



Correspondência ao Autor

¹ Rangel Domingos

E-mail: rangeldomingos@ua.pt

Universidade de Aveiro, Angola

Submetido: 01 abr. 2020

Aceito: 01 jun. 2020

Publicado: 04 jun. 2020

[doi](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659031) 10.20396/riesup.v7i0.8659031

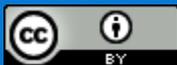
e-location: e021016

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Qualificação Acadêmica e Profissional dos Docentes do Ensino Superior em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação

Rangel Domingos¹  <https://orcid.org/0000-0001-6151-3860>

Nilza Costa²  <https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

Diana da Silva Oliveira³  <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

^{1,2,3} Universidade de Aveiro

RESUMO

O quadro de intervenção das Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola tem registado uma evolução marcadamente quantitativa, refletida no redimensionamento do Ensino Superior (ES), na sua expansão, na multiplicação de IES, no aumento da oferta formativa e, em consequência, no aumento do efetivo estudantil. No entanto, a dimensão qualitativa é com frequência questionada, em termos do desempenho das instituições, do perfil de entrada dos estudantes e da qualificação académica e profissional dos docentes (QAPD). Sendo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) um documento reitor das IES no País, ele deve incluir elementos que potenciem a sua qualidade, em particular no que diz respeito à QAPD. A QAPD e o PDI constituem-se como eixos estruturantes deste estudo. Porém, não se conhece a existência de um instrumento de análise (IA) que possa contribuir para a construção e monitorização do PDI. Neste sentido, este artigo objetiva descrever, fundamentadamente, o desenvolvimento de um IA nesse contexto, assim como o processo da sua validação. A construção do IA foi feita com base na metodologia de referencialização. A validação do IA envolveu (i) uma entrevista a dois atores com responsabilidades na gestão do Ensino Superior em Angola e (ii) a sua aplicação ao PDI de uma IES. Embora o foco do IA seja a dimensão da QAPD, julga-se que ele pode contribuir para a gestão de práticas institucionais e também para a investigação.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Desenvolvimento institucional. Qualificação profissional. Competência académica.

Academic and Professional Qualification of Higher Education Teachers in Angola: Instrument of Analysis and its Validation

ABSTRACT

The intervention framework of Higher Education Institutions (HEIs) in Angola has registered a markedly quantitative evolution, reflected in the resizing of Higher Education (HE), in its expansion, in the multiplication of HEIs, in the increase of the training offer and, as a consequence, in increasing student numbers. However, the qualitative dimension is often questioned, in terms of the performance of the institutions, the entry profile of students and the academic and professional qualification of teachers (APQT). As the Institutional Development Plan (IDP) is a guiding document for HEIs in the country, it must include elements that enhance its quality, particularly with regard to APQT. The APQT and the IDP are the structuring axes of this study. However, the existence of an analysis instrument (AI) that can contribute to the construction and monitoring of the IDP is not known. In this sense, this article aims to describe, reasonably, the development of an AI in this context, as well as the process of its validation. The construction of the AI was made based on the referencing methodology. The validation of the AI involved (i) an interview with two actors with responsibilities in the management of HE in Angola and (ii) its application to the IDP of an HEI. Although the focus of the AI is the dimension of the APQT, it is believed that it can contribute to the management of institutional practices, as well as to research.

KEYWORDS

Higher education. Development plans. Teacher qualifications.

Calificación Académica y Profesional de Profesores de Educación Superior en Angola: Instrumento de Análisis y su Validación

RESUMEN

El marco de intervención de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Angola ha registrado una evolución marcadamente cuantitativa, reflejada en el cambio de tamaño de la Educación Superior (ES), en su expansión, en la multiplicación de las IES, en el aumento de la oferta de formación y, como consecuencia, en el aumento de lo número de estudiantes. Sin embargo, a menudo se cuestiona la dimensión cualitativa, en términos del desempeño de las instituciones, el perfil de ingreso de los estudiantes y la calificación académica y profesional de los docentes (CAPD). Como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) es un documento guía para las IES en el país, debe incluir elementos que mejoren su calidad, particularmente con respecto a CAPD. El CAPD y el PDI son los ejes estructurantes de este estudio. Sin embargo, se desconoce la existencia de un instrumento de análisis (IA) que pueda contribuir a la construcción y monitoreo del PDI. En este sentido, este artículo tiene como objetivo describir, razonablemente, el desarrollo de un IA en este contexto, así como el proceso de su validación. La construcción del IA se realizó en base a la metodología de referencia. La validación del IA implicó (i) una entrevista con dos actores con responsabilidades en la gestión del Educación Superior en Angola y (ii) su aplicación a el PDI de una IES. Aunque el enfoque de la IA es la dimensión del CAPD, se cree que puede contribuir a la gestión de las prácticas institucionales, así como a la investigación

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Plan de desarrollo. Cualificación del docente.

Introdução

O Ensino Superior (ES) em Angola tem vivenciado, nas últimas duas décadas, significativas e rápidas transformações num contexto caracterizado pela sua liberalização, expresso na multiplicação de Instituições de Ensino Superior (IES), na diversificação da oferta formativa e, conseqüentemente, no aumento expressivo do número de estudantes que frequentam esse nível de ensino e de docentes que nelas lecionam (Carvalho, 2012; Liberato, 2019). Para responder a estas transformações, foi aprovado, em sede de Conselho de Ministros, o Decreto n.º 90 (ANGOLA, 2009), que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ES, sendo referido no artigo 16.º, alíneas e) e f), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES. Em 2011 foram publicados os Decretos Executivos n.º 26 (2011) e 27 (2011), que orientam os procedimentos a serem observados para a criação de IES e para a instrução do processo de criação de cursos de graduação. Nesses decretos orienta-se a conformação dos cursos ao PDI, como condição imprescindível para a criação das Instituições e, concomitantemente, para a aprovação dos cursos a serem ministrados por estas. O PDI é assim considerado como o documento que identifica a IES, no que diz respeito à “missão, objetivos e metas previstas para se atingirem objetivos traçados para médio e longo prazos” ao qual deveria estar associado um sistema de avaliação da sua implementação (ANGOLA, 2011, artigo 5.º).

A melhoria da Qualificação Académica e Profissional dos Docentes (QAPD) das IES é assumida como um dos objetivos prioritários do Estado Angolano por intermédio do Departamento Ministerial de Tutela, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). Este configura o PDI como instrumento crucial para a conformação das políticas educativas do sector e de gestão das IES, sendo que é expectável o alinhamento dos PDI às políticas e estratégias de desenvolvimento estabelecidas para o ES (ANGOLA, 2009, alínea f), artigo 16.º). Com base neste enquadramento, a questão que se coloca é: Qual o lugar da QAPD no PDI?

Atendendo à importância do PDI considerou-se que a sua análise deveria ser norteada por um instrumento adequado. Na falta desse Instrumento de Análise (IA), constitui-se como objetivo deste estudo desenvolver, com base num referencial teórico, normativo e metodológico, uma proposta de IA e proceder à sua validação.

Com a elaboração deste IA pretende-se: (i) Fornecer às estruturas responsáveis pela avaliação institucional uma ferramenta que permita avaliar os PDI; (ii) Contribuir com recomendações para a administração central na elaboração de normativos, regulamentos orientadores para construção dos PDI; e (iii) Contribuir para o processo de elaboração dos PDI pelas IES. Não obstante, pretendemos com este artigo contribuir com uma ferramenta de trabalho para os gestores das IES e investigadores da área da educação.

O artigo está estruturado da seguinte forma: para além desta Introdução, incluem-se duas secções. A primeira destina-se à descrição do referencial teórico e normativo que sustenta o IA, onde se debate sobre o PDI e a QAPD. A segunda secção destina-se à

apresentação do referencial metodológico seguido para a construção do IA (processo de referencialização), onde se procede à descrição dos processos de construção do referencial, de estruturação, validação (entrevistas realizadas a peritos) e aplicação do IA (ao PDI de uma IES). Termina-se com as Considerações finais e com os Apêndices: atendendo a que o IA foi sendo melhorado à medida que o mesmo foi validado, apresenta-se a versão 1 e final do mesmo (Apêndices I e II, respetivamente), assim como o resultado da aplicação da versão final ao PDI de uma IES (Apêndice III).

1 Referencial Teórico Normativo

Atendendo ao objeto de estudo em apreço, o lugar da QADP no PDI, o referencial teórico e normativo recai sobre esses dois conceitos estruturantes. O desenvolvimento de cada um deles, de modo geral, enquadra aspetos que procuram especificar, de forma breve, a caracterização, a convocação de realidades da sua aplicação, de modo exemplificado, bem como uma abordagem contextualizada à realidade de Angola.

O PDI tem sido referenciado como um documento institucional de carácter estratégico, que contém informações relativas ao histórico da IES, sua implementação e evolução, descrição atual com dados quantitativos e qualitativos, estrutura organizacional e de gestão, objetivos e metas que pretende realizar no domínio do ensino, da pesquisa e da extensão (BERTANHA, 2011). A abordagem feita por Bertanha é partilhada por Souza et al. (2016) que consideram o PDI como um plano, uma programação para que a IES possa crescer, de acordo com a sua missão, objetivos, estratégias e planos de ação que envolve todas as áreas funcionais, visando desenvolver a IES com base no planeamento, acompanhamento e avaliação de resultados, no sentido de se atingirem as metas e os objetivos estabelecidos. Em Angola, as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (ANGOLA, 2009; ANGOLA, 2018) determinam que as IES elaborem o PDI como instrumento de gestão, que expressa a intencionalidade necessária, traduzida na definição do cenário do futuro e das ações a encetar nos domínios prioritários. De entre as várias dimensões, o PDI deve retratar os seguintes aspetos: identificação da IES, estrutura organizacional, missão e objetivos institucionais, cursos ministrados e diretrizes pedagógicas.

Também noutros contextos existem documentos com natureza semelhante. Em Moçambique, o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES), concebido pelo Ministério da Educação (ME), estrutura-se numa lógica de instrumento direcionado à melhoria da qualidade do ensino e dos mecanismos de gestão das IES (MOÇAMBIQUE, 2003). O PEES centra-se nas seguintes componentes:

- a) missão, visão, princípios e valores orientadores do ES;
- b) desenvolvimento estratégico do ES;
- c) financiamento do ES;
- d) infraestruturas;
- e) governação, regulação e fiscalização;
- f) gestão e democraticidade;
- g) ensino, investigação, extensão, serviços e ações transversais; e
- h) internacionalização e integração regional.

Em Portugal, o Planeamento Estratégico (PE) é o instrumento de gestão aplicado às IES, com foco na estratégia e definição de linhas orientadoras, de objetivos operacionais, de políticas da organização e de programas e ações (CASALEIRO, 2012).

No Brasil, são indicados os seguintes elementos que devem estar contemplados na concepção de um PDI (BRASIL, 2006):

- a) missão, objetivos e metas da instituição;
- b) projeto pedagógico da instituição;
- c) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos;
- d) organização didático-pedagógica da instituição;
- e) perfil do corpo docente;
- f) organização administrativa da instituição;
- g) infraestrutura física e instalações académicas;
- h) oferta de educação à distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;
- i) oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
- j) demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Contextualizando teoricamente a razão da existência do PDI, pode afirmar-se que este decorre da perspectiva política de regulações supranacionais que “obrigam” à necessidade de promover a qualidade institucional, na linha da Nova Gestão Pública e da Garantia da Qualidade (SALAMON, 2011). É este contexto que permite compreender a razão pela qual, em diferentes países, estes documentos se tornaram centrais, no que respeita à conformação de políticas e a administração educacional. A Nova Gestão Pública e da Garantia da Qualidade nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconómico dos anos 50 e 60, da necessidade de planificar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar (GONZÁLEZ & ANDREA, 2017), garantindo maior adequação entre as demandas sociais e o sistema educacional, gerando assim políticas educacionais voltadas para a criação de modelos de gestão estreitamente vinculados ao sector produtivo.

Em síntese, o PDI é considerado como uma ferramenta estratégica de gestão e de promoção do desenvolvimento e da qualidade institucional, e incorpora elementos fundamentais que definem os pressupostos básicos das lógicas de ação organizacional, entre as quais as políticas de gestão, as de captação, promoção e de qualificação dos recursos humanos.

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, como entidade de tutela do ensino. Nesta vertente, as escolas são instituições criadas pelo Estado com um corpo profissional que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas, transformando-se num espaço de afirmação profissional, legitimando um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos (NÓVOA, 1989).

O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior em Angola – ECDES (ANGOLA, 2018), configura duas categorias de pessoal docente: Classe de Professor; e Classe de Assistente. Quanto aos requisitos para o ingresso na carreira docente universitária, o ECDES estabelece vários critérios, porém, para o presente trabalho, destaca-se apenas o requisito do grau académico. Assim, para a classe de Professor é exigido o grau de doutor, para contratação ou provimento de Professor Catedrático, Professor Associado e Professor Auxiliar. Relativamente à classe de Assistente é exigido o grau de mestre; e para os Assistentes Estagiários, o de licenciado (com uma média final igual ou superior a 14 valores).

Nóvoa (1989) defende que o recrutamento dos professores deve, pois, obedecer a critérios que incluam as suas competências pedagógicas. Pardal e Martins (2005), propõem uma formação de formadores dividida em quatro níveis, estabelecida de acordo com o tempo de desenvolvimento profissional do professor universitário.

De uma forma genérica, pode considerar-se o seguinte conjunto articulado de ideias referenciais ao perfil docente (FORGRAD, 2004): (i) Formação científica na área de conhecimento; (ii) Pós-graduação *stricto sensu* preferencialmente, no nível de doutorado; (iii) Domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; (iv) Ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento; e, por fim, (v) Competência pedagógica.

2 Referencial Metodológico

De modo a realizar-se esta tarefa de forma criteriosa foram seguidas as seguintes fases: (i) Construção do referencial e estruturação do IA; e (ii) Validação do IA no PDI de uma IES.

2.1 O processo de construção e estruturação do IA

Como estratégia metodológica para a elaboração do IA recorreu-se à metodologia de referencialização (FIGARI, 1996), que se traduz no processo de elaboração do referente (aquilo em relação ao qual um juízo de valor é produzido) de um determinado contexto, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências, relativo a um objeto ou a uma situação, em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos. A referencialização pressupõe a construção de um quadro de referentes, devidamente criterioso, tornando possível a triangulação de dados que configuram um processo de integração permitindo unificar dados dispersos, fragmentados e, por vezes, contraditórios (GUERRA, 2002).

O processo de conceptualização do referencial foi um trabalho exaustivo na busca dos referentes e sua origem, inerentes à QAPD e ao PDI, para o qual foi necessário recorrer a bibliografia e normativos inerentes a contextos educacionais internacionais específicos, pois, para o contexto angolano não foram encontrados documentos orientadores específicos sobre a estruturação e a elaboração do PDI. Para a identificação dos elementos basilares para integrar

a estrutura da QAPD e do PDI e sua conseqüente referencialização optou-se pelas dimensões definidas no ECDES (ANGOLA, 2018), por se tratar de um instrumento normativo que estabelece a trajetória do docente do ES em Angola. O Artigo 6.º do ECDES refere que o pessoal docente das IES, no exercício da sua atividade profissional, tem as seguintes funções: a) Prestar o serviço docente que lhe for atribuído pelo órgão competente da instituição ou da unidade orgânica; b) Desenvolver, individualmente ou em grupo, trabalhos de investigação científica; c) Contribuir para a gestão democrática da instituição; c) Desenvolver e participar nas atividades de extensão universitária.

Perante esta diversidade de funções, coloca-se a seguinte questão: Como enquadrar a QAPD no IA, salvaguardando a sua articulação com as principais funções atribuídas ao docente do ES? Assim, optou-se por selecionar apenas as seguintes três funções:

- a) Ensino – lecionação de aulas;
- b) Investigação – desenvolvimento de trabalhos de investigação científica;
- c) Extensão – desenvolvimento de atividades de cooperação e transferência de conhecimento.

Excluiu-se a função de Gestão por se entender que a assunção da mesma configura uma decisão de cada profissional, revestindo-se de uma natureza facultativa. Por esta razão, o IA concebido não a inclui, tendo, no entanto, sido incluída a dimensão Formação e desenvolvimento académico e profissional.

Relativamente à função Ensino, as funções docentes aqui abordadas não se circunscrevem aos limites da sala de aula, onde maioritariamente se desenvolve o ato de ensino (fase interativa): foram também consideradas as fases de planificação e de avaliação. Para Torello (2011), o docente do ES deve: (i) Conceber um plano da atividade de ensino em consonância com as necessidades, contexto e perfil profissional; (ii) Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, fomentando oportunidades de aprendizagem individual e em grupo; (iii) Promover ações que permitam uma maior autonomia dos estudantes; (iv) Avaliar o processo de ensino-aprendizagem; (v) Contribuir ativamente para a melhoria do ensino; e (vi) Participar ativamente na dinâmica organizacional académica da instituição.

No que respeita à função Investigação, Beillerot (1991, citado por ALARCÃO & CANHA, 2008) elenca três condições mínimas e necessárias para que se possa falar de investigação: (i) Produção de conhecimentos novos; (ii) Rigor na investigação; e (iii) Comunicação dos resultados que permita a discussão crítica. Alarcão & Canha (2008) ainda reforçam que a investigação tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida. Por seu turno, Torello (2011, citado por Alarcão & Canha, 2008), enuncia os seguintes requisitos: (i) Desenvolver e avaliar projetos de investigação e inovação relevantes para o ensino, para a instituição e/ou o progresso científico em sua área de conhecimento; (ii)

Desenvolver materiais científicos atuais e relevantes para o ensino, para a instituição e para o avanço científico da sua área de conhecimento; (iii) Comunicar e disseminar o conhecimento, através da divulgação dos resultados de projetos de pesquisa e inovação; e (iv) Concorrer para a construção de estruturas de apoio à investigação científica.

A história da Extensão universitária está ligada à origem das Universidades europeias, caracterizando-se por campanhas de saúde e assistência às populações carentes, apontando para uma atividade pensada para redimir o distanciamento entre as Universidades e a comunidade (RODRIGUES, PRATA, BATALHA, COSTA & NETO, 2013). Estes autores defendem ainda que as atividades de Extensão, numa perspetiva pedagógica, objetivam estimular a visão multidimensional, em que as esferas político-social-humana estejam presentes na formação académica do aluno, promovendo o estímulo da consciência crítica. A extensão universitária é uma forma de interação entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade funcionando como uma via de dois sentidos, em que a universidade “leva” conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações (RODRIGUES, et al. 2013). Neste quadro, são requisitos exigidos ao docente do ES para desenvolver a função de Extensão os seguintes (TORELLO, 2011; INCROCCI & ANDRADE, 2018):

- I. Conceber, desenvolver e avaliar projetos de investigação e inovação relevantes para o ensino, para a instituição e para comunidade;
- II. Promover a extensão de forma assistencial, atendendo às necessidades das camadas populares;
- III. Colaborar na produção normativa e curricular;
- IV. Dotar as IES de melhores condições de gestão das atividades académicas de extensão;
- V. Potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
- VI. Fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas;
- VII. Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
- VIII. Contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes académicos e populares;
- IX. Democratizar a difusão do conhecimento académico; e
- X. Fomentar o estreitamento dos vínculos entre as IES e as comunidades.

O IA está estruturado em três elementos principais: Objeto (compreende os elementos constitutivos da QAPD), Referencial (incorpora os referentes, os critérios e os indicadores) e Instrumentação (compreende os itens e os tipos de instrumento).

O Objeto compreende a dimensão da QAPD abordada na literatura, em articulação com as atribuições que o ECDES estabelece para o exercício da atividade docente (ANGOLA, 2018) e com os seguintes elementos constitutivos considerados fundamentais da QAPD, a saber: (i) Ensino (competência pedagógica); (ii) Investigação (competência científica); (iii) Extensão (competência em disseminar o saber acadêmico); e (iv) Formação e desenvolvimento acadêmico e profissional (competência inicial e formação contínua).

O Referencial pressupõe o recurso a um sistema de padrões, construído como ponto de partida para a análise de uma determinada situação, e inclui os referentes e sua origem, bem como os critérios e indicadores (FIGARI, 1996). Para Hadji (1994), o referente consiste num instrumento de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade. Os referentes aqui considerados distinguem-se pela sua origem: normativa (decretos e legislações) e não normativa (literatura diversa). A nível Ministerial, a produção legislativa mais diretamente explícita é o Decreto-Presidential n.º 191 (2018), que aprova o ECDES. Os outros normativos servem de referentes para outros aspetos parciais, como o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ). Assim, a construção dos referentes teve por base o objeto em análise, cujos elementos constitutivos decorrem, quer do enquadramento legal, quer do conhecimento produzido pela investigação.

Quanto ao elemento constitutivo “Ensino (competência pedagógica)”, identificaram-se os seguintes referentes: (i) Exigência de requisitos mínimos para o exercício da atividade docente tendo em conta a categoria a enquadrar (ECDES, 2018); (ii) Formação pedagógica legalmente exigida para a função educativa (TORELLO, 2011); (iii) Requisitos de habilidade do professor universitário para desenvolver uma função educativa de qualidade (TORELLO, 2011); (iv) Dimensões do perfil profissional dos docentes e formação contínua (VEREMU & MOTALA, 2016); (v) Criação do Curso de Agregação Pedagógica em 2004 na UAN (COSTA, MIRANDA & BORGES 2017). No que respeita ao elemento constitutivo “Investigação (competência científica)”, são referentes: (i) Distribuição do serviço docente com indicação de atividades de âmbito investigativo (ECDES, 2018, Art. 6.º e 15.º); (ii) Condições mínimas e necessárias para investigação docente (BEILLEROT, 1991 citado por ALARCÃO & CANHA, 2008); (iii) Requisitos para o professor universitário desenvolver a função de investigação (TORELLO, 2011; ALARCÃO & CANHA, 2008). Quanto à “Extensão (competência em disseminar o saber acadêmico)”, são referentes: (i) Promoção e partilha de conhecimentos no seio da comunidade no âmbito da extensão (ECDES, 2018, artigos 2.º, 6.º, e 33.º); (ii) Promoção, pelas IES, de seminários e cursos de capacitação de graduação e pós-graduação dirigidos aos seus docentes (CERQUEIRA-ADÃO & LEAL 2014); (iii) Estímulo da visão pedagógica multidimensional, em que as esferas político-social-humana estejam presentes na formação académica do aluno (RODRIGUES, et. al. 2013); (iv) Requisitos para o professor universitário desenvolverem a função de extensão (TORELLO, 2011). Por fim, relativamente ao elemento constitutivo “Formação e desenvolvimento

acadêmico e profissional”, são referentes: (i) Definição das categorias da carreira docente ECDES (2018, artigo 4.º); (ii) Profissionalização do professor e sua formação (NÓVOA, 1991); (iii) Níveis estabelecidos de acordo com o tempo de desenvolvimento profissional do professor universitário (HIGUERA, GARRIDO & PEINADO, 2013).

O critério é entendido como a característica ou propriedade de um objeto que permite atribuir-lhe um juízo de valor, tornando possível determinar se os objetivos são atingidos (HADJI, 1994). Ainda na perspectiva deste autor, os critérios devem ser enunciados de forma observável, traduzida em indicadores, pois, só eles são capazes de, na sua qualidade de instrumentos ao serviço de critérios, serem objetivamente observáveis e mensuráveis. À partida, cada critério terá de corresponder a pelo menos um indicador – uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável – que permita aquilatar a presença ou ausência de determinado critério, e, conseqüentemente, a aproximação ou afastamento dos referentes selecionados como pertinentes para aquela operação de avaliação. Porém, não significa que a correspondência entre critérios, indicadores e referentes seja de um para um. Efetivamente, é o que se verifica no IA construído, pois as dimensões que abarcam a QAPD são interdependentes, pelo que um mesmo critério pode ir de encontro a vários referentes, ou um mesmo referente pode enquadrar-se em vários critérios.

Conforme anteriormente dito, o IA é constituído por três elementos (objeto, referencial e instrumento), que formam blocos coerentes onde se reúnem elementos constitutivos, referentes, critérios, indicadores e a respetiva escala de apreciação. Cada bloco é, por sua vez, constituído por dois sub-blocos que contemplam categorias dentro da mesma dimensão. Cada categoria (sub-bloco) é estruturada em três níveis: transversal, intermédio e profundo.

O nível Transversal corresponde a critérios e indicadores que configuram uma visão mais geral. São o garante da identidade, homogeneidade e paridade entre todos os critérios e indicadores que estruturam o QAPD. Os critérios mais utilizados são a contextualização e a conformidade. A este nível, os indicadores e respetivos itens estão associados a uma escala do tipo Likert, com cinco níveis de intensidade da revelação do critério. O nível Intermédio é completado por outros critérios e indicadores que dão continuidade, complementaridade, sustentabilidade e aprofundamento ao nível transversal. Para a sua concretização foi necessária uma análise mais profunda e detalhada da dimensão e do referente em questão. Os critérios utilizados foram a adequação, eficácia, coerência, valorização, complementaridade, integração, diversidade, representatividade, significação, relevância, funcionalidade, pertinência, motivação, contextualização e conformidade.

O nível Profundo é o mais perceptível e objetivo, onde os indicadores estão associados ao critério de existência; traduz a representação mais inteligível por estar associado a uma escala binária de valoração. Os indicadores são enunciados representativos da realidade a avaliar, geralmente reportados a critérios (DESHAIES, 1997). Os indicadores, como outro

constituente do referencial, são o elemento observável constituindo o sinal, o vestígio da presença de um fenómeno e permitindo a medição do nível deste fenómeno. Indicador ainda pode ser entendido como uma variável qualitativa ou quantitativa, na qual os valores considerados nas situações de observação têm a natureza de revelar o estado de uma variável escondida ou expressa de um fenómeno inacessível pela observação direta. A cada indicador são aplicados os critérios selecionados que permitiram a construção e a avaliação mais objetiva, reduzindo o grau de subjetividade. Os indicadores servem para verificar as várias dimensões dos elementos constitutivos e assim apreciar. É uma operação que culmina com a avaliação e expressa o valor atribuído (cf. Apêndice C).

O terceiro e último elemento do IA é a instrumentação, onde se procura aplicar o referencial construído ao objeto, utilizando, para isso, os respetivos itens inseridos num tipo de instrumento adequado. Cada indicador dará origem a um item e, neste sentido, o item é entendido como um indicador associado. Assim, o instrumento está composto por duas escalas: escala binária e escala do tipo Likert. A escala binária (sim/não) está adstrita somente ao critério de existência, em que o seu indicador associado, ao se converter em item, só poderá ser avaliado numa escala binária, indicando a existência ou a não existência do referido indicador. A escala do tipo Likert é estruturada em conformidade com o grau de intensidade da manifestação do critério relacionado com o respetivo indicador. Tal como a escala original de cinco pontos proposta por Rensis Likert (1932), variando de discordância total até concordância total, a escala deste IA apresenta igualmente cinco pontos. Para tal decisão concorreu a consistência psicométrica nas métricas que utilizaram esta escala (COSTA, 2011), bem como a facilidade de utilização da mesma. Assim, a escala valorativa utilizada é de 1 a 5 níveis, em que 1 corresponde a “Nada”, 2 a “Pouco”, 3 a “Algo”, 4 a “Bastante” e 5 a “Muito”. Nesta escala, o posicionamento será de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item aprestando nos componentes especificados no referencial.

Com base no até aqui exposto, obteve-se a primeira versão do IA (Apêndice A), posteriormente submetida a um processo de validação descrito de seguida.

2.2 O processo de validação do IA

A validação do IA incluiu a realização de entrevistas a sujeitos selecionados pelo facto de desempenharem funções de relevo no ES angolano e com perfil formativo e experiências relevantes na área de organização e administração educacional.

O modelo de entrevista utilizado foi o de entrevista focalizada (GIL, 2008), tendo-se criado dois documentos que foram preenchidos pelos próprios sujeitos: (i) o documento de confidencialidade e (ii) o boletim de caracterização do especialista. O primeiro teve a finalidade de formalizar junto dos sujeitos a entrevistar a garantia de anonimato, no sentido em que as informações fornecidas não possibilitassem a identificação dos entrevistados. O

boletim de caracterização foi concebido com a finalidade de recolher informações que permitissem a caracterização do perfil dos entrevistados, assim como de elementos relativos ao PDI. Com base nos dados recolhidos foi elaborada a Tabela 1, onde se evidencia que os entrevistados: (i) têm mais de 35 anos de experiência (embora um deles tivesse apenas oito anos de tempo de serviço na IES onde atualmente exerce a sua função); (ii) trabalham em Instituições de referência na estrutura do Estado; situam-se entre as categorias mais elevadas do estatuto da carreira docente do ES em Angola (ANGOLA, 2018); e ocupam cargos de direção.

Tabela 1. Perfil profissional dos entrevistados

id	Experiência profissional (anos)	Instituição	Tempo de serviço na IES atual (anos)	Categoria na carreira docente	Grau académico	Cargo que ocupa
A	35	Governo Provincial	35	Professor Auxiliar	Ph.D	Direção
B	40	Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação	8	Professor Associado	Ph.D	Direção

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao grau de conhecimento sobre o PDI, os entrevistados posicionaram-se como sendo detentores de um elevado conhecimento sobre o mesmo, conforme era expectável. Assim, os entrevistados situaram-se nos níveis 9 e 10 (sujeito A e B, respetivamente) – numa escala de 0 a 10, em que 0 corresponde a “pouco conhecimento” e 10 a “conhecimento profundo”. Procurando conhecer as fontes de informação que o sustentam, os entrevistados selecionaram maioritariamente graus altos e médios de influência de diferentes fontes detalhadas na Tabela 2. O nível “baixo” assinalado parece corroborar o que anteriormente se afirmou relativamente à reduzida sistematização nacional de documentos de referência sobre o PDI.

Tabela 2. Grau de conhecimento dos entrevistados sobre o PDI e fontes de informação

id	Fontes de informação	Grau de influência		
		Alto	Médio	Baixo
A	i Análises teóricas realizadas	X		
	ii Experiência de trabalho	X		
	iii Trabalhos de autores nacionais consultados			X
	iv Trabalhos de autores estrangeiros consultados	X		
	v Conhecimento sobre o estado do problema no estrangeiro		X	
B	i Análises teóricas por vós realizadas	X		
	ii Experiência de trabalho	X		
	iii Trabalhos de autores nacionais consultados	X		
	iv Trabalhos de autores estrangeiros consultados	X		
	v Seu próprio conhecimento do estado do problema no estrangeiro		X	

Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente, avançou-se para as entrevistas propriamente ditas, sendo de salientar que a entrevista realizada ao sujeito A não foi áudio gravada pelo não consentimento do entrevistado, pelo que os excertos apresentados resultam exclusivamente das notas feitas pelos investigadores. Antes do diálogo realizado com cada entrevistado, ao mesmo foi-lhe apresentado a versão 1 do IA (Apêndice A), tendo sido dado o tempo que o entrevistado manifestou necessitar para a leitura do documento.

Para a análise das entrevistas foram definidas as seguintes três categorias: (i) Estrutura do IA; (ii) Dimensões definidas; (iii) Consistência dos indicadores; e (iv) Outros documentos relevantes para a análise da QAPD no PDI.

Os resultados obtidos permitiram aferir que a perspetiva dos entrevistados face à (i) Estrutura do IA é consensual, tendo ambos considerado que o mesmo contempla as principais dimensões basilares para aferir o lugar da QAPD no PDI. Relativamente às (ii) Dimensões definidas, a designada de “Exercício da atividade docente” foi assinalada como insuficiente (sujeito B), sugerindo-se a necessidade de se incluir a dimensão de Gestão, para além das dimensões Ensino, Investigação e Extensão. Contudo, apesar de esta dimensão, Gestão, fazer parte do novo Estatuto da Carreira Docente, pelo facto de a sua concretização estar dependente da decisão facultativa de cada docente assumir ou não cargos de gestão, optou-se por não incluir esta dimensão no IA. Face à (iii) Consistência dos indicadores, ficou evidente a necessidade de aprofundamento dos mesmos, de forma a serem construídos “obedecendo ao princípio IOV – Identificado, Objetivo e Verificável” (Sujeito B). Por fim, quanto à possibilidade de se agregarem (iv) Outros instrumentos para a análise da QAPD no PDI, os entrevistados consideraram que o PDI é o instrumento fundamental, mas que deve “ser analisado como um processo e não apenas como um instrumento” (Sujeito A).

Na sequência das propostas emergentes das entrevistas, foi melhorado o IA. Assim, foram incluídas as seguintes dimensões: (i) Ensino: Competência Pedagógica; (ii) Investigação: Competência Científica; (iii) Extensão: Competência em divulgar o conhecimento produzido para a sociedade; (iv) Formação e desenvolvimento académico e profissional: Formação inicial e formação contínua. No intuito de aprofundar as diferentes componentes dos indicadores, obedecendo ao princípio IOV adotámos ao instrumento diferentes critérios, entendidos com característica ou propriedade de um objeto que permite atribuir-lhe um juízo de valor, tornando possível determinar se os objetivos são atingidos (Hadji, 1994), aonde cada critério terá de corresponder a pelo menos um indicador – uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável. Foi também alterada a escala do IA, tendo-se optado por uma escala valorativa do tipo Likert, de 1 a 5 níveis, diferente da inicial que previa três (Evidente, Pouco Evidente e Ausente). Feitas estas alterações obteve-se a versão final do IA (Apêndice B).

Como processo final de validação empírica do IA, procedeu-se à sua aplicação ao PDI da Universidade Agostinho Neto (UAN) (2014) (Apêndice C).

Considerando que o IA se trata de uma grelha de análise onde cada um dos itens emerge do indicador a si associado e ao critério que fundamenta o seu juízo de valor, importa referir que os seus elementos constitutivos estabelecem entre si uma relação de proximidade, tendo, por vezes, produzido informações repetidas. Assim, apesar dos referentes definidos estarem presentes no PDI da UAN, nem sempre foi óbvia a determinação dos critérios e indicadores por estarem presentes sob várias formas e/ou perspectivas. No entanto, tal dificuldade afigura-se como aceitável e expectável, uma vez que os diferentes elementos constitutivos em análise (Ensino, Investigação, Extensão e Formação) não surgem na QAPD como ilhas isoladas. Desta forma, os resultados deste processo de validação demonstraram que o IA construído configura uma estrutura e elementos com consistência e coerência interna que permitem uma leitura global e cabal do lugar da QAPD nos PDI.

Considerações Finais

A elaboração de um IA dos PDI das IES, sua fundamentação teórico-normativa e metodológica, bem como a sua validação constituíram o objeto deste artigo, apresentando-se como um elemento inovador no contexto da gestão do ES em Angola. Neste sentido, considera-se que a sua disseminação ganha relevância, atendendo ao papel de relêvo que o PDI desempenha no contexto actual do subsistema do ES em Angola, caracterizado por desafios centrados na construção de instrumentos que possam, por um lado, permitir aferir e contextualizar o desempenho das IES e, por outro, garantir e promover a sua qualidade. É nestes termos que o presente estudo pode contribuir para aferir o lugar da QAPD. Esta disseminação tem como público alvo o poder político e institucional, assim como a investigação que se venha a produzir neste âmbito.

Do ponto de vista dos autores, e no contexto do desenvolvimento do projeto de doutoramento do primeiro autor supervisionado pelas restantes duas autoras, o IA está a ser utilizado para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o lugar da QAPD no PDI nas Instituições seleccionadas, i.e., Faculdades de Direito das IES públicas de Angola.

No entanto, acreditamos que este IA poderá ter utilidade para outras IES, nacionais e estrangeiras, com as devidas adaptações, no sentido de melhorar o planeamento institucional das mesmas, em particular no que diz respeito à QAPD.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; CANHA, Manual Investigação e acção em Didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. *In: CARDOSO, Inês. et al. (org), Da Investigação à Prática: interacções e debates*”. Universidade de Aveiro, Actas do Colóquio DDTE / CIDTFF, 2008.
- ANDRÉ, Chivucuvuco. **Avaliação da qualidade em instituições de ensino superior públicas angolanas** (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.
- ANGOLA. Decreto-Presidencial n.º 191/18 de 8 de agosto. **Presidente da República**. Diário da República: I Série, n.º 118, Luanda, 2018.
- ANGOLA. Decreto-Lei n.º 26/11 de 23 de fevereiro. **Conselho de Ministros**. Diário da República: I Série, n.º 36, Luanda, 2011.
- ANGOLA. Decreto-Lei n.º 27/11 de 23 de fevereiro. **Conselho de Ministros**. Diário da República: I Série, n.º 36, Luanda, 2011.
- ANGOLA. Decreto-Lei n.º 90/09 de 15 de dezembro. **Conselho de Ministros**. Diário da República: I Série, n.º 36, Luanda, 2009.
- BERTANHA, Pricila. Plano de desenvolvimento institucional: da concepção burocrática/regulatória para a concepção sistémica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2.; COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2011, Florianópolis. Anais [...]* Florianópolis: IGLU, 2011. p 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/26063/4.1.pdf;jsessionid=6EF0C30F9E7A6F74AE57004D8EA6CBF5?sequence=1>. Acesso em: 13 jan. 2017.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.773 de 9 de maio. **Ministro do Estado da Educação**. Brasília, (2006). Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2018
- CANTERLE, Nilsa; FAVARETTO, Fábio. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, Jul./Set. 2008.
- CARVALHO, Paulo. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, n.9, p. 51-58, 2012.
- CASALEIRO, Luis. **O Plano Estratégico nas Instituições de Ensino Superior** – O caso da Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.
- CERQUEIRA-ADÃO, Rosa; LEAL, Correia. Qualificação docente na universidade federal do pampa: incentivos para o aumento do capital intelectual com vistas ao desempenho organizacional. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. Anais [...]*. Santa Catarina: CIGU, 2014, 1-17, Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131434/2014-54.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

CHURCHILL, Gilbert. Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. **Journal of Marketing Research**, n. 16, p. 64-73, Fev. 1979.

COSTA, Francisco. **Mensuração e desenvolvimento de escalas**: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

COSTA, Suzanete; MIRANDA, Filipe; BORGES, Cristina. Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto (UAN). **Revista FORGES**, v.5, n.2, p. 23-35, 2017.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DESHAIES, Bruno. **Metodologia da investigação em ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

FIGARI, Gérard. A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. *In*: ALVES, Maria; Machado, Eusébo. A. (Org.). **Avaliação com sentido(s)**: Contributos e Questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008. p. 139-154.

FIGARI, Gérard. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. *In*: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (Org.). **Avaliações em educação**: Novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 139-154.

GABINETE DE INFORMAÇÃO CIENTÍFICA E DOCUMENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2012-2016. Angola, Mar, 2014

GIL, António. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. (6.^a ed). Brasil: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, GiselleIcon; ANDREA, Claverie. Planeamiento de la Educación Superior en Argentina: Entre las Políticas de Regionalización y los Procesos de Innovación Universitaria (1995-2015) **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n 70, p. 1- 38, 2017.

GUERRA, Miguel. Entre Bastidores: **O Lado Oculto da Organização Escolar**. Porto: Edições Asa, 2002.

HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do jogo**: Das Intenções aos Instrumentos. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora, 1994.

INCROCCI, Lígia; ANDRADE, Thales. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC **Revista Sociedade e Estado**, v. 1, n. 33, p. 189- 214, Jan. 2018.

LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise. Formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Perspetiva**, Erechim, v.36, n. 136, p. 7-15, Dez. 2013.

MARINHO, Sidnei; POFFO, Gabriella. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. **Revista Avaliação**, Sorocaba v.21, n. 2, p. 455-477, Jul. 2016.

MOÇAMBIQUE. Resolução n.º 23/03 de 22 de julho. **Ministério da Educação**. Diário da República: (2003). Disponível em: www.portaldogoverno.gov.mz. Acesso em: 15 out. 2017.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Revista Análise Psicológica** v. 1-2-3 n.VII, p. 435-456, 1989.

PAIVA, Kely.; MELO, Marlene. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339- 368, Abr./Jun 2008.

PARDAL, Luís; MARTINS, António. Formação contínua dos professores: Conceções processos e dinâmicas profissionais, **Revista Psicologia da educação**, São Paulo: v.1, n. 20, p. 103 – 117, 2005.

PUNTES, Roberto; AQUINO, Orlando; NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RAYMOND, Valéria. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n 3, p. 86-93, Jul./Set. 2009.

RODRIGUES, Andreia; PRATA. M. Michelle; BATALHA, Taila; COSTA. Carmen; NETO. Irazano. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Revista Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n.16, p. 141-148. Mar. 2013

SALAMON, Lester. The New Governance and the Tools of Public Action: An Introduction. **Fordham Urban Law Journal**, v. 28, n. 5, p. 1611-1674, 2011.

SILVA, Eugénio. A avaliação institucional no ensino superior em Angola. O desafio da qualidade e a gestão das IES. In: CONFERÊNCIA DO FORGES, 6., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Eugenio-Silva_Avaliacao-institucional-no-ES-em-Angola.pdf. Acesso em: 18 jul. 2017.

SILVA, Eugénio. **O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)** (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, 2004.

SOUSA, Tássara; COSTA, Gleimíria; Oliveira Neto; TOURINHO, Costa; SANTOS, Marcos; BRAGA, Alves; Do planejamento estratégico à gestão estratégica do plano de desenvolvimento Institucional (PDI): os desafios à gestão em busca da “universidade que queremos”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 16., 2016, Arequipa. **Anais [...]**. Perú: CIGU, 2016. p 1-17. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172084/OK%20-%20102_00545%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jan. 2017. ISBN 9788568618028

TORELLO, Óscar. El Profesor Universitario: sus competencias y formación. **Revista Profesorado Currículum y formación del profesorado**, v.15, n. 3, p. 196-211, Dez. 2011.

VEREMU, Godwen; MOTALA, Nhamuave. Para que(m) servem a universidade e as instituições do ensino superior? Desafios acerca do papel do docente nas IES no Séc XXI. **Revista FORGES**, v.4, n. 2, p. 161-182, 2016.

ZABALZA, Miguel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea, 2006.

APÊNDICE A. Instrumento de Análise – Versão 1

REFERENCIAL TEÓRICO E NORMATIVO	INDICADORES – QAPD	EVIDENTE (E)	POUCO EVIDENTE (PE)	AUSENTE (A)
<i>PDI e QAPD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de nível de formação exigido para enquadramento profissional na IE; • Existência do perfil do profissional docente para a disciplina a ministrar; • Exigência para formação em agregação pedagógica; • Existência de requisitos definidos para o profissional docente; • Existência de meios para produção de materiais científicos e relevantes para o ensino; • Existência de formação pós-graduada na IES; • Existência de políticas de incentivo a formação pós-graduada; • Existência efetiva do plano de formação de quadros; • Existência de centros de investigação científica na IES; • Existência de projetos de investigação e inovação ligados ao ensino; • Existência de projetos relacionados com a área de conhecimento; • Existência de estratégias para organização, participação e gestão de eventos científicos, incentivando troca de conhecimento científico; • Existência de incentivo para divulgação de projetos de pesquisa e inovação; • Existência de normativos que regulam a atividade dos docentes. 			

APÊNDICE B. Instrumento de Análise – Versão final resultante do processo de validação

<i>Referencialização da Qualificação Acadêmica e Profissional Docente do Plano de Desenvolvimento Institucional</i>									
OBJETO		REFERENCIAL			INSTRUMENTO				
<i>Elementos Constitutivos</i>	Referentes	Critérios	Indicadores	Escala					
<i>Formação e desenvolvimento acadêmico e profissional</i>	Configuração das categorias do pessoal docente (ECDES, 2018, Art 4.º)	Transversais	Contextualização	O PDI foi concebido e desenvolvido em função da necessidade da Instituição	1	2	3	4	5
			Conformidade	No PDI está previsto um programa de mobilidade docente, entre diferentes instituições Nacionais e Internacionais	1	2	3	4	5
			Adequação	O levantamento das necessidades da instituição resulta de um prévio diagnóstico / análise SWOT	1	2	3	4	5
	Profissionalização do professor e sua formação (Nóvoa, 1991)		Conformidade	As competências definidas no perfil de entrada para os docentes estão em conformidade com o curso ministrado	1	2	3	4	5
			Eficácia	A experiência profissional é tida em conta para a contratação docente	1	2	3	4	5
	Níveis estabelecidos de acordo com o tempo de desenvolvimento profissional do professor universitário (Higuera, Garrido & Peinado 2013)		Coerência	O plano de formação da Instituição destina-se aos funcionários com potencial para exercer atividade docente (por ex., bolsiros de investigação)	1	2	3	4	5
			Conformidade	Nos critérios de entrada para a carreira docente são aferidas as competências pedagógicas	1	2	3	4	5
			Existência	São definidos os requisitos para entrada na atividade docente universitária	SIM	NÃO			
			Existência	É exigido um nível de formação para enquadramento na carreira do ensino superior	SIM	NÃO			
			Existência	É elencada a formação científica na área de conhecimento como um dos requisitos de entrada na carreira docente	SIM	NÃO			

(Continua na página seguinte)

<i>Elementos Constitutivos</i>	<i>Referentes</i>	<i>Crítérios</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Escala</i>					
<i>Ensino: Desenvolvimento acadêmico e profissional; Competência pedagógica</i>	Exigências para o exercício da atividade docente; Funções do corpo docente (ECDES, 2018, Art. 2.º e 6.º)	Transversais	Contextualização	É promovida formação complementar destinada aos docentes da Unidade Orgânica (UO)	1	2	3	4	5
			Conformidade	São promovidas ações com estudantes que permitem uma maior autonomia acadêmica	1	2	3	4	5
			Adequação	As Unidades Curriculares (UC) lecionadas e/ou coordenadas são avaliadas pelos estudantes	1	2	3	4	5
	Formação pedagógica legalmente exigida para a função educativa (Torello, 2011)		Adequação	O plano de estudo está em consonância com as necessidades, contexto e perfil profissional	1	2	3	4	5
			Adequação	O perfil docente está adequado à UC que ministra	1	2	3	4	5
			Conformidade	O plano de estudo resulta de uma análise prévia das necessidades, contexto e perfil profissional	1	2	3	4	5
	Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função educativa de qualidade (Torello, 2011)		Coerência	O processo de ensino e de aprendizagem fomenta oportunidades de aprendizagem individual e em grupo	1	2	3	4	5
			Existência	O processo de ensino e de aprendizagem é avaliado	SIM	NÃO			
			Existência	São exigidos requisitos mínimos ao profissional para a UC a ministrar	SIM	NÃO			
	Dimensões do perfil profissional dos docentes e formação contínua (Veremu & Motala, 2016)		Existência	É exigida agregação pedagógica	SIM	NÃO			
			Existência	Existem incentivos que estimulam a participação dos docentes em atividades acadêmicas da instituição	SIM	NÃO			
			Existência	É incentivada a produção de materiais pedagógicos	SIM	NÃO			
	Criação do Curso de Agregação Pedagógica em 2004 na UAN (Costa, Miranda & Borges, 2017)	Existência	Existem infraestruturas de Apoio ao Ensino	SIM	NÃO				

(Continua na página seguinte)

<i>Elementos Constitutivos</i>	<i>Referentes</i>	<i>Crítérios</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Escala</i>				
Investigação: <i>Competência científica;</i> <i>Produção de material didático</i>	Transversais	Contextualização	As formações são focadas na aquisição de competências investigativas dos professores	1	2	3	4	5
		Adequação	Existem estratégias para estabelecer parcerias e envolvimento de docentes com Instituições e centros de investigação nacionais e internacionais	1	2	3	4	5
	Funções do corpo docente; Distribuição do serviço docente (ECDES, 2018, Art. 6.º e 15.º)	Adequação	Os docentes estão enquadrados nos programas de atividades de pesquisa, questões prioritárias da UO e da Instituição	1	2	3	4	5
		Conformidade	A UO estabelece as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades de pesquisa	1	2	3	4	5
	Condições mínimas e necessárias para investigação docente (Beillerot, 1991, citado por Alarcão & Canha, 2008)	Eficácia	São definidas linhas ou áreas prioritárias de investigação e produção de conhecimento	1	2	3	4	5
		Coerência	É incentivada a produção científica (por ex., artigos publicados em revistas de referência; comunicações orais ou em poster, participação em encontros científicos)	1	2	3	4	5
		Valorização	Existem incentivos para desenvolver materiais científicos atuais e relevantes para o ensino, para a instituição e para o avanço científico das demais áreas de conhecimento	1	2	3	4	5
		Existência	São estabelecidas as diretrizes concretas para o processo de pesquisa	SIM	NÃO			
		Existência	É exigido um número mínimo de produtos científicos (por ex., artigos; comunicações orais ou em poster) aos docentes em função da sua classe/categoria	SIM	NÃO			
		Existência	Existem apoios financeiros para disseminar o conhecimento, os resultados de projetos de investigação e inovação, a nível nacional e internacional	SIM	NÃO			
	Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função investigação (Torello, 2011; Alarcão & Canha, 2008)	Existência	Existem infraestruturas de Apoio à Investigação Científica (ex., laboratórios, bibliotecas, acesso a bases de dados nacionais e internacionais)	SIM	NÃO			
		Existência	A UO faz parte de grupos/redes de investigação	SIM	NÃO			
	Existência	Existem incentivos para pesquisas complementares (dissertações, teses ou outros projetos)	SIM	NÃO				

(Continua na página seguinte)

<i>Elementos Constitutivos</i>	<i>Referentes</i>	<i>Critérios</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Escala</i>					
<i>Extensão: Competência em partilha de experiências com a comunidade</i>	Condições para o exercício da atividade docente; Funções do corpo docente; deveres e direitos do docente (ECDES, 2018, Art. 2.º; 6.º; 33.º e 34.º)	Transversais	Contextualização	Promoção de atividades que envolvam o meio empresarial e/ou o sector público (ex. formação profissional, consultoria técnica, incubação de empresas de base tecnológica, realização de cursos de extensão e de formação contínua, iniciativas de divulgação científica nos meios de comunicação social, etc.)	1	2	3	4	5
			Conformidade	É promovida a extensão de forma assistencial e a integração entre ensino e pesquisa	1	2	3	4	5
	IES devem promover seminários e cursos de capacitação de graduação e pós-graduação dirigidos aos seus docentes (Cerqueira-Adão & Leal, 2014)		Conformidade	São realizadas atividades de voluntariado, participação em atividades diversas, organização de eventos artísticos/culturais	1	2	3	4	5
			Eficácia	É exigida a participação dos estudantes em programas que promovam a cidadania e a função social da educação superior	1	2	3	4	5
			Coerência	Os incentivos que fomentam programas e projetos de extensão contribuem para o fortalecimento de políticas públicas	1	2	3	4	5
			Valorização	É promovida a participação na elaboração de propostas de legislação e de normas técnicas e de projetos curriculares	1	2	3	4	5
			Existência	Existem programas que promovem o trabalho entre a instituição e a comunidade	SIM				NÃO
			Existência	Existem programas que promovem o estreitamento dos vínculos entre as IES e as comunidades envolventes	SIM				NÃO
	Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função extensão (Torello, 2011)		Existência	Existem projetos para a melhoria da qualidade da educação por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes académicos e populares	SIM				NÃO

APÊNDICE C. Aplicação do Instrumento de Análise ao PDI da UAN

Referencialização da Qualificação Acadêmica e Profissional Docente do Plano de Desenvolvimento Institucional

OBJETO		REFERENCIAL			INSTRUMENTO				
Elementos Constitutivos	Referentes	Critérios	Indicadores	Escala					
Formação e desenvolvimento acadêmico e profissional	Configuração das categorias do pessoal docente (ECDES, 2018, Art 4.º)	Transversais	Contextualização	O PDI foi concebido e desenvolvido em função da necessidade da Instituição	1	2	3	4	5
			Conformidade	No PDI está previsto um programa de mobilidade docente, entre diferentes instituições Nacionais e Internacionais	1	2	3	4	5
			Adequação	O levantamento das necessidades da instituição resulta de um prévio diagnóstico / análise SWOT	1	2	3	4	5
	Profissionalização do professor e sua formação (Nóvoa, 1991)		Conformidade	As competências definidas no perfil de entrada para os docentes estão em conformidade com o curso ministrado	1	2	3	4	5
			Eficácia	A experiência profissional é tida em conta para a contratação docente	1	2	3	4	5
	Níveis estabelecidos de acordo com o tempo de desenvolvimento profissional do professor universitário (Higuera, Garrido & Peinado 2013)		Coerência	O plano de formação da Instituição destina-se aos funcionários com potencial para exercer atividade docente (por ex., bolseiros de investigação)	1	2	3	4	5
			Conformidade	Nos critérios de entrada para a carreira docente são aferidas as competências pedagógicas	1	2	3	4	5
			Existência	São definidos os requisitos para entrada na atividade docente universitária	SIM		NÃO		
			Existência	É exigido um nível de formação para enquadramento na carreira do ensino superior	SIM		NÃO		
			Existência	É elencada a formação científica na área de conhecimento como um dos requisitos de entrada na carreira docente	SIM		NÃO		

(Continua na página seguinte)

<i>Elementos Constitutivos</i>	<i>Referentes</i>	<i>Crítérios</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Escala</i>					
<i>Ensino: Desenvolvimento acadêmico e profissional; Competência pedagógica</i>	Exigências para o exercício da atividade docente; Funções do corpo docente (ECDES, 2018, Art. 2.º e 6.º)	Transversais	Contextualização	É promovida formação complementar destinada aos docentes da Unidade Orgânica (UO)	1	2	3	4	5
			Conformidade	São promovidas ações com estudantes que permitem uma maior autonomia acadêmica	1	2	3	4	5
			Adequação	As Unidades Curriculares (UC) lecionadas e/ou coordenadas são avaliadas pelos estudantes	1	2	3	4	5
	Formação pedagógica legalmente exigida para a função educativa (Torello, 2011)		Adequação	O plano de estudo está em consonância com as necessidades, contexto e perfil profissional	1	2	3	4	5
			Adequação	O perfil docente está adequado à UC que ministra	1	2	3	4	5
			Conformidade	O plano de estudo resulta de uma análise prévia das necessidades, contexto e perfil profissional	1	2	3	4	5
	Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função educativa de qualidade (Torello, 2011)		Coerência	O processo de ensino e de aprendizagem fomenta oportunidades de aprendizagem individual e em grupo	1	2	3	4	5
			Existência	O processo de ensino e de aprendizagem é avaliado	SIM	NÃO			
			Existência	São exigidos requisitos mínimos ao profissional para a UC a ministrar	SIM	NÃO			
			Existência	É exigida agregação pedagógica	SIM	NÃO			
			Existência	Existem incentivos que estimulam a participação dos docentes em atividades acadêmicas da instituição	SIM	NÃO			
	Dimensões do perfil profissional dos docentes e formação contínua (Veremu & Motala, 2016)		Existência	É incentivada a produção de materiais pedagógicos	SIM	NÃO			
			Existência	Existem infraestruturas de Apoio ao Ensino	SIM	NÃO			
Criação do Curso de Agregação Pedagógica em 2004 na UAN (Costa, Miranda & Borges, 2017)		Existência	Existem infraestruturas de Apoio ao Ensino	SIM	NÃO				

(Continua na página seguinte)

<i>Elementos Constitutivos</i>	<i>Referentes</i>	<i>Crítérios</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Escala</i>				
<i>Investigação: Competência científica; Produção de material didático</i>	Transversais	Contextualização	As formações são focadas na aquisição de competências investigativas dos professores	1	2	3	4	5
		Adequação	Existem estratégias para estabelecer parcerias e envolvimento de docentes com Instituições e centros de investigação nacionais e internacionais	1	2	3	4	5
	Funções do corpo docente; Distribuição do serviço docente (ECDES, 2018, Art. 6.º e 15.º)	Adequação	Os docentes estão enquadrados nos programas de atividades de pesquisa, questões prioritárias da UO e da Instituição	1	2	3	4	5
		Conformidade	A UO estabelece as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades de pesquisa	1	2	3	4	5
		Eficácia	São definidas linhas ou áreas prioritárias de investigação e produção de conhecimento;	1	2	3	4	5
		Coerência	É incentivada a produção científica (por ex., artigos publicados em revistas de referência; comunicações orais ou em poster, participação em encontros científicos);	1	2	3	4	5
	Condições mínimas e necessárias para investigação docente (Beillerot, 1991, citado por Alarcão & Canha, 2008)	Valorização	Existem incentivos para desenvolver materiais científicos atuais e relevantes para o ensino, para a instituição e para o avanço científico da sua área de conhecimento;	1	2	3	4	5
		Existência	São estabelecidas as diretrizes concretas para o processo de pesquisa	SIM	NÃO			
	Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função investigação (Torello, 2011; Alarcão & Canha, 2008)	Existência	É exigido um número mínimo de produtos científicos (por ex., artigos; comunicações orais ou em poster) aos docentes em função da sua classe/categoria	SIM	NÃO			
		Existência	Existem apoios financeiros para disseminar o conhecimento, os resultados de projetos de investigação e inovação, a nível nacional e internacional	SIM	NÃO			
		Existência	Existem infraestruturas de Apoio à Investigação Científica (ex., laboratórios, bibliotecas, acesso a base de dados nacionais e internacionais)	SIM	NÃO			
		Existência	A UO faz parte de grupos/redes de investigação	SIM	NÃO			
		Existência	Existem incentivos para pesquisas complementares (dissertações, teses ou outros projetos)	SIM	NÃO			

(Continua na página seguinte)

<i>Elementos Constitutivos</i>	<i>Referentes</i>	<i>Crítérios</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Escala</i>	
<i>Extensão: Competência em partilha de experiências com a comunidade</i>	Condições para o exercício da atividade docente; Funções do corpo docente; deveres e direitos do docente (ECDES, 2018, Art. 2.º; 6.º; 33.º e 34.º)	Transversais	Contextualização	Promoção de atividades que envolvam o meio empresarial e/ou o sector público (ex. formação profissional, consultoria técnica, incubação de empresas de base tecnológica, realização de cursos de extensão e de formação contínua, iniciativas de divulgação científica nos meios de comunicação social, etc.)	1 2 3 4 5
			Conformidade	É promovida a extensão de forma assistencial e a integração entre ensino e pesquisa	1 2 3 4 5
	IES devem promover seminários e cursos de capacitação de graduação e pós-graduação dirigidos aos seus docentes (Cerqueira-Adão & Leal, 2014)	Extensão Universitária, numa perspetiva pedagógica, objetiva estimular a visão multidimensional, em que as esferas político-social-humana estejam presentes na formação académica do aluno (Rodrigues, et. al. 2013)	Conformidade	São realizadas atividades de voluntariado, participação em atividades diversas, organização de eventos artísticos/culturais	1 2 3 4 5
			Eficácia	É exigida a participação dos estudantes em programas que promovam a cidadania e a função social da educação superior	1 2 3 4 5
			Coerência	Os incentivos que fomentam programas e projetos de extensão contribuem para o fortalecimento de políticas públicas	1 2 3 4 5
			Valorização	É promovida a participação na elaboração de propostas de legislação e de normas técnicas e de projetos curriculares	1 2 3 4 5
			Existência	Existem programas que promovem o trabalho entre a instituição e a comunidade	SIM NÃO
			Existência	Existem programas que promovem o estreitamento dos vínculos entre as IES e as comunidades envolvidas	SIM NÃO
			Existência	Existem projetos para a melhoria da qualidade da educação por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes académicos e populares	SIM NÃO
			Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função extensão (Torello, 2011)	Existência	Existem projetos para a melhoria da qualidade da educação por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes académicos e populares