



INSTITUTO NACIONAL DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
(INCT)

Relatório Final de Investigação Científica INCT 2024

As competências do professor universitário e as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Um estudo realizado em cinco universidades de Timor-Leste.

Área de Conhecimento: Educação | Formação inicial e contínua de professores

Estudo Elaborado por:

Investigador Responsável: Manuel Azancot de Menezes

Investigador 1: Lidia Alves

Investigador 2: Fátima da Conceição

Apoio técnico: Fortunato da Costa Pereira

Díli, 21 de Novembro de 2024

Declaração

Nome do Investigador Principal: Manuel Azancot de Menezes

Endereço electrónico: azancotdemenezes@yahoo.com.br

Telemóvel: 77852873

Número do Cartão de Eleitor: 00787706

Título da Pesquisa Científica INCT 2024: As competências do professor universitário e as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Um estudo realizado em cinco universidades de Timor-Leste.

Área de Conhecimento: Educação – Formação Inicial e Contínua de Professores

Declaro por minha honra que os dados aqui apresentados são verdadeiros e que neste estudo aqui apresentado não foi cometido plágio nem nenhuma ilegalidade em termos de direitos de autor.

Díli, 21 de Novembro de 2024.

Assinatura do Investigador Responsável: _____

RESUMO

O Relatório de Pesquisa Científica que aqui se apresenta, intitulado, “*As competências do professor universitário e as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Um estudo realizado em cinco universidades de Timor-Leste*”, teve como principal finalidade analisar o perfil geral do professor universitário timorense e, em especial, avaliar as competências dos docentes no âmbito dos métodos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Em termos metodológicos, através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, realizaram-se visitas às instituições, aplicaram-se questionários às reitorias e também a uma amostra de docentes das instituições envolvidas, num processo de amostragem por conveniência, sem pretensões de generalização dos resultados.

A análise dos resultados relativos ao questionário para reitores permitiu caracterizar genericamente as universidades envolvidas, com estatísticas relacionadas com os docentes e outras informações, enquadradas em cinco categorias concebidas a priori.

A análise das respostas dos docentes mostrou que estes têm uma razoável formação cultural, social e ética, contudo, são pouco participativos nas actividades de pesquisa e ciência, estão pouco envolvidos no planeamento estratégico das respectivas instituições e possuem competências redutoras no âmbito do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Docentes universitários de Timor-Leste; Perfil do docente; Metodologias de ensino-aprendizagem; Desenvolvimento de competências.

ABSTRACT

The Scientific Research Report presented here, entitled, “The competences of the university professor and teaching-learning methodologies for the development of competences. A study carried out in five universities in East Timor”, had as its main purpose to analyze the general profile of the Timorese university professor and, in particular, to evaluate the competences of the professors in the field of teaching-learning methods for the development of competences.

In methodological terms, using a qualitative and quantitative approach, visits were made to the institutions, questionnaires were administered to the rectors and also to a sample of lecturers from the institutions involved, in a process of convenience sampling, with no intention of generalizing the results.

Analysis of the results of the questionnaire for rectors made it possible to generally characterize the universities involved, with statistics relating to teaching staff and other information, falling into five categories conceived a priori.

The analysis of the lecturers' responses showed that they have a reasonable cultural, social and ethical background, but are not very involved in research and scientific activities, are little involved in the strategic planning of their respective institutions and have reductive skills in the teaching-learning process for skills development.

Keywords: University teachers in East Timor; Teacher profile; Teaching-learning methodologies; Skills development.

ÍNDICE

1. Introdução	9
1.1 Contextualização	9
1.2 Enquadramento Teórico-Prático	11
1.2.1 Definição de termos e conceitos	11
1.2.2 Visão Complexa e Rica do Ensino Superior	13
1.2.3 Dimensões Principais do Perfil de um Docente Universitário	14
1.2.4 Metodologias de Ensino-Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências	15
1.3 Formulação do Problema	
1.3.1 O Problema de Investigação e a Questão Científica	21
1.4 Objectivos	22
1.5 Importância da Investigação / Justificação do Estudo	24
1.6 Organização do Trabalho	24
2. Locais de realização do estudo	27
3. Metodologia	
3.1 Metodologia de Investigação	27
3.2 Definição do Universo da População e da Amostra.....	28
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	28
3.4 Recolha, Transcrição e Análise de Dados	30
3.4.1 Respostas ao Questionário 1 – Reitoria	30
3.5 Questões de Ordem Ética	36
4. Desenvolvimento do Trabalho – Apresentação dos Dados, Análise e Discussão dos Resultados	
4.1 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados	38
4.2 Discussão dos Resultados – Questionário de Docentes.....	57
5. Conclusão e Recomendações	
5.1 Conclusão	60
5.2 Recomendações	61
6. Referências Bibliográficas	63
7. Anexos – Questionários para Reitores e Docentes	65

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Modalidades Organizativas e sua descrição	17
Tabela 2 - Métodos de ensino e sua descrição	18
Tabela 3 - Análise da relação modalidades e métodos	19
Tabela 4 - Universidades visitadas no âmbito da pesquisa	25
Tabela 5 - Categorias e respostas da Universidade U1	34
Tabela 6 - Categorias e respostas da Universidade U2	34
Tabela 7 - Categorias e respostas da Universidade U3	34
Tabela 8 - Categorias e respostas da Universidade U4	35
Tabela 9 - Categorias e respostas da Universidade U5	35
Tabela 10 - Respostas dos docentes - Relação modalidades e métodos	54

Índice de Figuras

Figura 1 - Visão Estratégica do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia	13
Figura 2 - Processo de Ensino-Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências	17
Figura 3 - Azancot de Menezes (UNDIL) e Leonel Xavier (INCT) na UNPAZ	25
Figura 4 - Lidia Alves e Fátima da Conceição (UNDIL), Frei Joel Pinto (Reitor da UCT) e Leonel Xavier (INCT) na UCT	25
Figura 5 - Azancot de Menezes, Lidia Alves e Fátima da Conceição (UNDIL), com Francisco Martins da Silva (Vice-Reitor da UNDIL) na UNDIL	26
Figura 6 - Azancot de Menezes e Lidia Alves (UNDIL) e João Martins (Reitor da UNTL)	26

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de faculdades por universidade	30
Gráfico 2 - Número de estudantes por universidade	31
Gráfico 3 - Número total de docentes por universidade	31
Gráfico 4 - Número total de docentes em tempo integral por universidade	32
Gráfico 5 - Distribuição de docentes por idade	40
Gráfico 6 - Estado civil dos docentes.....	40
Gráfico 7 - Vínculo laboral dos docentes inquiridos	41
Gráfico 8 - Percentual de docentes que trabalham em outras instituições	42
Gráfico 9 - Agregado familiar dos docentes	42
Gráfico 10 - Respostas dos docentes em relação à satisfação salarial	43
Gráfico 11 - Respostas dos docentes sobre a participação no plano estratégico	44
Gráfico 12 - A importância dos valores axiológicos na óptica dos docentes.....	45
Gráfico 13 - Sobre a língua de ensino em bahasa indonésia	46
Gráfico 14 - Aprovação dos trabalhos científicos por um Conselho de Ética	47
Gráfico 15 - Adesão à Iniciativa de Budapeste sobre Ciência Aberta (BOAI)	48
Gráfico 16 - Adesão da universidade à Declaração de S. Francisco (DORA)	49
Gráfico 17 - Adesão à Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA).....	49
Gráfico 18 - Preocupação em relação à investigação e à formação docente	50
Gráfico 19 - Existência de Centros de Investigação	51
Gráfico 20 - Participação em grupos de investigação nacionais e/ou internacionais...51	
Gráfico 21 - Conhecimento sobre as actividades do INCT	52
Gráfico 22 - Frequência de cursos sobre o desenvolvimento de competências	53
Gráfico 23 - Frequência de cursos sobre pedagogia e didáctica-geral	53
Gráfico 24 - Entendimento sobre a relação entre Seminários e Estudo de Casos	55
Gráfico 25 - Entendimento sobre a relação entre Seminários e Método Expositivo....56	

1. Introdução

1.1 Contextualização

As universidades e os seus principais protagonistas (gestores, professores e estudantes) necessitam de estar atentos às competências dos seus diplomados, sendo um imperativo que se proceda à mudança de paradigma na forma de pensar e de agir de quem é directamente responsável por assegurar esse desiderato, veiculado através da visão, missão e princípios orientadores emanados dos planos estratégicos de desenvolvimento das instituições de ensino superior.

A pesquisa realizada sobre o estudo das competências dos professores universitários de Timor-Leste e a utilização das metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências é de extrema importância e relevância, nomeadamente para o incremento da qualidade do professor no ensino superior do país.

Efectivamente, ao nível da sala de aula, numa perspectiva micro, há um razoável consenso e posições convergentes de vários estudiosos sobre como se deve desenvolver a docência e como podemos discutir e melhorar a qualidade da nossa actuação enquanto professores.

Por outro lado, apesar de haver uma agência de avaliação nacional no país que produz recomendações genéricas em torno da qualidade institucional, em termos de regulação nacional, a nossa legislação e as orientações normativas sobre esta matéria relativa às competências dos professores do ensino universitário e à utilização de métodos de ensino que contribuam para o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências ainda é muito incipiente, o que dificulta a supervisão e o monitoramento, ou seja, está por identificar e analisar, no campus, os principais problemas e défices neste domínio tão importante do ensino superior.

É sabido que o sucesso de qualquer investigação social, tal como sublinham Quivy e Campenhoudt (1998), depende de uma boa pergunta de partida “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p. 32), portanto, admitindo como pressuposto que a pergunta de partida é o fio condutor da nossa investigação e que a mesma “deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (p. 32), numa perspectiva de problematização no âmbito do nosso estudo colocaram-se como principais objectivos, em primeiro lugar, conhecer o perfil geral do docente universitário timorense, em segundo

lugar, numa perspectiva de complementaridade, analisar se as teorias e as práticas dos docentes no âmbito das metodologias de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de competências.

Como o planeamento estratégico de uma universidade é a chave de todo o processo de desenvolvimento qualitativo de uma instituição de ensino superior, em especial as práticas dos professores, no âmbito desta pesquisa, começou-se por analisar a forma como as universidades estão organizadas, tendo em consideração os seus princípios norteadores, pelo que, definiram-se cinco categorias de âmbito organizacional, científico e pedagógico, tais como, 1) Administração, gestão e recursos, (2) Cooperação e internacionalização, (3) Ciência e investigação, (4) Questões pedagógicas e curriculares e (5) Extensão universitária.

Este Relatório de Pesquisa, por conseguinte, está centrado na análise dos resultados colhidos com a aplicação de inquéritos, em primeiro lugar, destinado às reitorias com o intuito de obter informações gerais sobre as universidades que integram a pesquisa, em segundo lugar, através dos inquéritos reservados aos docentes.

Neste sentido, a equipa de investigação, após análise dos primeiros resultados, numa segunda fase, aplicou questionários aos docentes, com a grande finalidade de responder aos objectivos da pesquisa que consistiu em analisar o perfil dos professores do ensino superior de forma genérica e ao nível micro de decisão curricular, ou seja, a compreensão do processo de operacionalização do currículo nas salas de aula das instituições de ensino superior de Timor-Leste, em que são principais protagonistas os professores, no sentido de se perceber quais são as reais competências dos professores, bem como as suas percepções e as práticas didáctico-pedagógicas no domínio das metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

1.2 Enquadramento Teórico-Prático

1.2.1. Definição de termos e conceitos

O **ensino crítico**, ou seja, levar os alunos a pensar, a resolver problemas e a descobrir coisas por eles próprios, como bem recorda Richard Arends (1995), conhecido professor da Universidade de Maryland, tem uma herança longa, porquanto, “o método socrático do tempo da Grécia antiga já enfatizava a importância do raciocínio indutivo e do processo do diálogo no processo de ensino” (Arends, 1995, p. 395).

De resto, notáveis pensadores da educação, como John Dewey (1933), grande defensor do «pensamento reflexivo» e também Jerome Bruner que sempre defendeu a “aprendizagem pela descoberta”, entre outros, sempre defenderam que os professores devem ajudar os alunos a tornarem-se «construtivistas», isto é, a serem construtores da sua própria aprendizagem.

A grande finalidade do ensino crítico para o desenvolvimento de competências tem sido e continua a ser “ajudar os alunos a aprender a colocar questões, a procurar respostas e soluções para satisfazerem a sua curiosidade e construir as suas próprias ideias e teorias acerca do mundo” (Arends, 1995, p. 396), portanto, o que se espera do ensino superior é que os alunos desenvolvam competências baseadas no pensamento complexo.

O conceito de **pensamento complexo** aqui mencionado significa pensamento de ordem superior, na linha do que é defendido pela autora Lauren Resnick (1987) quando escreveu a obra «Education and learning to think». Segundo esta autora, citada por Richard Arends (1995), “o pensamento de ordem superior é não algorítmico, ou seja, o trajecto da acção não está totalmente especificado, à partida tende a ser complexo e a totalidade da tática não é «visível» (em termos mentais) de nenhuma perspectiva única” (Resnick, 1987, citada por Arends, p. 397).

Portanto, os professores do ensino superior, por um lado, como profissionais da educação “não podem conformar-se a um agir profissional funcionalista, tarefeiro, centrado no cumprimento do programa obrigatório e sua didáctica” (Monteiro, 2005, p. 122).

Por outra parte, devem desenvolver “conhecimentos científicos e alargados de natureza pedagógica que tenham em conta as dimensões histórica, filosófica, psicológica, sociológica, organizacional, curricular e didáctica do acto de ensinar e dos processos de

ensino-aprendizagem bem como dos contextos em que a sua acção se desenrola” (Tavares, 2003, p. 20), sendo convidados, nas suas aulas, a utilizar “modelos múltiplos, diversificação de métodos e estratégias que permitam aumentar os seus níveis de desempenho e obter uma aprendizagem mais eficaz” (Rodrigues, 2019, p. 93).

Efectivamente, no âmbito das competências do professor do ensino superior e das metodologias organizativas e métodos de ensino-aprendizagem, ganha força a ideia de que nas salas de aula não se deve utilizar de forma abusiva o método expositivo, apelando-se à diversificação de metodologias organizativas e métodos de ensino que contribuam para o desenvolvimento de competências dos estudantes.

Os professores universitários devem valorizar o processo de ensino-aprendizagem com múltiplas orientações do conhecimento e do desenvolvimento pessoal para a aquisição de competências que são fundamentais para as boas práticas didáctico-pedagógicas e a correcta aplicação das metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Apesar da literatura mostrar uma vasta diversidade de enfoques teóricos para o conceito de competência, no entanto, salvo algumas excepções, as significações apresentadas pela maior parte dos autores são bastante consensuais.

Para Gimeno Sacristán (2011), a competência pode ser concebida como “uma habilidade intelectual capaz de ser aplicada a actividades e situações diversas, como uma disposição específica para realizar algo (habilidade ou skill), como algo que conjuga aspectos cognitivos e motivacionais, competências-chave ou básicas, etc.” (p. 37).

No âmbito deste estudo, um pouco na linha do pensamento de Sacristán (2011), em termos genéricos, entendemos o **conceito de competência** como “um construto que nos serve para referirmos o conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de actividade” (Zabalza, 2007, p. 70).

Naturalmente, cada uma dessas actividades pode englobar um número variado de competências que por sua vez poderão ser subdivididas em unidades mais específicas de competências, como é o caso do professor que precisa de ter a competência para avaliar, mas esta actividade requer várias unidades de competência, como «conceber as provas escritas», «corrigir as provas», etc. (Zabalza, 2007).

1.2.2 Visão complexa e rica do ensino superior

As considerações anteriores sobre a definição de termos e conceitos fundamentais relacionados com competências, pensamento crítico, e outras significações mais alargadas inerentes à formação cultural, científica, social e ética do docente, numa perspectiva mais elaborada, obriga a admitir que a figura do docente não deve distanciar-se do seu contexto institucional de trabalho, nem do espaço que é externo à universidade, ou seja, arrasta-nos para a importância de se admitir que o perfil de qualquer professor universitário deve ser tal que o docente tem que ter uma “visão complexa e rica do ensino superior”.

Esta discussão, conforme defende Azancot de Menezes (p. 96-97, 2024), justifica-se:

pelo facto do ensino superior universitário e técnico estar a sofrer múltiplas transformações à procura de novos paradigmas, nomeadamente no plano da administração e gestão (governança), havendo uma preocupação acrescida no que diz respeito à aplicação de instrumentos e metodologias mais apropriadas no sentido de facilitar o entendimento e a operacionalização do planeamento estratégico de forma participada, com o envolvimento dos vários protagonistas da comunidade académica e das forças vivas da sociedade, portanto há necessidade de haver uma “Visão Estratégica do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia”, em contexto de globalização, centrada na qualidade da docência (Fig. 1)

Figura 1 – Visão estratégica do ensino superior, ciência e tecnologia



Fonte: Revista Científica da UNDIL (2024)

Este pressuposto teórico inerente à visão estratégica que qualquer docente do ensino superior deve possuir, arrasta-nos para a tentativa de identificar as principais dimensões inerentes ao perfil do professor universitário.

Sobre o perfil geral do professor do ensino superior, conforme questiona José Tavares, conhecido filósofo da Universidade de Aveiro, “qual será então o perfil profissional do professor universitário ideal ou as eventuais combinações de atributos profissionais que o professor universitário deve possuir idealmente?” (Tavares, 2003, p. 19).

1.2.3 Dimensões principais do perfil de um docente universitário

Na opinião de Tavares (2003), há um conjunto de dimensões já identificadas no âmbito da tal visão complexa e rica do ensino superior, geradoras de consenso, dentre as quais:

O conhecimento (em especialidade e em relação com outras áreas); cultural, em geral; produção de saber e criação cultural; estímulo de criatividade, inovação e espírito crítico; comunicação de saberes, quer na comunidade científica quer na comunidade discente; dinamização de aprendizagens significativas; exploração prática de saberes e relação com a actividade empresarial; prática de valores (implicações sociais e éticas dos saberes, valor do diálogo e do confronto de ideias, valor pedagógico do erro, cultura de tolerância e honestidade intelectual, recusa de preconceitos, ideológicos, sociais ou outros, prática de cooperação..); iniciativa e eficácia em actividades de planeamento e gestão universitária; avaliação e autoavaliação (Tavares, 2003, p. 19).

Na linha de raciocínio aqui defendida sobre a importância do professor do ensino superior precisar de ter um perfil com competências científicas, profissionais, pedagógicas, e também as chamadas competências de terceiro nível, independentemente das categorias de competências que possamos identificar, como a competência implica reconhecer qual a acção necessária para resolver uma determinada situação problemática e saber executá-la, no nosso entender, para o desempenho da docência universitária são necessárias competências específicas e alargadas para que o professor do ensino superior perspetive o currículo como projecto formativo integrado nos diferentes níveis em que se desenvolve a actuação formativa da instituição desde a elaboração dos planos de estudo até à programação na sala de aula, portanto, necessariamente, o perfil do docente do ensino superior implica que o mesmo tenha uma visão complexa e rica do ensino superior.

A vertente relacionada com as competências do professor do ensino superior e que arrastou consigo a discussão em torno do seu perfil “ideal”, conforme já se referiu, mergulha em torno da discussão sobre as «metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências».

1.2.4 Metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências

No que diz respeito especificamente às «competências do professor do ensino superior», sem ignorar a significação genérica do conceito de competência apresentado anteriormente, iremos considerar para este estudo o conceito atribuído por Zabalza (2007), segundo o qual, as competências profissionais do professor universitário implicam saber:

Planificar o processo de ensino aprendizagem; seleccionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência cognitiva); manejo de novas tecnologias; desenhar a metodologia e organizar as actividades; comunicar-se/relacionar-se com os alunos; tutorizar; avaliar; reflectir e investigar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em grupo (Zabalza, 2007, p. 72 - 167)

Esta questão da preocupação e dos questionamentos em relação às fragilidades dos professores do ensino superior no âmbito da planificação do processo de ensino-aprendizagem é de tal ordem importante que intrigou um grupo de sete investigadores espanhóis, tendo estes decidido formar, em 2002, um grupo de trabalho que desenvolveu durante vários anos diversos projectos de avaliação e inovação no ensino superior.

Este grupo formado por sete professores universitários, Miguel Díaz, Javier Alfaro Rocher, Pedro Urquijo, José Blanco, Eduardo Jiménez, Clemente Fraile e Alfredo Boullosa, propuseram uma profunda renovação relativamente aos enfoques didáticos clássicos centrados na aula e na figura do professor propondo um ensino centrado na actividade autónoma dos estudantes, portanto, quer a planificação como a realização dos processos de ensino-aprendizagem devam tomar em consideração este ponto de vista (Miguel Díaz, 2006).

A ideia tão interessante defendida pelos autores mencionados é a de que qualquer professor, mesmo que não seja especialista em didáctica, pode planificar processos de ensino-aprendizagem de acordo com este novo paradigma, bastando para tal, conforme

defende Díaz (2005), compreender como “desenvolver um modelo centrado nas competências ao redor do qual se definem as modalidades organizativas e os métodos de ensino mais adequados para se alcançar as citadas competências” (p. 13), naturalmente, em alinhamento com os sistemas de avaliação seleccionados.

Segundo o «modelo centrado nas competências» (Fig. 1), uma vez especificadas as competências (aprendizagens a alcançar), há necessidade de “precisar as modalidades e as metodologias de ensino-aprendizagem adequadas para a sua aquisição, assim como os critérios e procedimentos de avaliação a utilizar para comprovar se as tinham adquirido” (Díaz, 2006, p. 17).

No pensamento de Díaz (2006), as metodologias a desenhar servem para dar resposta a três questões fundamentais: como organizar as aprendizagens dos alunos, como desenvolver essas aprendizagens dos alunos e como avaliá-los. Este autor entende que no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem há que considerar as modalidades, os métodos e as estratégias de avaliação.

No desenho das metodologias, havendo necessidade de destacar as três componentes intervenientes (modalidades organizativas, métodos de ensino e sistemas de avaliação) é absolutamente necessário que o professor entenda bem, em primeiro lugar, a significação dos conceitos, em segundo lugar, compreender quais são as finalidades de cada uma dessas componentes para depois identificar como proceder na prática à optimização entre essas três componentes.

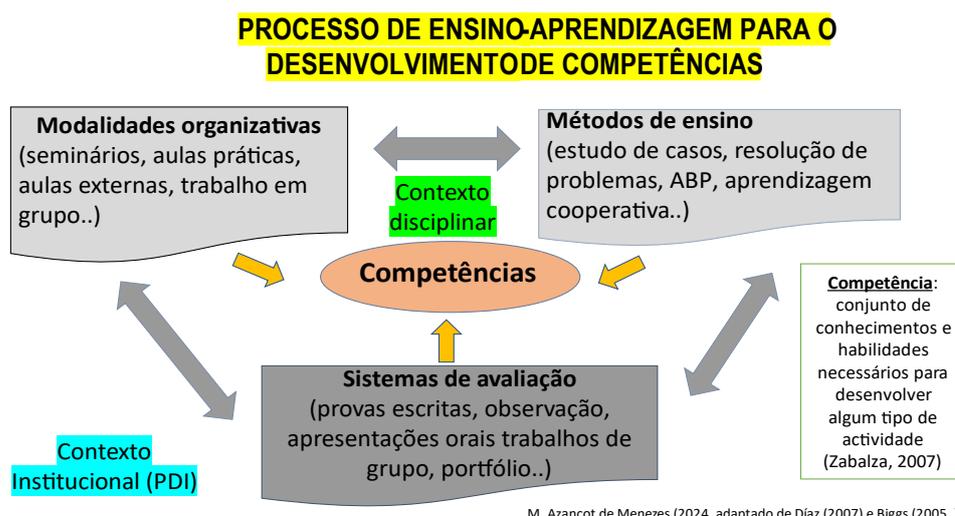
De acordo com Miguel Díaz (2006), as modalidades organizativas são as maneiras distintas de levar a cabo os processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as aulas teóricas, as aulas práticas, as tutorias, os estágios, entre outras, enquanto que os métodos de ensino remetem para a didáctica, ou seja para a “forma de proceder” que utilizam os professores para desenvolver a sua actividade docente, como por exemplo, o método expositivo, o estudo de casos, a aprendizagem baseada em problemas – ABP, havendo igualmente necessidade de compreender bem quais são os objectivos estratégicos dos sistemas de avaliação, ou seja, olhar para a avaliação de forma construtiva e formativa.

Quando o docente consegue compreender bem a significação dos conceitos passa a reunir os requisitos para compreender as finalidades das modalidades e dos métodos, portanto,

pode potenciar e otimizar a relação entre as modalidades organizativas e os métodos de ensino, num alinhamento construtivo, centrado no desenvolvimento de competências.

Ao observar-se a Fig. 2 é possível identificar a importância das competências que se torna o centro de atenção da planificação didáctica e a articulação entre as três componentes: modalidades, métodos e avaliação.

Figura 2 - Processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências



A preocupação do docente, como se referiu, deverá referir-se às finalidades e à descrição das modalidades organizativas tendo presente que a selecção de uma determinada modalidade depende do propósito que o docente pretende alcançar e dos recursos disponíveis na instituição (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Modalidades organizativas e sua descrição

MODALIDADES ORGANIZATIVAS	DESCRIÇÃO
Aulas teóricas	Sessões expositivas, explicativas e/ou demonstrativas de conteúdos.
Seminários	Construir conhecimentos através da interacção e da actividade.
Aulas práticas	Mostrar como devem actuar.
Práticas externas (estágio)	Facultar aprendizagens profissionais em contexto laboral.
Tutorias	Atenção personalizada aos estudantes.
Estudo e trabalho em grupo	Fazer com que aprendam entre eles.
Estudo e trabalho autónomo individual	Desenvolver a capacidade de autoaprendizagem.

M. Azancot de Menezes (2024), adaptado de Miguel Díaz (2006)

De forma análoga deve proceder-se em relação aos métodos de ensino. Perceber qual é a finalidade de cada método de ensino e sua descrição (Ver Tabela 2).

Tabela 2 – Métodos de ensino e sua descrição

MÉTODOS DE ENSINO	FINALIDADE
Método expositivo	Transmissão de conhecimentos e activação de processos cognitivos no estudante.
Estudo de casos	Aprendizagens: Análise de casos reais/simulados.
Resolução de exercícios e problemas	Exercício, ensaio e por em prática os conhecimentos prévios.
Aprendizagem baseada em problemas (ABP)	Desenvolvimento de aprendizagens activas através da resolução de problemas.
Aprendizagem orientada para projectos	Compreensão de problemas e aplicação de conhecimentos para a sua resolução.
Aprendizagem cooperativa	Desenvolvimento de aprendizagens activas e significativas de forma cooperativa.
Contrato de aprendizagem	Desenvolvimento de aprendizagem autónoma

M. Azancot de Menezes (2024), adaptado de Miguel Díaz (2006)

Em síntese, uma vez delimitadas as competências a alcançar, a seguinte questão a decidir prende-se com a metodologia de trabalho, nomeadamente a selecção das modalidades organizativas, isto, é as “maneiras distintas de organizar e levar a cabo os processos de ensino-aprendizagem” (Díaz, 2006, p. 19), como sejam as aulas teóricas, os seminários, as aulas práticas, etc.

Para além das modalidades, é imprescindível que se precise quais são os métodos concretos que o professor irá empregar para desenvolver a actividade professor, como sejam o método expositivo, o estudo de casos, a resolução de exercícios e problemas, portanto, daqui podemos depreender, os métodos referem-se à “forma de proceder que têm os professores para desenvolver a sua actividade professor” (Díaz, 2006, p. 22).

Em síntese e por palavras simples para que qualquer professor do ensino superior saiba elaborar bons programas didáctico-pedagógicos é fundamental que tenha conhecimentos sobre a unidade curricular que vai ministrar e sobre a própria planificação, ideias concretas e claras sobre o que pretende alcançar em termos de competências e as suas alternativas (as metodologias de ensino e a avaliação das aprendizagens) que pensa trabalhar no seu programa.

Numa outra perspectiva mas com o mesmo significado, conforme é referido na literatura didáctica, o professor terá que saber dar respostas às mais modernas aceções do desenho curricular, sabendo responder às questões: Que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Como e quando avaliar? (Gaspar e Roldão, 2007; Zabalza, 2007)

Então, para o professor poder responder a questões do tipo “Como ensinar”, a partir das modalidades organizativas e dos métodos de ensino, descritos nas Tabelas 2 e 3, considerando que as “modalidades” e os “métodos” são dois elementos distintos do processo de ensino-aprendizagem, na realidade, existe uma relação entre elas, na medida em que, algumas modalidades combinam melhor e facilitam a utilização de determinados métodos de ensino. Assim, por exemplo, a modalidade “aulas teóricas” relaciona-se melhor com o “método expositivo”, havendo outras relações preferenciais no cruzamento entre modalidades e métodos.

Para melhor se perceber esse conjunto de mútuas implicações, baseado num trabalho de pedagogos, “um cruzamento entre modalidades e métodos, assinalando um valor inteiro entre “0” e “3” segundo o grau de relação de uma modalidade para utilização de métodos selecionados (De Miguel *et al.*, 2005), obtém-se um “quadro” em que se pode observar por linhas e por colunas as relações mais importantes (valor 3) e as menos importantes (valor 0), conforme se observa na Tabela 3.

Tabela 3 – Análise da relação entre modalidades organizativas e métodos de ensino

Análise da relação (Modalidades / Métodos) se considerarmos o Intervalo: [0, 3]								
Métodos Modalidades	Expositivo	Estudo caso	Resol. Prob.	ABP	Ap Orien Project	Aprend Coop	Contrato Aprendiz	Total
Aula teórica	3	1	1	0	0	1	1	7
Seminário	0	3	3	2	1	2	1	12
Aula prática	0	2	3	3	0	1	1	10
Estágio	0	1	2	3	2	1	1	10
Tutoria	1	1	1	3	3	2	3	14
Est Trab grup.	1	2	2	3	2	3	1	14
Est Trabalho Ind./autón.	2	2	1	1	3	1	3	13
Total	7	12	13	15	11	11	11	

M. Azancot de Menezes (2019), adaptado de Díaz (2006)

Com base na lógica de raciocínio da Tabela 3, a aula teórica combina bem com o método expositivo (valor 3), o seminário já não tem uma boa relação com o método expositivo (valor 0), e assim por diante, de tal forma que a análise por filas pode indicar as modalidades organizativas que têm uma maior diversidade de métodos de ensino (total da última coluna que indica a soma de pesos de cada uma das modalidades organizativas).

Ao observarmos a Tabela 3, a aula teórica, apesar de ser muito conhecida e utilizada de “forma abusiva” no ensino superior, é a modalidade organizativa que apresenta a menor relação com os métodos de ensino, à exceção do método expositivo.

A vantagem de se utilizar esta tabela também nos permite deduzir que apesar das relações entre modalidades organizativas e métodos serem múltiplas, conforme defende Díaz (2006), “existem tendências dominantes que associam uma determinada modalidade organizativa com o uso de um ou dois métodos de ensino” (p. 25).

1.3 Formulação do Problema

1.3.1 O problema de investigação e a questão científica

O trabalho realizado sobre o estudo das competências dos professores universitários de Timor-Leste e a utilização das metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências é de extrema importância e relevância, nomeadamente para o incremento da qualidade professor no ensino superior de Timor-Leste.

Ora, com base nos subsídios de vários autores mencionados, para além de ser fundamental que o docente tenha uma visão complexa e rica do ensino superior, em contexto global e local, com a intervenção de várias dimensões, ao nível da sala de aula, numa perspectiva micro, há um razoável consenso e posições convergentes de vários estudiosos sobre como se deve desenvolver a docência e como podemos discutir e melhorar a qualidade da nossa actuação enquanto professores, através das metodologias de ensino-aprendizagem para os desenvolvimento de competências..

Por outro lado, apesar de haver uma agência de avaliação nacional no país que produz recomendações genéricas em redor da qualidade institucional, em termos de regulação nacional, a nossa legislação e as orientações normativas sobre esta matéria relativa às competências dos professores do ensino universitário e à utilização de métodos de ensino que contribuam para o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências ainda é muito incipiente, o que dificulta a supervisão e o monitoramento, ou seja, está por identificar e analisar, no campus, os principais problemas e défices neste domínio tão importante do ensino superior.

É sabido que o sucesso de qualquer investigação social, sublinham Quivy e Campenhoudt (1998), depende de uma boa pergunta de partida “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p. 32), portanto, admitindo como pressuposto que a (boa) pergunta de partida será o fio condutor da nossa investigação e que a mesma “deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (p, 32), numa perspectiva de problematização no âmbito do nosso estudo entendemos pertinente colocar como perguntas de partida para a nossa investigação duas questões de investigação.

A Questão de Investigação 1, mais genérica, tem como principal finalidade procurar conhecer o perfil geral do docente universitário timorense, pelo que, foi formulada como se segue:

- Qual é o perfil geral do professor do ensino universitário de Timor-Leste em termos genéricos, nomeadamente no âmbito da formação pessoal, cultural, científica, social e ético?

A Questão de Investigação 2, mais concreta, tem enfoque na planificação do processo de ensino-aprendizagem, e tem como finalidade compreender se as teorias e as práticas dos docentes contribuem para o desenvolvimento de competências, pelo que, foi formulada da seguinte forma:

- Em que medida é que a teoria e as práticas pedagógicas dos professores do ensino superior timorense se enquadram numa lógica de planificação do processo de ensino-aprendizagem que potencia as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências?

1.4 Objectivos

Com o propósito de se encontrar respostas para a Questão de Investigação 1 (Qual é o perfil do professor do ensino universitário de Timor-Leste em termos de competências no âmbito da formação pessoal, cultural, científica, social e ético?), estabeleceu-se como Objectivo geral 1:

- Analisar o perfil geral do professor universitário timorense no plano pessoal, científico, didáctico-pedagógico, cultural, social e ético.

Por outro lado para facilitar a operacionalização do Objectivo Geral 1, formularam-se os seguintes Objetivos Específicos:

- a) Verificar qual é o grau académico dos professores inquiridos;
- b) Obter informações genéricas sobre as competências profissionais do professor ao nível didáctico-pedagógico;
- c) Analisar o nível de participações anuais dos professores em eventos científicos nacionais e internacionais;
- d) Clarificar se os professores escrevem artigos científicos em revistas ou outras publicações científicas nacionais e/ou internacionais;

- e) Atestar as participações dos professores em grupos de investigação científica nacional e/ou internacional;
- f) Verificar se os professores têm experiência e formação específica na orientação de monografias, dissertações, teses ou trabalhos científicos de outra natureza;
- g) Apurar se os inquiridos manifestam preocupações ao nível da formação pessoal, social e ética;
- h) Verificar se os professores realizam acções de formação contínua para actualização de saberes científicos, profissionais e de outra natureza;
- i) Verificar se os professores conhecem as actividades do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia (INCT) de Timor-Leste;
- j) Apurar se os professores têm conhecimento sobre a legislação nacional relacionada com o ensino superior;
- k) Verificar se os professores conhecem a visão, missão, valores e os objectivos do plano estratégico da sua universidade.

De forma análoga, na expectativa de se responder à Questão de Investigação 2 (Em que medida é que a teoria e as práticas pedagógicas dos professores do ensino superior timorense se enquadram numa lógica de planificação do processo de ensino-aprendizagem que potencia as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências?), estabeleceu-se como Objectivo geral 2:

- Avaliar as competências dos professores no âmbito da teoria e da práxis, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que valoriza as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

E como **Objetivos Específicos**:

- Atestar se os professores têm conhecimentos teóricos sobre a planificação do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, compreender a significação de modalidades organizativas e de métodos de ensino;
- Verificar se os professores aplicam bem os conhecimentos teóricos que possuem sobre a planificação do processo de ensino-aprendizagem;
- Atestar se os professores sabem seleccionar as modalidades organizativas e os métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de competências);

- Comprovar se os professores têm conhecimentos sobre os principais modelos pedagógicos contemporâneos que valorizam o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências.

1.5 Importância da Investigação / Justificação do Estudo

A importância desta investigação residiu no facto de não haver estudos desta natureza, baseados em pesquisa empírica. Efectivamente, com a recolha de dados e informações junto de docentes, apesar de ser uma amostra por conveniência, sem possibilidade de generalização dos resultados, permitiu conhecer o perfil geral do docente do ensino superior e avaliar as competências docentes ao nível da pedagogia e da didáctica.

Também, no âmbito motivacional, toda a equipa de investigação desenvolveu competências profissionais ao nível da investigação científica e também pelo facto do estudo ter permitido uma discussão importante, portanto, em síntese, houve importância e pertinência em conhecer, com evidências concretas e recolha de dados directos, o perfil geral do professor universitário timorense, bem como, as percepções e as práticas dos professores relativamente à planificação do processo de ensino-aprendizagem.

1.6 Organização do trabalho

Em primeiro lugar concebeu-se um plano de acções e actividades para a identificação das universidades a visitar, para a construção do instrumento de recolha de dados através de questionário e para estabelecer os procedimentos necessários para concretizar as visitas às cinco universidades de Díli identificadas num processo de amostragem não aleatório e por conveniência, tendo sido seleccionadas a Universidade Católica Timorense (UCT), Universidade de Díli (UNDIL), Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), Universidade Nacional de Timor Oriental (UNITAL) e Universidade da Paz (UNPAZ).

A equipa de pesquisa começou por enviar cartas aos reitores das cinco universidades a explicar o Projecto de Pesquisa e a solicitar audiências, anexando as Cartas do INCT (Pedido de Autorização de S.E. o Presidente do INCT e a Carta de Aprovação Ética e Técnica de Investigação Científica).

Conforme se pode observar pela Tabela 5, foram enviadas cartas aos reitores para agendar audiências e as visitas foram realizadas durante os meses de Julho e Agosto de 2024.

Tabela 4 – Universidades visitadas no âmbito da pesquisa

Universidades	Carta enviada	Data Visita
Universidade da Paz (UNPAZ)	18/06/2024	06/07/2024
Universidade Católica Timorese (UCT) S. João Paulo II	18/06/2024	18/07/2024
Universidade de Díli (UNDIL)	18/06/2024	22/07/2024
Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL)	18/06/2024	09/08/2024
Universidade Nacional de Timor Oriental (UNITAL)	18/06/2024	22/08/2024

Figura 3 - Azancot de Menezes (UNDIL) e Leonel Xavier (INCT) na UNPAZ



A equipa de investigadores incluiu Azancot de Menezes e Lidia Alves (UNDIL), ambos recebidos pelo Gabinete do Reitor, e também esteve presente Dr. Leonel Xavier (INCT).

Figura 4 - Lidia e Fátima (UNDIL), Joel Pinto (UCT) e Leonel Xavier (INCT) na UCT



A Universidade Católica Timorense (UCT) São João Paulo II, na pessoa do Magnífico Reitor, Prof. Frei Joel Casimiro Pinto recebeu a equipa de pesquisa no dia 18 de Julho que incluiu Lidia Alves e Fátima da Conceição. Por parte do INCT esteve na reunião de acompanhamento o Dr. Leonel Xavier (Director Nacional do INCT).

Figura 5 - Azancot de Menezes, Lidia Alves e Fátima da Conceição (UNDIL), com Francisco Martins da Silva (Vice-Reitor da UNDIL) na UNDIL



A Universidade de Díli (UNDIL), representada pelo Vice-Reitor Prof. Francisco Martins, recebeu os membros da equipa de pesquisa, nomeadamente, Azancot de Menezes (Investigador Responsável), Lidia Alves e Fátima da Conceição.

Figura 6 - Azancot de Menezes e Lidia Alves (UNDIL) e João Martins (Reitor da UNTL)



A equipa de investigadores (Azancot de Menezes e Lidia Alves) foi igualmente muito bem recebida pelo Magnífico Reitor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), Prof. Doutor João Martins, onde foi explicada em detalhe pesquisa em curso.

Finalmente, após algumas dificuldades devido ao facto da UNITAL ter estado um período sem abrir ao público, conseguiu-se obter via whatsapp o questionário preenchido pela Reitoria da Universidade Nacional de Timor Oriental (UNITAL).

Em posse dos dados e informações das reitorias, cruciais para a estratégia de cruzamento de fontes de dados (reitoria das universidades v.s. docentes), enviou-se uma segunda carta no mês de Agosto a todos os reitores, com um duplo objectivo, por um lado, agradecer a amabilidade dos reitores, por outro lado, informar que era necessário aplicar um segundo questionário exclusivo para docentes.

Neste sentido, após algumas insistências a equipa de pesquisa conseguiu obter os questionários preenchidos de quatro universidades, UNTL, UNDIL, UNPAZ e UNITAL, não havendo resposta da UCT, tendo sido explicado que o reitor se encontrava fora do país.

2. Locais de realização do estudo

A opção dos investigadores foi elaborar o estudo no Município de Díli, pelo que, foram seleccionadas por conveniência as únicas cinco universidades de Díli, a UNPAZ, a UCT, a UNITAL, a UNTL e a UNDIL.

3. Metodologia

3.1 Metodologia de Investigação

O paradigma utilizado assentou numa metodologia mista, com abordagem quantitativa para se visualizar algumas diferenças numéricas a partir de frequências apresentadas em gráficos de barras e outras estatísticas.

Também se recorreu à abordagem qualitativa, na medida em que se entendeu importante tentar compreender o significado de vários aspectos subjectivos analisados no âmbito das primeiras entrevistas informais junto das reitorias e na interpretação dos dados obtidos dos dois questionários.

O desenho da pesquisa foi essencialmente baseado na pesquisa documental, através de consultas de alguma legislação, e também na pesquisa de campo, na medida em que

durante os encontros, para além da observação do contexto, foram aplicados questionários a docentes para a concretização da recolha de dados.

3.2 Definição do universo da população e da amostra

Em relação à amostra, por nós entendida como “um conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada” (Freixo, 2011, p. 182-183), bem como ao seu processo de selecção, considerando que os métodos para seleccionar uma amostra, podem ser agrupados em duas grandes categorias, os métodos probabilísticos e os métodos não probabilísticos, como já se mencionou, optou-se pelo método não probabilístico.

Esta opção (amostragem não probabilística) explica-se pelo facto de não ter sido nossa pretensão generalizar os resultados do estudo, pois, como defende Freixo (2011), nestes casos, “os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem seleccionados para integrarem a amostra” (p. 183), ou seja, a amostra do nosso estudo não era suposto ser representativa da população, sendo uma amostra por conveniência.

Devido às limitações de ordem logística e outras, a equipa de pesquisa resolveu seleccionar uma amostra com o número de 50 (cinquenta) professores, não probabilística, por conveniência, porque os sujeitos “são mais fáceis de recolher (e.g. amostra por conveniência)” (D’Oliveira, 2007, p. 60), contudo, em virtude da UCT não se ter pronunciado de forma atempada em relação à permissão para a recolha de dados a docentes, a amostra ficou reduzida a 40 docentes.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados, como se referiu, foi baseada em documentação directa, com pesquisa de campo, tendo-se optado por utilizar como instrumento de recolha de dados o questionário.

Assim, o primeiro questionário (Anexo 1) destinou-se a colher dados e informações sobre o contexto, ou seja, sobre a organização estratégica das universidades na expectativa de se poder fazer a triangulação dos dados e fontes com os questionários aplicados posteriormente aos docentes para melhor se responder ao problema e aos objectivos da investigação estabelecidos.

Neste sentido, em relação ao primeiro questionário destinado às reitorias, entendeu-se que um questionário com perguntas fechadas seria o melhor processo para a recolha de dados e informações (concretas) sobre as universidades, e foi o que se fez, a aplicação de um questionário com 34 perguntas (1 a 9 com respostas não anónimas e 10 a 34 com respostas anónimas), cujas respostas foram tratadas, umas com a apresentação de gráficos de barras, outras através de tabelas, para observação de algumas estatísticas de docentes, alunos e funcionários e também para análise de conteúdo de algumas respostas a partir das categorias criadas a priori.

O segundo questionário (Anexo 2), constituído por cinco partes (A, B, C, D e E), com 74 questões, foi o instrumento de recolha de dados utilizado para colher dados e informações junto dos docentes das universidades que integraram o estudo, a UNTL, a UNDIL, a UNPAZ e a UNITAL, num total de 4 universidades, devido à ausência de resposta da UCT.

A Parte A serviu para a recolha de dados básicos de controlo do questionário, as Partes B, C e D, no seu conjunto, ajudaram a definir o perfil do docente (Questão científica 1 e Objectivo geral 1) e, finalmente, a Parte E foi estrategicamente desenhada para a colheita de dados e informações para dar resposta à Questão científica 2 e ao Objectivo geral 2, como se segue:

Na **Parte A – Controlo do Questionário** os inquiridos prestaram informações sobre o nome da universidade, o nome da faculdade, instituto ou escola e tipo de instituição.

A **Parte B – Caracterização socioeconómica do docente** serviu para os docentes prestarem informações relacionadas com o sexo, estado civil, grau académico, vínculo laboral, área científica do curso, tempo de serviço na universidade, categoria profissional, função/cargo, acumulação de funções em outra instituição, agregado familiar, transporte, motivação salarial, conta bancária, passatempos, simpatias partidárias e confissão religiosa. Na opinião dos pesquisadores a parte B do questionário foi muito importante para a colheita de informações necessárias à construção do perfil do docente.

A **Parte C – Dimensão Institucional, Cultural, Social e Ética**, tal como a parte B, foi considerada fundamental para a construção do perfil do docente universitário. Através desta dimensão os docentes foram questionados no sentido de prestarem informações relacionadas com os valores axiológicos, com a formação científica, profissional ou de

outra natureza, com as línguas de ensino, com a participação no plano estratégico da universidade, entre outras questões.

A **Parte D – Dimensão Ciência, Investigação e Internacionalização** foi considerada estratégica na medida em que através dela pudemos saber a opinião dos docentes sobre o nível de internacionalização da universidade e outras questões inerentes à temática da ciência e da pesquisa. Tal como as Partes B e C do questionário a Parte D permitiu recolher dados e informações necessárias à construção do perfil do docente.

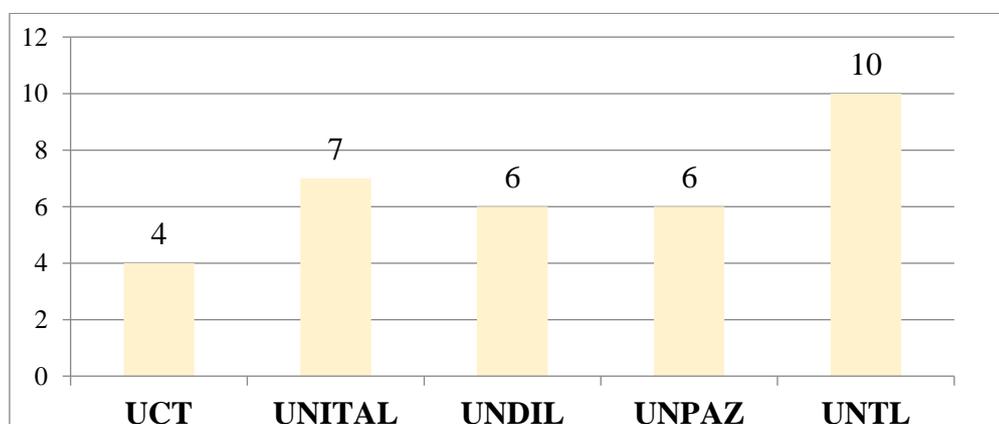
A **Parte E – Dimensão Processo de Ensino – Aprendizagem**, tal como se referiu, visou dar resposta à Questão científica 2 e ao respectivo Objectivo geral, isto é, avaliar se os docentes possuem competências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Nesta parte, após uma breve explicação sucinta escrita no início da questão sobre a significação dos conceitos de “modalidades organizativas” e de “métodos de ensino”, com os respectivos exemplos de cada uma das componentes, os docentes foram convidados a responder qual seria a melhor relação entre uma determinada modalidade organizativa e um método de ensino.

Através das respostas, como se mostra mais adiante nos resultados, fez-se um diagnóstico sobre a situação, portanto, dando resposta à segunda questão científica e aos respectivos objectivos, como se apresenta no ponto que se segue.

3.4 Recolha, transcrição e análise de dados

3.4.1 Respostas ao Questionário 1 – Reitoria

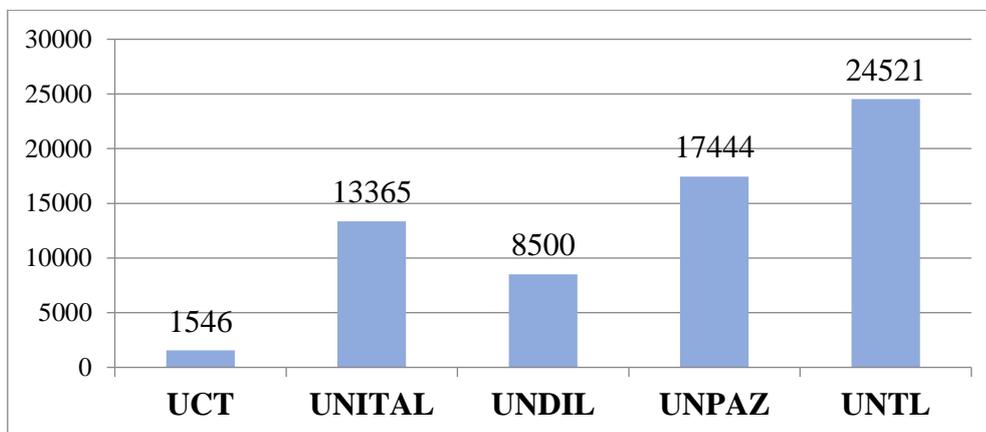
Gráfico 1 - Número de faculdades por Universidade



Fonte: UCT, UNITAL, UNDIL, UNPAZ, UNTL (2024)

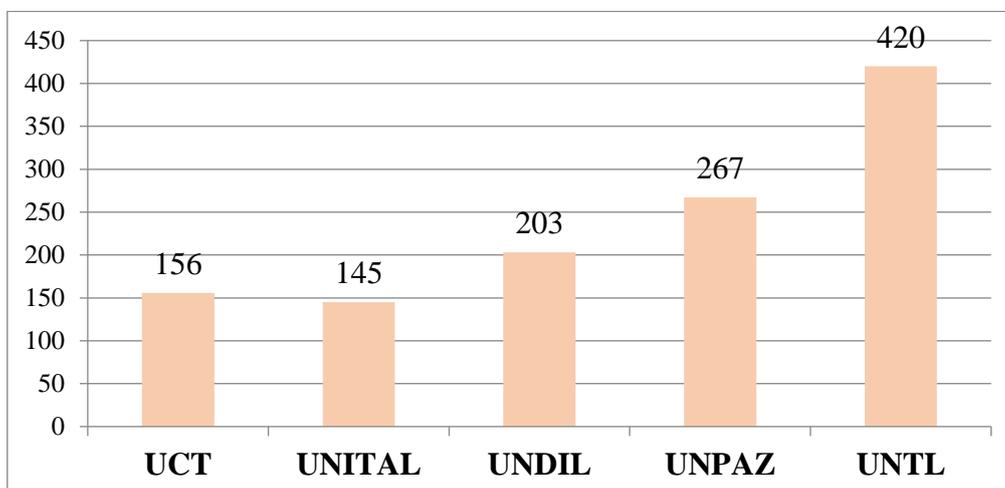
O Gráfico 1 mostra o número de Faculdades das cinco universidades. A UCT, por ser a universidade mais recente, tem apenas 4 faculdades, enquanto que a UNTL, a mais antiga, pública, tem 10 faculdades, seguindo-se a UNITAL, a UNDIL e a UNPAZ.

Gráfico 2 - Número de estudantes por Universidade



Fonte: UCT, UNITAL, UNDIL, UNPAZ, UNTL (2024)

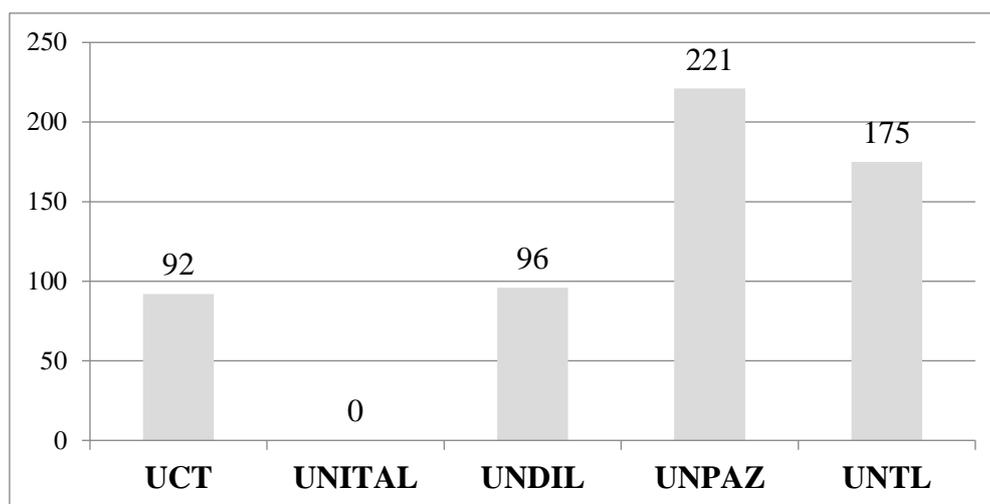
Gráfico 3 - Número total de docentes por Universidade



Fonte: UCT, UNITAL, UNDIL, UNPAZ, UNTL (2024)

O Gráfico 3 apresenta as estatísticas relacionadas com o número de total de docentes, 65.376, baseadas nas respostas dos inquiridos, no entanto, este valor pode não corresponder à realidade porque os resultados dos docentes segundo o vínculo laboral (tempo integral, part-time, etc.) aparentam indicar que os docentes acumulam funções em mais do que uma universidade e a respostas ficarem mascaradas.

Gráfico 4 - Número total de docentes em tempo integral



Fonte: UCT, UNITAL, UNDIL, UNPAZ, UNTL (2024)

O Gráfico 4 refere-se aos docentes em tempo integral. Observa-se que a UNPAZ é a universidade com mais docentes em tempo integral (221), o que representa 83% do total de docentes nesta instituição de ensino. A UNTL, universidade pública, tem 175 docentes em tempo integral, ou seja, cerca de 42% do total de docentes. A UNDIL tem 96 docentes em tempo integral, o que representa 47% do total de docentes. A UCT tem 92 docentes em tempo integral, portanto, 59% do total de docentes. Finalmente, a avaliar pelas respostas do inquérito, a UNITAL não tem docentes em tempo integral.

Neste ponto respeitante às respostas da parte anónima do questionário aplicado nas reitorias, aborda-se, também, o processo de construção das Categorias.

As tabelas 4, 5, 6, 7 e 8 reflectem as respostas em relação às Categorias pré-estabelecidas, nomeadamente: (1) Administração, gestão e recursos, a (2) Cooperação e internacionalização, a (3) Ciência e investigação, (4) Questões pedagógicas e curriculares e (5) Extensão universitária, criadas a priori. A cada uma das categorias associou-se um conjunto de perguntas no Questionário, na expectativa de se compreender a organização e o funcionamento estratégico das cinco universidades inquiridas.

A **Categoria “Administração, gestão e recursos”**, teve relação com as seguintes perguntas do Questionário:

- a) A universidade possui biblioteca geral?
- b) Há obras disponíveis em sistema online?

- c) A universidade tem laboratórios a funcionar para todas as faculdades, escolas e institutos?
- d) A universidade tem plano estratégico?
- e) A Universidade tem acordos de cooperação com outras universidades nacionais e internacionais?
- f) A universidade tem plano de actividades anual?

A **Categoria “Cooperação e internacionalização”**, teve relação com as seguintes perguntas do Questionário:

- a) Nos cursos de pós-graduação os docentes são nacionais e internacionais?
- b) A universidade tem acordos de cooperação com outras universidades (nacionais e internacionais)?

A **Categoria “Ciência e investigação”**, teve relação com as seguintes perguntas do Questionário:

- a) A universidade tem um ou mais centros de investigação em funcionamento?
- b) A universidade tem Revista Científica?
- c) A universidade tem Conselho Científico?
- d) A universidade organiza Jornadas Científicas anuais?
- e) A universidade tem Conselho de Ética?
- f) Quem é que aprova a defesas públicas das monografias, trabalhos de fim de curso, dissertações e teses?
- g) Quais são as normas para apresentação de referências em trabalhos científicos (APA, ABNT, etc.)?

A **Categoria “Questões pedagógicas e curriculares”**, teve relação com as seguintes perguntas do Questionário:

- a) Qual é a língua de ensino ministrada na universidade? (Se for mais do que uma especifique quais são as línguas);
- b) A universidade tem Conselho Pedagógico?
- c) A universidade tem Regulamento Académico?
- d) A universidade proporciona formação contínua aos docentes?
- e) A universidade proporciona formação contínua aos funcionários não docentes?
- f) A universidade tem estágio pedagógico para alunos finalistas?

A Categoria “Extensão universitária”, teve relação com as seguintes perguntas do Questionário:

- a) A universidade tem estágio social para alunos finalistas?

Tal como foi garantido na parte explicativa do Questionário, para respeitar o anonimato foram atribuídos a cada uma das universidades os seguintes códigos: U₁, U₂, U₃, U₄ e U₅. As Tabelas 5, 6, 7, 8 e 9 mostram os resultados em relação às cinco categorias de análise, Administração, gestão e recursos; Cooperação e internacionalização; Ciência e Investigação; Questões pedagógicas e curriculares; e Extensão universitária. Conforme se pode observar pelas tabelas, todas as universidades responderam de forma afirmativa às perguntas relacionadas com as cinco Categorias.

Tabela 5 – Universidade U₁

	Administração, gestão e recursos	Cooperação e internacionalização	Ciência e Investigação	Questões pedagógicas e curriculares	Extensão universitária
Sim	X	X	X	X	X
Não					

Tabela 6 – Universidade U₂

	Administração, gestão e recursos	Cooperação e internacionalização	Ciência e Investigação	Questões pedagógicas e curriculares	Extensão universitária
Sim	X	X	X	X	X
Não					

Tabela 7 – Universidade U₃

	Administração, gestão e recursos	Cooperação e internacionalização	Ciência e Investigação	Questões pedagógicas e curriculares	Extensão universitária
Sim	X	X	X	X	X
Não					

Tabela 8 – Universidade U₄

	Administração, gestão e recursos	Cooperação e internacionalização	Ciência e Investigação	Questões pedagógicas e curriculares	Extensão universitária
Sim	X	X	X	X	X
Não					

Tabela 9 – Universidade U₅

	Administração, gestão e recursos	Cooperação e internacionalização	Ciência e Investigação	Questões pedagógicas e curriculares	Extensão universitária
Sim	X	X	X	X	X
Não					

A partir da análise dos inquéritos, apesar da grande convergência de respostas, contudo, também foram detectadas algumas diferenças que importa assinalar, como se segue:

Na Categoria “Questões pedagógicas e curriculares”:

- a) As respostas à pergunta do Questionário “Qual é a língua de ensino ministrada na universidade? (Se for mais do que uma especifique quais são as línguas)”, foram as seguintes:
 - a. A U₁ referiu que as aulas são ministradas em duas línguas: português e inglês.
 - b. A U₂ referiu que as aulas são ministradas em três línguas: tétum, português e inglês.
 - c. A U₃ referiu que as aulas são ministradas em quatro línguas: tétum, português e inglês (curso de língua inglesa) e bahasa (cursos de pós-graduação).
 - d. A U₄ referiu que as aulas são ministradas em uma língua: tétum.
 - e. A U₅ referiu que as aulas são ministradas em quatro línguas: português e tétum; espanhol (cursos de medicina geral); português e inglês (cursos de pós-graduação).

Na Categoria “Cooperação e internacionalização”:

- a) No conjunto de respostas à pergunta do Questionário “Nos cursos de pós-graduação os docentes são nacionais e internacionais?”
- a. A U1 referiu que não tem cursos de pós-graduação a funcionar mas que deverão iniciar em 2025, com docentes nacionais e internacionais, enquanto todas as outras universidades afirmaram que os cursos de pós-graduação têm colaboração internacional.

Na Categoria “Ciência e investigação”:

- a) No conjunto de respostas à pergunta do Questionário “A universidade tem Conselho Científico?”
- a. A U2 referiu que não tem Conselho Científico, enquanto as restantes universidades responderam de forma afirmativa.

No ponto anterior observaram-se respostas das Reitorias em relação às cinco categorias definidas *a priori* na expectativa de se melhor contextualizar o campo de pesquisa.

3.5 Questões de ordem ética

- **Sobre o pedido de autorização**

Os aspectos inerentes à ética, correctamente valorizados pela filosofia, são fundamentais em qualquer investigação de ciências sociais ou de outra natureza. Sem um código de ética todo o estudo científico desta natureza ficaria em causa, porquanto, na linha do que é defendido por Freixo (2011), “ética significa o que é bom para o indivíduo e para a sociedade e o seu estudo contribui para estabelecer a natureza de deveres no relacionamento indivíduo – sociedade” (p. 177).

Neste sentido, a equipa de investigação gerou um conjunto de procedimentos por forma a dar cumprimento dos requisitos éticos do trabalho de investigação. Para a realização desta investigação, foi solicitada autorização escrita a todas as entidades envolvidas no processo para a aplicação dos inquéritos.

- **Sobre o consentimento dos participantes**

A todos os sujeitos da amostra foi-lhes transmitido que tinham o direito de não participar neste estudo seja de que modo fosse. O direito à privacidade foi assegurado no sentido de

“salvaguardar o direito que o sujeito tem de não responder a questões que tenham a ver com o núcleo de reserva da sua privacidade, como a etnia, orientação religiosa, orientação sexual, etc.” (Freixo, 2011, p. 178).

Também houve um cuidado rigoroso no tratamento dos dados pessoais na medida em que os inquiridos tomaram conhecimento prévio e consentiram de forma livre e esclarecida responder aos questionários. Portanto, o consentimento foi livre, “sem nenhuma ameaça, promessa ou pressão sobre a pessoa e quando esta esteja na plena posse das suas faculdades mentais” (Freixo, 2011, p. 180).

- **Sobre a confidencialidade**

Como todos os participantes da investigação têm o direito “a manter o anonimato e o direito a exigir que os seus dados de identificação pessoal não figurem em qualquer parte acessível dos documentos resultantes do processo de investigação” (Freixo, 2011, p. 180), nos questionários aplicados não foram indicados os nomes dos respondentes, mas, apenas, um código. Também, para cumprir este requisito legal e ético, os questionários serão destruídos até ao final do ano e a base de dados não será partilhada com mais ninguém e não será utilizada para outros fins.

- **Sobre a protecção e segurança dos participantes**

Como o público-alvo não incluiu participantes com menos de 18 anos não houve necessidade de garantir medidas especiais para além das descritas e outras implícitas no normal processo de recolha de dados.

- **Sobre a fabricação de dados, falsificação e plágio**

A equipa de investigação, a fim de evitar o plágio, voluntário ou involuntário, fez um esforço adicional para citar o nome dos autores, as datas e as obras e/ou ideias em questão, segundo as regras da APA e em conformidade com o que é defendido pelo INCT e pela Comunidade Científica nacional e internacional.

Na explicação sobre o processo de preenchimento dos questionários (principal instrumento de recolha de dados utilizado) foi acordado que a equipa de investigação jamais poderia criar dados falsos e manipular ou distorcer os dados de investigação porque estariam a cometer um crime e a contrariar todas as normas e regras de ética defendidas pela comunidade científica nacional e internacional.

4. Desenvolvimento do Trabalho – Apresentação dos Dados, Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados - Docentes

Este ponto faz uma apresentação e análise dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários a docentes relativamente ao estudo do perfil geral do docente universitário e também no que diz respeito às competências pedagógicas dos docentes.

Dos docentes inquiridos nas quatro universidades de Díli que quiseram participar no estudo (UNTL, UNPAZ, UNDIL e UNITAL) obtiveram-se resultados que foram distribuídos por 74 gráficos de barras, os mesmos que o número de questões do questionário (74).

Em relação à Parte A – Controlo do Questionário (**observado nos Gráficos 4 a 10**), cujas respostas ajudaram a definir o perfil geral do docente do ensino superior, para além de 98% dos docentes ser católico (não foi apresentado gráfico), obtiveram-se os seguintes resultados:

- 97,06% dos docentes são católicos;
- 82,86% dos docentes pertencem ao ensino privado e 17,14% ao público;
- **62,82% são do sexo masculino** e 37,14% são do sexo feminino. Esta diferença pode derivar do facto dos docentes voluntários serem maioritariamente do sexo masculino ou devido ao facto de haver mais docentes do sexo masculino;
- 28,13% dos docentes tem entre 25-35 anos; **50% dos docentes tem entre 36-45 anos**; 18,75% tem entre 46-55 anos e 3,125% tem mais de 56 anos de idade;
- **71% dos docentes é casado** (65,71%) **ou vive em união de facto** (5,714%);
- **71,88% leciona em tempo integral**;
- **57,14% dos docentes tem mais de 10 anos de serviço**; 25,71% mais de 3 e menos de 10 anos;
- Em relação à categoria profissional, 43,75% afirmaram ser professores auxiliares e 12,5% professores associados;
- **92,31 % dos docentes afirmaram leccionar em outra universidade** e 7,692% em outra organização;
- **40,63% têm até 5 ou mais filhos**;
- **50% utilizam motorizada, 29,41% usam carro e 20,59% Microlet.**

- **63,64 % dos docentes afirmaram ser difícil (57,58%) ou muito difícil (6,061%) viver com o salário que recebem;**
- 58,82% dos docentes gostam de passear com a família, 8,824% gostam de praticar desporto; 14,71% leitura em casa e 14,71% ir à praia;
- 20,59% dos docentes gostam do CNRT; 29,59% dos docentes gostam da FRETILIN; 2,941% do PLP;

A apresentação dos dados e sua análise, tal como também foi observado pelos **Gráficos 10 a 25**, são necessários e suficientes para se produzirem ilações de diversa natureza, na medida em que é possível gerar uma discussão importante se os resultados forem confrontados com os objectivos da investigação.

Dos docentes inquiridos nas quatro universidades de Díli que quiseram participar no estudo (UNTL, UNPAZ, UNDIL e UNITAL) obtiveram-se resultados que foram distribuídos por 74 gráficos de barras, os mesmos que o número de questões do questionário (74).

A Parte A – Controlo do Questionário serviu para os docentes indicarem a universidade, a faculdade, a natureza jurídica da instituição e o local de residência em tempo de aulas. As respostas já eram previsíveis: quatro universidades e o local de residência em Díli.

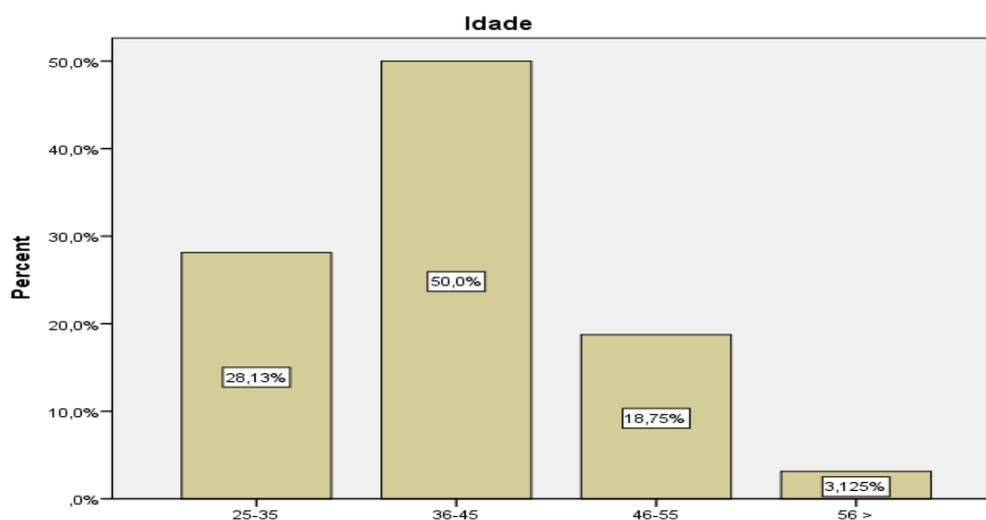
Os resultados da Parte B – Caracterização socioeconómica do docente, mostraram que do total de docentes inquiridos 97,06 % são católicos e 2,941% são protestantes.

Em relação às habilitações académicas, quase 56% dos docentes têm o grau de mestre, 38,24% têm o grau de licenciado, apenas 3% possuem o grau de doutor, cerca de 21% de docentes utilizam a microlet como transporte para a universidade, 58,82% admitem como melhor divertimento passear com a família e 52.94 % dos respondentes não divulgaram qual é o seu partido político preferido.

Os principais resultados mostram que 82,86% dos docentes pertencem ao ensino privado e 17,14% ao público, sendo 62,82% do sexo masculino e 37,14% do sexo feminino.

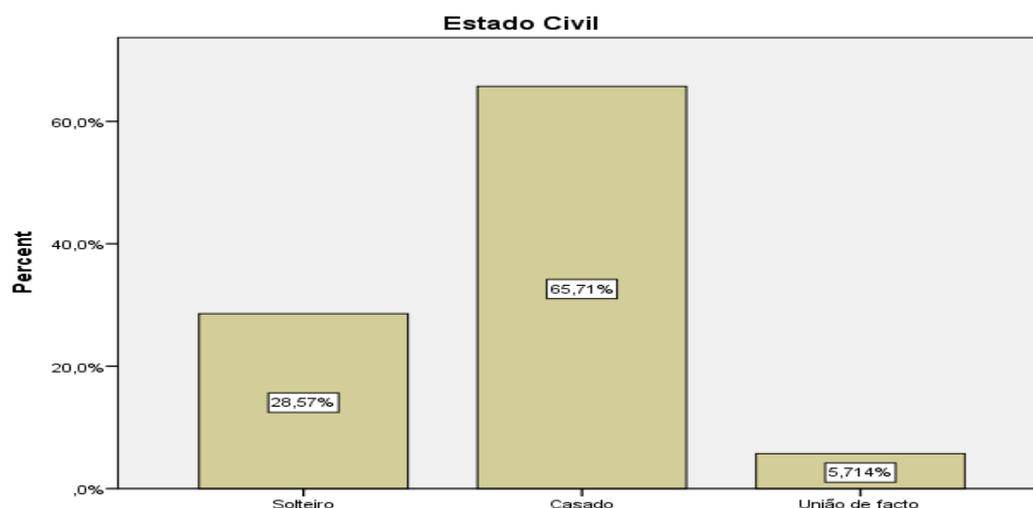
Esta diferença que ocasiona desequilíbrio no género pode dever-se ao facto de terem sido os homens os primeiros voluntários a desejar integrar a amostra ou na realidade haver, efectivamente, uma desproporção, algo por esclarecer devido à dimensão da amostra ser reduzida e não ser possível generalizar os resultados.

Gráfico 5 – Distribuição dos docentes por idade



Um resultado também interessante a reter é que quase 70% dos docentes tem entre 36 e 55 anos, conforme pode ser observado no Gráfico 5, o que parece demonstrar haver um certo grau de maturidade e experiência no corpo docente, até pelo facto dos resultados mostrarem que 71% dos docentes é casado (65,71%) ou vive em união de facto (5,714%), como se constata no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Estado civil dos docentes

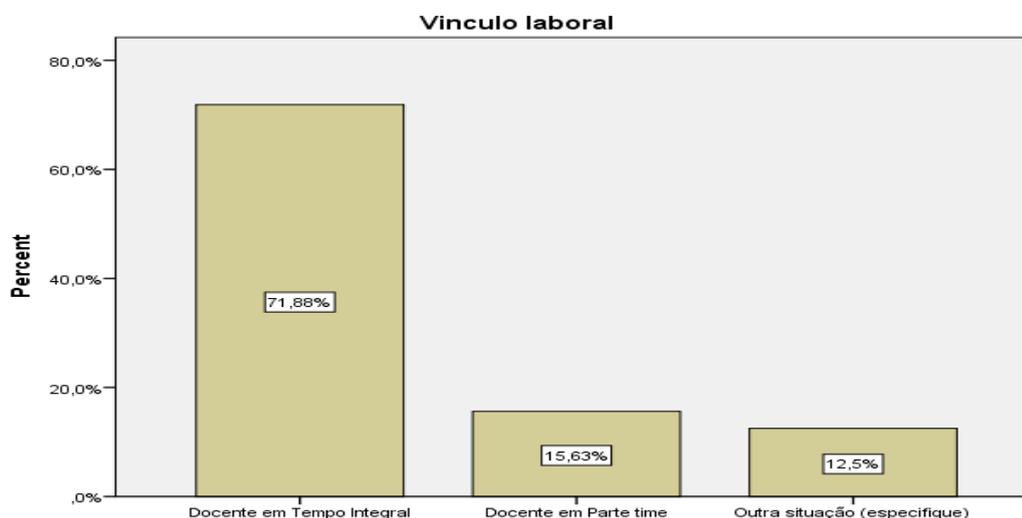


Outro resultado que pode ajudar a caracterizar o perfil geral do docente universitário timorense é o facto do docente ter um vínculo laboral à instituição onde desempenha funções em tempo integral, contudo, também está associado a outras universidades ou organizações.

Efectivamente, veja-se o Gráfico 7, os resultados mostram que os docentes em «regime de tempo integral», entendido como aquele que “corresponde à duração semanal do trabalho para a generalidade dos trabalhadores em regime de contrato de trabalho em funções públicas” (Ponto 1 do Artigo 22º do Decreto-Lei nº 2/2018 de 24 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente), rondam os 72%, pelo que, de acordo com o mesmo Artigo, seria suposto que esses 72% de docentes deveriam, nos termos do Artigo 4º (Funções Gerais) do mesmo Decreto, cumprir diversas funções, nomeadamente:

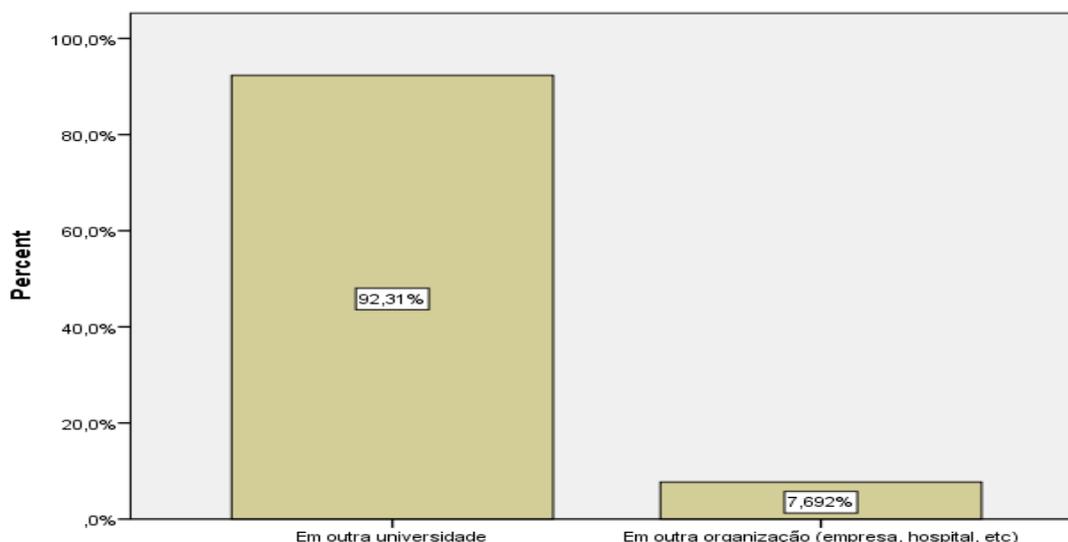
- a) Leccionar;
- b) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- c) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- d) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
- e) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias;
- f) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário (Artigo 4º, Decreto-Lei nº 2/2018 de 24 de Janeiro).

Gráfico 7 – Vínculo laboral dos docentes inquiridos



Mas, segundo os resultados, cerca de 92% dos docentes (ver Gráfico 8) também leccionam em outra universidade e quase 8% trabalham em outra organização.

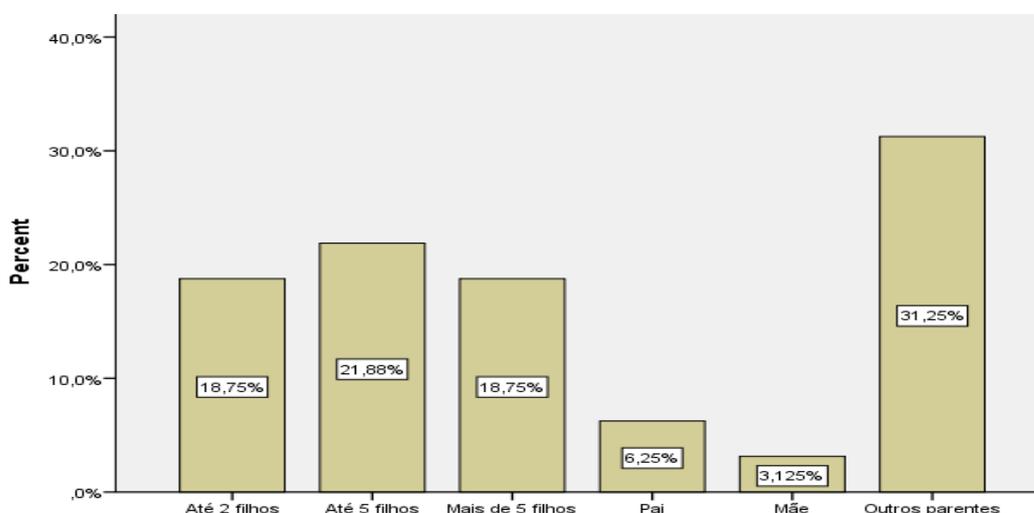
Gráfico 8 – Docentes que trabalham em outras instituições



Esta aparente contradição, no âmbito da discussão dos resultados e numa perspectiva de problematização, poderá suscitar questionamentos. Como é que os 72% de docentes em tempo integral podem desempenhar cabalmente as funções previstas no Ponto 1 do Artigo 22º do Decreto-Lei nº 2/2018 de 24 de Janeiro se, simultaneamente, 92,31 % trabalham em outras universidades e quase 8% em outras organizações?

No âmbito da vida pessoal, familiar e social, com as respostas obtidas, também é possível desenhar um perfil padrão dos inquiridos. No Gráfico 9, sobre o agregado familiar, os resultados mostram que quase 60 % dos docentes têm filhos e que o agregado inclui os pais em 6,25% dos casos, as mães (3,125%) e outros familiares (31,25%).

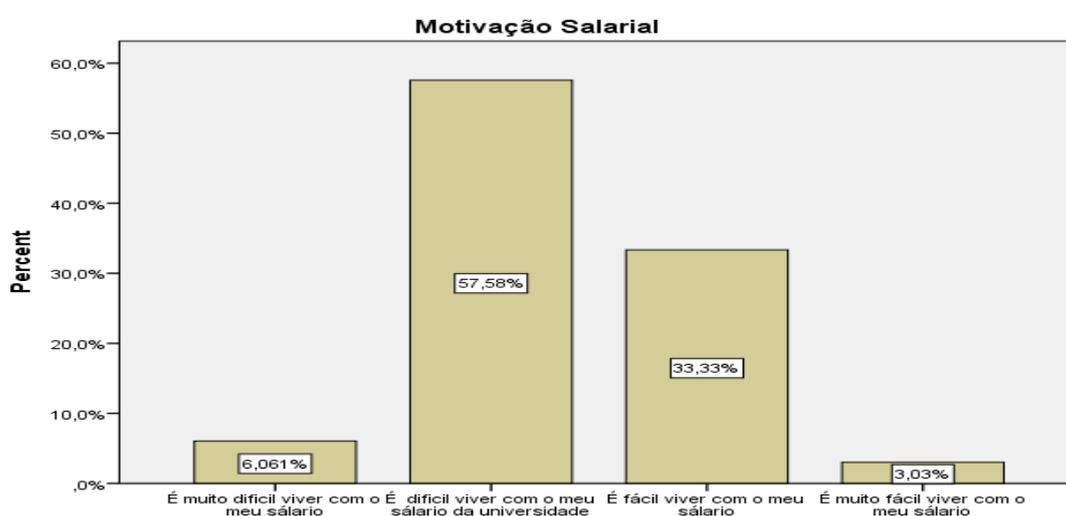
Gráfico 9 – Agregado familiar dos docentes



Estas estatísticas são de extrema relevância se tomarmos em consideração que quase 64% dos inquiridos respondeu que é «difícil viver» ou «muito difícil» viver com o salário que recebido (veja-se o Gráfico 10).

A motivação salarial, como é pacífico aceitar, é um dos requisitos para que o docente se dedique em exclusivo a uma única instituição de ensino. Há outros requisitos, como o bom ambiente de trabalho, o clima institucional, a existência de recursos pedagógicos e boas infraestruturas, entre outros, no entanto, o equilíbrio psíquico e social do docente será muito afectado se não tiver um salário digno, principalmente quando tem um agregado familiar muito numeroso, com é o caso dos inquiridos deste estudo.

Gráfico 10 – Respostas dos inquiridos em relação à satisfação salarial



Na Parte C do Questionário – Dimensão Institucional, Cultural, Social e Ética, foi solicitado aos docentes que respondessem às perguntas seguindo a lógica da escala de Likert (adaptada, apenas com 4 alternativas de resposta), em que os inquiridos teriam que escolher uma das alternativas “Discordo totalmente”, “Discordo mais do que concordo”, “Concordo mais do que discordo” e “Concordo totalmente”.

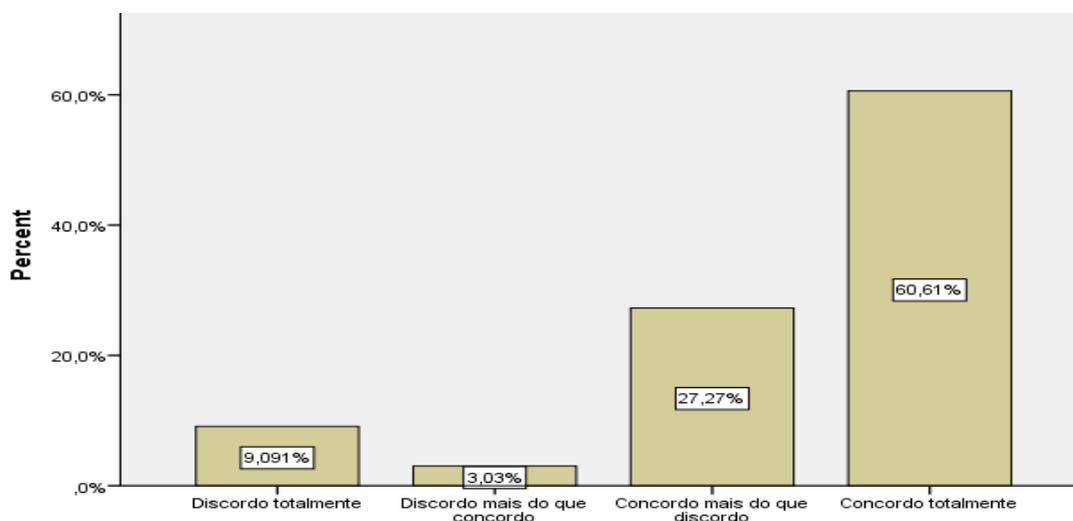
Pretendeu-se compreender aspectos importantes relacionados com os conhecimentos e as competências “obrigatórias” que devem ter os docentes, tais como, se conheciam a legislação sobre o ensino superior (Lei de Bases, Currículo Padrão Nacional, etc.), se o docente tinha participado na concepção, execução e avaliação do plano estratégico da universidade, sobre as línguas de ensino, etc.

Note-se que há um conjunto de perguntas análogas que foram formuladas no primeiro questionário (destinado às reitorias) e no segundo questionário (destinado aos docentes) com a principal finalidade de fazer a triangulação dos dados e fontes, portanto, comprovar se as respostas das reitorias estavam ou não alinhadas com as respostas dos docentes.

Por exemplo, um dos objectivos específicos estabelecidos para esta pesquisa foi “atestar se os professores têm conhecimentos teóricos sobre a planificação do processo de ensino-aprendizagem (conceito, concepção da ficha de unidade curricular, plano de aula, etc.)”. Os docentes que tivessem afirmado conhecer a “Lei de Bases do Currículo Nacional”, obrigatoriamente, teriam que saber como conceber uma Ficha de Unidade Curricular, pelo que, este tipo de raciocínio foi aplicado em diversos momentos, tendo-se verificado respostas contraditórias. Usando-se esta mesma linha de raciocínio com “perguntas armadilhadas”, na triangulação das fontes, os resultados também mostraram haver desalinhamentos nas respostas dos primeiros e dos segundos inquiridos, ou seja, verificaram-se contradições entre as posições das reitorias e dos docentes.

De facto, no primeiro questionário destinado às reitorias, as respostas na sua generalidade davam conta de que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) era concebido pela direcção das universidades, contudo, veja-se o Gráfico 11, 87,88% dos docentes, confrontados com a afirmação “participo na concepção, execução e avaliação do Plano Estratégico da universidade”, responderam que são protagonistas em todo o processo, na concepção, execução e avaliação do PDI (60,61% concordam totalmente e 27,27% concordam mais do que discordam), portanto, um valor percentual muito elevado (88%).

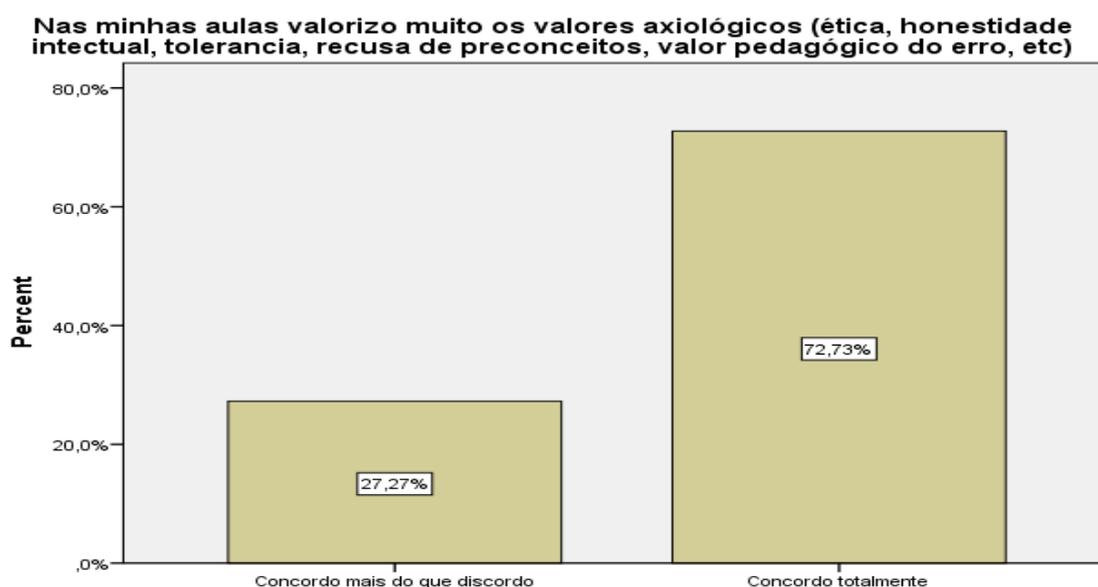
Gráfico 11 – Respostas dos docentes a participar nos PDI



No âmbito das respostas dos docentes sobre a Parte C - Dimensão Institucional, Cultural, Social e Ética, obtiveram-se outros resultados, como se segue:

- 66,67% afirmaram conhecer bem a Lei de Bases do Ensino Superior;
- Cerca de 75% dos docentes afirmaram conhecer (supõe-se que seja razoavelmente bem) a Lei do Currículo Padrão Nacional;
- 72,73%, segundo as respostas, valorizam muito os valores axiológicos (ética, honestidade intelectual, tolerância, recusa de preconceitos, valor pedagógico do erro, etc. (Gráfico 12). Com este cenário, fica a dúvida por esclarecer, não se percebe a razão destes valores não serem 100%, pois, seria suposto, rigorosamente, todos os docentes conhecerem muito bem a Lei de Bases do Ensino Superior, a Lei do Currículo Nacional e valorizarem com intensidade a axiologia.

Gráfico 12 – A importância dos valores axiológicos



Outros resultados que ficam aquém do desejado, na medida em que deviam atingir valores percentuais próximos dos 100%, pois só desta forma se conseguirá obter uma qualidade de excelência na oferta educativa, são os que se seguem:

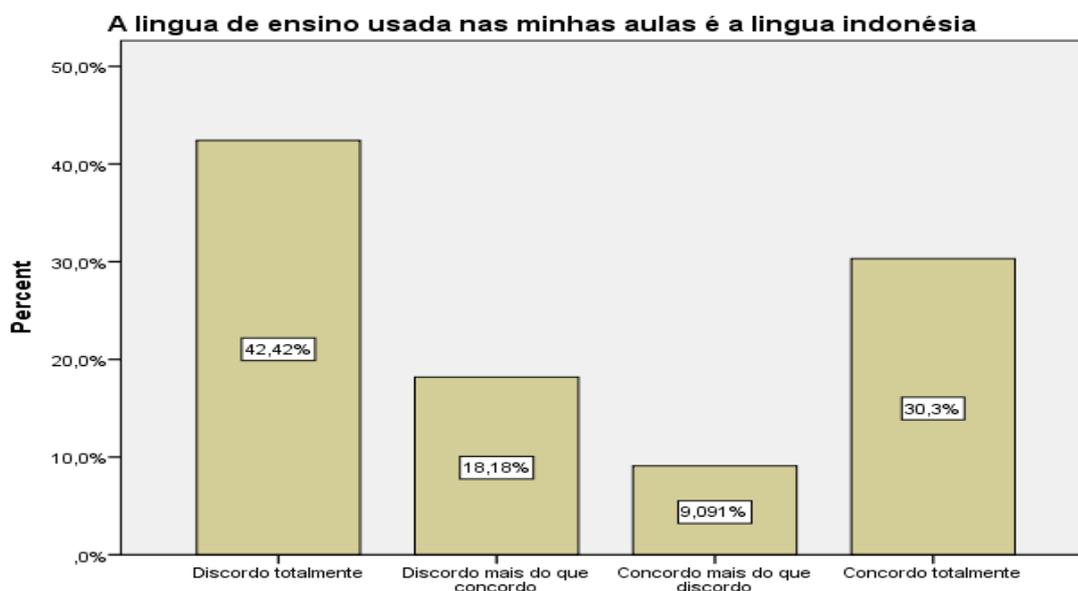
- Apenas 60,61% dos docentes afirmou realizar formação contínua (científica, profissional e de outra natureza uma vez por ano;
- Apenas 63,64% dos docentes responderam organizar actividades de planeamento e de cooperação com empresas e /ou outras instituições;

Note-se que a ausência de actividades com empresas ou outras organizações põe em causa o cumprimento dos planos estratégicos das universidades, principalmente na vertente relacionada com a extensão universitária e na comunicação com o exterior, com o espaço externo à universidade.

Na mesma linha de pensamento, questiona-se as respostas dos docentes em relação à participação em debates públicos organizados na universidade e no exterior, na medida em que apenas 54,55% dos docentes concordou totalmente, portanto, há 45,45% de docentes que não valorizam totalmente a importância da participação em debates na universidade e no exterior. Este aspecto deve ser corrigido porque tal como foi referido na revisão bibliográfica os Seminários são uma modalidade organizativa do processo de ensino-aprendizagem que favorece muito o desenvolvimento de competências.

Um outro resultado que causou alguma perplexidade foi constatar que 30,3% dos docentes concordam totalmente em usar a língua indonésia nas aulas de ensino (observe-se o Gráfico 13).

Gráfico 13 – Sobre a língua de ensino em bahasa indonésia



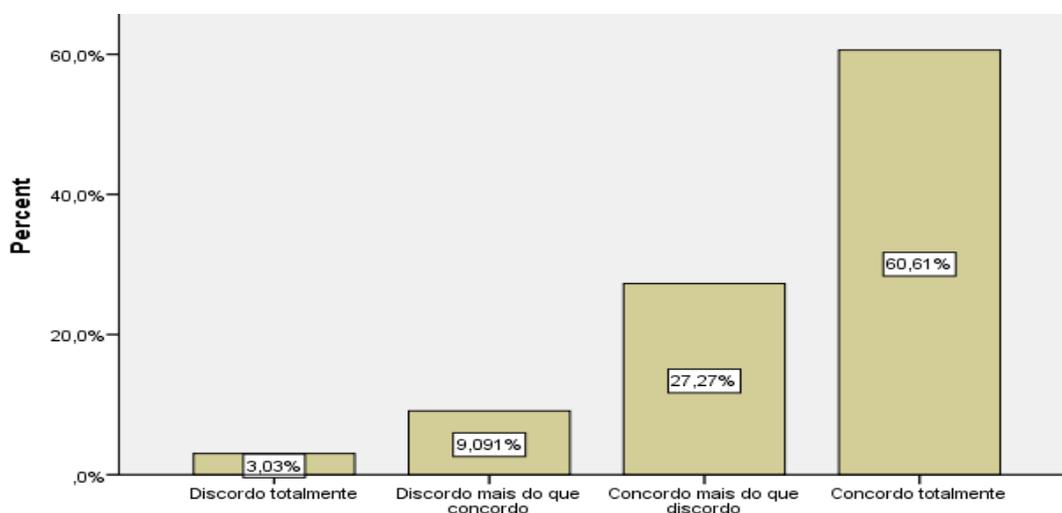
Como se sabe, segundo orientações do Ministério do Ensino, Superior, Ciência e Cultura (lei de Bases do ensino superior), a principal língua de ensino recomendada é portuguesa, sem prejuízo do apoio eventual em língua tétum.

Ainda na dimensão em análise, Parte C - Dimensão Institucional, Cultural, Social e Ética, registou-se que uma percentagem de docentes, felizmente reduzida (6,01%), a discordar que os orientadores de monografias e outros trabalhos científicos tenham que ter o grau de mestre ou doutor. Para este grupo de docentes, os orientadores de monografias e outros trabalhos científicos podem ser apenas licenciados, o que reflecte alguma despreocupação em relação à qualidade da oferta educativa docente. Aliás, neste quesito, apenas 72,73% de docentes concordaram totalmente em relação à importância que se atribui aos orientadores de trabalhos científicos terem o grau de mestre ou de doutor, portanto, por exclusão de partes, quase 30%, “discorda totalmente” ou “discorda mais do que concorda” ou “concorda mais do que discorda”.

Neste campo da qualidade da ciência e investigação, a avaliar pelas respostas dos docentes, 93,94% assumiram que há unidades curriculares de Escrita Científica nos planos curriculares das universidades em análise, no entanto, apenas 48,48% dos docentes concordaram totalmente que escrevem um artigo científico de dois em dois anos.

Ainda no âmbito desta dimensão, através das respostas dos docentes foi possível apurar que só 60,61% dos respondentes concordam totalmente que os trabalhos científicos (monografias, dissertações, etc.) são aprovados por um Conselho de Ética, uma situação muito preocupante porque qualquer trabalho científico deve respeitar princípios de ordem ética fundamentais que só um Conselho de Ética e Deontologia deve avaliar e aprovar como garante de isenção e validade do trabalho científico. Mas, tão ou ainda mais grave, observe-se o Gráfico 14, cerca de 12% dos docentes discorda que os trabalhos científicos sejam aprovados por um Conselho de Ética

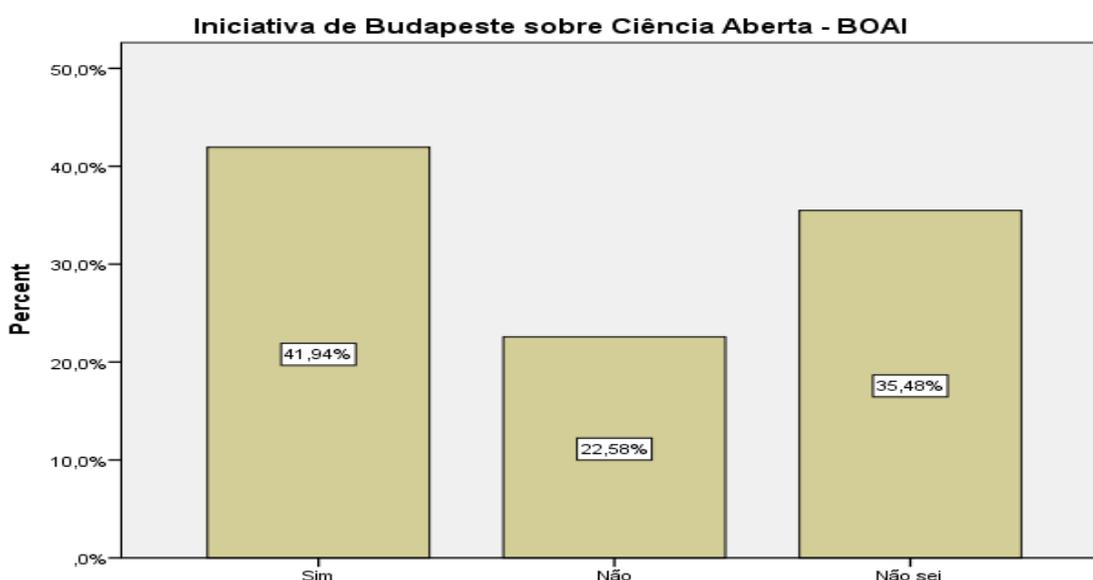
Gráfico 14 – Trabalhos científicos aprovados por um Conselho de Ética



A **Parte D – Dimensão Ciência, Investigação e Internacionalização** foi estabelecida no questionário com o intuito de se perceber a opinião dos docentes sobre as parcerias internacionais das universidades em análise.

Em concreto, pretendeu-se saber junto dos docentes se as respectivas universidades tinham aderido à “Iniciativa de Budapeste sobre Ciência Aberta” e obtiveram-se as respostas que se podem observar no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Adesão à Iniciativa de Budapeste sobre Ciência Aberta



A resposta 41,94% (Gráfico 15) não corresponde à realidade porque apenas uma universidade em Timor-Leste, a UNDIL, aderiu à Iniciativa de Budapeste sobre Ciência Aberta (BOAI).

Também se solicitou aos respondentes que se pronunciassem sobre uma possível adesão à Declaração de São Francisco sobre Avaliação da Investigação (DORA) e à Coalition for Advancing Research Assessment – CoARA.

Descrevem-se de seguida as respostas e alguns comentários:

- Em relação à DORA, veja-se o Gráfico 16, responderam de forma afirmativa cerca de 26%, um número que excede a realidade quase em dobro porque apenas a UNDIL é subscritora da DORA.

- Em relação à CoARA, observe-se o Gráfico 17, responderam que sim 43,75% dos inquiridos. Este valor percentual também está muito longe de ser real porque apenas a UNDIL é membro da CoARA

Gráfico 16 – Adesão da universidade à Declaração de S. Francisco sobre Avaliação da Investigação (DORA)

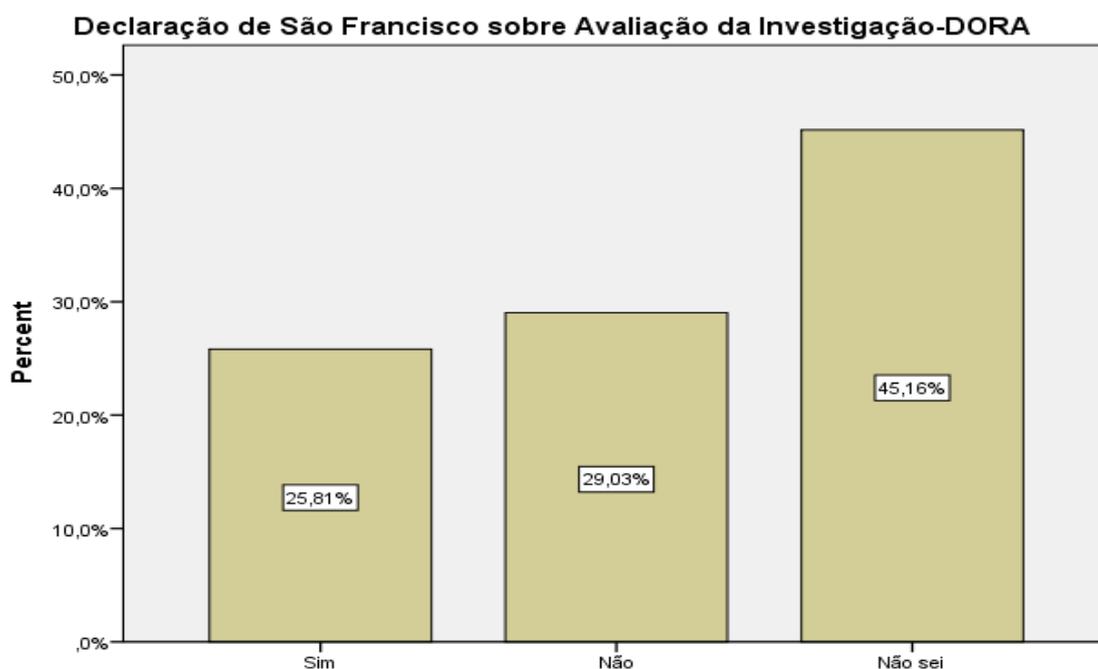
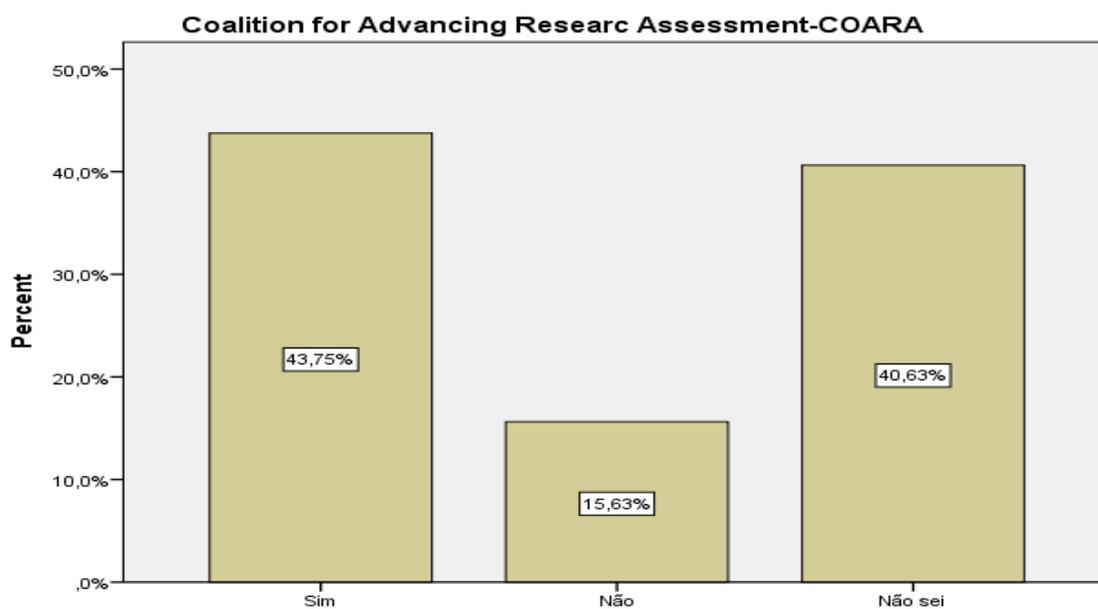


Gráfico 17 – Adesão à CoARA



Também houve interesse em compreender o “estado da arte” no âmbito da cooperação internacional com a CPLP, pelo que, foi solicitado, aos inquiridos que se pronunciassem sobre a adesão das respectivas universidades ao Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) e à Rede Académica das Ciências da Saúde (RACS), tendo-se obtido os seguintes resultados:

Sobre a adesão à FORGES, 74,19% responderam que sim (veja-se o Gráfico 18), contudo, este valor percentual também está longe de corresponder à realidade porque apenas a UNTL e a UNDIL são membros da FORGES.

No que diz respeito à adesão à RACS, o percentual de 68,75% de respostas afirmativas é igualmente muito estranho porque a UNDIL é a única instituição de ensino superior membro da RACS, portanto, o valor correcto seria qualquer coisa como 27%.

Finalmente, parece igualmente importante tecer algumas considerações sobre as respostas dos docentes sobre os centros de investigação e os grupos de investigação na medida em que as respostas transmitem a ideia geral segundo a qual o número de centros de investigação e a existência de grupos de investigação estão aquém do desejável.

Apesar de 66,67% dos docentes concordarem totalmente que a universidade tem preocupação com a investigação e promove a formação de docentes (ver Gráfico 18), conforme se observa pelos Gráficos 19 e 20, os resultados parecem não ser satisfatórios.

Gráfico 18 – Preocupação da universidade com a investigação e formação

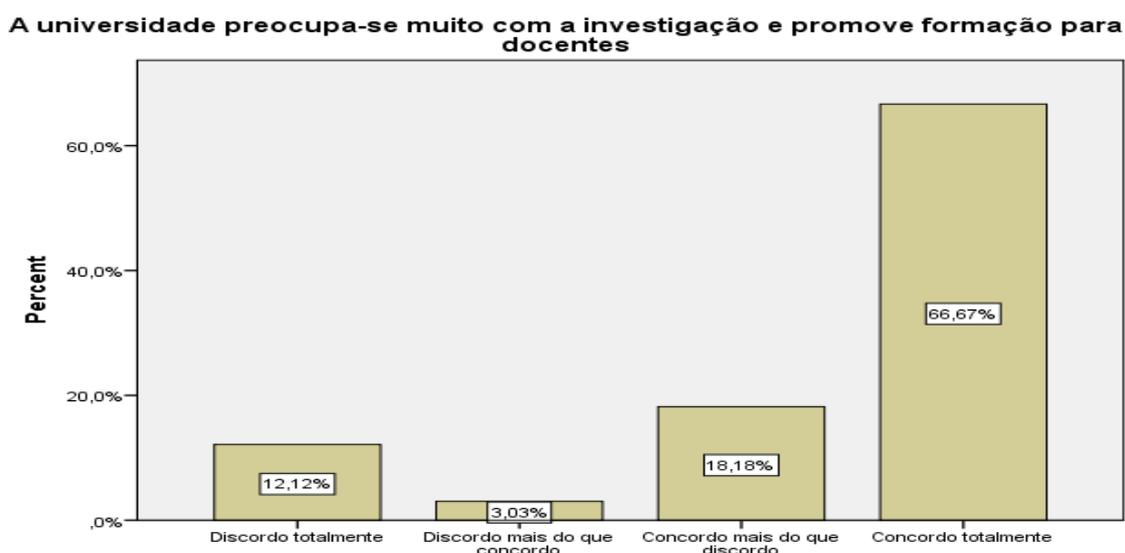
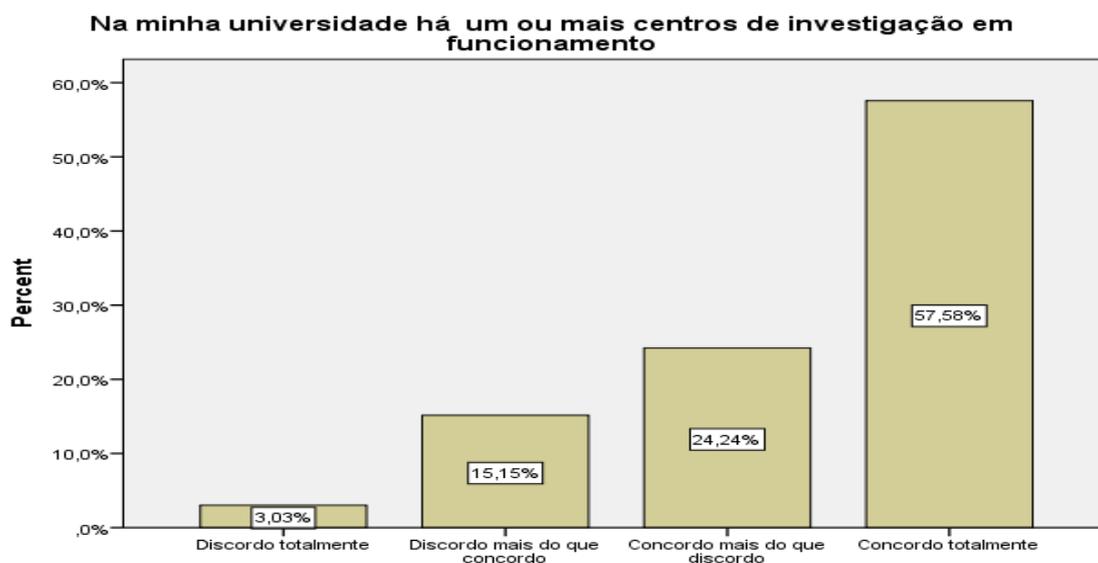


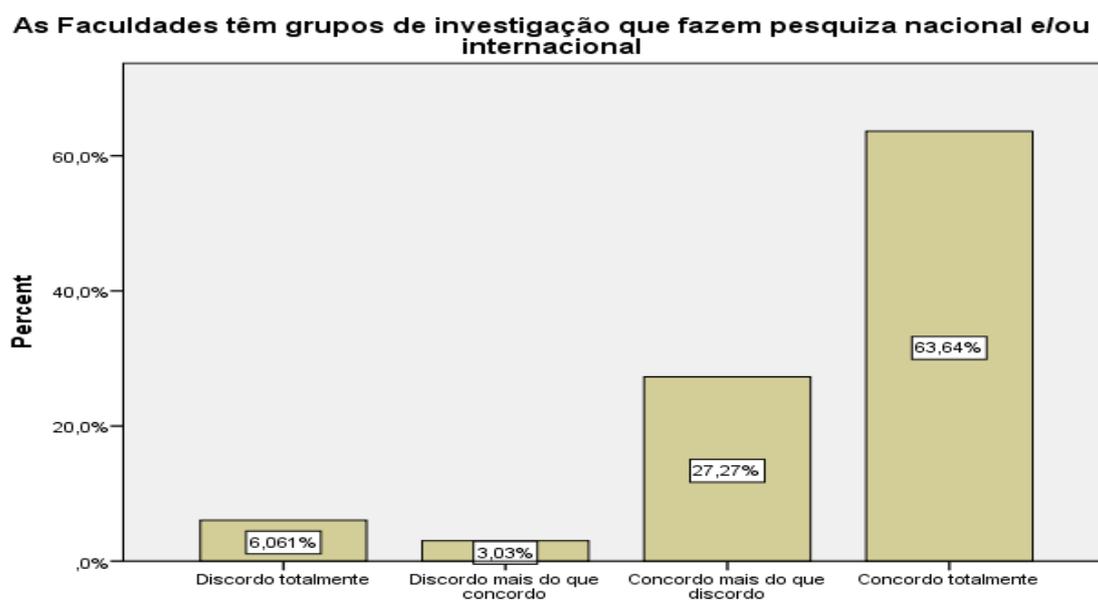
Gráfico 19 – Existência de Centros de Investigação



Através do Gráfico 19 é possível observar que apenas 57,58% dos docentes “concordam totalmente” que nas universidades há um ou mais centros de investigação em funcionamento, havendo cerca de 18% a demonstrar discordância.

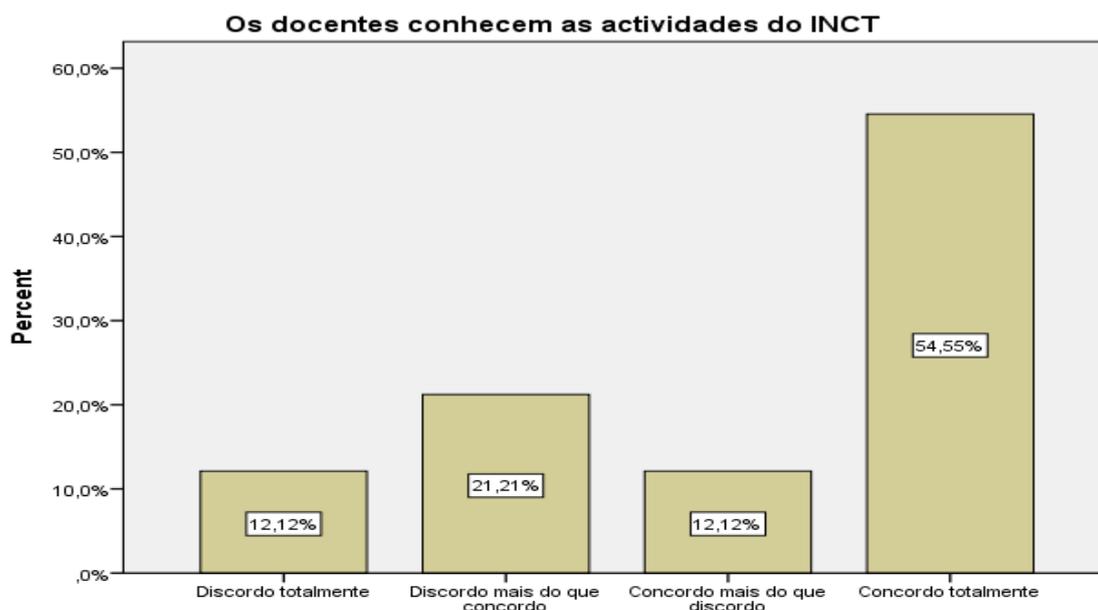
Por outro lado, veja-se através do Gráfico 20, apenas 63,64% dos docentes concordam totalmente que há grupos de investigação a fazer pesquisa nacional e/ou internacional, o que, no nosso entender, está aquém do desejável.

Gráfico 20 – Participação em Grupos de investigação (país e estrangeiro)



Os docentes, quase 72%, também afirmaram que existia uma Revista Científica na universidade, contudo, apenas 54,55% concordou totalmente ter conhecimento das actividades do INCT - Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia (Gráfico 21), havendo 33% a discordar, portanto, salvo melhor opinião, um percentual de docentes relativamente elevado que mostrou não saber da existência e importância do INCT.

Gráfico 21 – Conhecimento sobre as actividades do INCT



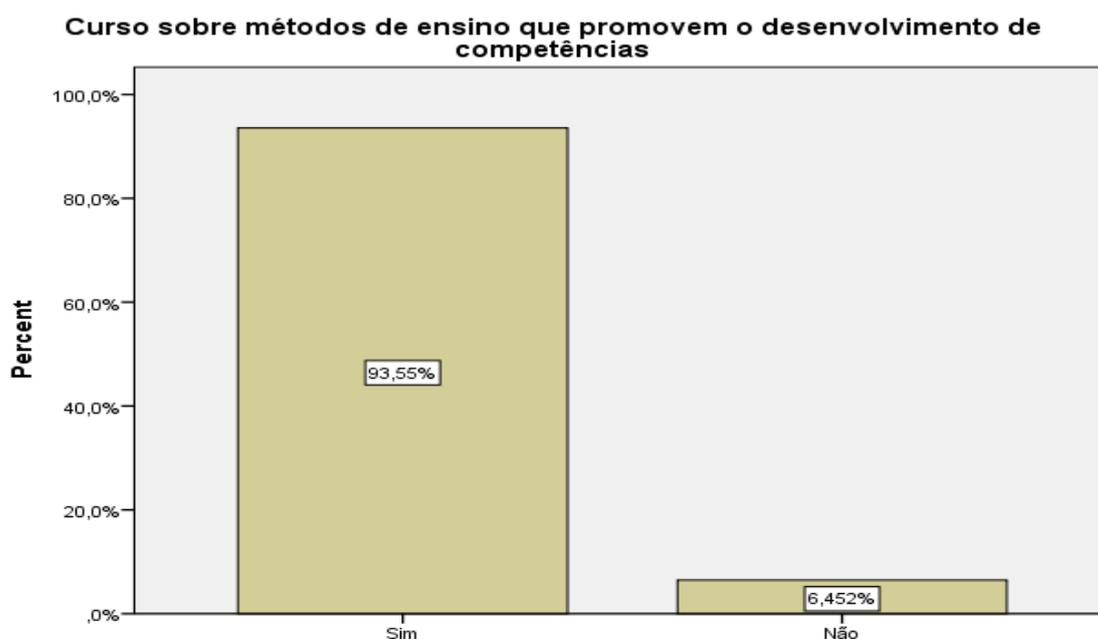
Por fim, o questionário de docentes termina com a Parte E – Dimensão Processo de Ensino-Aprendizagem, a componente do questionário destinada a indagar sobre a formação direccionada para docentes no âmbito da pedagogia e didáctica e, muito especialmente, para dar resposta à Questão de investigação 2 e ao Objectivo geral 2 da pesquisa, relacionada com as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Os docentes foram questionados no sentido de responderem se recebem formação sobre os métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de competências, sobre cursos de pedagogia e sobre cursos da área científica de docência.

Conforme mostra o Gráfico 22, note-se bem, quase 94% dos inquiridos referiu que beneficiam de cursos sobre métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de competências.

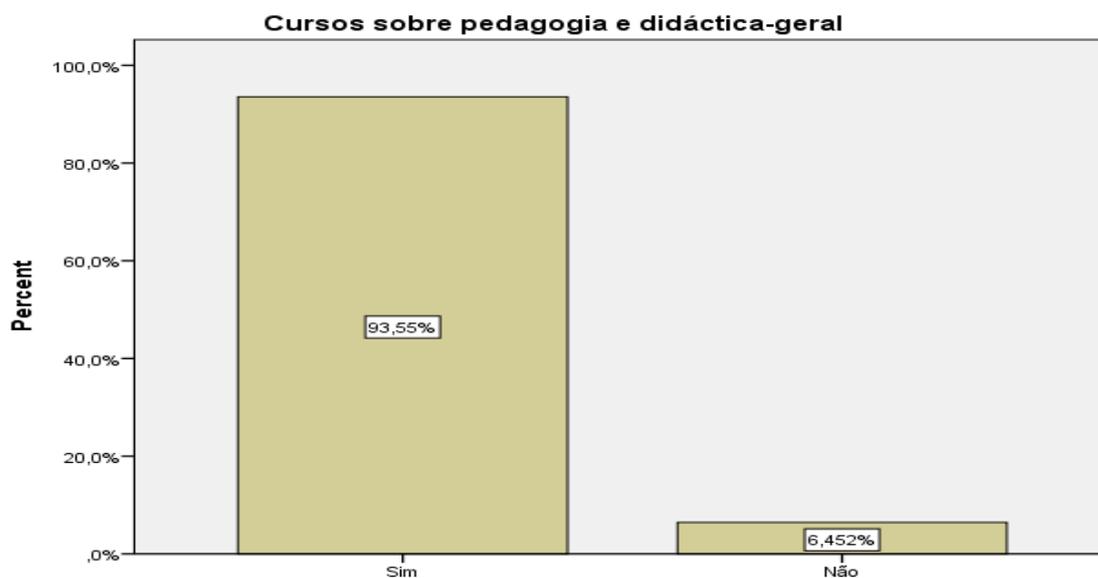
Esta questão é altamente estratégica na medida em que constitui um dos pontos centrais da pesquisa que é ter conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Gráfico 22 – Frequência de cursos sobre o desenvolvimento de competências



Igualmente, quase 94% dos respondentes afirmaram que beneficiaram de cursos de didáctica e pedagogia (Ver Gráfico 23).

Gráfico 23 – Frequência de cursos sobre pedagogia e didáctica-geral



Os docentes inquiridos, apesar de terem respondido receber formação pedagógica, didáctica e sobre métodos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências, conforme se comprova de seguida (Tabela 10), as respostas comprovam que há um défice muito acentuado, o que pode significar haver muitas lacunas nos planos curriculares de formação de professores e/ou nas competências dos formadores que ministraram as acções de formação.

Concretamente, com base na Revisão de Bibliografia (Mário Miguel Díaz *et al*, 2005), após se ter descrito na pergunta do questionário a significação de modalidades organizativas (maneiras distintas de levar acabo o processo de ensino-aprendizagem) e de métodos de ensino (a forma de proceder que utilizam os professores para desenvolver a sua actividade docente, ou seja, a didáctica), e os respectivos exemplos, os docentes foram convidados a estabelecer a melhor relação entre modalidades organizativas e métodos de ensino, e obtiveram-se os seguintes resultados percentuais:

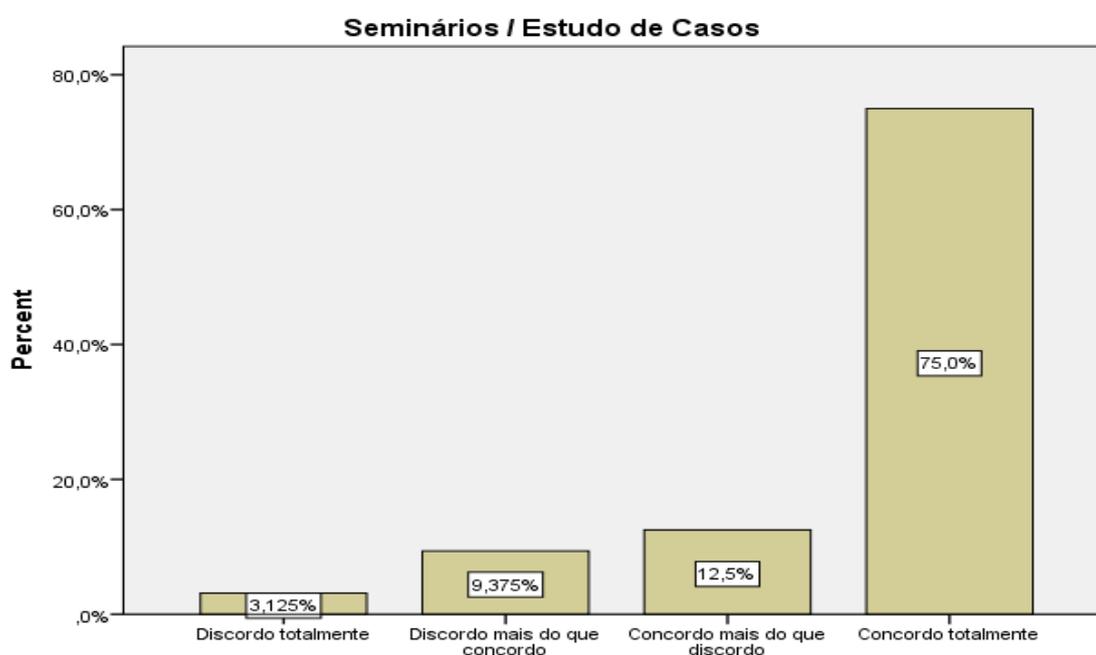
Tabela 10 – Respostas dos docentes - Relação Modalidades organizativas e Métodos de Ensino

	Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4
Aulas Teóricas Resolução de Problemas	9,677%	9,677%	25,81%	54,84%
Aulas Teóricas Aprendizagem Baseada em Problemas.	9,375%	6,25%	25,0%	59,38%
Estudo e Trabalho em Grupo Método Expositivo	3,125%	-	15,63%	81,25%
Estágio profissional Método Expositivo	3,125%	-	12,5%	84,38%
Estudo e Trabalho Individual autónomo Resolução de Problemas	3,125%	3,125%	6,25%	87,5%
Aulas Práticas Aprendizagem Cooperativa	9,375%	-	9,376%	81,25%
Tutorias Estudo de Casos	6,667%	3,333%	16,67%	73,33%
Estudo e Trabalho em Grupo Contrato de Aprendizagem	3,125%	6,25%	21,88%	68,75%
Estágio profissional Aprendizagem Cooperativa	3,125%	-	25,0%	71,88%
Seminários Método expositivo	3,125%	3,125%	31,25%	62,5%
Tutorias Método expositivo	6,25%	12,5%	21,88%	59,38%

Na Tabela 10 é possível observar-se que mostra as respostas correctas são as que na coluna assinalada com a mancha alaranjada (Discordo totalmente) e as respostas dos docentes estão no extremo oposto (Concordo totalmente) ou na opção Concordo mais do que discordo, ou seja, verifica-se que as opções seleccionadas pelos docentes não se enquadram nas teorias defendidas na Revisão de Bibliografia.

Por outro lado, há respostas válidas, como se verifica no Gráfico 24, mas, em outras situações as contradições e incoerências são muito acentuadas.

Gráfico 24 - Seminários e Estudo de casos na opinião dos docentes



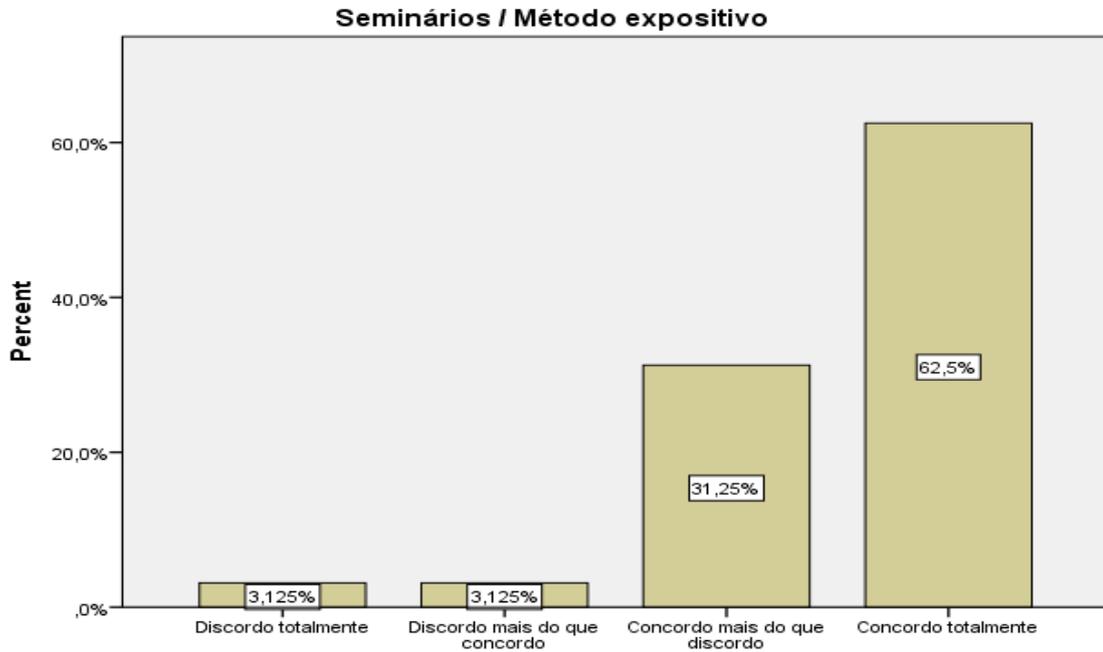
Efectivamente, apesar de haver vários gráficos análogos, apenas como exemplo mostra-se no Gráfico 25, onde se constata que apesar de não haver qualquer tipo de relação entre a modalidade “Seminário” e o método de ensino “Expositivo”, 93,75% dos docentes concorda com essa relação entre as duas componentes (62,5% concorda muito e 31,25% concorda mais do que discorda).

A discrepância na indicação das respostas, ora há respostas correctas, ora há respostas incorrectas, numa perspectiva de discussão e problematização poderá suscitar mais questionamentos, tantos quanto a imaginação do investigador puder alcançar:

- Será que os respondentes interpretaram mal as questões devido às fragilidades no domínio da língua portuguesa?

- Será desconhecimento sobre as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências?

Gráfico 25 – Seminários e Método Expositivo na opinião dos docentes



Apesar de haver mais respostas às questões mencionadas no questionário para docentes que evidenciam haver problemas no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências, como reforço, também foi solicitado aos docentes que dessem uma opinião sobre os métodos de ensino que nas suas opiniões desenvolvem competências e, também a este nível, algumas respostas foram bastante desconcertantes, deixando a dúvida sobre a formação dos docentes no plano pedagógico e didático.

4.2 Discussão dos resultados – Questionário de Docentes

Neste estudo estabeleceram-se duas Questões científicas. A Questão de Investigação 1, mais genérica, teve como principal finalidade procurar conhecer o perfil geral do docente universitário timorense e teve a seguinte formulação:

Qual é o perfil geral do professor do ensino universitário de Timor-Leste em termos genéricos, nomeadamente no âmbito da formação pessoal, cultural, científica, social e ético?

Para se responder a esta questão científica estabeleceu-se que seria imprescindível “Analisar o perfil geral do professor universitário timorense no plano pessoal, científico, didáctico-pedagógico, cultural, social e ético” (Objectivo geral), bem como, um conjunto de objectivos específicos, nomeadamente:

- Obter informações genéricas sobre as competências profissionais do professor ao nível didáctico-pedagógico;
- Analisar o nível de participações anuais dos professores em eventos científicos nacionais e internacionais;
- Clarificar se os professores escrevem artigos científicos em revistas ou outras publicações científicas nacionais e/ou internacionais;
- Atestar as participações dos professores em grupos de investigação científica nacional e/ou internacional;
- Verificar se os professores têm experiência e formação específica na orientação de monografias, dissertações, teses ou trabalhos científicos de outra natureza;
- Apurar se os inquiridos manifestam preocupações ao nível da formação pessoal, social e ética;
- Verificar se os professores realizam acções de formação contínua para actualização de saberes científicos, profissionais e de outra natureza;
- Verificar se os professores conhecem as actividades do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia (INCT) de Timor-Leste;
- Apurar se os professores têm conhecimento sobre a legislação nacional relacionada com o ensino superior;
- Verificar se os professores conhecem a visão, missão, valores e os objectivos do plano estratégico da sua universidade.

As respostas dos docentes, apresentadas anteriormente em gráficos, foram consideradas necessárias para definir o perfil geral do docente universitário, tendo sempre em atenção que os resultados do estudo não permitem generalizações devido à amostragem não ter sido probabilística, na medida em que se colheu informação de âmbito, pessoal (confissão religiosa, político-partidária, etc.), cultural (participação institucional, etc.), social (transporte, motivação salarial..), científico e ético (participação em projectos de investigação, vínculo laboral, etc.), e também ao nível da participação docente no processo de concepção, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), mais conhecido por Plano Estratégico.

A Questão de Investigação 2, mais concreta, teve enfoque na planificação do processo de ensino-aprendizagem, e teve como finalidade compreender se as teorias e as práticas dos docentes contribuem para o desenvolvimento de competências, pelo que, recorde-se, foi formulada da seguinte forma:

- Em que medida é que a teoria e as práticas pedagógicas dos professores do ensino superior timorense se enquadram numa lógica de planificação do processo de ensino-aprendizagem que potencia as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências?

De forma análoga, na expectativa de se responder à Questão de Investigação 2 estabeleceu-se como Objectivo geral 2:

- Avaliar as competências dos professores no âmbito da teoria e da práxis, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que valoriza as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

E, naturalmente, formularam-se vários objetivos específicos, necessários para se concretizar o objectivo geral, nomeadamente:

- Atestar se os professores têm conhecimentos teóricos sobre a planificação do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, compreender a significação de modalidades organizativas e de métodos de ensino;
- Verificar se os professores aplicam bem os conhecimentos teóricos que possuem sobre a planificação do processo de ensino-aprendizagem;
- Atestar se os professores sabem seleccionar as modalidades organizativas e os métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de competências);

- Comprovar se os professores têm conhecimentos sobre os principais modelos pedagógicos contemporâneos que valorizam o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências.

As respostas dos docentes, apresentadas nos gráficos 22 a 25, em termos genéricos mostraram haver alguma incoerência, com base nas seguintes fundamentações:

A maioria dos docentes (93,55%, ver Gráfico 22) afirmaram que frequentam cursos que ensinam métodos de ensino promotores do desenvolvimento de competências. Também, cerca de 93,55% responderam que frequentam cursos de pedagogia e de didáctica-geral (Gráfico 23).

No entanto, o que parece ser incoerência, as respostas dos docentes (ver Tabela 10) mostram que os inquiridos não sabem relacionar, tal como foi defendido na Revisão Bibliográfica, quais são, em termos de “relação mais intensa”, as modalidades organizativas e os métodos de ensino mais adequados para a promoção de competências dos estudantes.

As contradições nas respostas suscitaram algumas dúvidas pelo facto dos docentes, apesar de terem respondido que frequentam cursos de formação contínua em didáctica, em pedagogia e também metodologias de ensino para o desenvolvimento de competências, na prática, com as suas respostas, demonstraram desconhecimento teórico e prático em pedagogia e didáctica, portanto, não possuem competências didáctico-pedagógicas.

Em termos de discussão dos resultados, em resposta à Questão científica 2 e aos objectivos estabelecidos, como os docentes demonstraram não possuir competências didáctico-pedagógicas necessárias e suficientes, em jeito de problematização / discussão, pergunta-se:

- Será que os formadores que ministram acções de formação contínua são competentes?
- Quais são os critérios de selecção dos formadores de docentes?
- Será que os planos curriculares desenhados, nomeadamente, em termos de conteúdos e objectivos a atingir, são os mais adequados?

5. Conclusão e Recomendações

5.1 Conclusão

O presente relatório apresentou os resultados genéricos ligados sobre o modo de funcionamento das universidades na perspectiva organizacional, tendo-se aplicado o Questionário 1 aos reitores de cinco instituições de ensino superior de Díli.

Devido a diversos imprevistos, nomeadamente à morosidade e ausência de respostas por parte das reitorias, não foi possível aplicar o Questionário 2 a uma universidade, especialmente concebido para colher dados junto do corpo docente.

A razão de ser da aplicação do Questionário 1 é explicada pelo facto de na opinião da equipa de pesquisa não fazer sentido aplicar um inquérito a docentes sem antes se conhecer o contexto organizacional e estratégico de cada uma das universidades. Um outro motivo deriva do facto da equipa de pesquisa ter desejado cruzar as respostas dos inquiridos diferentes (membros da reitoria e docentes).

A observação de todo o processo de pesquisa e a análise das respostas permitiu concluir o seguinte:

- a)** O atraso nas respostas e a morosidade de todo o processo de contactos com as universidades demonstrou que há uma burocracia administrativa exagerada e uma tomada de decisão muito centralizada na figura do reitor;
- b)** A questão do equilíbrio do género ao nível da reitoria também foi observada, havendo necessidade de ponderação;
- c)** O total de docentes apresentado por cada universidade pode não corresponder aos números reais devido ao facto do número de docentes exacto (real) depender de um estudo posterior para analisar se há docentes a leccionar em várias universidades, portanto, podendo originar duplicação de dados;
- d)** O ensino é ministrado em várias línguas contrariando as orientações do Ministério do Ensino Superior, Ciências e Cultura (MESCC);
- e)** O desenvolvimento da ciência e investigação está aquém do desejável, e as universidades correm o risco de começar a ficar descaracterizadas.

- f) Os docentes, em termos de perfil geral, são católicos (98%), têm entre 25 a 45 anos (78,13%), são casados ou vivem em união de facto (71%), leccionam em tempo integral (71,88%), têm até 5 ou mais filhos (40,63%), têm mais de dez anos de serviço (57,14%), afirmam ser muito difícil ou difícil (63,64%) viver com o actual salário e trabalham em outras universidades (92,31%) ou organizações (7,69%).

Na perspectiva de discussão, a análise ao perfil geral do docente universitário também poderá ser útil, tendo em consideração as seguintes questões de problematização:

- Será que sendo os docentes na sua maioria com vínculo laboral “tempo integral” estando a trabalhão em outras universidades (92,31%) conseguem cumprir com as funções descritas no Artigo 4º - Decreto-lei nº 2 /18 (Funções gerais do pessoal docente em tempo integral)?
- Será que a desmotivação salarial é o principal causador da acumulação de funções em outras universidades?

5.2 Recomendações

Os resultados gerais obtidos com a aplicação dos dois questionários suscitaram alguns questionamentos e discussão em torno de questões centrais sobre o ensino superior, nomeadamente no plano organizacional e administrativo, mas também nas vertentes do ensino e da pesquisa, pelo que, há recomendações fundamentais, sendo um imperativo:

- Orientar as universidades em geral no sentido de tudo fazerem para diminuir a forte burocracia organizacional e administrativa que pode interferir na gestão do tempo e na eficiência e eficácia organizacional e administrativa;
- Sensibilizar os gestores, docentes e funcionários para a participação conjunta na concepção, execução e avaliação dos planos estratégicos nas universidades;
- Mobilizar os docentes para a importância do envolvimento em projectos de investigação científica e ciência;
- Questionar a qualidade e as competências dos formadores de acções de formação pedagógica e didáctica;
- Rever os critérios de selecção dos formadores de docentes;
- Rever / reformular os planos curriculares de formação de docentes;

- Melhorar os salários do corpo docente e as condições logísticas para melhor garantir a estabilidade profissional em uma única universidade;
- Orientar os gestores de universidades a frequentar cursos de especialização sobre administração e gestão do ensino superior.

6. Referências Bibliográficas

- ARENDS, R.(1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- AUGUSTO, Amélia (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência (openedition.org). Recuperado em 2024, Fevereiro 21.
- AZANCOT DE MENEZES, M. (2024). A investigação científica em Timor-Leste. Ciência aberta, avaliação da investigação e estratégias para a cooperação com a CPLP. *Revista Científica da Universidade de Díli – ISSN: 3006-7359*
- BLAXTER, Loraine, & HUGHES, Christina, & TIGHT, Malcom (2005). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- BODGAN, Robert, & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CEIA, Carlos (1997). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. (2ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- DÍAZ, Mário (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- D'OLIVEIRA, Teresa (2007). *Teses e dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos* (2ª ed). Lisboa: Editora RH, Lda.
- FREIXO, Manuel (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (3ªed). Lisboa: Instituto Piaget
- GASPAR, Maria & ROLDÃO, Maria (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- HILL, Manuela & HILL, Andrew (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva (2006). *Técnicas de pesquisa* (6ª ed)., São Paulo: Editora Atlas S.A.
- MONTEIRO, Reis. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra. Edições Almedina, SA.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª Ed). Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, A. (2019). *Aprendizagem ativa. Como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbon International Press.

SACRISTÁN, José Gimeno & RODRÍGUEZ, Juan & SANTOMÉ, Jurjo, *et al* (2011).
Educar por competências. O que há de novo?. Porto Alegre: Artmed.

TAVARES, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*.

ZABALZA, Miguel (2007). *Competências docentes do professor* (2ª ed). Madrid:
Narcea.

Questionário para a Reitoria – Informações Gerais sobre a Universidade

Este Questionário faz parte integrante do Projecto de Pesquisa aprovado pelo INCT (2024), com a «Carta de Aprovação Ética e Técnica de Investigação Científica do INCT (Ref: 060/Pres.Exec/INCT/V/2024)», com o título “*As competências do professor universitário e as metodologias de ensino-aprendizagem. Um estudo realizado em cinco universidades de Timor-Leste*”.

As cinco universidades participantes na pesquisa e que irão responder a este Questionário de Recolha de Dados e Informações Gerais, são as seguintes: Universidade Católica Timorense (UCT), Universidade de Díli (UNDIL), Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Universidade Nacional de Timor Oriental (UNITAL) e Universidade da Paz (UNPAZ).

Por favor, preencha a coluna da direita com letra legível. Nas perguntas responda “Sim” ou “Não” ou descreva a situação. Caso não queira responder a alguma questão inscreva um traço e passe à frente.

Nota Importante: Por razões de **ORDEM ÉTICA** as únicas respostas a serem publicadas com o nome da universidade são as que correspondem às perguntas do Questionário manchadas a cinzento, todas as outras serão tratadas de forma agregada, com respeito pelo anonimato, sem indicação do nome da universidade.

Muito Obrigado.

Díli, 18 de Junho de 2024.

Investigadores: M. Azancot de Menezes (Responsável), Lídia Alves e Fátima da Conceição

1	Nome da Universidade	
2	Nº total de Unidades Orgânicas	
3	Nome das Faculdades, Institutos, Escolas, etc. (Por favor, anote apenas as Unidades Orgânicas em funcionamento)	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____ 11. _____ 12. _____ 13. _____ 14. _____ 15. _____ 16. _____
4	Nº total de Alunos matriculados até 2024	
5	Nº total de Docentes até 2024	
6	Nº total de Docentes em Tempo Integral (até 2024)	
7	Nº total de Docentes em Part-Time (até 2024)	

8	Nº total de Funcionários não docentes (até 2024)	
9	Quais são os graus académicos dos cursos ministrados na universidade? (Explicita)	
10	Nos cursos de pós-graduação, os docentes são apenas nacionais? (Sim ou Não)	
11	Nos cursos de pós-graduação, os docentes são nacionais e internacionais? (Sim ou Não)	
12	A universidade possui Biblioteca Geral? (Sim ou Não).	
13	Se respondeu afirmativamente à pergunta 12, descreva quantas obras estão disponíveis para consulta presencial.	
14	Há obras disponíveis em sistema online?	
15	A universidade tem laboratórios a funcionar para todas as Faculdades/Escolas/Institutos? (Sim ou Não)	
16	A Universidade tem Plano Estratégico? (Sim ou Não)	
17	Quem concebeu o Plano Estratégico? Algum membro da Direcção? Várias Pessoas? Quem? (especifique, por favor)	
18	A universidade tem acordos de cooperação com outras universidades? Nacionais e/ou internacionais?	
19	Qual é a língua de ensino ministrada na universidade? (Se for mais do que uma especifique quais são as línguas)	
20	A universidade tem um ou mais Centros de Investigação em funcionamento? Especifique quantos e quais são, por favor	
21	A universidade tem Revista Científica? Em caso afirmativo especifique qual é a língua adoptada?	
22	A universidade tem Conselho Científico? (Sim ou Não)	
23	A universidade organiza jornadas científicas anuais?	

24	A universidade tem Conselho Pedagógico? (Sim ou Não)	
25	A universidade tem Regulamento Académico?	
26	A universidade tem Plano de Actividades anual?	
27	A universidade proporciona formação contínua aos docentes?	
28	A universidade proporciona formação contínua aos funcionários não docentes?	
29	A universidade tem Conselho de Ética?	
30	Quem é que aprova as defesas públicas das monografias / trabalhos de fim de curso, dissertações e teses?	
32	Quais são as normas para apresentação de referências em monografias, dissertações e teses? (Refira se não há regras definidas ou se aplicam as regras da APA, ABNT, etc.)	
33	A universidade tem estágio pedagógico para alunos finalistas?	
34	A universidade tem estágio social para alunos finalistas?	

- FIM -



QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Díli, Agosto de 2024

Questionário Nº _____

Este Questionário tem interesse exclusivamente científico, faz parte integrante de um **Projecto de Pesquisa aprovado e apoiado pelo INCT (2024)**, com a «Carta de Aprovação Ética e Técnica de Investigação Científica do INCT (Ref: 060/Pres.Exec/INCT/V/2024)», e tem como título: “*As competências do professor universitário e as metodologias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Um estudo realizado em cinco universidades de Timor-Leste*”.

Os inquiridos convidados a responder a este Questionário são **docentes de Timor-Leste** de cinco universidades participantes na pesquisa, com conhecimento dos respectivos Reitores, e pertencem às seguintes universidades: **Universidade Católica Timorese (UCT)**, **Universidade de Díli (UNDIL)**, **Universidade Nacional de Timor Lorosa'e**, **Universidade Nacional de Timor Oriental (UNITAL)** e **Universidade da Paz (UNPAZ)**. No preenchimento do questionário, por favor, **preencha os quadros em branco** ou **marque um X** nos espaços apropriados das tabelas. Por razões de ordem **ÉTICA** o seu Questionário é **ANÓNIMO**. Obrigado.

Investigadores: Azancot de Menezes (Coordenador), Lidia Alves e Fátima da Conceição. **Apoio Técnico:** Fortunato da Costa Pereira

PARTE A – CONTROLO DO QUESTIONÁRIO

Nome da Universidade	
Nome da Faculdade, Instituto ou Escola	
Instituição Pública, Privada ou Religiosa	
Local de residência em tempo de aulas (Município e Posto)	

PARTE B – CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DO DOCENTE

1. Sexo (Assinale com X)

Masculino	Feminino

2. Idade

3. Estado civil (Assinale com X)

1. Solteiro	2. Casado	3. União de facto

4. Grau académico (Assinale com X o seu grau académico mais elevado)

1. Bacharel	2. Licenciado	3. Mestre	4. Doutor / PhD

5. Vínculo laboral (Assinale com X a sua condição profissional)

1. Docente em Tempo Integral	2. Docente em Part-time	3. Outra situação (especifique)

6. Área científica do curso (Assinale com X a área científica do seu grau académico mais elevado)

Artes e Humanidades	(Artes, Design e Moda, Línguas e Literaturas)		1
Ciências Exactas	(Matemática, Física e Química)		2
Ciências Naturais e do Ambiente	(Geologia e Biologia)		3
Ciências Médicas e da Saúde	(Medicina, Medicina Dentária, Ciências Veterinárias, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem e outras Ciências da Saúde)		4
Ciências da Engenharia e Tecnologias	(Engenharia Civil, Arquitectura, Engenharias (Electrotécnica e Electrónica, Informática, Mecânica, Transportes, Telecomunicações, Química, Petróleos, Ambiente, Geográfica, Minas, etc.)		5
Ciências Agrárias e da Pesca	(Engenharia Agronómica, Engenharia Florestal e dos Recursos Naturais, Engenharia Alimentar e Engenharia Pesca e Aquicultura)		6
Ciências Sociais, Políticas e da Comunicação	(Direito, Ciências Políticas, Economia, Sociologia, Gestão de Recursos Humanos, Psicologia, Serviço Social, Jornalismo)		7
Ciências da Gestão e Administração	(Gestão e Administração de Empresas, Gestão Pública, Contabilidade, Gestão Hoteleira e do Turismo, Secretariado)		8
Ciências da Educação	(Pedagogia, Formação de Professores, Educação de Infância, Administração e Política Educacional)		9

Adaptado de M. Azancot de Menezes (2018)

7. Tempo de serviço na universidade

1. Até 1 ano	2. Mais de 1 até 3 anos	3. Mais de 3 até 10 anos	4. Mais de 10 anos

8. Categoria profissional

1. Monitor	2. Assistente	3. Professor Auxiliar	4. Professor Associado	5. Professor Catedrático	6. Outra situação (especifique)

9. Função/Cargo (Indique quais são as suas funções/cargos na universidade)

1. Docente	2. Docente e Chefe de Departamento	3. Docente e Vice-Decano	4. Docente e Decano	5. Docente e Pró-Reitor	6. Docente e Vice-Reitor	5. Outra situação (especifique)

10. Se também está em outra universidade ou organização assinale com X (ou avance para a questão 11)

1. Em outra universidade	2. Em outra organização (empresa, hospital, etc.)

11. Agregado familiar (Assinale com X a composição do seu agregado familiar)

1. Até 2 filhos	2. Até 5 filhos	3. Mais de 5 filhos	4. Pai	5. Mãe	6. Avós	7. Outros parentes

12. Transporte (Indique qual é o transporte que habitualmente utiliza para se deslocar à universidade)

1. Motorizada (motor)	2. Carro (kareta) privado	3. Microlet	4. Outro (especifique)

13. Motivação salarial (Indique o seu grau de satisfação em relação ao salário e ao custo de vida)

1. É <u>muito difícil</u> viver com o meu salário.	2. É <u>difícil</u> viver com o meu salário da universidade.	3. É <u>fácil</u> viver com o meu salário.	4. É <u>muito fácil</u> viver com o meu salário.

14. Conta bancária (Indique se tem conta bancária e utiliza cartão ATM)

1. Conta bancária (sim)	2. Conta bancária (não)	3. Utiliza ATM (sim)	4. Utiliza ATM (não)

15. Passatempos / Divertimentos (Assinale com X o divertimento que mais gosta)

1. Passear com a família	2. Praticar desporto	3. Ir ao cinema	4. Leitura em casa	5. Ver televisão	6. Ir à praia	7. Outro (especifique)

16. Partido político (Assinale com um X o seu Partido político favorito)

1. CNRT	2. FRETILIN	3. PD	4. PLP	5. PST	6. KHUNTO	7. Outro (especifique)

17. Confissão religiosa (Assinale com um X a sua confissão religiosa)

1. Católica	2. Protestante	3. Muçulmana	4. Hindu	5. Outra situação (especifique)

PARTE C – DIMENSÃO INSTITUCIONAL, CULTURAL, SOCIAL E ÉTICA

D) Em relação à dimensão institucional, cultural, social e ética assinale com X em uma das alternativas indicadas na tabela abaixo.

		Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4
18.	Participo na concepção, execução e avaliação do <u>Plano Estratégico</u> da universidade.				
19.	Nas minhas aulas valorizo muito os valores axiológicos (ética, honestidade intelectual, tolerância, recusa de preconceitos, valor pedagógico do erro, etc.)				
20.	Conheço a <u>Lei de Bases do Ensino Superior</u>				
21.	Conheço bem a <u>Lei do Currículo Padrão Nacional</u>				
22.	Faço <u>formação contínua</u> (científica, profissional e de outra natureza) uma vez por ano.				
23.	Organizo várias actividades de planeamento e de cooperação com empresas e/ou instituições.				
24.	Conheço a visão, missão, valores e os objectivos estratégicos da universidade.				
25.	Participo em debates públicos organizados na universidade e no exterior.				
26.	A estratégia geral da universidade está alinhada com os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)				
27.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é a língua portuguesa.				
28.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é a língua portuguesa e o tétum.				

29.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é a língua indonésia.				
30.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é a língua inglesa.				
31.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é a língua tétum e indonésia .				
32.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é a língua tétum e inglês.				
33.	A língua de ensino usada nas minhas aulas é outra língua não mencionada nas alternativas anteriores.				
34.	Nas minhas aulas valorizo muito a avaliação e a autoavaliação.				

PARTE D – DIMENSÃO CIÊNCIA, INVESTIGAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

D) A universidade já assinou alguma declaração ou documento indicado na tabela abaixo? (Assinale com X em uma das opções)

		Sim	Não	Não sei
35.	Iniciativa de Budapeste sobre Ciência Aberta - BOAI			
36.	<i>Declaração de São Francisco sobre Avaliação da Investigação - DORA</i>			
37.	Coalition for Advancing Research Assessment - CoARA			

II) A universidade é membro de alguma das organizações abaixo indicadas? (Assinale com X)

		Sim	Não	Não sei
38.	Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES)			
39.	Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia (RACS)			

III) Sobre a sua universidade, assinale com X em uma das alternativas indicadas na tabela abaixo.

		Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4
40.	A universidade preocupa-se muito com a investigação e promove <u>formação para docentes</u> .				
41.	Na minha universidade há um ou mais <u>centros de investigação em funcionamento</u> .				
42.	As Faculdades têm <u>grupos de investigação</u> que fazem pesquisa nacional e/ou internacional.				
43.	Na universidade existe uma <u>revista científica</u> .				

44.	Os docentes conhecem as <u>actividades do INCT</u> .				
45.	Os docentes têm <u>competências científicas para orientar monografias</u> e outros trabalhos científicos.				
46.	Os docentes participam em <u>eventos científicos nacionais e internacionais</u> uma vez por ano.				
47.	A universidade tem um <u>Conselho Científico</u> .				
48.	Os docentes que orientam monografias e outros trabalhos científicos têm o grau académico de mestre ou doutor.				
49.	Nos cursos de graduação da minha universidade há unidades curriculares de Escrita Científica ou afins.				
50.	Eu escrevo um artigo científico de dois em dois anos e publico numa revista científica.				
51.	Os trabalhos científicos (monografias, dissertações, etc.) são aprovados por um Conselho de Ética.				

PARTE E – DIMENSÃO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- I) Enquanto docente da sua universidade já deve ter frequentado cursos de formação contínua. Na tabela abaixo assinale com X a resposta que melhor corresponde à sua situação.

		Sim	Não
52.	Cursos sobre métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de competências.		
53.	Cursos sobre pedagogia e didáctica-geral.		
54.	Cursos sobre a área científica relacionada com as suas aulas de ensino.		

- II) Segundo Miguel Díaz (2006), as **modalidades organizativas** são as maneiras distintas de levar a cabo os processos de ensino-aprendizagem (exemplos: *aulas teóricas, aulas práticas, seminários, estudo e trabalho em grupo, tutorias, estágios profissionais, estudo e trabalho individual autónomo*) e os **métodos de ensino** (operacionalização) são a forma de proceder que utilizam os professores para desenvolver a sua actividade docente (*método expositivo, resolução de problemas, estudo de casos, aprendizagem baseada em problemas – ABP, aprendizagem cooperativa, aprendizagem orientada para projectos e contrato de aprendizagem*). Na sua opinião, observando a tabela abaixo, assinale com X a melhor forma de relação entre as seguintes modalidades organizativas e os respectivos métodos de ensino.

		Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4
55.	Aulas Teóricas Resolução de Problemas				
56.	Aulas Teóricas Aprendizagem Baseada em Problemas.				

57.	Estudo e Trabalho em Grupo Método Expositivo				
58.	Aulas Teóricas Método Expositivo				
59.	Estágio profissional Método Expositivo				
60.	Estudo e Trabalho Individual autónomo Resolução de Problemas				
61.	Aulas Práticas Aprendizagem Cooperativa				
62.	Tutorias Estudo de Casos				
63.	Estudo e Trabalho em Grupo Contrato de Aprendizagem				
64.	Estágio profissional Aprendizagem Cooperativa				
65.	Seminários Estudo de Casos				
66.	Seminários Método expositivo				
67.	Tutorias Método expositivo				

III) No âmbito do processo de ensino-aprendizagem selecione os métodos de ensino que na sua opinião são mais apropriados para o desenvolvimento de competências dos alunos (assinale com X em cada uma das alternativas da tabela que se segue).

		Discordo totalmente	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4
68.	Resolução de Problemas				
69.	Aprendizagem Baseada em Problemas.				
70.	Método Expositivo				
71.	Contrato de aprendizagem				
72.	Aprendizagem orientada para projectos				
73.	Estudo de casos				
74.	Aprendizagem cooperativa				

Fim do Questionário

Muito obrigado pela sua colaboração!