagas cabe ao ISCED selecionar as candidaturas dos docentes para o Ministério do Ensino Superior. Agora isto acontece numa formação contínua dos docentes pelo Ministério. Agora cabe também ao próprio docente, vai se formando, vai adquirindo experiências com base no seu poder, no seu interesse, na motivação que tiver, então ele pode participar em congressos, em jornadas científicas, não é preciso a instituição a indicar-lhe para fazer essas atividades. Como docente de ensino superior cada um deve saber que deve fazer a formação contínua. Então isto passa por ir a congressos internacionais, a jornadas científicas, e neste caso o ISCED facilita, desde que o docente faça um pedido e o ISCED facilita que o docente vá, mas deve ser por conta própria. Cabe ao docente ter motivação e interesse a cada um deve formar-se. O alojamento e a estadia é suportado pelo docente, muito poucas vezes tem sido por parte da instituição.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Sim, cada docente deve se preocupar fazer investigação, também temos o caso de mudanças de categorias em que o docente precisa de ter atividade científica, deve ter produção científica, e essa produção científica passa por ter artigos publicados internacionalmente, e agora se o professor ficar parado simplesmente na sua docência vai ficar estagnado. Então, cabe a cada um ter motivação como professor, como docente universitário em seguir a sua formação e seguir todas as atividades publicadas pelas áreas académicas e científicas que ele próprio necessita.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o

sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Sim, o problema é este. Os professores de prática fazem o que podem, os problemas são conjunturais, então, nós não conseguimos enquadrar somente os professores de prática pedagógica, os outros são obrigados a auxiliá-los, e às vezes, o professor nem é formado nesta área, mas é obrigado a lecionar a respetiva cadeira, e pela sua formação no ISCED ou em educação e tem uma noção de como são feitas as práticas, então com base no regulamento pelas informações que tem a nível de departamento de metodologia e prática pedagógica o professor universitário deve se atualizar, deve buscar experiências e aí tentamos criar nos alunos habilidades, competências para que ele amanhã venha ser um bom profissional. E cabe a cada um dos estudantes por si mesmo empenhar-se. É de 12 tempos, e das práticas pedagógicas? cada estudante deve dar 6 tempos de aulas. E a distribuição como é feita? De maneira equitativa, aliás, a instituição deveria ter professores exclusivamente de prática pedagógica, mas infelizmente não. Os professores de prática são muito poucos, porque existem poucas vagas dadas pelo Ministério de Ensino Superior. Então como há carência de professores e as turmas são vastas, um professor, por exemplo, não consegue acompanhar uma turma completa de 30 estudantes, então outros professores prontificam-se em ajudar o colega aí, por isso temos em cada Departamento três, quatro ou cinco professores, de acordo com o número de estudantes. Por exemplo, os cursos que têm muitos estudantes são os de ciências sociais e humanas, em que cada docente tem mais de 10 estudantes. Que é muita sobrecarga porque o docente não é só docente da prática também tem outras disciplinas a lecionar, então neste caso, é uma acumulação de trabalho. Quer dizer que cada estudante deve ser acompanhado em 6 aulas, ou seja, se tivermos 10 estudantes quer dizer que teremos 60 aulas para acompanhar. E ainda nestas aulas tem outras atividades que o professor deve explicar. Porque formar competências e habilidades aos alunos não é apenas ir dar 6 aulas, o estudante deve saber que deve participar em outras atividades, e nem sempre nestas atividades o professor tem disponibilidade de acompanhá-lo.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino, no ISCED/Departamento?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** As aulas são, em geral, teóricas, depende dos cursos, tem que haver vinculação teoria-prática, porque toda prática é apoiada numa teoria, mas o que nós vemos é que existe uma tendência mais teórica das aulas, mas há cursos que não, como cursos

de ciências exatas, os que têm que ir ao laboratório, apoiam-se mais na prática que na teoria. Então depende muito dos cursos em que estão inseridos. Mas todos eles tendem sempre para uma vertente teórico-prático. As aulas são mais de elaboração conjunta, porque são alunos universitários e um dos objetivos é criar quadros para a investigação, então o estudante investiga também e vem debater com o professor. Então o professor pode recorrer a métodos interrogativos, explicativos, à elaboração conjunta, é com base a estas aulas que hoje está a seguir a educação. É relativo, depende da iniciativa do professor.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Considera as avaliações as mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Acho que não. Nós ainda estamos nestes métodos arcaicos, porque hoje é avaliar as competências das pessoas a todos os níveis, não só, porque, por exemplo, nós ainda utilizamos... as competências pessoais, as destrezas da pessoa, a flexibilidade e não a reprodução como se utiliza até agora, que são as provas. Hoje acho que já não se prima por um método reprodutivo, de memorização, mas sim com base na prática que as pessoas realizam. Porque há vezes que as pessoas não conseguem reproduzir e teoricamente alguma coisa, mas na prática esse indivíduo ser um indivíduo com habilidades e competências melhores que as habilidades teóricas. Mas no caso da prática pedagógica, aí deve haver mesmo a vinculação teoria-prática. Por isso que a prática pedagógica é a base. Ele deve saber utilizar os conhecimentos adquiridos na sua área e aplicá-lo na prática pedagógica. Acho que em todos eles... os três tipos de avaliação, temos a diagnóstica, formativa e somática. Todos esses tipos de avaliação estão presentes e quase todos eles depois devem chegar à somativa.

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Há uma biblioteca rica, só que os nossos estudantes não têm a cultura de ler. Hoje com as novas tecnologias de informação, eles preferem estar nos telefones e investigar pela internet do que pegarem um livro. Acho que há estudantes que nem devem saber onde se situa a biblioteca, e nós temos uma biblioteca rica com livros atualizados e que os estudantes podem, neste caso, este é o grande contributo que o ISCED dá. Que as pessoas podem estudar tanto na internet como na biblioteca. Então cabe aos professores indicar para que os alunos se dirijam à biblioteca e utilizem os livros, e principalmente passando pelos próprios professores, porque se o professor usa o livro aí induz também que o aluno o utilize. Este é o grande contributo do ISCED, há bibliografia atualizada a todos os níveis.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracterizada as práticas pedagógicas no ISCED?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Já respondeu acima.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas de formação (currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações), indique algumas competências transversais que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED.

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** As competências investigativas, porque os professores trabalham com estes estudantes, estes devem participar em atividades de investigação, e os professores primam por isto, mesmo o próprio ISCED as competências investigativas, a formação, as competências laborais, porque ele vai se profissionalizar naquela área específica, então penso que estas são as competências que forma.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Necessárias sim, mas fundamentais e sólidas não sei, mas o básico é dado pelo ISCED, o estudante depois deve atualizar-se, ser autodidata, etc... etc... agora se ele estacionar aí já depende, aqui se dão as competências básicas para ele depois poder seguir, porque não é com 6 aulas que ele vai ser um bom professor, porque se tiver que ser um mau professor nem mesmo com 1000 aulas ele vai poder ser um bom professor. Então cabe ao ISCED dar-lhe o necessário, as bases e orientar-lhe a nível inicial e aí para frente ele tem que seguir sozinho, tem que continuar a ter uma formação contínua, no caso, mestrado, doutoramento, etc, porque o ISCED dá-lhe uma investigação inicial, é uma base, o ISCED só dá a base, essas competências são mínimas que se dão. Não dão competências em que você vai ser um bom professor, vai ser um bom estudante, não. Dá-se o necessário. Depois de sair vão criar habilidades próprias do que ele aprendeu ele pode aplicar. Agora aí depende de cada um. Depois seguir em atualizar-se, formar-se, já isso é pessoal, o ISCED não intervém.

**Entrevistador (E):** É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Os modelos são vários. Um dos modelos temos, talvez, investigação-ação, temos o histórico-cultural, histórico-social, em que ele num contexto histórico-social vai desempenhar a sua atividade, é com base ao contexto que ele está inserido.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Ao meu ver, acho que depende muito de cada curso, dos professores que se têm, porque eu posso ter um bom professor no curso em que estou e o outro ter, por exemplo, um mau professor ou um professor que não acompanha, que não facilita, que não é orientador, porque é universidade, cabe a cada um procurar superar-se, tentar formar-se, tentar investigar, e se esperar que o professor é que lhe vai dar isso na universidade então ele pode sair daí com um nível de insatisfação. Dizendo que a minha formação de nada me serviu. Há outro que pode dizer que eu adquiri o necessário e agora tenho que me esforçar, atualizar, formar-me e continuar, então este nível de satisfação vai depender muito do indivíduo que foi formado.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** O ponto forte é este, estamos em toda província, estamos em todo país, acho que a formação teórico-científica no ISCED é muito completa, porque cria nos diplomados competências e habilidades investigativas, de formação, então acho que isto é muito bom. Fala-se de estágio, este é o ponto positivo, pôr os alunos a funcionar diretamente na sua área antes de serem inseridos no mercado de trabalho. Então, talvez com o estágio tivéssemos melhores competências

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Os pontos negativos, no concernente à prática, ela deveria ser com mais consistência, porque com as práticas pedagógicas não sei se formam competências que quando sair daí formam um bom professor. Acho que o ponto fraco seja este. É utilizar a prática vinculada à teoria. Então parece que está a faltar mais prática do que teoria. Temos um ensino, acho, mais teórico, e deveria ser mais prático, deveríamos por o estudante diplomado a investigar, a trabalhar sozinho, e não com a permanência de um professor que lhe orienta e diz tudo o que ele tem que fazer. Mas sim dar-lhe competências que ele sozinho amanhã depois ele seguir sozinho. E acho que este é um aspeto negativo. Temos muitas aulas de contacto, na sala ou no laboratório, sempre com a presença do professor, enquanto este estudante está na

universidade ele tem que ter investigação e não sempre colado ao professor. Acho que um ponto negativo seja este. Mais prática e menos teoria. Deve haver escolas de aplicação para o estágio. A distância entre as escolas é outro problema que se encontra. A outra dificuldade é a descoordenação dos calendários do ensino geral e do ensino superior. O primeiro é por trimestres ao passo que o segundo é por semestres. É um grande constrangimento nas práticas pedagógicas.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** As maiores dificuldades do departamento que em geral aparecem nos relatórios dos docentes são: a distância das escolas, falta de material didático para o docente e alunos, falta de laboratórios nas escolas do segundo ciclo para os cursos práticos, de ciências exatas, de ciências da natureza, o número elevado de estudantes por docente, o número elevado de estudantes por professor nas monografias, com a carga horária, preparação científica e pedagógica das aulas, com a produção científica. O regulamento prevê um limite de estudantes por monografia de 4 estudantes de diurno e 4 de pós-laboral. Contudo, na prática não há limite de números de estudantes a orientar nas monografias. Mesmo nas práticas pedagógicas, acabamos excedendo o número de estudantes a acompanhar. Isto é um transtorno muito grande, por isso mesmo, perante este quadro, existe debilidades na formação de competências nos estudantes do ISCED, por causa destes constrangimentos. A desmotivação dos docentes, quer na remuneração quer por não ser contemplado para fazer a formação do pós-graduado. A falta de revista científica a nível local, do ISCED para os professores publicarem os seus artigos científicos, os professores o fazem por conta própria e são custos, à internet da instituição é débil e deficiente, a falta de uma sala para aceder a internet, as infraestruturas é pequena pois que os professores não têm gabinetes para trabalhar comodamente, além dos chefes de departamentos e seções, o ISCED tem uma plataforma informática, mas não funciona.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspectiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** É complicado, parece que isto é conjuntural, como se tem dito, tudo parte e é centralizado por um organismo central, então o ISCED, a única coisa que tem de mais valia é apenas a biblioteca.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Intermédio 3 (GI3):** Como chefe de departamento de metodologia e prática pedagógica vejo que não há motivação por parte da instituição e dos estudantes na prática pedagógica; a prática pedagógica está à margem quando deveria ser a disciplina integradora, a prática pedagógica é banalizada, não há por parte da instituição a vontade em apoiar a prática pedagógica em questão de infraestruturas, materiais, considera-se como uma disciplina teórica e deve ser dada na sala de aulas. Temos apenas uma sala pequena para todos os cursos e sem condições, não temos um laboratório de práticas, a prática pedagógica deveria ser a disciplina com maior peso, de maior rigor, o que não acontece com este ISCED. A prática pedagógica tem influenciado bastante na formação dos diplomados. É uma prática pedagógica muito leve, sem nenhuma consistência, rigor, em que o aluno, não é do ISCED que ele sai bom profissional. Há debilidades e deficiências nesta área.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

**LEGITIMIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.

**IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO****Gestor Intermédio 4 (GI4)****Género:** Masculino**Idade:** 55 anos**Função:** CI**Tempo de gestão:** 10 anos**Local:** ISCED**Data:** 14/10/2019**Hora:** 09 h 46 minutos**Duração da entrevista:** 21 minutos e 44 segundos**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional?**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Sou doutorado em ciências pedagógicas, especialidade de física**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?**Gestor Intermédio 4 (GI4):** As experiências no sentido de perceber outras dinâmicas das Seções, porque o Departamento tem cinco Seções: Seção de ensino e investigação de Física, Seção de ensino e investigação de Química, Seção de ensino e investigação de Matemática e de Seção de ensino e investigação de Informática. Então eu pude acumular e perceber como é que essas Seções funcionam no plano pedagógico-científico**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Não respondeu à questão.**Entrevistador (E):** Quais os cursos que o ISCED oferece?**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas no seu Departamento parece-lhe adequada?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** A distribuição dos docentes ainda é exígua porque a maior parte do pessoal do Departamento tem formação, o Departamento já tem um professor com a categoria de professor catedrático, temos três docentes com categoria de associado, outros são auxiliares, assistentes e ainda temos assistentes estagiários.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e as áreas de especialização dos docentes?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Sim estes são qualificados pedagógica e cientificamente, por isso é que estão nas respetivas categorias.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** O ISCED tem um programa de formação de pós-graduação e em função a este programa tem estado a mandar para o mestrado e doutoramento das diversas áreas do ISCED e portanto, o ISCED tem estado a cumprir com esta parte.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** As publicações científicas os docentes têm estado a fazer a partir de umas revistas científicas e não vejo tanto constrangimento, embora haja pouco tempo para que os docentes se dediquem à publicação, mas mesmo assim tenho estado a ver publicações de vários docentes a nível de nosso Departamento. Há já uma revista a nível do ISCED que já está aprovada e acho que dentro de pouco tempo vai começar a ser utilizada pelos docentes do ISCED. Todo docente é investigador, só que ele tem a parte da docência e pelo exercício desta parte da docência necessariamente tem que investigar, ter novas metodologias para o processo. Tem havido alguns incentivos, nós temos um laboratório de Química que já foi comprado, faltando apenas a sua montagem, temos ainda um laboratório de Física com algum material obsoleto, mas o ISCED está a envidar os esforços de adquirir um laboratório de Física novo, mesmo assim tem-se realizado práticas do laboratório, na vertente da mecânica, termodinâmica, eletricidade e alguma parte da eletrónica. Temos também dois laboratórios de Informática, estes também têm estado a corresponder com a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem da informática educativa. Não obstante, precisa-se de mais laboratórios para aumentar a capacidade de resposta e da demanda.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o

sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Isto é muito relativo, o sucesso dos estudantes tem a ver com muitos fatores, um dos fatores é que muitos dos estudantes estão aqui só pelo facto de ver os outros colegas estarem aqui, mas eles não se entregam devidamente à sua preparação, o acompanhamento rigoroso, em função da exigência da universidade, e outros dos fatores é devido à carga horária um pouco elevada para os professores, e também do número de estudantes na turma, muitas das vezes o professor não consegue acompanhar devidamente este número elevado de estudantes, para que tenham bons resultados.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Os estudantes têm um horário normal, eles têm aulas de segunda a sexta-feira, principalmente os dos primeiro, segundo e terceiro anos, os estudantes do quarto ano só têm aulas no primeiro semestre, no segundo semestre eles estão nos seus trabalhos de licenciatura, práticas pedagógicas,

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, isto é, os métodos de ensino, no ISCED/Departamento?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Nós temos aulas teóricas, teórico-práticas, aulas práticas, aulas de laboratório, práticas de laboratório, tem sido essas aulas, porque o Departamento, como eu dizia há pouco, tem quatro Seções, e cada uma das Seções tem as suas especificidades, e cada uma delas leciona aulas teóricas, teórico-práticas, aulas práticas e práticas de laboratório. Portanto, nisso, não há problemas nenhum.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Metodologias mais ou menos adequadas são relativas em abordar sobre essa questão, portanto, isto depende muito das dinâmicas dos conteúdos que um dos professores leciona. Mas em geral as metodologias usadas pelos professores são as metodologias aceites, pela comunidade científica aqui do ISCED, e nenhuma metodologia é melhor que a outra, apenas completam-se, portanto, pelo nível de formação que os docentes têm, eles usam as metodologias que são aceites a nível da dinâmica científica e pedagógica aqui da instituição.

**Entrevistador (E):** Considera as formas de avaliação as mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Exatamente, cada Seção avalia em função da sua especificidade. Há Seções que usam avaliações teórico-práticas, através de provas escritas, por exemplo, nas disciplinas de prática de laboratório, as avaliações são todas orais, porque eles realizam a prática e explicam o que estão a fazer, química, física e informática, portanto, na matemática são avaliações escritas, orais também, e depois sancionam-se também com exames normais, exames de recurso, escritos e orais, ou orais e orais também.

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** O ISCED tem uma biblioteca, está apetrechada de livros bastante atualizados, só que nós estamos na era da informática e da internet em que os estudantes não precisam tanto de ir à biblioteca e consultar os livros físicos, eles podem tê-los a nível da net, ficam aí a consultar.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracterizada as práticas pedagógicas no ISCED?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** As práticas pedagógicas são uma disciplina que dota os estudantes de competências para organizar e planificar um plano de aulas e executar este plano de aula no seu quotidiano laboral, os estudantes aprendem até ganharem competências para que seja benéfico para o seu exercício laboral de professores nas diversas áreas do ensino secundário.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas de formação (currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações), indique algumas competências transversais que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED.

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Em termos de políticas é complicado, neste momento, há uma comissão de harmonização dos currículos a nível nacional, porque isto é para harmonizar os planos curriculares, pois que antes havia uma discrepância dos currículos entre os diferentes ISCEDs.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Se calhar... suficientemente capacitados com competências... estamos a exagerar um pouco, quer dizer, os diplomados estão capacitados para lecionar no ensino secundário, só que eles não conseguem ter todas as capacidades, e eles têm que consolidar as suas capacidades durante o exercício de docência, porque se ele termina o ISCED com essas capacidades e não exercer no ensino secundário, vai perder aquela dinâmica e depois há problemas na docência lá no ensino secundário.

**Entrevistador (E):** É possível identificar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Não respondeu.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Sim, sim. Já respondi.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Não respondeu.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para o ensino e a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Os pontos positivos/fortes... o ISCED tem estado a exigir o mínimo possível para que se cumpre a dinâmica de qualquer universidade que forma professores. Portanto, é normal que nem todos que saem correspondam às exigências do ISCED, portanto, o ISCED tem estado a fazer o que pode para que os seus diplomados saiam com aquela formação desejável para que cumpram com o seu papel de professor lá no ensino secundário. Temos uma plataforma, um site de ISCED onde podemos encontrar informações da instituição.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Em relação aos pontos negativos/fracos podemos apontar a falta de algumas condições infraestruturais sobretudo, nós temos uma avalanche de candidatos para o ISCED, mas infelizmente não conseguimos dar resposta.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Isto já falamos nos pontos fracos. A falta de docentes que influi negativamente no processo.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspetiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** O ISCED tem vários desafios, mas eu não gostaria de falar disso, reservaria isso para a direção, os gestores do topo.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Intermédio 4 (GI4):** Se calhar era só para dizer que este Departamento agulha se de evoluir para uma faculdade de ciências, porque as características de um Departamento de ciências exatas é de uma faculdade de ciências, portanto, vamos fazer de tudo a nível de Departamento para ver se a gente consegue atingir esse desiderato de faculdade de ciências.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

<b>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</b>
Esta entrevista consiste numa conversa amena com vista a obtermos algumas informações sobre o seu trabalho, a instituição, os docentes, a formação dos diplomados, etc. Enquadra-se na investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em Educação, cujo objetivo é o de colher informações que nos permitam ter uma perceção sobre as competências a desenvolver e a formação dos diplomados pelo ISCED. Solicitamos que nos permita gravar em áudio as suas declarações. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações que nos prestar. Comprometemo-nos a dar-lhe conhecimento das suas declarações, após transcrição, para as validar, antes da publicação do trabalho final. No entanto, se não pretender responder a alguma questão, sinta-se à vontade para o fazer.
<b>IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO</b>
<b>Gestor Intermédio 5 (GT5)</b>
<b>Género:</b> Feminino
<b>Idade:</b> 61 anos
<b>Função:</b> CI
<b>Tempo de gestão:</b> 6 anos
<b>Local:</b> ISCED
<b>Data:</b> 18/10/2019
<b>Hora:</b> 11 h 35 minutos
<b>Duração da entrevista:</b> 21 minutos e 53 segundos

**Entrevistador (E):** Qual é a sua formação académica e profissional?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Atualmente tenho mestrado em ensino de ciência, opção Biologia, e com a categoria de professor auxiliar.

**Entrevistador (E):** Que experiências profissionais acumulou ao longo destes anos como gestor?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Diz-se que a vida é uma escola onde todos dias se aprende, mas como chefe de departamento eu não fui por querer, mas por necessidade por não haver outra pessoa à altura para ocupar o cargo, mas, pronto, fui acumulando experiências de saber fazer, a projeção dos cursos, trabalhos ligados à gestão académica, à interação com os colegas, tudo isto foi uma aprendizagem durante este todo tempo.

**Entrevistador (E):** Quando foi criado e quais as principais fases por que passou o ISCED?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais as formações/cursos que o ISCED oferece?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Como se organiza o ISCED? A gestão de topo e as gestões intermédias são eficazes?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** A distribuição dos docentes por categorias académicas no ISCED parece-lhe adequada?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não digo que seja adequado, mas maior grau académico são maiores valências que temos e proveito que podemos fazer do docente, mas é o real, é o que nós temos, este departamento acabou por sofrer a transferência, a saída de vários docentes com graus já qualificados, então isto foi uma grande baixa para o Departamento, tanto que, os quadros atuais a maior parte dos docentes atuais da seção de Biologia ainda não é docentes efetivo, está aqui em regime de destacamento.

**Entrevistador (E):** No Departamento que coordena, quais são as formações/qualificações e as áreas de especialização dos docentes?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** São docentes já com um grau elevado de conhecimento, no curso de Biologia temos três com grau de PhD, só temos um com grau de licenciado e os restantes são mestres. No curso de Geografia temos três PhD, e os restantes são mestres, não há licenciados.

**Entrevistador (E):** De que forma o ISCED apoia a qualificação pós-graduada dos docentes?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Sim apoio, porque neste momento temos três professores de Geografia em formação pós-graduada, e tem também o suporte da instituição.

**Entrevistador (E):** Como está organizada a investigação no ISCED e que apoios e incentivos recebem os docentes à investigação?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão. investigação... fazem investigação no sentido, pronto, fazem trabalhos de orientação de trabalhos de fim de curso, e a partir daí ele faz uma investigação aliada a este trabalho. Mas também no departamento nós temos um centro, que é o centro de investigação sobre a biodiversidade. Está ligado ao nosso Departamento. E faz-se mesmo investigação à sério. Por isso é mais neste âmbito que se desenvolve a investigação. A maior parte do centro de investigação e biodiversidade vem mesmo apoios de fora do país, também o ISCED tem apoio institucional e na medida do possível dentro das suas possibilidades vai dando sempre este apoio.

**Entrevistador (E):** De que forma a carga horária dos docentes, o número de disciplinas que lecionam e o número de estudantes (diurno e pós-laboral) nas turmas contribuem para o sucesso dos estudantes no desenvolvimento de competências e qualidade científica da formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Eu acho que não contribui muito para o sucesso dos estudantes, porque o professor já sai sobrecarregado, não é fácil trabalhar nos dois períodos letivos, e com o número de estudantes que tem, então, não digamos que os resultados têm sido maus, mas é um grande esforço que os docentes têm que fazer.

**Entrevistador (E):** Como é o horário semanal dos estudantes?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** É o normal, 5/6 dias, até 6<sup>a</sup> feira, com a exceção da língua estrangeira que é aos sábados.

**Entrevistador (E):** Qual é, predominantemente, a natureza das aulas, ou seja, os métodos de ensino, no ISCED?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Temos mais aulas teóricas e algumas com carácter teórico-prático. O departamento de ciências da natureza deveria ter um laboratório sobretudo para o curso de Biologia, não tem este laboratório que apoiaria muito as aulas de carácter teórico-prático, então se vincula mais aulas com carácter teórico.

**Entrevistador (E):** Considera que as metodologias usadas pelos docentes são adequadas à formação desejável? Quais são as metodologias mais usadas?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não, adequada não é, porque atendendo a especificidade do curso, as aulas na sua maioria deveriam mesmo ser pela sua essência, teórico-práticas. Mas são as circunstâncias, não temos de momento as condições mais adequadas para o desenvolvimento normal do curso.

**Entrevistador (E):** Considera as formas de avaliação as mais adequadas para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Sim, achamos nós que têm essas competências, tirando já as competências laboratoriais, mas as restantes respondem bem. As avaliações cingem-se muito nas avaliações obrigatórias, são mesmo aquelas provas, são avaliações normalmente escritas, há também muitos seminários, por isso, em determinadas cadeiras, tem havido aulas de campo, tudo isto é que integra as metodologias de avaliação.

**Entrevistador (E):** De que meios dispõe o ISCED para apoio ao estudo dos estudantes?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Geralmente os professores apoiam com material didático, este é o essencial também. Não temos uma biblioteca nossa só, na nossa biblioteca da instituição temos muito material. Atualmente já não temos tanta carência em bibliografia referente aos dois cursos, por isso, tem bibliografia suficiente, fazem uso e... hoje com as novas tecnologias a partir da internet, portanto, são esses meios.

**Entrevistador (E):** Como está organizada e caracterizada as práticas pedagógicas no ISCED?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** São realizadas na medida do possível, na medida que tem se cumprir com o que está estipulado no processo de práticas pedagógicas e achamos que os estudantes vão adquirindo as valências necessárias que os capacita para as atividades profissionais. O número de estudantes por docente já foi pior, mas agora temos já um número adequado, porque a média dos estudantes hoje é mais baixa, porque antes tínhamos média de 30 a 35 estudantes em sala de aula, mas como o número de estudantes baixou, temos em média 6 estudantes no diurno e 6 no pós-laboral para cada docente. E a monografias? Quanto às monografias, quer o curso de Biologia como o de Geografia tem muitos estudantes com falta de tutores para poder acompanhá-los, temos realizado, neste momento primeiro semestre já tivemos 28 trabalhos defendidos.

**Entrevistador (E):** Tendo em conta as políticas de formação (currículos, conteúdos programáticos e natureza das avaliações), indique algumas competências transversais que considera que os diplomados devem adquirir durante a formação no ISCED.

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** As competências são várias, as competências no âmbito de saber fazer, as várias cadeiras que integram o currículo dão-lhes as competências necessárias para poder responder bem aos desafios dos programas mais do ensino geral, neste caso, do I e II Ciclos, e também do ensino técnico-profissional, da escola de formação de professores, magistério primário, por isso, eles têm essas competências, dentro do âmbito dos programas. Por isso, as dificuldades que eles vão tendo são mesmo tais habilidades no sentido de saber fazer, de âmbito mais prático, e eles têm mesmo muitas debilidades. Notamos também algumas debilidades transversais, devido à pouca preparação que os estudantes trazem dos níveis anteriores, por exemplo, pouco domínio da língua portuguesa, escrevem com muitos erros, coisas de base, na formulação de ideias, ainda têm estas dificuldade que geralmente são transversais.

**Entrevistador (E):** Os diplomados pelo ISCED estão suficientemente capacitados com as competências necessárias para enfrentar os constrangimentos e desafios na docência no ensino secundário?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Sim, sim, eles têm essas competências.

**Entrevistador (E):** É possível identificar e caracterizar algum modelo curricular predominante na formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Sim, temos aqui cadeiras que são comuns. Normalmente as cadeiras comuns são as de âmbito das cadeiras gerais, e as cadeiras específicas são completamente separadas, gerais é para os dois cursos.

**Entrevistador (E):** Que apreciação/análise geral faz sobre a qualidade da formação dos diplomados pelo ISCED?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os indícios de satisfação ou de insatisfação dos diplomados pelo ISCED quanto à qualidade da formação que receberam?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Eles saem satisfeito pelo conhecimento científico que aqui se aborda, depois podem dar respostas às condições do mercado do trabalho. Agora insatisfações também vemos que eles dizem que temos dificuldades porque a biologia é uma cadeira de carácter teórico-prático porque eles sentem esta deficiência da falta da prática para ajudar a cimentar melhor os conhecimentos teóricos.

**Entrevistador (E):** Existem orientações gerais do ISCED para o ensino e a formação de professores para o ensino secundário?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais positivos do ISCED (pontos fortes) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Aspetos positivos... o estudante desde que se aplique, ele realmente ao curso ele tem a bagagem suficiente para trabalhar, não só aspetos escolares, mas também ele vai dar respostas às questões da sociedade, porque há caso, por exemplo da geografia que, eles podem trabalhar no âmbito de ordenamento de território, no âmbito do turismo, problemas ambientais, eles dão respostas normalmente a esses problemas da sociedade, e também se vê no âmbito da biologia.

**Entrevistador (E):** Quais são os aspetos mais negativos do ISCED (pontos fracos) na formação dos diplomados?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Agora as principais dificuldades que eles têm neste âmbito são mais por vezes não encontrarem no mercado de trabalho resposta imediatas, por exemplo, há estudantes que se formam em biologia, chega no momento de ir ao mercado de trabalho, eles não encontram espaço ou o lugar para a biologia, encontram, por exemplo, espaço em história

ou português, ele vai por necessidade... ele não está habilitado para fazer aquela atividade. Então são, às vezes, os contratemplos que se têm.

**Entrevistador (E):** Quais são os maiores constrangimentos (limitações e dificuldades) com que o ISCED se depara na formação dos seus diplomados?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** Não respondeu à questão.

**Entrevistador (E):** Descreva as oportunidades e desafios que o ISCED perspectiva para a formação e ensino de maior qualidade para os seus diplomados.

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** No âmbito das modificações que o país vai tendo e que o ensino superior também vai sofrendo nós sabemos haver uma modificação nos currículos, por exemplo, as perspectivas que temos agora para colmatar os estudantes que estão sem tutores, essa que está a implementar o estágio curricular que é uma forma também de tirar mais os estudantes que não defenderam as suas monografias, são algumas perspectivas que a instituição vai tendo para poder colmatar algumas dificuldades que agora se apresentam.

**Entrevistador (E):** Para além de tudo quanto nos informou, quer acrescentar mais alguma declaração para enriquecer a sua prestimosa colaboração?

**Gestor Intermédio 5 (GI5):** A formação que eles têm aqui... Eles estão aqui, praticamente, no topo da sua formação. O que nós queremos que haja mais nível de exigências, a nível da base é que não tem sido o pilar necessário para assegurar aqui o nível de partida, então esta tem sido a maior dificuldade que temos para o curso normal das atividades letivas aqui.

**Obrigado pela participação e colaboração!**

Joaquim Américo Pinto Rocha

[americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

## Anexo 5 – Análise de Conteúdo das Entrevistas

## Grelha de categorização da análise do conteúdo das entrevistas aos Gestores do ISCED

Categorias	Subcategorias	Evidências/Unidades de análise
<b>(I)</b> <b>Caracterização sociodemográfica e académica</b>	Género	M – GT1 M – GT2 M – GI1 M – GI2 F – GI3 M -GI4 F -GI5
	Idade	47 – GT1 50 – GT2 41 - GI1 51 – GI2 52 - GI3 55 - GI4 61 - GI5
	Tempo de serviço como Gestor	21 – GT1 4 - GT2 4 - GI1 4 - GI2 5 - GI3 10 - GI4 6 - GI5
	Formação académica e profissional	“sou Licenciatura em Psicopedagogia, mestrado em Desenvolvimento Curricular e Doutoramento em Prática Pedagógica” – (GI3, p. 295). “Eu tenho mestrado em Ensino de Ciência, opção Biologia” – (GI5, p.310). “Sou doutorado em Ciências Pedagógicas, especialidade de Física” – (GI4, p.304). “Eu sou graduado em Ciências da Educação, opção em Ensino da História e sou doutorado em Antropologia” – (GI1, p.276). “Eu tenho formação em ensino da Química, a nível de licenciatura e mestrado, tenho duas pós-graduações: uma em gestão de recursos humanos e outra em gestão de instituições, portanto, tenho alguma formação daquilo que eu estou a fazer, para além de ter formações curtas dirigidas à área académica” – (GT1, p. 251).
Experiências profissionais acumulada	“muita experiência, acho que sou uma boa professora, e toda minha linha de investigação é na base do professorado, na docência (...), (...) experiência suficiente, são 33 anos do ensino, da docência, já passei por todos níveis de ensino” (...) – (GI3, p.295).	

		<p>“(…) aprendi muito a ser tolerante, mais flexível e, às vezes, ser um pouco rigoroso, para que as coisas sejam cumpridas (...)” “(...) saber lidar com os colegas (...) sem isso não conseguimos gerir quase nada. Aprendi muito a ser tolerante, mais flexível e, às vezes, ser um pouco rigoroso (...); (...) é a gestão de arquivos, tanto arquivos informáticos como físicos, para conseguirmos ter uma base de dados que recolhemos de docentes e de estudantes, como do próprio currículo para podermos fazer uma gestão correta da instituição” – (GT1, pp.251-252).</p> <p>“(…) a vida é uma escola onde todos dias se aprende (...) (...) fui acumulando experiências de saber fazer (...)” – (GI5, p.310).</p>
<p><b>(II)</b> <b>Caracterização</b> <b>institucional</b></p>	<p>Criação e fases</p>	<p>“estamos a caminhar para os quarenta anos (...); (...) com uma forte cooperação do leste da europa (...); (...) os currículos também muito adaptados a esta perspetiva do leste europeu” – (GI1, p.277).</p> <p>“Sei que foi criado em 1980, reestruturado em 1990, com a mudança que houve para autonomia. Era parte integrada da universidade Agostinho Neto, agora passou a ser uma instituição autónoma, administrativa e financeira” – (GT2, p.267).</p> <p>“(…) é a instituição mais antiga do Ensino Superior em Angola, inclusive mais antiga que a própria Universidade Agostinho Neto (...); (...) a instituição teve um grande crescimento e eu praticamente vivi este crescimento” – (GT1, p.252).</p>
	<p>Cursos</p>	<p>“O ISCED oferece cursos de graduação e pós-graduação, assim distribuídos por seis (6) Departamentos de Ensino e Investigação: Graduação Regime Diurno e Pós-Laboral: Departamento de Ciências da Educação (Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia); Departamento de Ciências da Natureza (Ensino da Biologia e Ensino da Geografia); Departamento de Ciências Exatas (Ensino da Física, Ensino Matemática, Ensino da Química e Ensino da Informática Educativa); Departamento de Ciências Sociais (Ensino da Filosofia e Ensino da História); Departamento de Letras Modernas (Ensino de Linguística Francês, Ensino de Linguística Português e Ensino de Linguística Inglês); Departamento de Educação Física e Desportos. Todavia, apenas o último Departamento é que não funciona no Regime de Pós-Laboral. <b>Pós-Graduação:</b> Os primeiros mestrados foram criados ao abrigo das deliberações de números 016/SU/2002 e 017/SU/2002, do Senado Universitário, e tiveram início a 1 de Dezembro de 2003. Atualmente estão instituídos cinco (5) mestrados (Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>): Mestrado em Ensino de Ciências; Mestrado em Desenvolvimento Curricular; Mestrado em Ensino da História; Mestrado em Ensino de Linguística Português e Mestrado em Ecologia” – (GI2, p.288).</p>

		<p>“O ISCED tem dois (2) níveis: curso de graduação e curso de mestrado. A nível de graduação tem catorze (14) cursos todos eles voltado ao ensino, com exceção de dois (2) que têm duas vertentes, que é o curso de Educação Física e Desportos que até ao terceiro ano forma professores de Educação Física, mas no quarto a quinto ano os estudantes são orientados para formadores nas escolas dos desportos, como treinadores nas classes de formação e também o curso de Informática Educativo que para além de formar professores de informática para os diferentes níveis também forma, “podemos chamar”, engenheiros informáticos que têm uma função de conceber softwares para o ensino nas diferentes áreas. Os outros cursos (12) estão todos ligados ao ensino, temos o ensino da Biologia e da Geografia (DCN); o ensino da Pedagogia e Psicologia (DCE); o ensino da Matemática, da Física e da Química (DEX); o ensino da Filosofia e o da História (DCS); o ensino de linguística Francês, de Inglês e de Português (DLM). A nível do mestrado temos um mestrado muito abrangente que é o mestrado de Ensino das Ciências que tem quatro especialidade (Química, Biologia, Matemática e Física), temos o mestrado em Desenvolvimento Curricular, um mestrado em História de África e um mestrado em Ensino da Língua Portuguesa. Já funcionou também no ISCED um mestrado em Ensino da Língua Francesa em que era acumulado pelo ISCED da Huíla e ISCED de Luanda” – (GT1, pp.252-253).</p>
	<p>Número de estudantes</p>	<p>“Neste momento o ISCED está com 6.702 estudantes na graduação e 390 no mestrado” – (GT1, p.252).</p> <p>“(…) o índice de desistência ao abandono e invasão escolar é muito elevado, mas até Agosto tinham 6300 estudantes no ativo mas evidentemente foi a mudança do semestre, acredito que este número deve ter reduzido mais um pouco” – (GT2, p.268).</p>
	<p>Organigrama (Topo/Intermédio)</p>	<p>“A organização administrativa do ISCED está explicitada nos capítulos II e III do projeto de Estatuto Orgânico. Compreende: Órgãos Centrais de Gestão e Unidades Orgânicas. Órgãos de Gestão e Instâncias de Decisão: Órgão Executivo de Gestão (Diretor Geral), Órgãos Auxiliares do Órgão Executivo de Gestão (Diretores Gerais Adjuntos e Secretário Geral); Órgãos Colegiais (Assembleia, Conselho de Direção, Conselho Científico, Conselho Pedagógico); Serviços de Apoio Técnico e Instrumental (Gabinete do Diretor Geral; Gabinetes dos Diretores Gerais Adjuntos; Gabinete do Secretário Geral; Departamento de Cooperação e Intercâmbio Internacional; Departamento de Estudos, Planeamento e Estatística; Departamento jurídico; Departamento de Documentação e Informação Científica), Serviços Executivos (Departamento de Assuntos Académicos; Departamento de Administração e Gestão de Orçamento; Departamento de Recursos</p>

		<p>Humanos; Departamento de Investigação Científica e Pós-graduação; Departamento de Apoio Social, Cultural e Desportivo; Departamento de Metodologias e Práticas Pedagógicas) e Serviços de Apoio (Biblioteca do Instituto). E temos as Unidades Orgânicas de Ensino e de Investigação (Departamentos de Ensino e de Investigação; e também, Centros de Estudos e de Investigação Científica)” – (GI2, pp.288-289).</p> <p>“o organigrama estabelece uma Direção Geral em que temos um Diretor Geral, coadjuvado, podemos dizer mesmo, por três (3) Diretores Adjuntos: Diretor Geral Adjunto para a Área Académica, Diretor Geral Adjunto para Área Científica e o Secretário Geral (Diretor Geral Adjunto para Área Administrativa). Cada um desses tem um Peloro a si abjudicado que funciona em base em Departamentos. A área que eu estou a trabalhar que é a área académica, trabalho com os departamentos de ensino e com um departamento administrativo que é o departamento para os assuntos académicos. Os Departamentos de Ensino e Investigação são sete (7) na instituição: temos o Departamento de Educação Física e Desportos, Departamento de Ciências da Educação, Departamento de Letras Modernas, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Ciências Exatas, departamento de Ciências da Natureza e também a elas é associado o Departamento de Metodologias e Práticas Pedagógicas que é o departamento integradora, não tem cursos dentro de si mas faz integração de todos os outros, trabalhando na iniciação e aperfeiçoamento da profissão dos estudantes em termo de metodologias de investigação e também de práticas de ensino – (GT1, pp. 253).</p>
<p><b>(III)</b> <b>Organização científica</b></p>	<p>Categorias académicas dos docentes</p>	<p>“(…) não há uma distribuição equitativa em termos dos docentes” – (GI2, p.289).</p> <p>“(…) aí nós temos dificuldades (...)” – (GI3, p.296).</p> <p>“Olha já melhorou bastante, para lhe ser franco, o ISCED só a partir do ano passado é que apareceu com quatro (4) professores no topo da carreira. Não tinha. Só com concurso de 2018/2019 que foram aprovados quatro professores para o topo da carreira” – (GT2, pp.268-269).</p> <p>“(…) em termos de categorias dos docentes o quadro fosse mudando e de tal forma que neste momento a maior parte dos docentes está na categoria de professores, divididos em professor auxiliares, professores associados e professores titulares. E há um pequeno grupo na classe de assistentes e um grupo mais pequeno ainda como assistentes estagiários” – (GT1, p.254).</p>
	<p>Formação/Qualificações/especialização dos docentes</p>	<p>“são qualificados pedagógica e cientificamente, por isso é que estão nas respetivas categorias” – (GI4, p.305).</p>

		<p>“São docentes já com um grau elevado de conhecimento, no curso de Biologia temos três (3) com grau de PhD, só temos um com grau de licenciado e os restantes são mestres. No curso de Geografia temos três (3) PhD, e os restantes são mestres” – (GI5, p.311).</p> <p>“A maior parte dos nossos docentes é endógena, ou seja, tem a formação dentro das paredes da instituição; (...) um ou outro vem com formação de fora” – (GT1, p.254).</p>
	<p>Apoio pós-graduado dos docentes</p>	<p>“Tem um mecanismo próprio, que passa pelo conselho científico, depois destas aprovações é que vai para o secretário geral e se tivermos um aloucamento financeiro é que fazemos cabimentação deste valor para poder apoiar algum docente para a pós-graduação. Mas infelizmente é uma das rubricas que está suspensa há quatro (4) anos porque esta função passou a ser da gestão do Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo (INAGBE)” – (GT2, p.269).</p> <p>“em termos financeiros, a instituição não tem muitas condições, temos uma instituição a nível de país que é o INAGBE que pode dar esse apoio, neste momento estão com uma dificuldade financeira; (...) alguns dos nossos colegas estão numa formação financiado pelo INAGBE. (...) temos nos envolvido nos projetos de investigação com outras instituições e que também têm estado a potenciar formações de docentes. Já temos um colega que é doutorado e formado a partir da Universidade de Hamburg, num projeto integrado pelo ISCED e essa Universidade. Temos três (3) mestres formados em Portugal, também na base deste mesmo projeto. Neste momento temos um outro projeto com a Universidade da Namíbia que temos dois (2) jovem a fazer o mestrado lá e que possivelmente vão reforçar o corpo docente do curso da Biologia” – (GT1, p.255).</p> <p>“ (...) só sei que o ISCED normalmente elabora um plano provisional relacionadas com aquilo que são as suas necessidades, necessidades de cada uma dos Departamentos e envia para o INAGBE e este ,sua vez, dá o seu tratamento e encaminhamento, mas aqui também temos uma situação é que, muitas das vezes, aquilo que é o interesse do ISCED pode chocar com o interesse pessoal do docente, e já vi este processo aqui em que provavelmente alguns indivíduos que poderiam ter feito um mestrado ou um doutoramento em ciência pura, por uma questão de viabilidade de tempo acabaram por fazer, por exemplo, na área do ensino. outros, se calhar, pelo seu perfil deveriam fazer um doutoramento em Ciências da Educação tendo em conta a experiência anterior tiveram de fazer ciência pura, que depois interfere naquilo que é a consolidação que poderia ser proposta do ISCED. Então dentro deste âmbito, é um pouco difícil responder de forma tácita, mas a verdade é que estamos nesta jogada em que... também ainda não se repensou o ISCED. O ISCED deve-se ser refundada, deve ser repensada, precisamos de saber</p>

		<p>qual seria o papel do ISCED no contexto nacional, redefinir com rigor as linhas de orientação do ISCED face aos desafios atuais do país e só aí e que podemos estar a pensar na tipologia profissional que vamos querer ter no ISCED” – (GI1, p.279).</p>
	<p>Organização, apoios e incentivos à investigação</p>	<p>"As publicações científicas os docentes têm estado a fazer a partir de umas revistas científicas (...); (...) há já uma revista a nível do ISCED que já está aprovada e acho que dentro de pouco tempo vai começar a ser utilizada pelos docentes” – (GI4, p.305).</p> <p>“(..) o ISCED visa estimular o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo, com a inserção de linhas orientadoras nas matrizes curriculares e nas temáticas de extensão, com vista ao desenvolvimento do conhecimento científico, tecnológico e da cultura. Assim temos dois (2) centros de investigação que abarcam as linhas de investigação e apoio a instituições e comunidades em geral. Portanto, estes dois (2) centros de investigação são formas organizativas de investigação, que é o caso de CIDE e outro centro ligado a Ciências da Natureza, mas concretamente a Biodiversidade e Ecologia” – (GI2, p.289).</p> <p>“Nos departamentos é incipiente, só nos centros de investigação” – (GT2, p.269).</p> <p>“O ISCED tem dois tipos de unidades orgânicas que responde pela investigação: Os Departamentos de Ensino e Investigação. Temos também os Centros de Investigação; o ISCED tem dois (2) Centros de Investigação, um em Investigação Dura, que é o CDA, que está dedicada à Investigação em Biodiversidade Ambiental, na área biológica fundamentalmente e temos a área da Educação que é a nossa principal vocação, que é o Centro de Investigação e Desenvolvimento em Educação (CIDE). Tanto dentro dos Departamentos como nestes Centros, a investigação é feita. A nível dos Departamento o processo de investigação é mais feito em investigação-ação, portanto, na medida que os docentes vão trabalhando fazem investigação, mas falta a divulgação (...)” – (GT1, p.256).</p> <p>“Tem havido alguns incentivos, nós temos um laboratório de Química que já foi comprado faltando apenas a sua montagem, temos ainda um laboratório de Física com algumas materiais obsoletos, mesmo assim tem-se realizado práticas do laboratório, na vertente da mecânica, termodinâmica, eletricidade e alguma parte da eletrónica. Temos também dois (2) laboratórios de Informática, estes também têm estado a corresponder com a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem da informática educativa” – (GI4, p.305).</p> <p>“Apoio às atividades de investigação com recursos materiais e financeiros; e, Viabilização de programas e de projetos de</p>

		<p>cooperação técnico-científica, intercâmbio de docentes no país e no exterior” – (GI2, p.290).</p> <p>“O ISCED, dentro das suas possibilidades, vai dando apoio ao Centro de Investigação e Biodiversidade” – (GI5, p.311).</p> <p>“(…) se for aprovado pelo conselho científico e termos um alocamento financeiro, o docente recebe um apoio financeiro para participar num evento científico, de divulgação e para a publicação dos artigos, às vezes o que acontece é que os docentes não submetem os documentos” – (GT2, p.269-270).</p> <p>"não é grande esse apoio (...); (...) não temos um fundo próprio para investigação, o Ministério criou agora, a partir deste ano começam a ser financiados os processos de investigação. O próprio ISCED estabeleceu agora um regulamento para criação de um fundo próprio para apoio a investigação em que todas as receitas que forem coaptando sejam com a comparticipação dos estudantes, sejam de comparticipação em projetos, se retira uma percentagem que vai financiar um fundo de apoio a investigação. Portanto, até agora o apoio é muito incipiente” – (GT1, p.256).</p>
	<p>Número de estudantes por turma</p>	<p>“Em geral, costuma ter até 30 estudantes” – (GI3, p.298).</p> <p>“(…) temos número de estudantes muito grande e a capacidade de absorção em termos de infraestruturas é exígua. Portanto, temos visto salas bastante cheias, principalmente nos primeiros e segundos anos” – (GI4, p.306).</p> <p>“Em média as turmas do regime diurnos são maiores em relação as de pós-laboral, mas em média temos 23 a 24 estudantes” – (GI5, p.312).</p> <p>“É muito variável, nós temos a partir de 2017 decidiu-se que na admissão deveriam ser apenas 25 estudantes porque temos um índice de retenção muito grande no primeiro e no segundo ano que leva a prescrições, então decidiu-se que só seriam 25 quando nos anos anteriores eram de 35 então reduziu-se 10 estudantes para cada turma porque a estrutura é antiga” – (GT2, p.270).</p> <p>“(…) agora em média estamos a trabalhar com 35 estudantes por turma, com exceção dos últimos anos que o número baixa (...)” – (GT1, p.257).</p>
		<p>“É de 12 tempos. Mas como há poucos professores de prática pedagógica, outros professores devem auxiliar, aumentando, deste modo, a sua carga horária” – (GI3, p.298).</p> <p>“É muito relativo, há docentes que têm apenas 12/15 tempos, os que exercem cargo de chefia, chefes de Departamentos e chefes de Seções têm poucos tempos e em termos de cadeiras, alguns professores têm 3 a 4 disciplinas que é muito porque, isto é, devido a exíguo de docentes no Departamento” – (GI4, p.306).</p>

	<p>Carga horária e o número de disciplinas dos docentes</p>	<p>“(…) quase todos docentes tem a carga horária acima de 12 tempos letivos, não incluindo a prática pedagógica. A média de 3 cadeiras por docente” – (GI5, p.312).</p> <p>“É claro que quanto maior for a carga horária, o número de disciplina a lecionar e um número elevadíssimo de estudantes, torna-se incompatível o aproveitamento dos estudantes e conseqüentemente o não acompanhamento as especificidades de cada estudante” – (GI2, p.290).</p> <p>“(…) o estatuto da carreira docente já definiu, dependendo da categoria tem uma carga horária, e funções, vamos lá dar um exemplo. Um professor catedrático leciona 4 horas semanais, mas para além disso, deve ter um projeto de investigação, deve orientar os estudantes de mestrado e da licenciatura. Entretanto, um professor auxiliar só tem orientação a nível da licenciatura, até 4 estudantes, tem 8 horas letivas e 4 horas de trabalho prático” – (GT2, p.270).</p> <p>“a carga horária estabelecida dos docentes vai entre 12 a 14 tempos letivas em caso de ser docente com dedicação exclusiva, embora em alguns casos, aparecem docentes que têm 16 tempos letivos de carga horária. (...); a maior parte dos docentes têm 3 a 4 número de disciplina a lecionar” – (GT1, pp.257).</p>
	<p>Influência Carga horária, número de disciplinas e estudantes</p>	<p>“(…) não conseguimos enquadrar somente os professores de prática pedagógica, os outros são obrigados a auxilia-los, e às vezes, o professor nem é formado nesta área, mas é obrigado a lecionar a respetiva cadeira (...)” – (GI3, p.298).</p> <p>“(…) há momentos que tenho reunião e não posso ir dar aulas, outros momentos é que sempre algo importante para fazer e não consigo dar aulas e as vezes há também tempo para poder investigar um assunto com uma profundidade (...); (...) o que se poderia fazer é se houvesse condições, ter uma única turma como se fosse uma turma de ensaio e também gerir os estudantes a nível da pesquisa, para estarem familiarizados daquilo que são tópicos de pesquisa dentro da cadeira que lecionaria, facilitaria muito mais do que ter uma carga horária elevadíssima e com número de estudantes também elevados” – (GI1, pp.279-280).</p> <p>“(…) muitos dos estudantes não se entregam devidamente à sua preparação, o acompanhamento rigoroso, em função da exigência da universidade (...); (...) muitas das vezes o professor não consegue acompanhar devidamente este número elevado de estudantes para que tenham bons resultados” – (GI4, p.306).</p> <p>“Eu acho que não contribui muito para o sucesso dos estudantes, porque o professor já sai sobrecarregado, não é fácil trabalhar nos 2 períodos letivos, e com o número de estudantes que tem, então, não digamos que os resultados têm sido maus, mas é um grande esforço que os docentes têm que fazer” – (GI5, p.312).</p>

		<p>“Enfraquece. Nem sei que métodos ou estratégias de ensino terão que ser utilizadas, quando há um rácio elevadíssimo por professor” – (GI2, p.290).</p> <p>“(…) não temos tido muito sucesso. Em termos de gestão, veio criar um problema: há professores que não querem aceder determinadas cargas horárias no diurno com base na lei, mas no pós-laboral querem abraçar tudo para terem mais rendimentos e o resultado disto é que a qualidade não é das melhores” – (GT2, p.270).</p> <p>“o número de estudantes, a carga horária do docente, o número de horas a disponibilizar para o estudante tem de ser reduzida para o docente e alta para o estudante” – (GT1, p.258).</p>
	<p>Horário dos estudantes</p>	<p>“Acho que os estudantes têm uma carga horária semanal excessiva, estamos a trabalhar com 6 tempos e eu defendo que seja 4 e isso implica que tenhamos que reduzir o número de horas presenciais com um elevado número de estudantes para aumentarmos o número de contacto em que o estudante e que o professor possa ter um gabinete para atender o estudante naquela carga horária que não está estabelecida no horário oficial (...). Assim estaríamos a dar melhor contributo para o trabalho do estudante e ajudaria também o docente a se preparar melhor para aquilo que está a fazer” – (GT1, p.258).</p> <p>“Os estudantes têm aulas de segunda a sexta-feira, principalmente os dos primeiro, segundo e terceiros anos, os estudantes do quarto ano só têm aulas no primeiro semestre, no segundo semestre eles estão nos seus trabalhos de licenciatura e nas práticas pedagógicas” – (GI4, p.306).</p> <p>“É o normal, 5/6 dias, até 6ª feira, com a exceção da língua estrangeira que é aos sábados” – (GI5, p.312).</p> <p>“Varia muito da distribuição do plano curricular por anos académico, nós verificamos que o primeiro ano é um pouco sobrecarregado, o segundo ano é mais sobrecarregado ainda, o terceiro ano com menos disciplinas (caso de DCE) e o quarto ano, inclusivo com esta nova política curricular ficaram com menos disciplinas e menos carga horária” – (GI2, p.290).</p> <p>“Olha, os estudantes é que estão mais sobrecarregados do meu ponto de vista porque os horários de 28 a 38 horas incluindo sábados” – (GT2, p.270).</p>
		<p>“O que nós vemos é que existe uma tendência mais teórica das aulas nos cursos de Ciências Sociais e Humanas. Ao passo que nos cursos de Ciências Exatas a tendência é de recorrer mais para aulas teórico-práticas (...). As aulas são mais de elaboração conjunta, porque são alunos universitários e um dos objetivos é criar é quadros para a investigação, então o estudante investiga também e vem debater com o professor” – (GI3, pp.298-299).</p>

	<p>Natureza das aulas/Métodos de ensino</p>	<p>“Temos mais aulas teóricas e algumas com carácter teórico-prático. O Departamento de Ciências da Natureza deveria ter um laboratório sobretudo para o curso de Biologia, mas infelizmente não tem, apoiaria muito as aulas de carácter teórico-prático, então vincula-se mais aulas com carácter teórico” – (GI5, p.312).</p> <p>“Depende muito dos objetivos de cada disciplina. As disciplinas que leciono têm um carácter teórico-prático e prático, no caso da Intervenção Psicossocial. Portanto, tem muito a ver por disciplina, mesmo a disciplina de Investigação Científica tem um carácter teórico-prático” – (GI2, p.290).</p> <p>“Nós temos aulas teórica, teórico-práticas, aulas práticas, aulas de laboratório, práticas de laboratório, tem sido essas aulas, porque o Departamento, como eu dizia a pouco, tem quatro (4) Seções, e cada uma das Seções tem as suas especificidades, e cada uma delas leciona aulas desta natureza” – (GI4, p.306).</p> <p>“varia de curso para curso. Temos cursos que a vertente é mais teórica, mas temos alguns cursos que a componente prática é muito forte. O que nós temos aconselhado e discutido com os nossos colegas é que tentem passar para uma vertente teórico-prática, em que o carácter expositivo do docente seja mais reduzido possível, e que trabalhemos mais em termos de desenvolvimento e competências dos estudantes na busca do conhecimento e não o professor ser o fornecimento de conhecimento. (...) o professor não passa conhecimento, passa informação que pode transformar em conhecimento ou não” – (GT1, p.258).</p> <p>“Teóricas e temos as teóricas-práticas, mas as práticas são muito poucas porque exige muitos recursos que a instituição não consegue fornecer” – (GT2, p.270).</p>
	<p>Uso de metodologias</p>	<p>“Usa-se mais as aulas expositivas e, às vezes, com pouco espaço de diálogo por parte dos alunos, pode não ser muito bom. Talvez tenhamos que pensar numa metodologia que adequasse melhor, como, o método de elaboração conjunta (...) porque o estudante pode construir o seu conhecimento a partir dos manuais ou das pesquisas que vai fazendo de forma solitária, mais independente, o estudante passa a ser autodidata, capaz de construir conteúdos que se ajustam mais as suas capacidades” – (GI5, p.312).</p> <p>“Também varia muito de docente para docente e da visão que se tem da Universidade. Para uma escolha criteriosa dos métodos é necessário que o formador saiba qual a finalidade da formação, isto é, qual a natureza do comportamento que quer comunicar à pessoa que o recebe. Se isso não acontecer dificilmente será feita uma escolha acertada dos métodos de ensino é importante, por isso, saber distinguir os diferentes tipos de comportamentos. Por exemplo as metodologias mais usadas são: método expositivo (que</p>

		<p>deixa muito a desejar na universidade), ensino participativo, da descoberta, ensino programado, interrogativo, demonstrativo, etc.” – (GI2, p.291).</p> <p>“Desejáveis não digo, mas as mais usadas são estas: as teóricas e as teóricas-práticas” – (GT2, p.270).</p> <p>“(…) depende muito das dinâmicas dos conteúdos que um dos professores leciona (...); (...) nenhuma metodologia é melhor que a outra, apenas completam-se, portanto, pelo nível de formação que os docentes têm eles usam as metodologias que são aceites a nível da dinâmica científica e pedagógica aqui da instituição” – (GI4, p.306).</p> <p>“(…) há muito trabalho expositivo e pouco trabalho a desenvolver competências nos estudantes, então, estou a dizer que maioritariamente as metodologias não são adequadas (...); (...) casos em que se dá um trabalho aparentemente prático quase sempre é expositivo; (...) o estudante deve ter uma criatividade, apresentar algo novo e o professor deve ter a capacidade de orientação e correção desta criatividade do estudante para que possamos ter estudantes mais críticos e criadores” – (GT1, pp.258-259).</p>
	<p>Formas de avaliação</p>	<p>“Para nós a avaliação é prova, ou seja, a avaliação é igual a classificação. Professor faz uma prova e é o que lança no sistema, mas nós temos estado a discutir isto, é preciso haver procedimentos e a classificação é diferente da avaliação. A avaliação deve ser um conjunto de classificações, está-se a discutir isto a nível do conselho pedagógico e tentar criar um regulamento sobre as formas de avaliação” – (GT2, pp.270-271).</p> <p>“(…) as avaliações são maioritariamente feitas por um teste. Porque prova? Para se observar a capacidade de escrita e argumentação, de processamento de leituras, do próprio estudante, da forma como corre o vocabulário mais ajustado, a área específica com muito trabalho” – (GI1, pp.280-281).</p> <p>“Há Seções que usam avaliações teórico-práticas, através de provas escritas, por exemplos, as disciplinas de prática de laboratório as avaliações são todas orais, porque eles realizam a prática e explicam o que estão a fazer, química, física e informática, portanto, na matemática são avaliações escritas, orais também, e depois sancionam-se também com exames normais, exames de recurso, escritas e orais, ou orais e orais também” – (GI4, p.307).</p> <p>“Deveríamos ter aqueles procedimentos todos, desde a avaliação diagnóstico até a somativa, mas nem sempre verifica-se isso com frequência e tem-se usado mais avaliação somativa porque pretende-se duas avaliações, depois o exame e recurso, parece que já está tudo planificado. (GI2, p.291).</p>

		<p>“(…) são avaliações normalmente escritas, há também muitos seminários, por isso, em determinadas cadeiras tem havido aulas de campo, todo isto é que integra as metodologias de avaliação” – (GI5, p.312).</p> <p>“As avaliações que nós mais usamos na instituição é aquele de lápis e papel. Que não é necessariamente a melhor, devemos ter uma componente mais mista, olharmos a avaliação como uma componente importante para a melhoria os processos de ensino e de aprendizagem, levando que tanto o docente como o estudante e inclusivo a gestão, consiga ser diferente no futuro na base da avaliação” – (GT1, p.259).</p>
	<p>Meios de apoio aos estudos</p>	<p>“O ISCED tem uma rede de internet, embora com algumas deficiências, muito baixa, mas oferece esta possibilidade dos estudantes investigar a nível da internet, temos uma biblioteca com 98 mil títulos, não é grande coisa mas também não é pouca, tem bibliografia recente em quase todas os anos é adicionado novos títulos, o que nós temos notado é que os docentes pelo trabalhos que fazem por ser muito orientado e muito expositivo não potenciam os estudantes e não fazem exigências aos estudantes para fazer busca desta bibliografia, então a nossa biblioteca está transformada num armazém de livros e não uma sala de consulta e de estudo (...) – (GT1, p.259).</p> <p>“O ISCED tem uma biblioteca, está apetrechada de livros bastante atualizada, só que nós estamos na era da informática e da internet em que os estudantes não precisam tanto ir a biblioteca e consultar os livros físicos, eles podem tê-los a nível da net, ficam aí a consultar” – (GI4, p.307).</p> <p>“Há uma biblioteca, rica e atualizada só que os nossos estudantes não têm a cultura de ler. Hoje com as novas tecnologias de informação eles preferem estar nos telefones e investigar pela internet do que pegarem um livro (...); (...) cabe aos professores indicarem para que os alunos se dirijam a biblioteca e utilizem os livros, porque se o professor usa o livro aí induz também que o aluno o utiliza” – (GI3, p.299).</p> <p>“Geralmente os professores apoiam com material didático (...) na biblioteca da instituição temos muito material. Atualmente já não temos tanta carência em bibliografia referente aos dois (2) cursos, por isso, há bibliografia suficiente, fazem uso e... hoje com as novas tecnologias vieram facilitar este processo” – (GI5, p.313).</p> <p>“(…) temos acessos de laboratórios dos Magistérios primários. Temos, entretanto, trabalhos de extensão que tem a ver com principalmente com a área de inclusão, psicologia, com a escola de deficientes físico, o ensino especial, e o próprio ISCED tem</p>

		<p>modalidade de inclusão, dentro das suas turmas das pessoas que têm alguma necessidade educativa especial” – (GT2, p.271).</p> <p>“O ISCED possui uma biblioteca com muitos livros, nós sabemos, todos os anos adquire-se livros pela instituição, a questão que se coloca é o espaço, portanto, os estudantes não têm frequentado a biblioteca por falta de espaço. Precisamos de espaço para se poder expor uma forma organizada todas as obras adquiridas. Entretanto, apenas alguns poucos estudantes têm requisitado livro e usar em outros espaços” – (GI2, p.291).</p> <p>“(…) há docentes que preferem fazer cópia de livros para transformarem em fascículos e distribuir aos estudantes e isso inibe ao estudante a busca do livro porque ele acha que não precisa ir buscar mais e utilizar aquilo que o professor esta usar e o professor vai exigir, em alguns casos, temos conhecimento disso, que o estudante transcreve aquilo que tem aí, escreve na memoria e depois no papel aquilo que está escrito naquele papel que o professor forneceu” – (GT1, pp.259-260).</p>
	<p>Caracterização da prática pedagógica</p>	<p>“é algo que se deve pensar e rever, não sei se é por via de aulas, se acréscimo ou diminuição, ou se os estudantes deveriam fazer estágios mais prolongados a nível das escolas para desenvolver essas competências porque acaba sendo um trabalho muito conjunta, com muita ajuda tanto docente como de outros atores em que muitas das vezes os estudantes também escolhem o conteúdo que vão ministrar e, às vezes, é um falso problema, um estudante a ser avaliado como um bom professor ou um mau professor, mas é um mecanismo de avaliação que temos agora, que o importante para aquilo que são os desafios da instituição tendo em conta o facto de ser uma instituição de Ciências da Educação” – (GI1, p.281).</p> <p>“Nós sabemos que a prática pedagógica é a principal disciplina integradora do ISCED, ela é a principal disciplina integradora porque serve de base para o perfil de saída dos diplomados, se ela está surtir efeitos ou não, temos que discutir baste essa situação da prática pedagógica, muitos acertos terão que ser feitos, principalmente por não termos ainda instituições que albergam estudantes para as práticas, precisamos instituições onde os estudantes façam a prática pedagógica de forma estável, de forma contínua, e que se veja que estão realmente aplicar os conhecimentos teóricos na práticos” – (GI2, p.291).</p> <p>“(…) não se aprende tudo em 6 aulas e nessas aulas podemos detetar aspetos que o estudante precisa melhorar, então é aí que se há uma necessidade de aumentar aulas podemos aumentar para que o estudante possa desenvolver outros aspetos que o docente ou estudante tem de manifestar as suas fraquezas” – (GT1, p.261).</p>

		<p>“(…) achamos que os estudantes vão adquirindo as valências necessárias que os capacita para as atividades profissionais. O número de estudantes por docente já foi pior, mas agora temos já um número adequado, porque a média dos estudantes hoje é mais baixa, porque antes tínhamos média de 30 a 35 estudantes em sala de aula, mas como o número de estudantes baixo, temos em média 6 estudantes no diurno e 6 no pós-laboral para cada docente” – (GI5, p.313).</p> <p>“(…) estão a quem do que se deseja. De 10 aulas, do último conselho científicas foram reduzidas para 6 aulas. A pergunta que eu faço continua a ser: Estamos a formar um professor com 6 aulas de prática de ensino? que competência adquirirá esse professor? Que dificuldades vai passar? Do ano letivo de 28 semana, 6 aulas na prática 1 e 6 na prática 2. E com agravante, não há diferença entre a prática 1 e a prática 2. Alguns professores tenta fazer a prática 1 nas escolas do I Ciclo e a prática 2 nas escolas do II Ciclo. Mas o modelo que está neste momento são aulas simuladas na turma, normalmente a pratica 2 ninguém vai as escolas” – (GT2, pp.271-272).</p> <p>“(…) deveria começar um pouco mais cedo com um processo de observação, análise e só mais tarde um estudante deveria ser levado a uma sala de aula e trabalhar como docente e também numa escola a trabalhar como gestor e não processos apenas como docente. Mas o que nós temos mais feito é que na maior parte dos casos, os professores fazem um trabalho de orientação prévia de uma aula e depois o estudante é submetido imediatamente no processo de leccionamento em que ele é o docente em frente a um grupo de estudantes” – (GT1, p.260).</p> <p>“Eu acho que tem que coexistir, porque o estágio já tem um processo mais logo, mais demorado, mais presente na escola, mas para isso o estudante deve estar preparado para estar lá” – (GT1, p.261).</p> <p>“Acho que o estágio seria o ideal, pelo fato ser mais completo, de consumir mais tempo e a oportunidade de o estudante ter de viver e conviver com a realidade escolar, sua área de atuação, aí teria maiores possibilidades de adquirir habilidades e competências no ensino” – (GI3, p.296).</p> <p>“Se é preciso implementar um estágio, qual será a duração do estágio? Em que níveis? Como será supervisionado o estágio? Como será sancionado este estágio? Com um relatório, com uma aula modelo, então essa discussão toda é que vamos ter de ver se..., porque o curso tem um objetivo: formar professores, porque as competências que estamos aqui a delinear é como vamos formar</p>
--	--	---

		<p>este professor, que competências esse professor deve ter?” – (GT2, p.271).</p>
<p><b>(V)</b> <b>Aquisição de competências dos diplomados</b></p>	<p>Competências transversais adquiridas pelos diplomados</p>	<p>“(…) é altura de se implementar o ensino bilingue” (...); (...) “nós temos um processo de ensino muito descentralizado, e então, se a questão é adaptação em relação àquilo que são as normas do estatuído a nível central, não é possível que tenhamos uma margem para agir em certos contextos” – (GI1, p.282).</p> <p>“estamos a discutir nesta nova gestão de currículos, o que nós fomos notando é que muitos dos cursos que nós temos dentro da instituição já não defendem o perfil que está sendo desenvolvido nos níveis anteriores, por exemplo, nós continuamos a ter um curso de formação de professores na área de psicologia quando a disciplina que eles deveriam lecionar a nível dos currículos do ensino secundário foi praticamente como se fosse extinta” – (GT1, pp.261-262).</p> <p>“(…) pouco domínio da língua portuguesa, escrevem com muitos erros, coisas de base, na formulação de ideias, ainda tem estas dificuldades que geralmente são transversais” – (GI5, p.313).</p> <p>“(…) o domínio científico da área é fundamental, por isso é que os nossos cursos têm três componentes: a componente científico-específica, a competência complementar pedagógica e a componente prática, para além da necessidade imperiosa de domínios nas áreas de informáticas e das línguas” (...) – (GT2, p.272).</p>
	<p>Capacitação dos diplomados em lecionar no ensino secundário</p>	<p>“competências necessárias sim, mas fundamentais e sólidas não sei, mas o básico é dado pelo ISCED, o estudante depois deve atualizar-se, ser autodidata, etc... etc... aqui dão-se as competências básicas para ele depois poder seguir, porque não é com seis (6) aulas que ele vai ser um bom ou mau professor” – (GI3, p.300).</p> <p>“Se calhar... suficientemente capacitados com competências... estamos a exagerar um pouco, quer dizer, os diplomados estão capacitados para lecionar no ensino secundário, só que eles não conseguem ter todas as capacidades, e eles têm que consolidar as suas capacidades durante o exercício de docência, porque se ele termina o ISCED com essas capacidades e não exercer no ensino secundário vai perder aquela dinâmica e depois há problemas na docência lá no ensino secundário” – (GI4, p.307).</p> <p>“Sim, estão, com exceção destes casos de estarmos a formar com uma visão de perfil de saída de 1980 até agora quando há mudanças significativas na nova sociedade, mas que estamos capacitados e que eles saem bem formados sim” – (GI2, p.292).</p> <p>“Temos alguns que se tornaram professores, de facto, mas temos outros que deixam muito a desejar, sinceramente, temos que rever o tipo de formação de estamos a dar, formação muito a correr, os</p>

		<p>professores prestam muito pouca atenção, estão muito cansados, estão com uma carga horária excessiva, para evitar problemas, muitas vezes, transitas alunos sem bases nenhuma, e temos que assumir e eu assumo que se calhar 50% de que agente põe no mercado não tem qualificação suficiente para ter a responsabilidade de gerir um estudante ou um grupo de estudantes” – (GI1, pp.282-283).</p> <p>“Varia muito de área para área, para determinadas áreas vamos dizer que sim. Os estudantes estão a ser capacitados e estão a ser munidos de competências pedagógicas e científicas” (...); “(...) os estudantes vão para uma escola e que encontram o laboratório e não sabem utilizar alguns equipamentos, saibam um ou outro, e outros não, e aí está outra competência que o ISCED tem de tomar, que é a competência da extensão, da continuação daqueles que eles lançam para o mercado, que continuam a fazer curso para que eles vão crescendo para utilização destes recurso, porque nós temos laboratórios didáticos, não temos laboratórios científicos” – (GT2, p.272).</p> <p>“Eu acredito que sim. Temos tido algumas queixas, mas também existe muita afirmação, eu digo, “leviana” que a qualidade de ensino é muito baixa, e afirmar que a qualidade de ensino é muito baixa tem a ver com muitos fatores e não apenas uma visão externa do processo sem olhar naquilo que é interno. Portanto, são estes professores que estão a enfrentar as mudanças, têm algumas debilidades, mas também têm algumas competências para lecionar no ensino secundário, sim” – (GT1, pp.262-263).</p>
<p><b>(VI)</b> <b>Natureza e qualidade da formação</b></p>	<p>Caracterização do modelo curricular da formação</p>	<p>“Sim, é muito pesado. Há cursos com uma excessiva carga horária, era preciso rever isto, tinha que ser um currículo mais profissionalizante, mas infelizmente, a “fome” se me permite o termo e não uso este termo, mas a “fome” paira a nível da massa docente, e se tiver que reduzir o tempo, significa reduzir o tempo no pós-laboral, e reduzir o tempo no pós-laboral é cortar uma fonte de rendimento dos docentes e isto depois cria outros problemas” – (GI1, p.283).</p> <p>“(…) tem havido muitas discussões acerca disso, não há uniformidade, não há uma linha orientadora, que diga que é única, portanto... temos várias escolas” – (GI2, p.292).</p> <p>(...) ainda temos modelos muito dirigidos e precisamos ter um modelo mais democrático (...); (...) o nosso modelo está mais focado no conhecimento e precisamos de retrabalhar este modelo” – (GT1, p.263).</p> <p>“Sim, o nosso modelo é o integrado, porque ocorre simultaneamente com a integração das componentes, estamos a pensar em mudar para uma modelo sequenciado, que a primeira seria a parte</p>

		<p>específica-científica, e depois a parte pedagógica, e no final, a parte de estágio que seria a componente prática profissional” – (GT2, p.273).</p>
	<p>Qualidade da formação dos diplomados</p>	<p>“É uma apreciação positiva, os formados pela nossa instituição foram absorvidos pela maior parte das instituições do país. Foi a partir do ISCED que surgiram outras instituições de formação de formadores a nível do país, e é claro que temos este rótulo de “casa mãe”, mas no bom sentido, no sentido positivo e dos nossos quadros estarem espalhados por todo país, não só a nível da Educação, mas também de outras áreas decisoras do país” – (GI2, p.292).</p> <p>“A qualidade é algo muito subjetivo. E qual é o nosso barómetro? O nosso barómetro tem a ver com os estudantes que saem do ISCED e que vão frequentar formações em outros campos, que normalmente retornam, e é a partir dele que nós nos aferimos se o que nós conferimos de base serviu para o novo patamar. E aí também há muita variação. Em determinados cursos os estudantes chegam ou vão por mestrados ou vão pelos doutoramentos ou outras especializações e dizem não tive dificuldades porque tinha bases para frequentar e há outros que vão e dizem que tudo que lá eu vi era novo e nunca ouvi falar” – (GT2, p.273).</p> <p>“Tenho uma apreciação, no geral, boa. Não posso chegar ao exagero de dizer muito boa, embora tenha estudantes que terminam os cursos com notas muito altas, mas depois no desempenho aparece muitas dúvidas, mas em geral, é boa, precisamos de aperfeiçoar o processo, potenciar mais com alguns meios de ensino, para que possamos variar muito a forma de trabalhar com os nossos estudantes, mas precisamos de muito mais de envolver os estudantes nas mudanças. E quando nós conseguirmos isso, com certeza, sairemos deste nível bom para o nível de muito bom” – (GT1, p.263).</p>
		<p>“O nível de satisfação vai depender muito do indivíduo que foi formado. Uns saem satisfeitos porque tiveram professores orientadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, mas outros saem insatisfeitos porque talvez o professor é que o tinha de o formatar exclusivamente e dizem que de nada lhes serviu a formação no ISCED” – (GI3, p.301).</p> <p>“Eles saem satisfeitos pelo conhecimento científico que aqui se aborda, depois podem dar respostas às condições do mercado do trabalho. Agora insatisfações também vemos que eles dizem que têm maiores dificuldades nas cadeiras de carácter teórico-prático porque sentem a necessidade da prática para ajudar a cimentar melhor os conhecimentos teóricos” – (GI5, p.314).</p> <p>“Quanto a isto não tenho referências, é uma área ... não temos nenhum estudo, nenhuma divulgação sobre isto, não temos acesso</p>

	<p>Indícios de (in) satisfação dos diplomados</p>	<p>a estes dados. Mas de senso comum... alguns cursos há satisfação, para outros nem tanto” – (GT2, p.273).</p> <p>“Sim, há estudantes completamente frustrados, terminam o curso e, acham que parece não fizeram nada, não sentem grandes mudanças na sua vida mas também isto devem a como eles encaram o ensino superior, que um certo nível de autodidatismo e eu vejo que há estudantes que acabaram ir buscar conhecimentos noutras ostras, mas alguns estão completamente dependentes de professores e o pior é que os professores aquilo que apresentam na aula é como se fosse o pensamento topo, e não desenvolvem, ou pelo menos, desafiar os estudantes a pesquisa, de procurar mais informação, isto não ajuda porque o estudante pensa que aquilo é o topo e fica desiludido quando vai estudar noutro sítio e o outro docente está a dizer que isto não vale, está desajustado... então este problema de se querer apresentar algo completamente fechado, completamente tácito, e muitas vezes fora do que são os paradigmas atuais” – (GI1, p.283).</p> <p>“Claro que deve haver uma articulação dos níveis anteriores... para... portanto, a qualidade vai diminuindo, como se costuma dizer, de ano para ano, mas nós não devemos imputar as responsabilidades aos níveis anteriores porque isto já vem do ensino primário e dizem que o ensino superior tem que usar outras estratégias para adequar e não fazer queixas às outras instituições, porque estamos sempre a queixar-nos da qualidade dos que entram mas também ao terminarem o curso parece que alguns vão deformados, mas nem todos. Mas temos tido êxitos com os nossos diplomados, portanto, há mais satisfação que insatisfação” – (GI2, pp.292-293).</p> <p>“Temos recebido uma manifestação a nível nacional, em termo de colocação dos nossos quadros. E podemos afirmar com segurança que quase em todas as províncias temos estudantes formados do ISCED a trabalhar como docentes e principalmente em cargo de direção e chefia, em termo de orientação do processo, seja a nível de formação primária, secundária e até superior. E não temos tido casos que nos levam a muito relevantes que nos levam a pensar que toda a nossa formação foi vá. Mas o nível da aceitação que os nossos formandos têm a nível do mercado é muito bom e isso é o principal índice da qualidade que nós temos. Quer dizer que os nossos estudantes têm competências para poderem se adaptar onde quer que vão” – (GT1, pp.263-264).</p>
		<p>“Existe. Temos dentro no nosso plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) esta vertente, em termos de política, e temos que já estar a desenvolver trabalhos com o Gabinete Provincial de Ministério da Educação, em que o ISCED tem sido um dos protagonistas até a nível dos encontros metodológicos do Ministério</p>

	<p>Políticas de formação para o Ensino Secundário</p>	<p>da Educação nas aberturas do ano letivo, e temos estado envolvidos neste trabalho. Como disse anteriormente, a nossa instituição faz muito trabalho, mas pouca sistematização na recolha da informação do que se faz e também na divulgação. Então, o que precisamos é ter um gabinete para gerenciar toda informação e divulgação de todas, e estão em via de criação dois ou três gabinetes que vão apoiar esse trabalho” – (GT1, p.264).</p> <p>“Sim, o objeto de ISCED é principalmente este, formação de professores para outros níveis de ensino, para além de formar professores para o Ensino Secundário, atualmente há uma orientação de que vamos substituir os Magistérios Primários para a formação dos professores primários e também já vamos formar mestres para a Educação Pré-Escolar, no sentido de abrirmos o curso de Licenciatura em Pré-Escolar” – (GI2, p.293).</p> <p>“Sim, isto está dentro do programa que é o PDI. PDI prevê de acordo com as necessidades de formação que o Ministério da Educação apresentou e da carta escolar. Porque o ISCED é de âmbito provincial, não podemos falar à nível nacional, foi elaborado um estudo que é a “Carta Escolar” da província da Huíla, e tem as necessidades de professores por cada um dos municípios em função dos cursos que existiam e soubemos que estão a abrir mais, então haverá sempre a necessidade de se ter novos docentes e novos cursos” – (GT2, p.273).</p>
<p><b>(VIII)</b> <b>SWOT da</b> <b>formação</b></p>	<p>Pontos fortes</p>	<p>“Principal ponto forte e manifestada a nível de, talvez com uma caricatura de quem vem de fora, é a formação ao nível de conhecimento. Temos estudantes nossos que saíram para estudar para fora do país em que onde foram estudar saíram com melhores estudantes, em termos de conhecimento, nós trabalhamos muito no aspeto teórico e o trabalho é muito sério, embora com aquele aspeto de muitas aulas expositivas, mas os resultados não têm sido muito maus” – (GT1, p.264).</p> <p>“Pontos fortes, estão mais ligados à competência científico-específica” – (GT2, p.273).</p> <p>“O ISCED, por essência, é aquilo que eu acabei de dizer, é a “casa mãe”, uma instituição de referência, que o seu percurso já vem desde 1980 na formação de quadros para o país. Portanto, é uma instituição que pode ser considerada “clássica” – (GI2, p.293).</p> <p>“acho que é a formação teórico-científica no ISCED é muito completa, porque cria nos diplomados competências e habilidades investigativas, então, isto é muito bom” – (GI3, p.301).</p> <p>“Os pontos fortes do ISCED em relação aos seus diplomados está no fato de ser uma instituição com alguma experiência, de alguma tradição e tem um alegado histórico que deve ser preservado e valorizado, temos elementos de orgulho dentro da própria</p>

		<p>instituição, não podemos pensar em laboratórios muito profissionais ou profissionalizantes, mas de certa maneira temos uma boa herança nos nossos museus (...) (...) temos alguns docentes viajados, comprometidos com a causa docente, acabam por passar uma experiência muito positivo aos próprios estudantes, temos a vantagem de ser o primeiro ISCED, o “ISCED-mãe”, temos a vantagem de termos um conjunto de quadros referenciados no país que passaram pelo ISCED e que acabaram de ser um acréscimo em termos de valor e, então, de ponto de vista institucional o ISCED continua ser, se calhar, a instituição mais forte com o legado passado mais forte a nível mesmo do país, eu devo dizer isto que precisa apenas de explorar estes pequenos elementos para poder se posicionar de uma forma mais robusta a nível do país” - (G1, pp.283-284).</p>
	<p>Pontos fracos</p>	<p>“Um dos pontos fracos que o ISCED se depara é a parte prática. Os estudantes têm dificuldades principalmente no manuseamento de instrumentos tecnológicos, por isso, temos estado a desenvolver alguns cursos e trabalhos a nível de laboratórios de Química e Física paralelos ao próprio currículo para que demos mais competências aos nossos estudantes. O outro ponto fraco dos nossos estudantes é a competência linguística, deve ser mais trabalhada, porque os nossos estudantes têm conhecimentos, mas encontram dificuldades em comunicar, por isso, o nosso PDI prevê algumas medidas no sentido de se fazer correções destes processos e por isso dentro da instituição já começam a abrir cursos até grátis na formação de linguística tanto para docentes como para estudantes” – (GT1, p.12).</p> <p>“Ponto fraco é a competência profissional-prática, que é a prática pedagógica como nós chamamos, que seriam as práticas de ensino, que ainda são subvalorizadas. Mas tem um peso de apenas 10% da carga curricular, quando a carga específica tem 82% e o resto para complementar” – (GT2, p.274).</p> <p>“Os pontos negativos, já fui dando alguns palpites, a não adequação que o próprio ritmo que a sociedade tem das exigências, em termos de profissão, nós poderíamos transformar os cursos de Departamento de Ciências da Educação em cursos mais virados às necessidades da comunidade, como é o caso, por exemplo, da Psicologia Escolar, ou da formação do psicólogo escolar, ou dos objetivos ligados a Necessidades Educativas Especiais, porque esta designação no ensino da pedagogia e da Psicologia acho que já estão um pouco ultrapassados” – (G12, p.293).</p> <p>“acho que os principais pontos fracos, são concernentes às práticas pedagógicas. Elas deveriam ser com mais consistência, porque eu tenho dúvidas se é possível formar um bom professor com a natureza das práticas pedagógicas que são dadas aqui no ISCED. Na</p>

		<p>minha opinião, o ideal seria refletirmos e pensarmos em optar num estágio supervisionado para atribuir aos nossos estudantes maiores habilidades e competências, pôr os alunos a funcionar diretamente na sua área antes de serem inseridos no mercado de trabalho”; “(...) a distância entre as escolas e como lá chegar é outro problema com que nos deparamos; (...) a outra dificuldade é a descoordenação dos calendários do Ensino Geral e do Ensino Superior. O primeiro é por trimestres ao passo que o segundo é por semestres, isto tem criado grandes constrangimentos nas práticas pedagógicas” - (GI3, pp.301-302).</p> <p>“Os pontos fracos vamos falar de nível laboratorial; falar a nível do envelhecimento da instituição e dos docentes, quando se diz que a nível da universidade isto não se coloca, mas o envelhecimento deve ser medido em função da ambição que cada um tem, que cada um enfrenta, se é docente que ainda produz materiais, produz artigos científicos, consegue colocar os alunos numa posição diferente, aí sim, mas temos maioritariamente docentes que não estão preocupados para isto, vive a lamentar, lamentam a frente dos estudante, uma atitude completamente negativa; temos estudantes que vêm cá por causa do canudo, por concurso público, isto também é mau porque só a Educação é que emprega, por isso, as pessoas fazem sacrifício de cá vir mesmo que não tenham dom para exercer esta atividade; temos um fraco investimento a nível do ISCED, seja a nível de investigação científica seja a nível de infraestruturas; o orçamento é muito baixo, que não permite uma gestão mais ajustada daquilo que são as necessidades do próprio ISCED; temos ainda debilidades a nível de pós-graduado, precisamos de incentivar esta formação, que são essas algumas linhas que são necessárias” – (GI1, p.284).</p>
	<p>Constrangimentos</p>	<p>“É a componente laboratorial, a componente linguística, a parte comunicacional dentro da própria instituição e também dentro da própria gestão dos cursos, o desenvolvimento de competências de comunicação dentro dos estudantes, porque o estudante vai ser professor e um professor que não comunica não ensina, o número de docentes ainda não é suficiente para o número de estudantes que se pretende. As Infraestruturas são também outra das limitações porque queremos receber mais estudantes, mas não conseguimos, queríamos abrir mais cursos de licenciatura, mas não podemos. E ainda o nosso espaço da biblioteca, a sala de armazenamento dos livros é grande, mas a sala de leitura é pequena” – (GT1, p.265).</p> <p>“As maiores dificuldade do departamento, que em geral, aparecem nos relatórios dos docentes são: a distância das escolas; falta de material didático para o docente e alunos; falta de laboratórios nas escolas do segundo ciclo para os cursos práticos; o número elevado</p>

		<p>de estudantes por docentes nas práticas pedagógicas e nas monografias; a carga horária elevada dos docentes e estudantes; a desmotivação dos docentes, quer por remuneração quer por não ser contemplado para fazer uma formação pós-graduada; a falta de revista científica a nível do ISCED para os professores publicarem os seus artigos científicos; a plataforma informática da instituição é débil e deficiente devido à sua internet; falta de uma sala para aceder à internet; as infraestruturas são pequenas, pois que os professores não têm gabinetes para trabalharem comodamente, além dos chefes de Departamentos e Seções. Portanto, por causa destes constrangimentos, existe debilidades na formação de competências nos estudantes do ISCED.” – (GI3, p.302).</p> <p>“Limitações, fundamentalmente, dos cursos muito práticos, laboratórios existem mas não satisfaz a demanda, vamos imaginar um laboratório didático para 30 estudantes, faltam-nos, é novo para nós, as licenças para os softwares, temos estado a negociar softwares para usarmos softwares garantidos naquelas áreas que são precisos usar softwares, estamos a falar daquelas áreas que são necessários usar softwares, nas estatísticas, nas informáticas... outra limitação que nos deparamos é a constituição de uma base de dados funcional, porque continuamos muito limitados a papeis, a modelos de arquivos, resultado disto temos um armazém com mais de 15 toneladas de papeis, que são documentos individuais de estudantes, que são precise a ser digitalizados, e introduzidos numa base de dados, na parte organizativa temos estas limitações. Na parte pedagógica acredito que temos limitações que eu não possa especificar exatamente. Existe uma plataforma informática que foi adquirida agora que já está a ser implementada, mas a implementação está muito lenta, porque o programa não responde ou não tem respondido aos perfis que o ISCED pediu na execução do programa” – (GT2, p.274).</p> <p>“A maior dificuldade são as infraestruturas que já não conseguem albergar um número significativo de estudantes, a procura é maior que a oferta. E isto é um grande constrangimento, o crescimento em termo de infraestruturas e não só, também em termos de número de professores, de cursos, deve haver uma variedade de cursos pela necessidade que a comunidade tem, em termos de formação. Também precisamos de uma renovação e apetrechamento de laboratórios para melhorar a aprendizagem na base das novas tecnologias de informação, por hoje tudo é feito por este meio. Tem uma plataforma institucional que funciona com muitas debilidades” – (GI2, p.293).</p> <p>“Eu acho que o ISCED deveria apoiar mais, deveria estar mais presente, nós sabemos que existem vários docentes, até membros de</p>
--	--	--

		<p>conselho de direção, que estão a estudar sem bolsa, sem qualquer ajuda, e numa fase destas é muito complicado, também é preciso fazer um acompanhamento mais forte a nível deste processo, acho que é uma altura de fazer uma meta-análise relativamente aos quadros formados nos últimos 5 anos e aqueles que podem sair a qualquer altura, para aquilo que são os desafios do ISCED tentar ver os níveis e as áreas que vão ter um aperreio muito maior do que outra, porque isto cria desequilíbrios, era preciso observar isto com alguma atenção, temos que ter aqui uma espécie de laboratório, grupo de indivíduos, a pensar o ISCED que é, relativamente, o seu futuro e são linhas de forças dentro de vários Departamentos, para se perceber onde se começa já haver devassamento e quanto tempo isto pode prejudicar a instituição e quando é que se pode agir imediatamente para solução de algumas situações” – (GI1, pp.284-285).</p>
	<p>Oportunidades</p>	<p>“Uma das oportunidades é a possibilidade de nos inclinarmos à investigação, podemos dizer que a nível da educação, o nosso terreno é virgem, seja no nível de Ensino Secundário assim como no nível de Ensino Superior, a nossa produção é pouca para investigação nessa área, então, os docentes têm aí terreno fértil para poder fazer investigação e produção e esta investigação será necessariamente uma oportunidade de melhoria para tudo o que estamos a fazer” – (GT1, pp.265).</p> <p>“Em relação a qualidade dos seus diplomados, eu penso que o ISCED deve começar a impor algum rigor a nível de perfil de entrada dos candidatos, e a nível de seleção dos docentes que se vai recebendo cá na instituição, é fundamental para se garantir alguma qualidade, e colocar condições necessárias, reformular a biblioteca, ter uma biblioteca mais moderna, com mais espaço, termos mais um ou dois auditórios, termos um processo de interação constante em que todos dias há um seminário, uma atividade, em que tem sempre gente a falar, para podermos mudar, de facto, a maneira de ser e estar aqui” – (GI1, p.285).</p> <p>“As oportunidade... um dos pontos que nós queremos é que o ISCED continua a ter estudantes, e que estes estudantes possam ter maiores competências, não que saibam, por exemplo, várias áreas de matemática, mas que no 3<sup>a</sup> e 4<sup>o</sup> anos uma espécie de especialidade na área de matemática, de forma que venhamos a ter matemática, mas por exemplo, muito ligados à geometria, a formação de ISCED, pelo que sabemos, tem muitas saídas profissionais, nós formamos professores mas professores que têm outras chances de outras saídas” – (GT2, p.274).</p>
<p>(IX)</p>		<p>“(…) vejo que não há motivação por parte da instituição e dos estudantes na prática pedagógica. A prática pedagógica está à</p>

<p><b>Informações relevantes e pertinentes</b></p>	<p>Acréscimos</p>	<p>margem, quando deveria ser a disciplina integradora, ela, simplesmente, é banalizada, não há por parte da instituição a vontade em apoiar a prática pedagógica em questão de infraestruturas, materiais, considera-se como uma disciplina teórica que deve ser dada na sala de aulas. Temos apenas uma sala pequena para todos os cursos e sem condições; não temos um laboratório de práticas; a prática pedagógica deveria ser a disciplina com maior rigor e peso nível do plano curricular. Por esta razão, a prática pedagógica tem influenciado negativamente na formação académica e profissional dos diplomados nesta Instituição, por ser muito leve, sem nenhuma consistência e rigor científico-pedagógico – (GI3, p.303).</p> <p>“Não, não. Eu penso que o inquérito acaba de ser bastante exaustivo em relação a estas questões, pese embora que questões mais relacionadas com a gestão da própria instituição, em que, de certa maneira, deixa-me um pouco desconfortável porque talvez esteja a interferir naquilo que é a gestão máxima da instituição, mas, pronto, algumas questões acabei fazendo uma abordagem um pouco por fora e sem confronto porque acabo ser membro do próprio conselho, vejo que, poderia aqui, apenas referir que, relação a tudo isto que acabamos de dizer, é que o ISCED tem condições suficientes para poder umbriar com qualquer instituição a nível da região e do país, bastará, nesta altura, que as pessoas se identifiquem com o ISCED, vista a caminho do ISCED, e enquanto não aparecem certas condições façamos com as condições que existem, que façamos a diferença, e que certa maneira não vivamos mais estas humilhações que vamos vendo que um docente se candidata e depois não pode ser apurado porque não tem um artigo científico publicado. Penso que isto não deveria ser uma condição para os docentes não transitarem de categoria, é obrigação a este nível, um docente ter artigos científicos publicados, não pode esperar que o ISCED crie condições para tal, você deve ir à procura destas oportunidades, tem que ter sempre uma linha de investigação, estar sempre a desenvolver uma determinada atividade, e só assim é que vamos ganhar orgulho dos nossos estudantes, vão poder encontrar teorias produzidas pelos seus próprios professores, poder pulverizar as rádios, os jornais, todos outros meios de comunicação, relativamente àquilo que é a produção do ISCED, quer dizer, “asfixiar”, no bom sentido, a sociedade relativamente àquilo que são pontos de vista do ISCED mas bem fundamentados, penso que isto é um desafio interessante e podemos chegar lá, se cada um souber, de facto, o que está a fazer e não está debandada, permite o termo, que nós vamos observando nos últimos tempos” – (GI1, pp.285-286).</p>
--	-------------------	---

		<p>“Acho um tema e uma investigação interessante e acredito que o autor vai trazer muitos subsídios para uma visão mais aprofundada daquilo que é a formação na nossa instituição” – (GI2, p.294).</p> <p>“O que posso dizer é que... falta, digamos, a nível de formação de professores em Angola, falta um bocado de maior interligação entre as instituições; existem várias instituições de formação de professores, e cada instituição com o seu currículo. Foi criada agora uma comissão a nível nacional para a harmonização dos currículos de formação de professores, então ... vamos esperar porque este é um ponto que o ISCED levantou à nível nacional, o ISCED foi o primeiro a nível do país, criaram-se vários ISCED’s e vários Institutos Superiores Pedagógicos, que vão buscar do ISCED as suas bases e que depois desvirtuam, digamos assim, da linha da formação de professores, mas mantendo a missão da formação de professores” – (GT2, p.275).</p> <p>“Eu acho que em geral tocamos nos aspetos principais, mas acho que a nível da gestão da instituição é preciso desenvolver um pouco, pensarmos num projeto de formação dos recursos humanos não dos docentes, mas também a própria gestão. Porque quase todos nós gestores, quer a nível de Direção, do Departamento, de Seção, entramos aí, como se diz na gira, de paraquedas. Olhamos para aquele docente e vemos que é dedicado, então chamamos para poder assegurar a gestão, mas não tem uma formação para esta gestão. E é bom que se aproveitem essas pessoas que têm dedicação para dirigir, mas atenção, depois de estar lá é preciso que se dê formação para que eles possam fazer melhor o que estão a fazer. Em termos de recursos humanos não docente precisamos é de mudar a nossa política e já estamos nesse processo de mudança. Que não tenhamos um Gestor de Recursos Humanos a fazer um curso de formação de professor numa determinada área de ensino, mas que tenha uma formação em Gestão de Recursos Humanos para dar maior rentabilidade àquilo que faz na instituição com a formação tem (...)” – (GT1, pp.265-266).</p>
--	--	---

## **Anexo 6 – Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista**

### **Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista**

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2019

Eu, \_\_\_\_\_ gestor/chefe de Departamento do ISCED, concedo autorização para gravação e transcrição das informações por mim prestadas na entrevista em que concordei em participar, integrada numa investigação que tem como principal objetivo perceber as percepções que os gestores têm sobre a formação e competências de professores do ensino secundário diplomados pelo um dos Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola. A investigação está a ser desenvolvida na Universidade da Beira Interior (UBI) pelo doutorando **Joaquim Américo Pinto Rocha** sob orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Fátima Paixão.

Assinatura do Entrevistado

\_\_\_\_\_

## Anexo 7 - Cartas de solicitação para levantamento dos dados nas Escolas Secundárias

Ao

Digníssimo Senhor Diretor da Escola

---

Angola

### **Assunto: Solicitação**

Eu, **Joaquim Américo Pinto Rocha**, estudante de doutoramento da Universidade da Beira Interior – Portugal, venho por intermédio desta solicitar à Instituição acima referida, a autorização para o levantamento de dados empíricos, cujo objetivo é a perceção sobre a formação e competência dos diplomados (licenciados) por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola.

Sem outro assunto de momento, saudações académicas.

Contactos: 923739962 e 992739962

Email: [americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

Lubango aos 11 de Fevereiro de 2020

O Solicitante

---

Joaquim Américo Pinto Rocha

## **Anexo 8 - Carta de solicitação de Análise/Validação de Instrumentos de recolha de dados**

À

Digníssima Professora

Doutora Fátima Regina Jorge

**Assunto:** Solicitação de Análise/Validação de Instrumentos de recolha de dados (Questionários) a docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola

**Data:** 22/12/2019

Eu, **Joaquim Américo Pinto Rocha**, doutorando em Educação, na Universidade de Beira Interior, Covilhã, Portugal, estando a preparar a minha tese de doutoramento com o título **Percepções sobre competências e formação dos diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola**, que tem como objetivo analisar as percepções sobre as competências necessárias à formação desejável dos estudantes futuros professores para o ensino secundário, na sequência de anterior contacto, venho solicitar-lhe que analise, com vista à validação, os instrumentos de recolha de dados (questionários) por nós construídos. Como anexo, encontra o documento que inclui as grelhas a preencher bem como os questionários que foram construídos a partir de revisão da literatura, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Fátima Paixão.

Congratulo-me, desde já, pela disponibilidade e consideração pelo deste trabalho, acreditando que esta missiva merecerá a sua atenção como perita.

Sem outro assunto, agradeço antecipadamente o seu empenho e a devolução da grelha através do e-mail: [americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

Com os melhores cumprimentos,

Joaquim Américo Pinto Rocha

**Anexo 9 – Grelha de análise e validade do inquérito por questionário**

(Questionário a **Docentes** de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola – (ISCED))

Com base na escala de 1 a 5 (1 = Discordo plenamente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo plenamente), para cada critério, coloque um **X** na quadrícula da grelha que melhor traduz a sua opinião, tendo em conta as questões do estudo que são enunciadas no final das grelhas.

Agradecemos, também, que faça comentários e nos dê sugestões nos campos indicados na respetiva grelha específica, abaixo, relativamente a aspetos específicos para melhorar o Questionário (os campos de Comentários/sugestões podem ser alargados)

Nº	Critérios	Escala numérica				
		1	2	3	4	5
1	Estrutura do Questionário					X
2	Tamanho do Questionário					X
3	Ajustamento às questões de investigação e objetivos					X
4	Formulação das questões - clareza da linguagem				X	
5	Adequação do conteúdo à formação inicial de professores				X	
6	Outro:					

Secção	Comentários/ sugestões
<b>I. Informações pessoais e profissionais</b>	Parece-me bem.

Secção	Comentários/ sugestões
<b>II. Perceções dos docentes do ISCED quanto à formação dos diplomados</b>	São apresentadas no ficheiro algumas propostas de alteração da redação de vários itens.

Secção	Comentários/ sugestões
<b>III. Perceções dos docentes do ISCED quanto às competências dos diplomados</b>	São apresentados no ficheiro algumas propostas de alteração da redação de vários itens.

### **I. Questões do estudo**

1. Como se caracteriza a formação dos diplomados num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola?
2. Quais são as perceções de gestores, docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola sobre as competências e formação necessária dos diplomados do Ensino Secundário para o exercício profissional docente?

3. Questão 3. Quais são os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos (SWOT) nas perceções de gestores, docentes e diplomados do ISCED sobre a formação e as competências necessárias dos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?

Agradecemos à sua preciosa colaboração e a devolução da grelha para o e-mail: [americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

Joaquim Américo Pinto Rocha

**Anexo 10 – Grelha de análise e validade do inquérito por questionário**

(Questionário aos **Diplomados** de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola  
– (ISCED))

Com base na escala de 1 a 5 (1 = Discordo plenamente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo plenamente), para cada critério, coloque um **X** na quadrícula da grelha que melhor traduz a sua opinião, tendo em conta as questões do estudo que são enunciadas no final das grelhas.

Agradecemos, também, que faça comentários e nos dê sugestões nos campos indicados na respetiva grelha específica, abaixo, relativamente a aspetos específicos para melhorar o Questionário (os campos de Comentários/sugestões podem ser alargados)

Nº	Critérios	Escala numérica				
		1	2	3	4	5
1	Estrutura do Questionário					X
2	Tamanho do Questionário					X
3	Ajustamento às questões de investigação e objetivos					X
4	Formulação das questões - clareza da linguagem				X	
5	Adequação do conteúdo à formação inicial de professores				X	
6	Outro:					

Secção	Comentários/ sugestões
<b>I. Informações pessoais e profissionais</b>	Parece-me bem.

Secção	Comentários/ sugestões
<b>II. Perceções dos diplomados quanto a sua formação no ISCED</b>	São apresentadas no ficheiro algumas propostas de alteração da redação de vários itens.

Secção	Comentários/ sugestões
<b>III. Perceções dos diplomados quanto as competências de professores no Instituto Superior de Ciências de Educação de Angola</b>	São apresentados no ficheiro algumas propostas de alteração da redação de vários itens.

### **I. Questões do estudo**

1. Como se caracteriza a formação dos diplomados num Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola?
2. Quais são as perceções de gestores, docentes e diplomados de um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola sobre as competências e formação necessária dos diplomados do Ensino Secundário para o exercício profissional docente?

3. Questão 3. Quais são os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos (SWOT) nas perceções de gestores, docentes e diplomados do ISCED sobre a formação e as competências necessárias dos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente?

Agradecemos à sua preciosa colaboração e a devolução da grelha para o e-mail: [americo.rocha@ubi.pt](mailto:americo.rocha@ubi.pt)

Joaquim Américo Pinto Rocha