



**Rangel de Assunção  
Francisco Domingos**

**Qualificação Académica e Profissional dos  
Docentes do Ensino Superior nos Planos de  
Desenvolvimento Institucional em Angola**



Universidade de Aveiro  
Ano 2022

**Rangel de Assunção  
Francisco Domingos**

**Qualificação Académica e Profissional dos Docentes  
do Ensino Superior nos Planos de Desenvolvimento  
Institucional em Angola**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Costa, Professora Catedrática Aposentada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, da Professora Doutora Maria da Conceição Mendes, Professora Catedrática do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola, e da Prof.<sup>a</sup> Doutora Diana da Silva Oliveira, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

## **Dedicatória**

Dedico o presente trabalho aos meus pais, esposa e filhos pelo incansável apoio

## **o júri**

Presidente

**Doutor José Fernando Ferreira Mendes**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais

**Doutora Ermelinda Monteiro Silva Cardoso**  
Professor Associado da Universidade Katyavala Bwila

**Doutor António Augusto Neto Mendes**  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

**Doutora Margarida Isabel Mano Tavares Simões Lopes**  
Professor Auxiliar da Universidade de Coimbra

**Doutor Jorge Jaime dos Santos Fringe**  
Professor Auxiliar da Universidade Eduardo Mondlane

**Doutora Diana da Silva Oliveira**  
Professor Auxiliar convidada da Universidade de Aveiro (Coorientadora)

## **agradecimentos**

Agradeço a todos que de forma directa ou indirectamente estiveram envolvidos ou colaboraram na realização desta tese.

Agradeço a Deus por ter estado comigo em todo o percurso.  
Agradeço à Doutora Nilza Costa, Doutora Maria Mendes e Doutora Diana Oliveira.

Um agradecimento muito especial aos coautores dos trabalhos apresentados, em particular à Doutora Nilza Costa, Doutora Maria Mendes e Doutora Diana Oliveira pela aposta, que me ofereceram a oportunidade de desenvolver investigação sob a sua coordenação tendo daí resultado a publicação de diversos trabalhos científicos.

Agradeço a colaboração das Universidades UAN, UKB, UON, UNIKIV e UMN. Para esta última vai um agradecimento especial ao seu Magnífico Reitor e ao Decano da Faculdade de Direito da mesma Universidade.

Também gostaria de deixar um agradecimento especial à família e aos amigos. Aos meus filhos Stelveio, Elshaday, Adalya, Aryaldiny, Aliyah, Alyne e Adão, aos meus pais, irmãos e outros membros da família pelo apoio, suporte e pela infinita paciência. Sem o seu apoio este trabalho não teria chegado a bom porto.

E muitos foram os amigos que estiveram presentes, sobretudo, nos momentos em que o desalento parecia convidar a esmorecer. Enquanto escrevia esta tese, em Aveiro e Angola, estiveram dispostos a apoiar, recorrendo aos mais diversos expedientes de comunicação por via das novas e das tradicionais tecnologias, enviando mensagens de texto ou ligando para saber como foi o dia. O seu apoio foi chuva num deserto, água preciosa deste beber que se saciaria com a conclusão do trabalho ora presente. Bem-haja a todos!

E, por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer aos companheiros de 'batalha', meus camaradas e irmãos da ciência e da vida, Arthur Nepela, Armindo Gabriel, Bruno Monteiro, Celso Rangel, Domis, Gembí Tito, Maurício, Pedro Silva, Teófilo Hawala e Raul Dias.

**palavras-chave**

Plano de Desenvolvimento Institucional. Ensino Superior. Qualificação Académica e Profissional do Docente. Cursos de Direito em Angola.

## Resumo

Esta tese, organizada principalmente com base em artigos publicados, aborda a temática da Qualificação Académica e Profissional Docente (QAPD), em particular em Cursos de Direito (CD) em Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) angolanas, e de como ela está, e poderá estar contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI). A procura pela qualidade do Ensino Superior (ES) tem constituído o foco central da reformulação das políticas educativas, nomeadamente na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), incluindo-se em Angola, num contexto em que a multiplicação de IES, o aumento da oferta formativa e a massificação do ES têm refletido na eficácia e eficiência educativa. Neste sentido a QAPD e o PDI têm vindo a ser referidos como elementos relevantes para a mesma. Considerando a problemática referida, a investigação desenvolvida teve por base três artigos científicos publicados e dois estudos suplementares, teve como principal objetivo compreender o modo como as IES públicas de ES Angolanas, com CD, no seu plano normativo e organizacional encaram a sua qualidade e, em particular, como a QAPD é planificada no contexto dos seus PDI. A metodologia do estudo recorreu, principalmente, à análise documental dos normativos angolanos, de literatura publicada na CPLP, PDI de cinco IES selecionadas, e de outros documentos institucionais, tendo sido feitas, ainda, duas entrevistas a peritos angolanos do ES. Nesse sentido, os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo. Não tendo sido identificado na literatura nenhum Instrumento de Análise (IA) de PDI, em geral, e sobre a QAPD, em particular, construiu-se e validou-se um modelo, com base na metodologia de referencialização, tendo sido precedida da construção de um referencial teórico e normativo, sobre a QAPD de docentes do ES, em geral, e da área do Direito, em particular. Posteriormente, a análise foi complementada com base em 12 documentos institucionais (por exemplo, Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente) no sentido de melhor compreender as estratégias de QAPD das instituições participantes. Os resultados evidenciaram a) a existência de normativos de enquadramento da QAPD e do PDI em Angola, b) a relevância da temática do estudo na CPLP, c) a pouca especificidade das referências à QAPD nos documentos institucionais são muito gerais e, por isso, muito pouco específicas para as Unidades Orgânicas (UO) o que parece remeter a elaboração dos PDI essencialmente como um procedimento burocrático de regulação, ao contrário do que referem os normativos e a literatura. Espera-se que os resultados possam apoiar as IES com recomendações para tornar o PDI, e os documentos das UO, mais articulados com a QAPD, em particular, das suas Faculdades de Direito, nomeadamente: a) incluir uma caracterização do perfil do corpo docente, projetando necessidades da sua atualização e b) incluir princípios e estratégias para a formação contínua de professores, enquanto processo permanente de melhoramento; propor, e c) assegurar que as diferentes UO organizem os seus próprios cursos de especialização atendendo aos desafios referidos na literatura para a capacitação profissional dos docentes em geral e para cada área científica em particular.

**keywords**

Institutional Development Plan. Higher Education. Academic and Professional Qualification of Professors. Law Studies in Angola



## **abstract**

This thesis, organized mainly based on published articles, addresses the theme of the Teachers' Academic and Professional Qualification (QAPD), particularly in Law Courses (DC) in Angolan Public Higher Education Institutions (HEIs), and how it is, and could be contemplated in the Institutional Development Plans (IDPs). The quest for quality in Higher Education (HE) has been the central focus of the reformulation of educational policies, particularly in the Community of Portuguese Language Countries (CPLP), including Angola, in a context where the multiplication of HEIs, the increase in training supply and the massification of HE have reflected on educational effectiveness and efficiency. In this sense, the QAPD and the IDP have been referred to as relevant elements. Considering the problematic mentioned above, the research developed was based on three published scientific articles and two supplementary studies, and its main objective was to understand how the Angolan public HEIs, with DC, in their normative and organizational plan view their quality and, in particular, how the QAPD is planned in the context of their IDPs. The methodology of the study resorted mainly to documentary analysis of Angolan norms, literature published in the CPLP, IDPs of five selected HEIs, and other institutional documents, and two interviews were also conducted with Angolan ES experts. In this sense, the data collected were subjected to content analysis. Since no Instrument of Analysis (IA) of IDP in general and of QAPD in particular was identified in the literature, a model was built and validated based on the referential methodology, preceded by the construction of a theoretical and normative framework on the QAPD of HE teachers in general and in the area of Law in particular. Subsequently, the analysis was complemented based on 12 institutional documents (e.g. Notices of Competitions for Teaching Staff) in order to better understand the QAPD strategies of the participating institutions. The results showed a) the existence of normative frameworks of QAPD and the IDP in Angola, b) the relevance of the theme of the study in the CPLP, c) the few specific references to QAPD in institutional documents are very general and therefore very little specific to the Organic Units (OU), which seems to refer to the preparation of IDPs essentially as a bureaucratic regulatory procedure, contrary to what the norms and literature say. It is hoped that the results can support HEIs with recommendations to make the IDP, and the documents of the OUs, more articulated with the QAPD, in particular, of their Law Faculties, namely: a) include a characterization of the profile of the teaching staff, projecting needs for its updating and b) include principles and strategies for the continuous training of teachers, as a permanent process of improvement; propose, and c) ensure that the different OUs organize their own specialization courses given the challenges referred to in the literature for the professional training of teachers in general and for each scientific area in specific

## Índice

Introdução.....	12
Evolução do Ensino Superior em Angola .....	13
Justificação para a escolha do tema e percurso da investigação.....	18
Questões e Objetivos do estudo.....	19
Metodologia da Investigação .....	20
A estrutura do trabalho .....	23
Parte I. Enquadramento normativo e contextualização do tema nos Países de Língua e Expressão Portuguesa .....	26
Estudo 1: Síntese evolutiva dos normativos angolanos “Qualificação Académica e Profissional Docente” e o “Plano de Desenvolvimento Institucional” .....	27
Estudo 2: Um olhar sobre a Qualificação Académica e Profissional Docente e Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Revista FORGES).....	41
Parte II. Artigos publicados.....	53
Artigo 1: “Qualificação académica e profissional dos docentes do ensino superior em Angola: instrumento de análise e sua validação” .....	55
Artigo 2 “Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais” .....	82
Artigo 3 “A qualificação académica e profissional do docente em cursos de Direito em Angola: orientações para o melhoramento do plano de desenvolvimento institucional” .....	108
Conclusões e Recomendações Finais .....	126
Referências .....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>Abreviatura</b>	<b>Descrição</b>
Art.º	Artigo
ECDES	Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CD	Curso de Direito
ES	Ensino Superior
FD	Faculdade de Direito
IA	Instrumento de Análise
IES	Instituição de Ensino Superior
INAAREES	Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior
MED	Ministério da Educação
MESCTI	Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPAPC	Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica
QAPD	Qualificação Académica e Profissional Docente
UA	União Africana
UAN	Universidade Agostinho Neto
UC	Unidade Curricular
UJES	Universidade José Eduardo dos Santos
UKB	Universidade Katyavala Bwila
ULAN	Universidade Lueji A`Nkonde
UMN	Universidade Mandume Ya Ndemofayo
UNIKIV	Universidade Kimpa Vita
UO	Unidade Orgânica
UON	Universidade 11 de Novembro

## **Introdução**

*Os desafios que hoje se colocam a Angola passam necessariamente pela aposta sistemática na formação de quadros em áreas consideradas estratégicas e prioritárias para o desenvolvimento do país (...). Pretendemos com essa Política responder ao conjunto de desafios referente à melhoria da qualidade do nosso Sistema de Ensino, que passa por uma formação de professores mais exigente, capaz de garantir que as funções sejam asseguradas por docentes devidamente qualificados e com bom desempenho. Estamos a reformular o nosso Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação, dedicando uma atenção especial à formação de doutores e ao desenvolvimento de investigação.*

(João Lourenço, Presidente da República de Angola, 01 de julho de 2019)

Conforme indica a transcrição acima, a formação de quadros de alto nível tem sido uma prioridade do Executivo angolano, colocando exigências elevadas aos profissionais da educação, com particular incidência para a formação de docentes do ensino superior (ES), o que esteve na base da realização deste doutoramento, assim como da escolha do objeto de estudo. Este situa-se na temática da qualificação académica e profissional docente (QAPD) do ES, com enfoque em Angola, mas também enquadrada no espaço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e como é que ela é, e poderá ser, contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) considerados pela legislação e literatura como documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à missão institucional, objetivos, estratégias, planos de ação, filosofia de trabalho, à sua estrutura organizacional e às atividades académicas que desenvolve e que pretende desenvolver (Francisco et al., 2012).

Para melhor compreendermos a relevância desta temática inicia-se esta Introdução por uma breve abordagem sobre a evolução do sistema de ES em Angola.

#### Evolução do Ensino Superior em Angola

A história do ES em Angola está intrinsecamente ligada à reprodução do sistema de educação colonial português, tendo-se caracterizado pela transposição das estruturas e modelos para os territórios colonizados para fazer face à necessidade crescente de educação superior dos filhos dos colonos aí residentes (Silva, 2014), o que certamente foi evoluindo à medida que o País se tornou independente. Esta situação é comum a outros Países do continente africano, sendo esta uma das razões para que este continente, no âmbito da União Africana, tenha uma Agenda Política própria, como é o

caso da Agenda 2063 (UA, 2015) A este propósito, Silva (2014) reportando-se à evolução da “Universidade” no continente africano, considera que o seu percurso histórico passa por três fases: a primeira, designada da Universidade Colonial, coincide com a instaurada pelo colonizador; a segunda é o período da Universidade da Independência, que consistiu na salvaguarda da soberania das nações, por meio da autodeterminação em que os países colocam a educação como fonte de desenvolvimento económico, social e cultural; e, finalmente, o período da Universidade do Desenvolvimento, que materializa os intentos e os fins estratégicos que possam ajudar o país na rota do desenvolvimento sustentável através da ciência.

O ano de 1976 fica marcado, na história do ES em Angola, como o início das primeiras reformas, orientadas para a expansão territorial do ES, como consequência da independência nacional, em 1975, tendo a única universidade do País, a então Universidade de Luanda, passado a designar-se Universidade de Angola e, posteriormente, em 1985, por Universidade Agostinho Neto (UAN) em homenagem ao primeiro Presidente de Angola (Silva, 2014). No entanto, o projeto de expansão do ES experienciou, ao longo de 33 anos, isto é, entre 1976 e 2009, alguns retrocessos devido a vários condicionalismos e limitações decorrentes da guerra civil que perdurou durante esse período.

Face a esta realidade, o governo angolano viu-se forçado a adaptar as condições do ES às circunstâncias em que o País vivia, mantendo a UAN como única IES de âmbito nacional (Decreto n.º 2/95, de 24 de Março), que se manteve até 2009 como única instituição estatal de ES no país, a funcionar em Luanda, e com controlo de seis Centros Universitários localizados em algumas províncias do território Nacional, a saber: i) centro Universitário de Luanda; ii) Centro Universitário de Cabinda; iii) Centro Universitário do Uíge; iv) Centro Universitário do Huambo; v) Centro Universitário de Benguela e vi) Centro Universitário da Huíla.

De referir que já em 2007 tinha sido aprovada pelo Conselho de Ministros a Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro, que estabelecia as Linhas Mestras para Melhoria do Subsistema do ES e o respetivo Plano de Implementação, que veio a desempenhar um papel significativo no processo de reorganização, estruturação e expansão da rede de IES em Angola, ocorrido em 2009.

Assim, em 2009, por iniciativa do Governo de Angola, ocorre o redimensionamento e reorganização da rede de IES e a criação de novas Instituições de ES públicas. Para o efeito, foi aprovado pelo Conselho de Ministros o novo quadro jurídico-legal do Subsistema do ES, passando a incorporar três novos normativos que

constituem a base legal deste nível de ensino no país, nomeadamente: o Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, que estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do ES; o Decreto n.º 5/09, de 7 de Abril, que cria as Regiões Académicas, e o Decreto n.º 7/09, 12 de Maio que estabelece a reorganização da rede, criando novas IES Públicas, agregando-as em sete regiões académicas<sup>1</sup>, e redimensionando a Universidade Agostinho Neto, como podemos observar na Tabela 1.

### Tabela 1.

Distribuição das IES por regiões académicas

Região Académica	Universidade	Províncias
Região Académica I	Universidade Agostinho Neto	Luanda e Bengo
Região Académica II	Universidade Katyavala Buila	Benguela e Cuanza Sul
Região Académica III	Universidade 11 de Novembro	Cabinda e Zaire
Região Académica IV	Universidade Lueji A`Nkonde	Lunda Norte, Lunda Sul e Malange
Região Académica V	Universidade José Eduardo dos Santos	Huambo, Bié e Moxico
Região Académica VI	Universidade Mandume Ya Ndemofayo	Huíla, Namibe, Cunene, e Cuando-Cubang
Região Académica VII	Universidade Kimpa Vita	Uíge e Cuanza-Norte

Fonte: Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro

Estudiosos como Buza (2020), Filho et al. (2020); Manuel e Mendes (2021), Silva (2016) e Simões et al., (2016), que se têm dedicado à investigação sobre ES, defendem que o processo de expansão da rede de IES no país veio, por um lado, aumentar o número de IES por todo território, diversificando a oferta formativa o que, de certa forma, veio dar resposta a preocupações dos estudantes das diferentes cidades, de forma a facilitar a sua integração nas IES. Por outro lado, configurou a tendencial descentralização territorial do Subsistema do ES, numa altura em que o crescimento e a expansão da UAN resultaram num modelo administrativo gigantesco, agravando os constrangimentos decorrentes do modelo de gestão concentrado.

<sup>1</sup> São criadas as regiões académicas que delimitam o âmbito de atuação e expansão das instituições de ensino superior (Decreto 5/09, de 07 de Abril, Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das Instituições de Ensino Superior, 2009)

Com efeito, o processo de massificação do ES ocorrido em Angola desencadeou grandes desafios para os diferentes intervenientes ligados ao ES que, segundo Simões et al. (2016), se configuram no seguinte:

- i. **Docentes.** Na generalidade das instituições, o corpo docente é escasso e pouco diferenciado, com predominância para docentes com o grau académico de Licenciatura, escasseando Mestres e Doutores, registando-se ainda falta de incentivos para diferentes funções dos docentes, a saber: a) prestar o serviço docente, b) desenvolver trabalhos de investigação científica, c) contribuir para a gestão democrática da instituição, e c) desenvolver atividades de extensão (Decreto Presidencial 191/18, de 08 de Agosto).
- ii. **Gestão.** As fracas lideranças associadas a práticas desajustadas de gestão institucional tendem a exacerbar as debilidades institucionais e a desperdiçar os poucos recursos postos à disposição. Em muitos casos, os gestores das IES não possuem conhecimentos de gestão e planificação institucional, de recursos humanos e de gestão financeira. Porquanto, é fundamental que os gestores das IES constituam a força anímica do seu funcionamento, pois são eles os responsáveis por planificar e executar as ações quotidianas que dão vida à instituição.
- iii. **Regulação do Ensino e Garantias de Qualidade.** A forte expansão do ES colocou inúmeros desafios o que tem levado ao questionamento, nomeadamente no seio da sociedade, sobre a sua qualidade. Por isso, cada vez mais desponta a necessidade de garantir um mínimo de qualidade desejável e que seja compatível com boas práticas. Contudo, a realidade aponta para que as formações pós-graduadas ao nível de doutoramento e pós-doutoramento são inexistentes. Na maioria das IES, o investimento em investigação e inovação, nas áreas prioritárias tais como a agricultura, os recursos naturais, a engenharia e tecnologias e as ciências aplicadas, é incipiente.

Neste seguimento, tem sido notório um movimento crescente em fórum universitários e debates na comunicação social, de temáticas a respeito da QAPD nas IES. Investigadores, gestores, profissionais de diversas áreas estão engajados na busca contínua pela melhoria da qualidade do serviço prestado pelos docentes nas suas diferentes funções.



Como referia Barlow (1999), talvez numa forma exagerada e romanceada, no entanto perfeitamente compreensível para as demandas e necessidades verificadas no contexto do ES:

*O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada. (p.145)*

O ES em Angola vive um momento singular no contexto sócio histórico e económico mundial. Além de desafios às funções de ensino, investigação e extensão, novos desafios estão postos dos quais se destaca a gestão estratégica, orientada para a promoção e a garantia permanente da qualidade das IES, levando-se em consideração a sua eficácia para a manutenção das instituições na busca pela qualidade dos serviços prestados.

Face à relevância de se repensar na QAPD e no PDI como componentes imprescindíveis na busca pela qualidade da gestão da IES e, conseqüentemente, na sua identidade, é que as situações e condições perspetivadas em prol deste desiderato estejam expressos nos regulamentos e documentos legislativos. Nesta senda, o Programa UNI.AO foi apresentado, em Luanda, no dia 06 de julho de 2020, por Maria do Rosário Bragança Sambo, Ministra do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). A filosofia deste programa, em breve resumo diz-nos que:

*O UNI.AO é um programa financiado pela União Europeia, com um montante de 13 milhões de euros, e apoia o sistema de ES angolano na produção de conhecimentos e na promoção da inovação. Este programa é implementado pela agência de cooperação técnica francesa Expertise France e teve início em dezembro de 2019, sendo estendido até 2024. (eeas.europa, 2020).*

Autores como Canga e Buza (2015) já defendiam um ES de qualidade que valorizasse o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando as suas características e necessidades, visando contribuir para o avanço científico, tecnológico, educacional e sociocultural do país. Para que isto se concretize, é necessário, entre outros aspetos, proporcionar condições de gestão que permitam a articulação entre os diferentes elementos que sustentam a missão das IES: o ensino, a investigação, a extensão e gestão (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto). Estas articulações pressupõem, entre outros aspetos, investimentos na formação pedagógica e científica dos docentes, a introdução da avaliação interna e externa das IES, a promoção da investigação científica, a criação de projetos comunitários, a melhoria do estatuto remuneratório, a promoção de cursos no domínio da organização e gestão da IES (Esquinsani & Sobrinho, 2020).

Do referido, constata-se, assim, os enormes desafios que o ES enfrenta em Angola, para os quais certamente é necessário a produção de conhecimento através da investigação.

### **Justificação para a escolha do tema e percurso da investigação**

A escolha e a definição de um tema de investigação são sempre processos para os quais concorrem vários fatores. No caso desta Tese, vários foram os elementos que determinaram a nossa opção temática.

Destacamos a nossa própria história pessoal, enquanto profissional ligado ao Subsistema de ES, exercendo atividades de gestão nos serviços académicos há cerca de sete anos, nomeadamente numa Faculdade de Direito (FD). Além disso, os interesses e motivações pessoais derivados das preocupações relacionadas com a qualidade da formação, qualificação do pessoal docente para o exercício profissional foram ganhando expressão, direcionando as nossas reflexões para a QAPD. Enquanto profissional ligado à gestão académica estiveram sempre presentes preocupações ligadas aos normativos de gestão dos recursos humanos e sua influência quer na atividade docente como, também, no seu enquadramento e desenvolvimento profissional.

Um outro fator que se revelou como relevante na configuração deste estudo foi o factor do autor ter participado, em 2010, na equipa que elaborou o primeiro PDI da Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN). Por diferentes razões foi um processo de aprendizagem para todos os elementos que fizeram parte da equipa de trabalho, por um

lado, a pouca experiência na elaboração deste tipo de documento e, por outro, a escassez de normativos orientadores para sua materialização.

Conforme se referiu anteriormente, o tema da nossa investigação emerge da problemática experienciada, em particular em Angola, que questiona a qualidade do ES no País, atribuindo aos docentes (por exemplo, qualificação exigida à entrada na instituição, progressão na carreira, formação contínua) e à forma como o PDI o integra, papéis de relevo e que concorram para os esforços que têm sido feitos nomeadamente a nível legislativo. Desta problemática surgem os dois conceitos centrais do nosso estudo: QAPD e PDI. Acresce ao mencionado, o facto de termos estado atentos e motivados para compreender essa problemática atendendo à nossa situação profissional, enquanto gestor académico na FD de uma Universidade Pública.

Nesse sentido, o nosso problema de investigação formula-se a partir da seguinte questão: Em que medida os PDI de Universidades Públicas Angolanas, com Cursos de Direito (CD), incluem a dimensão da QAPD, e como esta pode ser neles potenciada?

As respostas a esta questão foram sendo respondidas através de estudos, articulados entre si e que originaram três artigos publicados (ver Parte III da tese). Porém, considerou-se relevante realizar dois estudos prévios (ver Parte II), um que abordasse os normativos angolanos que integram princípios e orientações sobre a QAPD e o PDI, e um segundo que nos desse uma visão de como estes dois conceitos têm sido abordados por investigadores dos CPLP.

O 1.º estudo vem enquadrar normativamente o nosso problema e contribuir para colmatar uma lacuna quanto à sistematização da legislação existente. O 2.º estudo, para além de situar os conceitos chave na literatura da especialidade, oferece uma perspetiva da sua valorização e problematização em países com os quais Angola estabelece relações privilegiadas e que se pode aprofundar por esses países estarem ligados a uma agenda comum, a da CPLP (ver em: <https://www.cplp.org/id-4621.aspx>).

### **Questões e Objetivos do estudo**

Toda a investigação científica deve, obrigatoriamente, ancorar-se em referenciais teóricos e metodológicos, e no nosso caso, também normativos. Esta constatação funda-se na necessidade da construção de um saber refutável e na exigência da explicitação das teorias e métodos empregues na sua elaboração. Pretende-se, agora, definir as questões e os objetivos dos estudos, apresentando e justificando as opções para o seu desenvolvimento.

Deste modo, esta investigação é norteada pela seguinte questão:

**Q.** Em que medida os PDI de Universidades Públicas Angolanas, com CD, incluem a dimensão da QAPD, e como esta pode ser neles potenciada?

Neste contexto, o ponto de partida da nossa investigação assentou no que revelam, a nível nacional, os normativos legais que regulam a atividade docente do ES e afirmando que os fatores considerados relevantes para a melhoria da QAPD devem-se concentrar nas dimensões integrantes da estrutura PDI.

Para responder à questão enunciada, formularam-se as sub questões seguintes:

**Q.1.** Que orientações teóricas e normativas emergem quanto à integração da QAPD no PDI, a nível nacional (Angola)?

**Q.2** Em que medida os PDI de Universidades Públicas Angolanas, com CD, incluem a dimensão da QAPD?

**Q.3** Que recomendações para tornar o PDI, e os documentos das UO, mais articulados com a QAPD, em particular das suas FD?

A partir das questões formuladas no seguimento do enquadramento teórico e das opções epistemológicas antes discutidas, emergiram os seguintes objetivos:

1. Compreender o modo como Instituições públicas de ES angolanas, com CD, no seu plano normativo e organizacional encaram a sua qualidade e, em particular, como a QAPD é planificada no contexto dos seus PDI;
2. Incentivar na comunidade de investigadores angolanos, a colaboração e investigação sobre a temática na CPLP;
3. Analisar e construir um referencial teórico sobre normativos legais no âmbito da QAPD e do PDI, gizados pelo MESCTI de Angola;
4. Desenvolver, com base num referencial teórico, normativo e metodológico, uma proposta de Instrumento de Análise/IA que possa contribuir para a construção e monitorização do PDI na dimensão da QAPD;
5. Propor elementos estruturantes que possam servir de referência para a construção de PDI. Em particular, elementos que enfatizem a QAPD, em consonância com os cursos a ministrar, sendo o foco em CD em IES públicas.

## **Metodologia da Investigação**

Este capítulo diz respeito a apresentação detalhada dos procedimentos metodológicos adotados para a realização do presente estudo. Esta investigação, efetuada no período de 2015-2022, foi idealizada para o contexto das Instituições

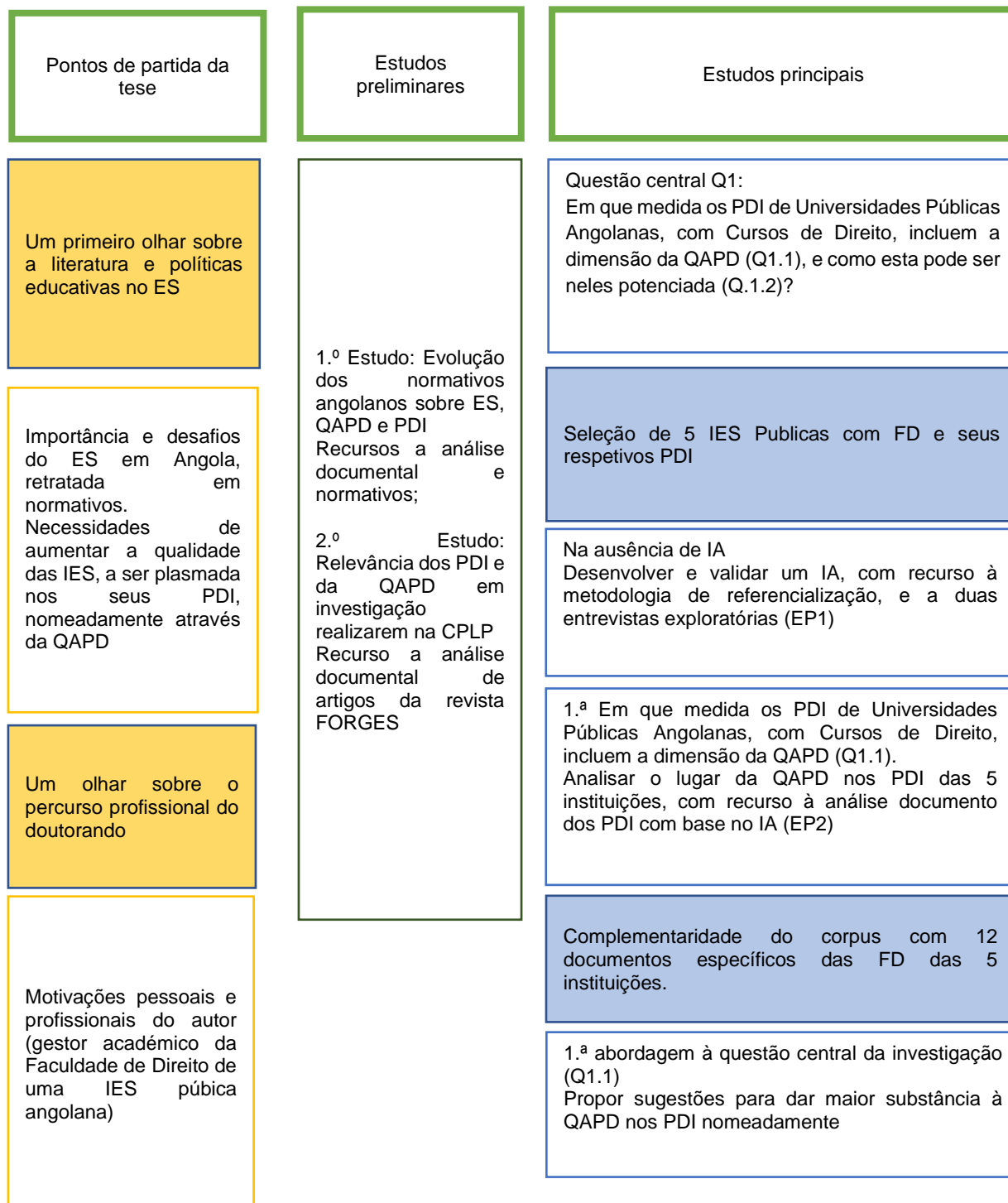
Públicas de ES angolano que ministram o CD e, por isso, contou com sete universidades públicas, precisamente a UAN, Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), Universidade Katyavala Bwila (UKB), Universidade Lueji A`Nkonde (ULAN), UMN, Universidade Kimpa Vita (UNIKIV), e Universidade Onze de Novembro (UON), com a participação de dois intervenientes 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 presente estudo é de natureza exploratória pois possui o intuito de aumentar os conhecimentos acerca de um problema em torno de uma realidade pouco estudada (Gil, 2008), neste caso a QAPD dentro do PDI das FD em Angola. Contou com uma abordagem mista, envolvendo dados qualitativos e quantitativos, essencialmente de base documental e por entrevistas exploratórias.

Para a análise documental recorreremos aos últimos PDI concebidos pelas IES e homologados pelo MESCTI perfazendo um total de cinco PDI de Universidades públicas angolanas que ministram CD (sete no total), tendo sido solicitado o PDI em vigor. Obtiveram-se os PDI de cinco Universidades, composto cada artigo por mais de 30 páginas. Ainda para análise documental recorreremos a cinco Editais de Abertura de Concursos Públicos para Pessoal Docente (ECP), seis Relatórios de Atividades (RA), um (um) Regulamento de Provas Públicas (RPP) (UAN de 12 de maio de 2000). Para sistematizar as diversas etapas em que se subdividiram o percurso metodológico, construímos a Figura 1.

**Figura 1.**

As principais fases em que a investigação se desenvolveu

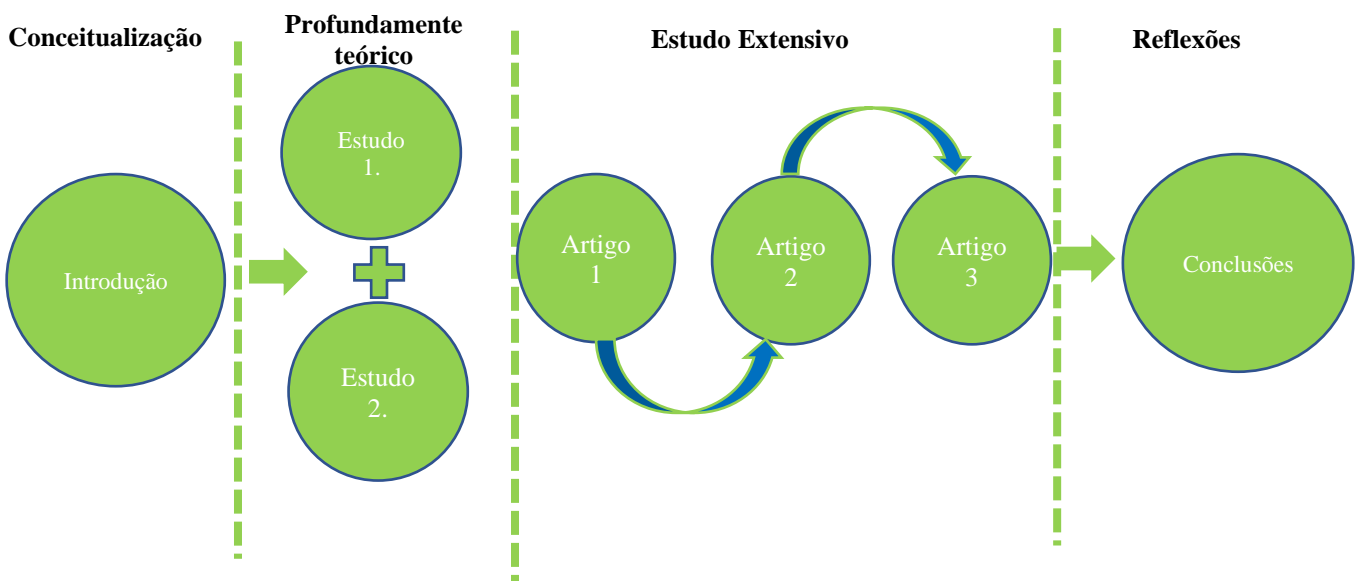


## A estrutura do trabalho

A tese está dividida em quatro pilares fundamentais (Figura 2): (i) Introdução, (ii) Parte I Enquadramento normativo e contextualização do tema nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, (iii) Parte II Artigos Escritos (iv) Conclusões e Recomendações Finais.

### Figura 2

Estrutura da tese



O primeiro momento procura conceitualizar o tema desenvolvido por intermédio desta introdução, aonde se faz a apresentação do estudo, incluindo-se a contextualização, com uma referência à evolução do ES em Angola, as motivações para escolha do tema, a definição do problema de investigação, a explicitação das questões e objetivos que se pretendem alcançar, a natureza do estudo empírico, a abordagem metodológica. As principais fases em que a investigação se desenvolveu, terminando com a organização do presente documento.

Para além da Introdução, e após as partes um e dois, o documento inclui na sua arquitetura uma abordagem conclusiva na qual optámos por incluir algumas recomendações.

Na parte I encontram-se os dois estudos preliminares enquadradores nos que originaram os 3 artigos que retratam o principal percurso do projeto de doutoramento. No 1.º estudo é feita uma abordagem diacrónica dos normativos legais que inclui referências à QAPD e ao PDI, gizados pelo MESCTI de Angola que têm por missão conceber as

políticas públicas e programas setoriais do Executivo no domínio do ES como também, por outras estruturas do Estado que em determinada etapa do processo de afirmação do ES em Angola tiveram esta responsabilidade. Embora os artigos constantes da parte II também abordem os normativos, aqui ilustra-se, de uma forma mais exaustiva e sistemática, a evolução normativa que inclui referências à QAPD e ao PDI. Assume-se, aqui, que a pertinência dos normativos é considerada não apenas como fator de legitimação democrática das entidades das quais emanam, mas também de elementos que trazem um entendimento do almejado pelo poder central e que as IES devem ter em linha de conta.

Ainda na Parte I, é apresentado um 2.º estudo preliminar que foi feito a partir de uma análise documental das publicações da revista FORGES (Fórum da Gestão do ES nos Países e Regiões de Língua Portuguesa), cuja missão estratégica é promover e divulgar trabalhos de investigação científica, produzido por académicos e investigadores das IES no espaço dos países e regiões de língua portuguesa. Neste estudo, procura-se apresentar, de forma sintética, uma análise de todas as publicações da revista FORGES que fazem alusão elementos inerentes a QAPD e ao PDI, no sentido não só de enquadrar a nossa temática no contexto em causa, mas também de e poder vir a potenciar sinergias no futuro.

A Parte II, tomada como o principal “Corpus da Tese” foi redigida na base da compilação de um conjunto de publicações científicas de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na sua versão atualizada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto, referente a graus e diplomas de ES, e em conformidade com a regulamentação específica aprovada pelo Conselho Científico da Universidade de Aveiro pela Circular n.º 03/CC/2020 (Circular N.º 03/CC/2020, 2020).

Os três artigos empíricos que sustentam o estudo intitulam-se: “Qualificação Académica e Profissional dos Docentes do ES em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação” (artigo 1); “Qualificação académica e profissional dos docentes de CD em Angola: uma análise com base nos PDI” (artigo 2); “A qualificação académica e profissional do docente em CD em Angola: orientações para o melhoramento do plano de desenvolvimento institucional” (artigo 3).

Note-se que existiu uma preocupação com o tipo de revistas selecionadas, nomeadamente, que todas fossem de revisão por pares e, sempre que possível, indexadas em bases de dados bases de dados científicos como: *Qualis*, *SciELO* e *REDIB*, o que acontece com duas delas (Revista Internacional de Educação Superior e Jornal de Políticas Educacionais) de âmbito internacional (*SAPIENTIAE*: Revista

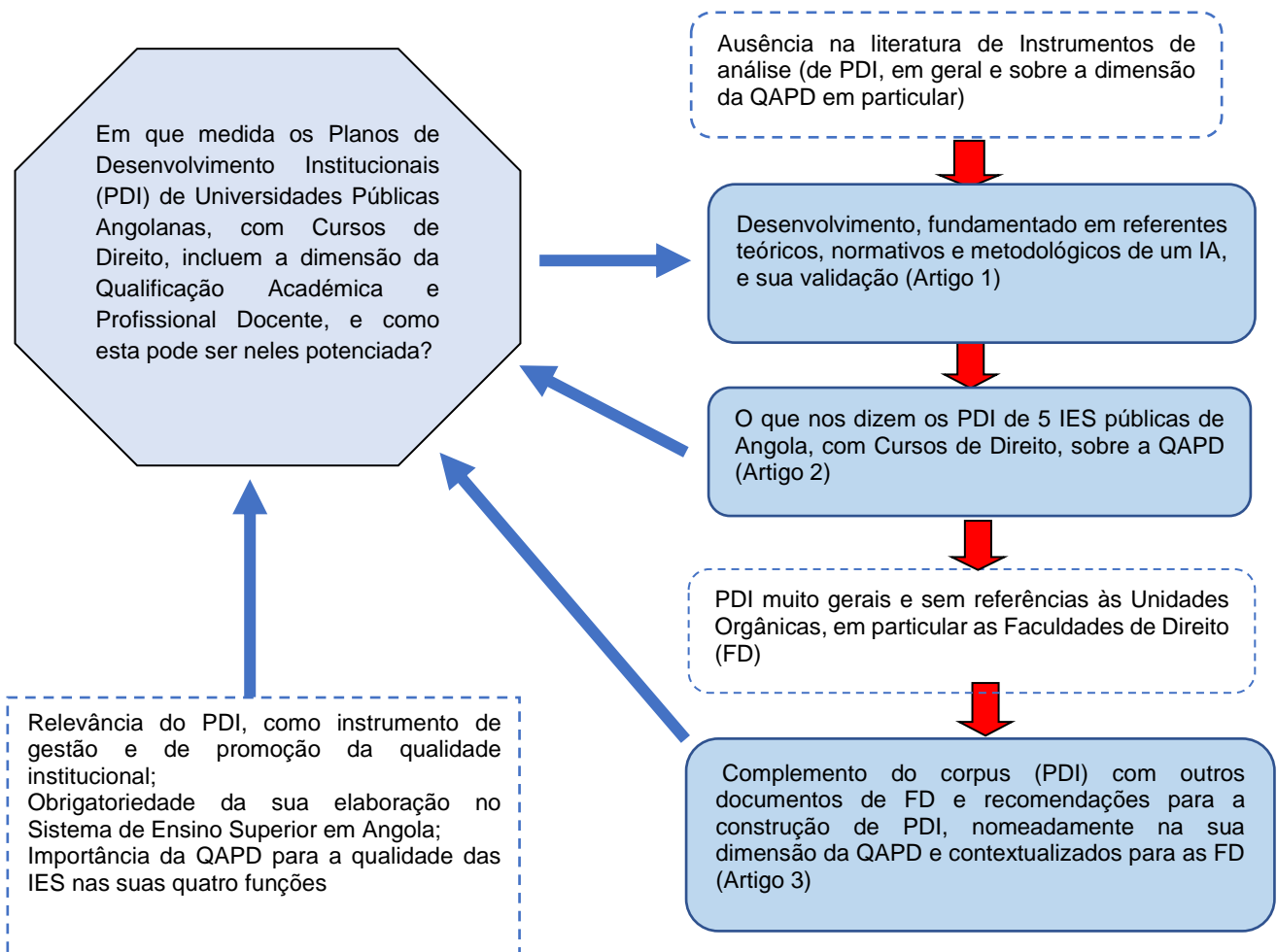


Científica da Universidade Óscar Ribas). No caso do 3.º artigo a opção prendeu-se com a importância de se ter pelo menos um trabalho no âmbito nacional. Todos os três artigos têm o seu epicentro na QAPD nas IES e na forma como o mesmo surge nos PDI.

A Figura 3 representa esquematicamente a articulação dos 3 artigos com a questão central da investigação. A figura sistematiza, ainda, os principais argumentos que levaram à definição do problema central da nessa investigação, a razão que motivou a elaboração do 1.º e 3.º artigo, neste caso os principais resultados emergentes do 2.º artigo, tendo sido este desenvolvido após se ter concebido e validado o IA.

### Figura 3.

Articulação dos estudos relatados nos 3 artigos com a questão central de investigação.



O último capítulo da presente tese diz respeito à conclusão e recomendações finais. Sendo uma das bases da chamada das dissertações argumentativas, a conclusão de um trabalho desta natureza é muito mais do que a repetição de ideias que foram apresentadas durante o corpo de trabalho.

## Parte I. Enquadramento normativo e contextualização do tema nos Países de Língua e Expressão Portuguesa

## Estudo 1: Síntese evolutiva dos normativos angolanos “Qualificação Académica e Profissional Docente” e o “Plano de Desenvolvimento Institucional”

A história das IES em Angola remonta aos anos de 1960 com a criação nas Províncias de Angola e de Moçambique os Estudos Gerais Universitários, integrados na universidade portuguesa, pelo Decreto-Lei n.º 44 530, de 21 de agosto de 1962 (Mendes, 2006). Isto ocorre durante o período colonial aonde o acesso a instituição estava circunscrito a um público bem definido, constituído, fundamentalmente, pelos filhos de governantes e altos funcionários da administração colonial, está é caracterizada como o início da história do ES angolano (Silva, 2014). Ainda segundo o mesmo autor, desde a independência de Angola, assinalado 1975, que diferentes transformações que ocorreram neste subsistema ficaram indelevelmente marcadas pelas circunstâncias sociais que foram caracterizando as últimas quatro décadas, especialmente por fatores que contribuíram para a paulatina degradação da estabilidade social e das condições de desenvolvimento sociais, o que se pode identificar por diferentes etapas de transformação.

O ano de 1975, fase pós-independência, que trouxe, naturalmente, um vasto leque de preocupações atinentes ao desenvolvimento, sendo a formação de quadros um dos principais vetores, durante a qual se começaram a verificar algumas mudanças na orientação das políticas para ES, e nesta altura o progresso social assume um lugar central nas narrativas políticas sobre o ES (Carvalho, 2012a). De 1992 ao ano 2002, caracterizado com a realização das primeiras eleições multipartidárias, altura em que o país se adapta à economia de mercado, conferindo assim lugar à iniciativa privada nos diferentes setores de atividade, incluindo do ensino, foi nesta fase que começaram a surgir as primeiras instituições privadas por força do Decreto-Lei n.º 21/91, de 22 de Junho, por intermédio do qual o Estado reconhece a necessidade de aumentar a capacidade de resposta na procura pelas IES, devido à pressão exercida pela população (Silva, 2014).

Com o alcance da Paz efetiva, em 2002, o que contribui para o aumento da circulação de pessoas e bens em toda a extensão do território nacional, assinalou o ES em dois sentidos. Primeiro, na abertura de novas IES privadas em algumas províncias do País. Segundo, o aumento acelerado da população estudantil afeta a Universidade Agostinho Neto (UAN), que até então era a única IES pública de Angola (Silva, 2014). O ano 2009 ficou marcado pelo redimensionamento da UAN, conferindo uma regionalização do ES (Decreto n.º 07/09 de 12 de maio), resultante da expansão nacional

das IES públicas com o objetivo de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas IES, considerando que a legislação até aqui aprovada para o Subsistema do ES não respondia, de modo cabal, aos novos desafios e tendências do ES no País e à perspetiva do Governo, com a criação de novas universidades (Decreto n.º 5/09, de 07 de Abril).

As IES deparam-se, atualmente, com um paradigma de gestão desafiante face às pressões do contexto, impondo que as suas atividades sejam desenvolvidas numa perspetiva sistémica, com horizonte no futuro e sustentadas no processo de desenvolvimento tecnológico, na preparação de estudantes e fornecimento de informações e conhecimento para construir o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e justa (Ferreira-Vieira et al., 2013), por um lado e, por outro, em tarefas múltiplas (ensino, investigação, extensão e gestão) por meio de uma metodologia única que tem como matéria-prima o conhecimento, buscando qualificar os profissionais para o desenvolvimento da sociedade, possuindo um modelo de gestão político, burocrático, sustentado em normativos legais (Silva, 2014).

No entanto, a adoção de práticas de forma desagregada aumenta a burocracia e dificulta o desenvolvimento de uma estratégia de sustentabilidade. Para contornar tal situação, têm sido gizados vários normativos por intermédio do Departamento Ministerial de Tutela, o MESCTI, que regulamentam sobre desenvolvimento de ferramentas e modelos específicos de gestão, para assegurar melhoria das IES, como instrumento crucial para a conformação das políticas educativas do sector e de gestão das IES (Silva, 2016).

Para tanto, procurámos assumir, neste texto, o necessário distanciamento crítico, olhando para os diferentes normativos, mas sem deixar de neles discernir coerência e sentido, de modo que da experiência passada se possam extrair ilações para o presente e o futuro. Ao titularmos este texto em termos de evolução dos normativos, pretendemos evidenciar o facto de que, ao longo dos anos, o ES em Angola não tem sido objeto de uma política e de uma práxis uniformes (Canga & Buza, 2020). Num percurso de três décadas e meia de experiência, agrupadas por quatro ou cinco fases conforme as observações dos diferentes autores, várias são as perspetivas, nuances e formas como se têm expressado as opções de política para o ES delineadas pelo poder público, assim como várias têm sido as formas concretas de realização do ES nos diversos contextos. Na verdade, e tal como abordados por autores como Nóvoa, (1989), Moreira, (2010), Carvalho, (2012), Pacheco e Sousa, (2016), a política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no panorama mais largo de uma filosofia da educação e é o produto de variados influxos em interações procedentes das ideologias sociais que atuam sobre o

sistema educativo e que estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo.

O principal propósito deste estudo é dar conta, segundo uma lógica diacrónica, do enquadramento dos normativos gizados pelas diferentes estruturas, com destaque; a Secretaria de Estado para o Ensino Superior – SEES (Decreto n.º 5/07, de 5 de Abril); e MESCTI (Decreto Presidencial n.º 221/20 de 27 de agosto), que durante este percurso tiveram competências exclusivas, para fazer a gestão das políticas e o acompanhamento do funcionamento, desenvolvimento e expansão do ES no País, de maneira a conseguir um aproveitamento mais racional e eficaz dos recursos humanos.

Procuramos, na Tabela 2, apresentar a síntese evolutiva dos normativos que abordam temáticas conexas à QAPD e ao PDI numa visão extensiva à área de Avaliação e Supervisão, o que pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino (Azevedo, 2013).

## Tabela 2.

Síntese evolutiva dos normativa.

Ano	Legislação	Objeto	Referência	Aplicação da legislação sobre o PDI e QAPD
2001	Lei nº 13/01 de 31 de dezembro	Lei de Bases do Sistema de Educação	Art.º 41.	<b>QAPD</b> – Especifica a responsabilidade do Estado relativamente à criação de condições para a promoção da investigação científica e para a realização de atividades de investigação no ES.
			Art.º 73	<b>PDI</b> – Determina que as áreas do saber da IES devem configurar no seu PDI.
2007		Aprova Linhas Mestras para a	Linha -J.3	<b>PDI</b> – Orienta o Ministério da Educação (MED) <sup>2</sup> à conceção

<sup>2</sup> Ministério da Educação (MED), foi até 2005 o órgão do Estado responsável pela gestão do ensino superior. Realidade que foi alterada em 2007, por força do Decreto-Lei n.º 5/07, de 5 de Abril, que estabelece o Estatuto Orgânico da Secretária do Estado para o Ensino Superior, criado como órgão específico, com competências próprias para gestão das políticas e o acompanhamento do funcionamento, desenvolvimento e expansão do ensino superior no País, de maneira a se conseguir um aproveitamento mais racional e eficaz dos recursos humanos e financeiros afetos a este subsistema de ensino, bem como a sua adequação às necessidades da reconstrução e desenvolvimento sustentável do País.

Ano	Legislação	Objeto	Referência	Aplicação da legislação sobre o PDI e QAPD
	Resolução nº 4/07 de 2 de fevereiro	melhoria da Gestão do Subsistema do ES	Linha - T	de um paradigma para elaboração do PDI. <b>PDI</b> - Condiciona a criação de novas IES à avaliação positiva dos respetivos PDI. <b>QAPD</b> – Recomenda o fortalecimento do corpo docente, a melhoria da qualificação pedagógica e académica; <b>QAPD</b> – Recomenda ações de capacitação pedagógica e técnica, bem como de formação a nível da pós-graduação (mestrado e doutoramento). <b>QAPD</b> – Recomenda que IES devem prever um plano de formação do corpo docente.
2009	Decreto n.º 07/09 12 de maio	Estabelece a reorganização da rede de instituições de ES públicas	Art.º 23	<b>PDI</b> – Responsabiliza a IES na elaboração do PDI de forma conjunta com os Governos Províncias e absorver todas as iniciativas empreendidas por estes no domínio do ES.
			Art.º 14	<b>QAPD</b> – Confere poder ao órgão de tutela em apoiar a promoção da formação permanente dos docentes e investigadores.
	Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro	Normas gerais reguladoras do Subsistema de ES	Art.º 16	<b>PDI</b> – Concede poder ao órgão que tutela o ES para a homologação dos PDI das IES
			Art.º 18	<b>QAPD</b> – Delega competências à IES para recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores
2011	Decreto Executivo n.º 26/11, de 23 de fevereiro	Regulamento do processo de criação de cursos de graduação em IES	Art.º 8	<b>PDI</b> – Condiciona o credenciamento da IES à apresentação do PDI e indicadores institucionais de desempenho.

Ano	Legislação	Objeto	Referência	Aplicação da legislação sobre o PDI e QAPD
	Decreto Executivo n.º 27/11, de 23 de fevereiro	Regulamento para criação e licenciamento de IES	Art.º 3	<b>PDI</b> - Condiciona o credenciamento da IES à apresentação do PDI com garantia de contratação de corpo docente próprio, adequado a qualificação e natureza do estabelecimento;
			Art.º 5	<b>QAPD</b> – Condiciona o credenciamento da IES à apresentação do plano de recrutamento do corpo docente para a lecionação das Unidade Curricular (UC).
	Decreto n.º 29/11, de 3 de março	Regulamento do processo de criação e funcionamento de cursos de pós-graduação nas IES	Art.º 14	<b>PDI</b> – Adverte a necessidade de constar no PDI a oferta de cursos e programas a serem ministrados pela IES;
<b>2016</b>	Lei n.º 17-16 de 7 de outubro	Revisão da Lei de Bases do Sistema de Educação	Art.º 78	<b>PDI</b> – Assinala que as IES gozam de liberdade académica para elaboração e implementação dos PDI
	Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de agosto	Estatuto da carreira docente do ES	Art.º 6	<b>QAPD</b> – Consagra como funções do docente: Prestar serviço docente, desenvolver trabalhos de investigação científica, contribuir para gestão democrática da IES e participar nas atividades de extensão.
<b>2018</b>			Art.º 33	<b>QAPD</b> – Recomenda a IES valorização da investigação científica, ao docente é requerida a publicação periódica de livros e artigos científicos, bem como a melhoria progressiva da sua capacidade docente e do seu desempenho profissional.

Ano	Legislação	Objeto	Referência	Aplicação da legislação sobre o PDI e QAPD
			Art.º 34	<b>QAPD</b> – recomenda a IES no apoio ao desenvolvimento profissional do docente por via da disponibilização de bolsas de estudo e outras formas no sentido de melhorar a sua formação académica, científica e cultural.
	Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto	Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de ES	Art.º 9	<b>PDI</b> – Referencia o PDI como elemento para aferir a qualidade da IES, dos cursos e programas.
			Art.º 31	<b>PDI</b> – Menciona o PDI como indicador da avaliação onde é analisado a sua formulação, relevância, atualidade, exequibilidade e divulgação.
2020	Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março	Regulamento do processo de Autoavaliação das Instituições de ES	Art.º 3	<b>PDI</b> – Define o PDI como documento elaborado para um período mínimo de 5 (cinco) anos, que identifica a IES, quanto à sua filosofia de trabalho, à missão a que propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, assim como as atividades académicas que desenvolve.
			Art.º 10	<b>PDI</b> – Responsabiliza as IES quanto à elaboração e implementação do PDI;
	Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março	Regulamento sobre a Avaliação Externa e Acreditação das IES	Art.º 14	<b>PDI</b> - Referencia o PDI como requisito aos atos de avaliação e credenciamento das IES;
			Art.º 19	<b>QAPD</b> – Especifica nas dimensões inerentes à avaliação externa a incidência sobre as funções do docente: ensino, investigação científica, extensão e gestão.
	Decreto Presidencial	Regulamento de Avaliação	Art.º 5	<b>QAPD</b> – Assinala que avaliação busca promover a melhoria



Ano	Legislação	Objeto	Referência	Aplicação da legislação sobre o PDI e QAPD
	n.º 121/20, de 27 de abril	do Desempenho Docente do Subsistema de ES	Art.º 17	continua do desempenho dos docentes e a sua valorização profissional na carreira docente; <b>QAPD</b> – Discrimina que o processo de avaliação do desempenho do docente incide sobre as funções do docente: Ensino; Investigação científica; Extensão e Gestão.
	Lei 32/20, de 12 de agosto	Revisão da Lei de Bases do Sistema de Educação	Art.º 73	<b>PDI</b> – Recomenda que as IES devem conformar as áreas do saber na estrutura do PDI.
	Decreto Presidencial n.º 239/20 de 25 de setembro	Regime de Contratação do Pessoal Especialmente Contratado	Art.º 5	<b>QAPD-</b> Determina que os termos dos contratos do pessoal docente especialmente contratado devem identificar a UC a lecionar.
	Decreto Presidencial n.º 310/20 de 7 de dezembro	Regime Jurídico do Subsistema de ES	Art.º 18	<b>PDI</b> – Atribui ao Ministério de Tutela a responsabilidade de homologar os PDI das IES
2021	Decreto Executivo n.º 140/20, de 1 de junho	Regulamento da Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica para o Provimento nas Categorias da Carreira Docente do ES	Art.º 3	<b>QAPD</b> – Clarifica que prova pública do regulamento tem como objetivo avaliar a aptidão pedagógica e a capacidade científica dos Docentes ou candidatos a docência.
			Art.º 4	<b>QAPD-</b> Orienta a que prova pública esteja sustentada sobre um tema do programa da UC (por)ministrada ou área de formação do docente.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na legislação citada.

O ano de 2001 fica marcado pela aprovação da Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, a Lei de Bases do Sistema de Educação, o governo estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino em Angola, permitindo a criação de condições para a

aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País, bem como a adaptação o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação. A referida lei possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino. É no cumprimento deste desiderato que a investigação científica, elemento intrínseco à QAPD, surge como responsabilidade do Estado à criação de condições para a sua promoção e para a realização de atividades de investigação no ES (Art.º 41). Ainda com base na mesma legislação no seu Art.º 73, o legislador recomenda que os PDI das IES configurem as áreas do saber ministradas pelas IES.

Depois de seis anos, isto em 2007, Angola registou progressos notáveis no desenvolvimento do Subsistema do ES, assim a Resolução nº 04/07 de 2 de fevereiro, que Aprova Linhas Mestras para a melhoria da Gestão do Subsistema do ES, promove uma visão de desenvolvimento do Subsistema do ES assente na noção abrangente e funcional das IES de forma a encorajar os principais atores a todos os níveis de gestão (onde intervêm IES, Direções Provinciais de Educação, Governos Provinciais, Ministério da Educação e outros órgãos do Governo) a se implicarem na promoção da qualidade nas IES. O PDI e a QAPD emergem no documento quando salientam a intenção do governo em melhorar a qualidade da oferta educativa bem como a expansão da rede de IES, o aumento da capacidade docente em todo país, melhorando a qualificação pedagógica e académica, a gestão da carreira, e o recrutamento de novos docentes. Porquanto a conceção de um paradigma para elaboração do PDI surge como ações a serem realizadas pelo Ministério da Educação (MED). Ainda na mesma abordagem, a avaliação positiva do PDI constitui requisito imprescindível para criação de novas IES (Linha - J.3). Posteriormente, para melhoria da QAPD é recomendado o fortalecimento do corpo docente, a melhoria da qualificação pedagógica e académica; ações de capacitação pedagógica e técnica, bem como de formação a nível da pós-graduação (mestrado e doutoramento) sendo que para efeito as IES devem prever um plano de formação do corpo docente (Linha – T).

Em 2009, desponta a necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas IES devido ao aumento de IES públicas e considerando que os normativos legais aprovados para o Subsistema do ES não respondiam, de modo cabal, aos novos desafios e tendências do ES no País e às perspetivas do Governo (Silva,

2014), o que desencadeou a uma profunda alteração no funcionamento e gestão deste subsistema de ensino, marcado principalmente pela reorganização da rede de IES pública. Com efeito, era necessário estabelecer novos normativos reguladoras do Subsistema de ES, com a finalidade principal de melhorar a qualidade dos serviços prestados face ao aumento do número de estudantes em todo o território nacional (Carvalho, 2012a).

O que viria a acontecer através dos Decretos:

- a) O **Decreto n.º 07/09 de 12 de maio**, estabelece a reorganização da rede de IES públicas. Responsabiliza a IES na elaboração do PDI de forma conjunta com os Governos Províncias e absorver todas as iniciativas empreendidas por estes no domínio do ES (Art.º 23);
- b) O **Decreto n.º 90/09 de 15 de dezembro**, dispõe Normas gerais reguladoras do Subsistema de ES. Delega poderes ao órgão que tutela o ES para homologado os PDI das IES. Relativamente a QAPD confere aprovação à IES para recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores (Art.º 18 e 24).

O ano 2011 fica marcado como o ano em que o Executivo angolano, face à grande procura de formação superior no País. A abertura de novos cursos, de novas unidades orgânicas (UO) e de novas IES nem sempre obedece ao critério de existência de condições prévias para o asseguramento de todos os dispositivos educativos, demonstrando uma preocupação maior com a gestão e controle das IES por meio da autorização para funcionamento de IES, cursos e graduação e pós-graduação. Assim, foram publicados os Decretos Executivos n.º 26/11 e 27/11, ambos de 23 de fevereiro, que regulamento, respetivamente, o processo de criação de cursos de graduação em IES e para criação e licenciamento de IES. 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 (Art.º 8 do Decreto n.º 26/11; e Art.º 3 do Decreto Executivo n.º 27/11). O Art.º 5, do Decreto Executivo n.º 27/11, condiciona o credenciamento da IES face à apresentação do plano de recrutamento do corpo docente para a lecionação das UC, o que demonstra claramente a importância que o legislador atribuiu aos elementos inerentes a QAPD. A referência ao PDI volta a assurgir no Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de março, que regulamenta o processo de criação e funcionamento de cursos de pós-graduação nas IES, porquanto o Art.º 14 adverte a necessidade de constar no PDI a oferta de cursos e programas a serem ministrados pela IES.

No ano de 2016 assinalamos a revisão da Lei nº 13/01 de 31 de dezembro, a Lei de Bases do Sistema de Educação, com a nova Lei nº 17/16 de 7 de outubro, Revisão da Lei de Bases do Sistema de Educação. Esta Lei volta a destacar a autonomia das IES e liberdade académica para elaboração e implementação dos PDI (Art.º 78).

No ano de 2018, foi aprovado o ECDES, ao abrigo do Decreto Presidencial n.º 191/18 de 08 de Agosto, em substituição do anterior da Universidade Agostinho, um instrumento que regula a atividade do docente. O novo ECDES confere alguma autonomia às IES relativamente à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes. A título de excepcionalidade foi estabelecido do provimento administrativo o qual visou contrapor a estagnação na carreira (Art.º 54 ECDES). O novo ECDES traz os elementos inerentes a QAPD quando consagra, no Art.º 6, as funções do corpo docente:

- a) Prestar serviço docente que lhe for atribuído pelo órgão competente da instituição ou UO;
- b) Contribuir para gestão democrática da instituição;
- c) Desenvolver e participar nas atividades de extensão universitária.

O mesmo Decreto valoriza a investigação científica, ao docente é requerida a publicação periódica de livros e artigos científicos, bem como a melhoria progressiva da sua capacidade docente e do seu desempenho profissional (Art.º 33). Para finalizar e ainda sobre a QAPD no Art.º 34 é previsto apoio ao desenvolvimento profissional do docente por via da disponibilização de bolsas de estudo e outras formas de apoio no sentido de melhorar a formação académica, científica e cultural.

Ainda no ano 2018 foi aprovado o Decreto Presidencial n.º 203/18 de 30 de agosto, que estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES . Neste são estabelecidos parâmetros de desempenho relacionados com a atuação institucional e com os consequentes resultados, considerando ser indispensável conferir credibilidade ao Subsistema de ES mediante o desenvolvimento das IES e sua capacitação permanente para a formação de profissionais altamente qualificados, cujo perfil correspondente às necessidades do mercado de trabalho e da economia nacional. Assim, a avaliação do PDI é referenciada como elemento para aferir a qualidade da IES, dos cursos e programas e como indicador da avaliação onde é analisado a sua formulação, relevância, atualidade, exequibilidade e divulgação (Art.º 9 e 31).

O ano 2020 pode ser sinalizado como um marco específico tendente à configuração da gestão fundada em pressupostos de promoção da qualidade nas IES. Como evidência pode ser indicado o aumento do número de Decretos emitidos pelos órgãos do Estado manifestando preocupações pela implementação de medidas que visassem a melhoria da qualidade do ES, focalizados na gestão e no controlo da qualidade, sobressaindo a avaliação e a acreditação como mecanismos fundamentais, entre os quais: i) Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março, Regulamento do processo de Auto-Avaliação das IES. Define o PDI como documento elaborado para um período mínimo de 5 (cinco) anos, que identifica a IES, quanto à sua filosofia de trabalho, à missão a que propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, assim como as atividades académicas que desenvolve e Responsabiliza as IES quanto à elaboração e implementação do PDI (Art.º 3 e 10); ii) Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março, regulamento do processo de Avaliação Externa e Acreditação das IES e dos respetivos cursos. O PDI é referenciado como um dos documentos orientadores indispensável à prossecução da avaliação externa (alínea d), Art.º 14.º). A QAPD é percebida nas dimensões inerentes à avaliação externa a incidência sobre as funções do docente: ensino, investigação científica, extensão e gestão (Art.º 19.º).

O Decreto Presidencial n.º 121/20 de 27 de abril, aprova o regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de ES Este faz alusão aos elementos sobre a QAPD, pois o Art.º 5.º estabelece, entre os objetivos da avaliação, promoção da melhoria contínua do desempenho dos docentes e a sua valorização profissional na carreira docente. Por sua vez, o Art.º 17.º delimita o âmbito do processo de avaliação do desempenho do docente às funções inerentes ao serviço docente, designadamente, Ensino, Investigação Científica, Extensão e Gestão, fixando também os princípios gerais a aferir a qualidade do desempenho dos docentes.

A publicação da Lei n.º 32/20 de 12 de agosto (republicação da Lei de Bases do Sistema de Educação), em substituição da Lei nº 17/16 de 7 de outubro, veio colmatar uma lacuna importante no ordenamento jurídico do sistema educativo em Angola regulamentando, em conjuntura de urgência, um sistema de ensino cuja expansão então se desenvolvia de modo significativo. A utilidade do referido diploma legal manifestou-se pela efetiva existência de novas legislações afetas aos diferentes subsistemas de ensino com especial destaque ao ES. Entre 2016 e o momento presente, a situação evoluiu claramente no Subsistema de ES com a entrada em vigor de novos normativos como se pode constatar na Tabela 2. Com esta revisão visa-se alterar algumas disposições da referida Lei, no sentido de melhor clarificar a tipologia e designação das Instituições de

cada Subsistema de Ensino, reafirmar o papel nuclear do professor e o reforço do rigor e da experiência para o acesso à classe, com vista ao aumento da eficiência e da qualidade das IES, e introduzem-se melhorias e aperfeiçoamentos com vista à correta interpretação e aplicação das normas legais. Assim, como sucedeu com as revisões de 2016, esta Lei volta a dar destaque ao PDI porquanto, confere às IES prerrogativas para propor as áreas do saber prioritárias, as quais devem constar dos respectivos planos estratégicos de desenvolvimento (n.º 4, Art.º 73). Por sua vez o n.º 2 do Art.º 80.º reforça a necessidade de as IES assegurarem as condições mínimas necessárias à realização de atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental, transferência de tecnologia e inovação, em conformidade com as definidas no PDI.

O Decreto Presidencial n.º 239/20 de 25 de setembro, Regime de Contratação do Pessoal Especialmente Contratado, teve como objetivo definir os procedimentos para os concursos e o estabelecimento de critérios de mérito transparentes e de aplicação transversal, adequados à sua realidade e em linha com a respetiva orientação estratégia de contratação. Assim como ocorre ECDES o Art.º 5.º determina que os termos dos contratos do pessoal docente especialmente contratado devem identificar a UC a lecionar, dando desta forma destaque aos elementos da QAPD.

O Decreto Presidencial n.º 310/20 de 7 de dezembro, Regime Jurídico do Subsistema de ES, regulamento designado a sua constituição, atribuição, e organização, determina o funcionamento e competência dos seus órgãos e fiscalização do Estado sobre as mesmas, no quadro da autómia das IES e atribui ao Ministério de Tutela a responsabilidade de homologar os PDI das IES (Art.º 18.º).

No dia 1 de junho de 2021 foi publicado o Decreto Executivo n.º 140/21 de 1 de junho, que regulamenta a Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica (PPAPC) para o provimento nas categorias de Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático da Carreira Docente do ES. A prova pública tem como objetivo avaliar a aptidão pedagógica e a capacidade científica dos candidatos ao ingresso e acesso às categorias da Carreira Docente do ES previstas para aferir o seu mérito pedagógico e científico. O Decreto Executivo em análise faz referência aos elementos sobre a QAPD quando nos Art.º 3.º e 4.º clarifica que prova pública do regulamento tem como objetivo avaliar a aptidão pedagógica e a capacidade científica dos Docentes ou candidatos a docência e orientando que prova pública esteja sustentada sobre um tema do programa da UC (por)ministrada ou área de formação do docente. Assim, a PPAPC deve ser expressa como um normativo que prima pela justiça, dado que dele se pretende fazer depender a separação dos professores responsáveis e dedicados de outros

professores menos aplicados profissionalmente, com efeitos de bonificação da carreira e de estatuto, sendo certo que os comportamentos dos professores são diferenciados e heterogéneos e que o nível do trabalho realizado é efetivamente distinto reduzindo ao mínimo os intervenientes e intrínseca participação no processo, que permitem assegurar a aplicação de supostos critérios efetivos de justiça nos princípios valorativos do mérito (Machado et al., 2011).

Em síntese, a evolução diacrónica dos normativos, em Angola, sobre temáticas conexas, à QAPD e ao PDI e numa visão extensiva à Avaliação e Supervisão, no ciclo temporal de 2001 a 2021, permitiu constatar, desde logo, em função de aspetos de natureza política, social, cultural e profissional, a presença de duas realidades opostas mas que se complementam, a saber: a) a alteração frequente de normativos estruturais para o Subsistema de ES, com destaque para a Lei de Bases do Sistema de Educação e a Reorganização da rede de IPES. Este segundo, por força da Lei viabiliza a aprovação Estatuto Orgânico das IES e b) o surgimento de normativos pela primeira vez como por exemplo a PPAPC pois, até então as IES dependiam do Regulamento das Provas Públicas (RPP) definidas pela UAN (RPP-UAN, 2000).

A complexidade e a diversidade dos campos e dos objetos da QAPD e PDI levam a que a Avaliação e Supervisão destes elementos, atualmente, possa ser conceptualizada de uma forma bastante alargada. A pluralidade de conceções, métodos, critérios, objetos e valores são hoje aceites com naturalidade (Roldão, 2007). A evolução dos normativos legais nas áreas da QAPD e PDI neste período, observou um esvaziamento nos principais diplomas que por força da Lei tinham a incumbência de preceituarem sobre estes elementos, podendo salientar i) a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 17-16 de 7 de outubro); ii) a Reorganização da rede de IES públicas, (Decreto Presidencial nº 285/20, de 29 de outubro) e iii) o Regulamento que estabelece o processo que deve ser observado para criação ou autorização de criação das IES (Decreto Executivo 27/11, de 23 de fevereiro) .

A gestão da IES, organização prioritária no desenvolvimento de uma sociedade que prioriza a afirmação num panorama regional e global, é uma estrutura complexa, composta por um conjunto de organismos, internos e externos, que interagem e dependem das dinâmicas impostas a cada momento, por quem os dirige. E reagindo de forma espontânea às inúmeras variáveis, internas e externas, e evolui muito por força dos normativos que a regem que, mais do que coordenados, funcionam como cascata a diferentes acontecimentos, que para o nosso estudo podemos identificar a QAPD e o PDI.

Para finalizar, pode-se compreender que a legislação analisada descreve e clarifica as categorias hierarquizadas na carreira para além das funções dos docentes. Estas incluem um vasto campo de atuação, isto é, atividades letivas, de investigação científica, de extensão e de processos de gestão organizacional. A diferenciação e a gradação da complexidade das funções ganham espaço em cada uma das categorias da carreira docente. O ECDES veio também introduzir a prova de avaliação de conhecimentos para o recrutamento de docentes. A PPAPC visa aferir o domínio dos conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente na área respetiva de docência.



## Estudo 2: Um olhar sobre a Qualificação Académica e Profissional Docente e Plano de Desenvolvimento Institucional no contexto do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Revista FORGES)

As revistas especializadas em temáticas do ES constituem-se como base documental essencial para a compreensão e reflexão a respeito da evolução dos estudos inerentes às IES dos diferentes sistemas educativos que integram em si questões de natureza contextual, nomeadamente de dimensões políticas, sociais e económicas. Neste sentido, procurou-se analisar as publicações da revista FORGES (Fórum de Gestão do ES nos Países e Regiões de Língua Portuguesa), por duas razões principais: por se tratar de uma revista especializada em matérias de gestão do ES e por constituir uma rede que integra IES e investigadores angolanos. Estas razões constituíram fundamento da nossa pretensão de encontrar, na revista FORGES, elementos caracterizadores do ES em Angola, construídos com base em estudos cientificamente desenvolvidos. Para o efeito, foi analisado o corpus documental dos artigos publicados pela revista com a intenção de identificar e caracterizar a presença de elementos e atributos relativos à QAPD e ao PDI.

### **Contextualização**

A revista FORGES é publicada pela Associação Fórum da Gestão do ES nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), um fórum que agrega os membros dos órgãos de gestão das IES, os docentes e investigadores cujo objeto de investigação seja às políticas de ES no espaço dos países da CPLP nomeadamente: Angola; Brasil; Cabo Verde; Macau; Moçambique; Portugal; Timor-Leste e São Tomé e Príncipe.

O objetivo da FORGES, desde a sua formação, está em apoiar e desenvolver ações que possam contribuir para o desenvolvimento e a consolidação do ES da CPLP, em particular no que toca à área da gestão e das políticas de ES. A promoção e a divulgação do conhecimento nesta área e a sua partilha através da revista FORGES é um dos eixos mais relevantes da atividade desta rede. A revista FORGES tem uma publicação digital de acesso aberto e permanente, com revisão de artigos por pares, de periodicidade bianual, podendo ter outros números extraordinários, sendo que o primeiro número digital data de 2014.

Os artigos foram pesquisados através do site da revista, <https://www.revistaforges.pt/index.php/revista> onde se procedeu ao levantamento de

todos os artigos. Foram contabilizados 88 artigos de todos os números de edição da revista, no período de 2014 a 2021, totalizando 10 números, distribuídos da seguinte forma: 2014 (7 artigos); 2015 (7 artigos); 2016 N.º1 (6 artigos); 2016 N.º2 (12 artigos); 2017 (8 artigos); 2018 (12 artigos); 2019 (7 artigos); 2020 (12 artigos); 2021 N.º 1 (9 artigos) e N.º 2 (8 artigos). Excluíram-se da contagem as resenhas e textos de opinião.

Os procedimentos utilizados para a seleção dos artigos obedeceram ao proposto por autores como Bardin (2011) e Amado (2014) que sugerem o agrupamento em classes dos elementos convergentes em seus traços característicos. É nesta conformidade que foram definidas duas categorias como critérios de inclusão: a) fazer referência a IES; b) incluir elementos inerentes à QAPD e ao PDI. Para identificar os elementos referidos no segundo critério de inclusão, implicava que os artigos abordassem temáticas com uma ou mais das seguintes palavras: i) formação docente; ii) formação de professores, iii) formação contínua; iv) qualificação acadêmica; v) qualificação profissional; vi) plano de desenvolvimento institucional (PDI); vii) planificação institucional. Como critério de inclusão dos artigos no estudo determinou-se que estes deveriam fazer referência a elementos inerentes à QAPD e ao PDI nas IES.

A partir dos critérios de inclusão foram selecionados 25 artigos, com a seguinte distribuição: 2014 (4 artigos); 2015 (2 artigos); 2016 N.ºs 01 e 2 (6 artigos); 2017 (4 artigos); 2018 (2 artigos); 2019 (1 artigos); 2020 (3 artigos); 2021 N.ºs 1 e 2 (3 artigos). Uma vez que se procura compreender em que medida os artigos publicados na revista FORGES abordam a problemática da QAPD e do PDI, foram adotadas duas dimensões de análise: Dimensão QAPD e Dimensão referente ao PDI.

### **Dimensão QAPD**

Para apresentar os elementos dos artigos publicados da revista FORGES que abordam a problemática da QAPD elaborou-se a Tabela 3 aonde apresentamos todas as publicações da revista FORGES, com base os artigos previamente selecionados, que fizessem referência aos elementos ligados a QAPD.

#### **Tabela 3.**

Dimensão QAPD

<b>Autoria</b>	<b>Contexto do estudo</b>	<b>Elementos sobre a QAPD</b>
(Cury, 2014)	Brasil	O Plano Nacional de Educação é assinalado como estratégia para o desenvolvimento profissional do docente, valorizar a experiência, e a prática de cursos

Autoria	Contexto do estudo	Elementos sobre a QAPD
		voltados à complementação e certificação didático-pedagógica dos profissionais (Cury, 2014);
(Fortes, 2014)	Cabo-verde	Para persecução dos processos formativos inerentes à atividade docente, importa que as IES equacionem desenvolver parcerias e consórcios no sentido de realizarem atividades conjuntas, sem que seja posto em causa o perfil individual do professor (Fortes, 2014);
(Mourato, 2014)	Portugal	Como resultado da evolução do ES, nos últimos anos, a IES é sinalizada como um ente que deve acompanhar as transformações verificadas no meio envolvente, de modo a ser um lugar de aprendizagem e formação dos futuros docente (Mourato, 2014).
(Pedrosa, Hália, Mano, & Gostar 2014)	Portugal	As fragilidades identificadas de corpo docente qualificado, a debilidade das infraestruturas, falta de financiamento e de condições para a investigação e extensão, concorrem de forma negativa no desenvolvimento do profissional docente (Pedrosa, Hália, Mano, & Gostar 2014).
(Canga & Buza, 2015)	Angola	O gestor da IES precisa criar condições para que a sua instituição tenha uma revista de publicação científica. Com isto, são criadas condições para o docente cumprir o seu dever e também usufruir do seu direito. A qualificação docente pode ser promovida com recurso a cursos de capacitação, de agregação pedagógica, especializações, mestrados, doutoramentos (Canga & Buza, 2015).
(Rego, Lucas, Ramos, Carvalho, & Baltazar, 2015 )	Portugal	A cooperação entre os países de língua portuguesa é fundamentada como uma das linhas de atuação a ser seguida pelas IES destes países, de modo a fomentar a melhoria do nível de qualificação do corpo docente e de atividades de investigação (Rego, Lucas, Ramos, Carvalho, & Baltazar, 2015 );
(Mendes, 2016)	Angola	A qualificação docente é analisada no contexto do ES em Angola, sendo sinalizada a tendência de inversão no provimento às categorias da carreira docente. São apresentadas evidências de casos de docentes com baixa titulação académica (Licenciados) enquadrados em categorias de topo da carreira (Professor Associado, Professor Catedrático) e de docentes com titulação académica de topo (Doutores), posicionados em categorias de base (Assistentes e Assistentes

Autoria	Contexto do estudo	Elementos sobre a QAPD
		Estagiários). A autoria adverte sobre os riscos no âmbito da avaliação por pares. Na busca pela melhoria da sua qualificação importa que o docente: a) conheça e explore os protocolos e acordos de cooperação como podem ser-lhes úteis na obtenção de uma formação contínua; b) tenha domínio atualizado de técnicas pedagógicas e tecnológicas; c) busque por uma autopromoção e preservação de competências profissionais; d) amplifique e atualize as competências para o sucesso educativo que envolve informações científicas e pedagógicas (Mendes., 2016).
(Patatas, 2016a)	Angola	Os resultados do estudo realizado pela autora, apontaram para uma fraca qualificação dos quadros docentes, quer no plano de conhecimentos específicos das UC, quer no plano das competências específicas para atividade docente (Patatas, 2016a).
(Patatas, 2016b)	Angola	Desde a primeira reforma educativa foi, em 1977, perante o cenário de guerra civil, que o Executivo angolano se preocupa com a formação do corpo docente nacional, exigindo profissionais adequadamente preparados para o exercício da profissão (Patatas, 2016b).
(Silva & Aguiar, 2016)	Brasil	Como estratégias para responder aos novos desafios impostos pelo perfil da atual população académica, importa que o profissional docente desenvolva a chamada de formação Permanente (Silva & Aguiar, 2016).
(Almeida, 2016)	Macau	O ajustamento das categorias profissionais dos doutorados, por um lado, e, por outro, o forte incentivo à qualificação dos docentes sem doutoramento poderá traduzir-se em melhorias qualitativas na qualidade do ensino, formação e investigação e extensão (Almeida, 2016).
(Costa, Miranda, & Borges, 2017)	Angola	O desenvolvimento profissional do docente deve configurar entre as linhas de atuação das IES por intermédio da promoção de cursos de agregação pedagógica (Costa, Miranda, & Borges, 2017).
(Patatas, 2017)	Angola	A manutenção de programas de formação profissional contínua pelas IES, cooperam para um melhor enquadramento dos seus profissionais (Patatas, 2017).

Autoria	Contexto do estudo	Elementos sobre a QAPD
(Rodrigues & Cassy, 2017)	Moçambique	Para a consecução do desenvolvimento profissional docente, o governo, no exercício do seu papel de monitorização e supervisão de todo o sistema de educação e responsável por prover à sociedade uma educação de qualidade, vem pressionando as IES a voltarem-se mais para a qualidade, o que é fundamentado pela atualização dos dispositivos legais que regulam a atividade do ES. A aprovação do Quadro Nacional de Qualificações Acadêmicas do ES figuram entre as medidas que concorrem para a crescente melhoria da qualidade do ensino e concomitantemente o desenvolvimento profissional do docente (Rodrigues & Cassy, 2017).
(Rodrigues & Patrocínio, 2018)	Portugal	O desenvolvimento profissional tem por base uma perspetiva sócio-construtivista do processo de ensino e aprendizagem aonde os professores devem ser os principais construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade. É feita ainda uma chamada de atenção para cultura de publicar porquanto tem contribuído para o enfraquecer as bases da profissão académica e que relega o ensino para segundo plano e dando pouca atenção a componente primordial e ao trabalho pedagógico. Para finalizar, os autores entendem que a colaboração entre professores pode fomentar o desenvolvimento profissional, podendo proporcionar situações de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais, na medida em que a atividade colaborativa assenta em fatores de motivação intrínseca (Rodrigues & Patrocínio, 2018).
(Buza, 2020)	Angola	No aspeto da formação, o Executivo angolano tem gizado ações concretas para promoção da pós-graduação para docentes das IES, como por exemplo, o programa anual de envio de 300 licenciados para as melhores universidades do mundo. Porquanto, o Estado é encarado como elemento basilar para qualificação docente sendo que os resultados têm implicações na formação do corpo docente, capacitação, na investigação e produção científica e na extensão universitária (Buza, 2020).
(Roque, 2020)	Moçambique	O desenvolvimento do profissional docente é refletido em função do que cada um investe, de maneira individual, para o ensino, pesquisa, extensão e internacionalização (Roque, 2020).

<b>Autoria</b>	<b>Contexto do estudo</b>	<b>Elementos sobre a QAPD</b>
(Dias, 2021)	Cabo-verde	Formação e desenvolvimento profissional de docentes é percebida como um dos pressupostos que concorrem para garantia da qualidade do ES (Dias, 2021).
(Antonio Mañas & Pinto, 2021)	Brasil	O processo de formação do docente encontra proteção legal na Lei n.º 5540/68 que estabelece as condições propícias para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas (Antonio Mañas & Pinto, 2021);
(Bonfim & Nascimento, 2021)	Brasil	Um indicador relevante a envolver a formação de professores recai sobre os saberes construídos no processo formativo como suporte imprescindível para o exercício da docência como profissão. Os autores defendem ainda a necessidade dos docentes terem uma formação condizente e preparação específica a UC a lecionar onde a formação permanente é justificada como componente essencial na construção da profissão docente (Bonfim & Nascimento, 2021).

Fonte: Autores, 2022

Nesta dimensão de análise destaca-se como primeira observação o papel que o Estado pode desempenhar ao expandir e diversificar o sistema de ES, procurando responder às necessidades de formação de recursos humanos qualificados e adequados ao processo de desenvolvimento das IES por intermédio das suas mais diversas formas de atuação mais concretamente, por intermédio dos planos nacionais de educação, pelas parcerias e/ou protocolos direcionados ao ensino entre países, com destaque os da CPLP, (Antonio Mañas & Pinto 2021; Buza, 2020; Cury, 2014; Fortes, 2014; Rego et al., 2015; Rodrigues & Cassy, 2017).

Ainda na mesma linha de abordagem, mas numa vertente centrada na gestão da IES, Canga e Buza (2015), defendem que o gestor da IES precisa criar condições para que a sua instituição tenha uma revista de publicação científica. Na mesma linha, surgem Costa et al. (2017) que defendem o desenvolvimento profissional do docente por intermédio da promoção de cursos de agregação pedagógica quando promovidos pelos gestores da IES. A manutenção de programas de formação profissional contínua pelas IES, cooperam para um melhor enquadramento dos seus profissionais (Patatas, 2017).

É válido mencionar que, a abordagem defendida por estes autores que congrega uma visão mais centrada no Estado e na Gestão da IES encontra em autores como

Perazo et al., (2016) o mesmo entendimento. Porquanto, para estes autores, é dever do Estado e das IES assegurar a qualificação dos seus profissionais por tratar-se de um processo que envolve às IES na busca pela inter-relação entre as necessidades de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da instituição na sociedade.

Outras constatações a serem destacadas da análise feita foi a relevância que os autores dedicaram aos elementos que concorrem para a promoção da QAPD, a saber:

- (i) A cultura colaborativa entre professores. Rodrigues e Patrocínio (2018) entendem que a colaboração entre professores pode fomentar o desenvolvimento profissional, podendo proporcionar situações de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais, na medida em que a atividade colaborativa assenta em fatores de motivação intrínseca.
- (ii) A formação pedagógica. Patatas (2016a); Rodrigues e Patrocínio (2018) apontaram para uma fraca qualificação dos quadros docentes como resultante quer no plano de conhecimentos específicos das UC, quer no plano das competências específicas para atividade docente e é feita uma chamada de atenção para cultura de publicar porquanto tem contribuído para o enfraquecer as bases da profissão académica e que relega o ensino para segundo plano e dando pouca atenção à componente primordial e ao trabalho pedagógico.
- (iii) O financiamento das IES. Pedrosa et al., (2014) sinalizam fragilidades identificadas nos docentes, intrínsecas a infraestruturas, consubstanciadas na falta de financiamento e de condições para a investigação e extensão. O financiamento das IES deve perseguir o desenvolvimento profissional docente protegendo as dimensões ensino, investigação, extensão e gestão influenciadas pelas culturas académica, pedagógica e profissional alicerçadas na aprendizagem docente (Cunha e Prado 2010).

Numa forma diferente de abordagem, Mendes (2016) contribui trazendo à discussão a qualificação docente analisada no contexto do ES em Angola, sendo sinalizada a tendência de inversão no provimento às categorias da carreira docente. São apresentadas evidências de casos de docentes com baixa titulação académica (Licenciados), enquadrados em categorias de topo da carreira (Professor Associado, Professor Catedrático) e de docentes com titulação académica de topo (Doutores), posicionados em categorias de base (Assistentes e Assistentes Estagiários). A autoria adverte sobre os riscos no âmbito da avaliação por pares. Na busca pela melhoria da sua qualificação importa que o docente: a) conheça e explore os protocolos e acordos

de cooperação como podem ser-lhes úteis na obtenção de uma formação contínua; b) tenha domínio atualizado de técnicas pedagógicas e tecnológicas; c) busque por uma autopromoção e preservação de competências profissionais; d) amplifique e atualize as competências para o sucesso educativo que envolve informações científicas e pedagógicas.

Em resumo, a análise dos trabalhos selecionados para a Dimensão QAPD assinalam a necessidade do Estado se impor, na qualidade de ator principal e responsável por assegurar a busca pela melhoria permanente dos níveis de qualidade do desempenho das IES, por intermédio dos dispositivos legais e suas estruturas conexas (Bolzan & Powaczuk, 2013; Mendes, 2016). Assim, a intervenção dos gestores das IES é compreendida pela pluralidade de exigências da profissão docente o que pressupõe a intervenção destes, por reconhecer a existência de diferentes campos e saberes que precisam ser mobilizados para o exercício da atividade docente no (Cunha 2006). Porquanto, o desenvolvimento pessoal, quanto ao profissional dos professores, contempla ações formativas que envolve tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência, configurando momentos que implicam atividades de envolvimento pessoal, seja em seu período de preparação para o ingresso na carreira, seja ao longo dela (Therrien et al., 2016).

### Dimensão PDI

Para apresentar os elementos dos artigos publicados da revista FORGES que abordam a problemática da PDI elaborou-se a Tabela 4 onde.

#### Tabela 4.

Definição operacional e frequência das categorias do PDI.

<b>Autoria</b>	<b>Contexto do estudo</b>	<b>Elementos sobre o PDI</b>
<b>(Cury, 2014)</b>	Brasil	O Plano Nacional de Atividade surge como um aditivo para o IES no processo de elaboração do PDI porquanto, este deve prever metas a serem seguidas durante o processo, com destaque: a) elevação do número de mestres e de doutores; b) melhorar a qualificação do corpo docente da educação; c) fortalecimento das ações de avaliação, regulação e supervisão (Cury, 2014).
<b>(Fortes, 2014)</b>	Cabo-verde	É sinalizada a relevância das IES elaborarem sistemas de planeamento que se traduzem em metas e ações concretas. O mesmo autor aponta a



		fraca cultura de planificação, a inexistência explícita de um plano estratégico (Fortes, 2014).
<b>(Mendes, 2016)</b>	Angola	O PDI é referenciado no âmbito do sistema de gestão da qualidade, sinalizado como um dos elementos integrados nos processos estratégicos da universidade, incluindo o plano de ação anual e na monitorização do desempenho institucional (Mendes, 2016).
<b>(Gontijo, 2016)</b>	Brasil	O PDI é considerado como requisito aos atos de avaliação, credenciamento e reconhecimentos das IES. Sendo que, análise à dimensão da organização didático-pedagógica ocupa um lugar capital no referido processo (Gontijo, 2016).
<b>(Costa et al., 2017)</b>	Angola	No processo de elaboração do PDI da Universidade Agostinho Neto (UAN) fez-se recurso ao diagnóstico realizado em 2003 nas distintas UO da UAN, o que serviu de base para compreender a necessidade da criação do Curso de Agregação Pedagógica (CAP) e que configurou nas linhas de atuação do PDI (Costa et al., 2017).
<b>(Lauxen, Bianchi, &amp; Garces, 2017)</b>	Brasil	As diretrizes para elaboração do PDI impõem a inserção de elementos inerentes: a) dinamização ações com vista à qualificação do processo de formação e aperfeiçoamento do docente; b) à busca pelo efetivo envolvimento e comprometimento de todos os professores com o ensino, articulado à pesquisa e à extensão; c) à valorização e apoio aos grupos de pesquisa, articulação e aproximação entre pesquisa e comunidade (Lauxen, Bianchi, & Garces, 2017).
<b>(Mañas, Pinto, &amp; Coelha 2018)</b>	Brasil	O PDI é referenciado como instrumento de gestão que deve prever as políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (Mañas, Pinto, & Coelha 2018).
<b>(Borges, Borges, Syrczyk, &amp; Mazutti, 2019)</b>	Brasil	Como dificuldade no processo de elaboração do PDI são assinalados a ausência de normativos que regulamentam sobre as dimensões e indicadores que constituem o PDI (Borges, Borges, Syrczyk, & Mazutti, 2019).
<b>(Dias, 2020)</b>	Cabo-verde Moçambique	O plano estratégico a ser elaborado pela IES deve prever atividades académicas e estabelecer mecanismos de supervisão que apontem para o cumprimento dos normativos referentes à execução da qualidade (Dias, 2020).

---

**(Roque, 2020)** Moçambique A conceção de um plano estratégico pela IES ocupa um lugar determinante no processo de afirmação da IES (Roque, 2020).

---

Fonte: Autores, 2022

Sobressai que, no conjunto das 10 publicações, cinco fazem referência ao contexto brasileiro e desenvolvidas por investigadores brasileiros. Esse facto, ainda que para uma análise quantitativa, não alcança níveis de significância estatística para o presente estudo, mas tem uma relevância especial, uma vez que, por um lado, este trabalho de tese é desenvolvido para o contexto angolano e que, por outro lado, Angola é um país que tem no seu mapa legislativo para o ES diferentes regulamentos que fazem alusão ao PDI, como por exemplo o Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES, neste o PDI configura como documento obrigatório no processo de credenciamento das IES e seus respetivos cursos.

Esses dados revelam, portanto, o quanto a produção científica para temáticas ligadas ao PDI não se tem configurado como linha de prioridade dos investigadores ligados ao ES em Angola, no que às publicações da revista FORGES diz respeito. Lavras et al., (2004) defendem que o aumento de publicações em uma área específica deve ser entendido como consequência do crescimento da produção científica, tendo em vista que seus resultados serão úteis para investigações futuras o que contribui para a identificação dos temas que estão sendo discutidos, dos avanços e das lacunas que ainda precisam ser investigadas, com vista a fundamentar práticas nos contextos educacionais e a promover avanços na área.

Outro elemento que ressalta da análise feita foi percebermos que os autores angolanos Mendes, (2016); Costa et al., (2017) sinalizam o PDI no âmbito do sistema de gestão da qualidade, como um dos elementos integrados nos processos estratégicos da universidade, destacando um momento de análise e diagnóstico como estratégico para compreender a necessidade da criação de novas formas de atuação. Apoiados no Decreto Executivo n.º 109/2000 (Angola, 2020), que estabelece o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do ES (INAAREES- entidade responsável pelo processo de avaliação e acreditação das IES), e percebendo a relevância atribuída ao PDI neste mesmo diploma, ressalta o facto de não existir quer neste, quer noutros diplomas legais, um instrutivo e/ou paradigma que orienta e esclarece os princípios basilares para elaboração do PDI. Para tanto, torna-se imprescindível a adoção de ferramentas específicas às fases de formulação,

implementação e elaboração do PDI, auxiliando os gestores nesses momentos considerados críticos para o alcance dos objetivos estipulados pelas IES (Lauxen et al., 2017). Assim sendo, a elaboração de um instrutivo que ofereça os princípios básicos para elaboração do PDI trará ganhos às IES e também para os órgãos responsáveis por sua avaliação, uma vez que englobará os elementos estruturantes estandardizada serem considerados nos PDI de todas as IES.

Finalmente, autores como Lauxen et al., (2017); Antonio Mañas e Pinto, (2021) assinalam como diretrizes para elaboração do PDI a inserção de elementos inerentes: a) à dinamização de ações com vista à qualificação do processo de formação e aperfeiçoamento do docente; b) à busca pelo efetivo envolvimento e comprometimento de todos os professores com o ensino, articulado com a investigação e a extensão; c) à valorização e apoio aos grupos de investigação, articulação e aproximação entre investigação e comunidade porquanto, as ferramentas devem viabilizar a gestão de diferentes indicadores pertinentes à estratégia da instituição.

A partir do exposto, podemos considerar que na FORGES há efetivamente publicações que fazem referência a temas intrínsecos à QAPD e ao PDI nas mais diversas formas de abordagens, desde uma abordagem mais transversal até à abordagens específicas.

No que tange respetiva à QAPD atores como Almeida, (2016); Fortes (2014); e Patatas (2016a); têm uma visão mais transversal ao considerarem-na as suas dimensões pessoais e interpessoais, bem como as condições oferecidas pelas suas instituições que concorrem para construção de conhecimentos voltados para o exercício da atividade docente, que é influenciado pela cultura académica. Por outro lado, numa perspetiva mais focalizada surgem Canga e Buza (2015); Costa, Miranda, e Borges (2017); Cunha e Prado (2010); Mendes (2016). Estes autores organizam os saberes dos professores em saberes das disciplinas, saberes da formação profissional, saberes curriculares e saberes práticos, impondo-se o desafio de se construir a identidade de professor da IES, baseado no saber específico e no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação pedagógica e formação contínua, alertando também para os elementos que a gestão da IES deve perseguir para o desenvolvimento do profissional docente nas dimensões de ensino, investigação, extensão e gestão.

No que se refere ao PDI, os diversos artigos analisados demonstram que este pode ser identificado com diferentes terminologias dependendo do contexto em que o estudo foi desenvolvido. Todavia, estes instrumentos têm em comum a definição de

estratégias de gestão adotados pelas IES, com a finalidade de potenciar os gestores de ferramentas que podem coadjuvar nas decisões e ações a tomar de uma forma consistente, no sentido de oferecer maior valor acrescentado que a concorrência, representando, portanto, o caminho a seguir para alcançar os objetivos traçados (Cury, 2014; Dias, 2020; Roque, 2020). O processo de elaboração do PDI configura-se como um momento particularmente oportuno para a comunidade académica refletir na estratégia, na definição de linhas orientadoras, nos objetivos operacionais, políticas da organização e de programas e ações da IES, sobre os rumos percorridos em anos anteriores e nos anos que vêm sendo atualmente trilhados e aqueles que a IES almeja seguir no seu futuro próximo tratando-se, assim, de um importante instrumento para a estratégia organizacional (Mendes, 2016; Mañas, Pinto, & Coelho 2018; e Gontijo, 2016).

## **Parte II. Artigos publicados**

No sentido de encontrar respostas para a questão de central investigação explicitada na Introdução deste documento, a saber: em que medida os PDI de Universidades Públicas Angolanas, com CD, incluem a dimensão da QAPD, e como esta pode ser neles potenciada? foram definidas questões de investigação esquematizadas no Quadro 2, e que originaram a escrita dos 3 artigos cujas palavras-chave também se incluem.

A escrita dos artigos assim como a sua organização neste trabalho seguiu sempre uma sequência conforme o processo de aceitação para publicação dos artigos, e que contribui para algum atraso dos trabalhos, pois, a publicação de artigos científicos envolve procedimentos de rigor científico que, em muitos casos, levam períodos de tempo consideráveis. Assim, na apresentação dos trabalhos científicos o texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Instruções para Autores, conforme a revista. Importa ainda referir que na ordenação da apresentação dos trabalhos científicos foi tido como critério a sequência das publicações.

**Quadro 2.** Os artigos do estudo a palavras-chave e referência bibliográfica

Artigo	Palavras – chave	Referência Bibliográfica
Qualificação académica e profissional dos docentes do ensino superior em angola: instrumento de análise e sua validação.	Desenvolvimento institucional; Qualificação profissional. Competência académica	Domingos, R., Costa, N., & Oliveira, S. (2020). Qualificação Acadêmica e Profissional dos Docentes do Ensino Superior em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação. <i>Rev. Inter. Educ. Sup</i> , 7, 1–27  <a href="https://doi.org/https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659031">https://doi.org/https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659031</a>
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais	Qualificação académica e profissional, Docente de Cursos de Direito em Angola, Plano de Desenvolvimento Institucional, Ensino Superior.	Domingos, R., Mendes, M., Oliveira, S., & Costa, N. (2021). Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola : uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucional. <i>Jornal de Políticas Educacionais</i> , 15(9), 1–25. <a href="https://doi.org/https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78566/43232">https://doi.org/https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78566/43232</a>
A qualificação académica e profissional do docente em cursos de Direito em Angola: orientações para o melhoramento do plano de desenvolvimento institucional	Plano de Desenvolvimento Institucional; Ensino Superior; Qualificação Académica; Qualificação Profissional.	Domingos, R., Mendes, M., Oliveira, D., & Costa, N. (2022). A qualificação académica e profissional do docente em cursos de direito em Angola : Orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. <i>Sapientiae</i> , 7(2), 221–237. <a href="https://doi.org/10.37293/sapientiae72.07">https://doi.org/10.37293/sapientiae72.07</a>

Artigo 1: “Qualificação académica e profissional dos docentes do ensino superior em Angola: instrumento de análise e sua validação”



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

Rangel Domingos<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6151-3860>

Nilza Costa<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

Diana da Silva Oliveira<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

<sup>1,2,3</sup> 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.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Rangel Domingos

E-mail: [rangeldomingos@ua.pt](mailto:rangeldomingos@ua.pt)

Universidade de Aveiro, Angola

Submetido: 01 abr. 2020

Aceito: 01 jun. 2020

Publicado: 04 jun. 2020

 10.20396/riesup.v7i0.8659031

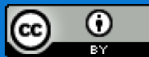
e-location: e021016

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre





## 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 caráter 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 consequente 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 fenômeno e permitindo a medição do nível deste fenômeno. 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 fenômeno 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 prestando 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 selecionadas, 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: interações 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](http://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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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](http://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](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](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



TORRELLA, 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"> <li>• Existência de nível de formação exigido para enquadramento profissional na IÉ;</li> <li>• Existência do perfil do profissional docente para a disciplina a ministrar;</li> <li>• Exigência para formação em agregação pedagógica;</li> <li>• Existência de requisitos definidos para o profissional docente;</li> <li>• Existência de meios para produção de materiais científicos e relevantes para o ensino;</li> <li>• Existência de formação pós-graduada na IES;</li> <li>• Existência de políticas de incentivo a formação pós-graduada;</li> <li>• Existência efetiva do plano de formação de quadros;</li> <li>• Existência de centros de investigação científica na IES;</li> <li>• Existência de projetos de investigação e inovação ligados ao ensino;</li> <li>• Existência de projetos relacionados com a área de conhecimento;</li> <li>• Existência de estratégias para organização, participação e gestão de eventos científicos, incentivando troca de conhecimento científico;</li> <li>• Existência de incentivo para divulgação de projetos de pesquisa e inovação;</li> <li>• Existência de normativos que regulam a atividade dos docentes.</li> </ul>			

**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	Crítérios	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 académica	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 habilitação 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					
			Existência	É exigida agregação pedagógica	SIM	NÃO			
	Dimensões do perfil profissional dos docentes e formação contínua (Veremu & Motala, 2016)		Existência	Existem incentivos que estimulam a participação dos docentes em atividades académicas 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)

## Artigo

Elementos Constitutivos	Referentes	Crítérios	Indicadores	Escala				
<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
		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			
	Requisitos de habilidade que o professor universitário para desenvolver uma função investigação (Torello, 2011; Alarcão & Canha, 2008)	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 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
	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)		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
	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				
<i>Elementos Constitutivos</i>	Referentes	Critérios	Indicadores	Escala					
<b>Formação e desenvolvimento acadêmico e profissional</b>	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*)



## Artigo

<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
	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
	Requisitos de habilitação que o professor universitário para desenvolver uma função investigação (Torello, 2011; 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			
		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)

Artigo 2 “Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais”

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais



**Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais<sup>1</sup>**

*Academic and professional qualification of law course teachers in Angola: an analysis based on institutional development plans*

*Cualificación académica y profesional de los docentes de cursos de derecho en Angola: un análisis basado en planes de desarrollo institucional*

*Rangel Assunção Francisco Domingo<sup>2</sup>*

*Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes<sup>3</sup>*

*Diana da Silva Oliveira<sup>4</sup>*

*Nilza Maria Vilhena Nunes Costa<sup>5</sup>*

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Vice-Decano da Faculdade de Direito da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola. Investigador do Laboratório de Supervisão e Avaliação Lab\_SuA do Centro de Pesquisa “Didática e Tecnologia na Educação de Formadores” / CIDTFF do Departamento de Educação e Psicologia Universidade de Aveiro. Luanda, Angola. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6151-3860>. Email: [rangeldomingos@reitoria.umn.ed.ao](mailto:rangeldomingos@reitoria.umn.ed.ao)

<sup>3</sup> Professora Catedrática da Universidade Katyavala Bwila, Angola é doutorada em Administração Escolar e mestre em Teoria e Desenvolvimento Curricular. É docente há mais de 30 anos. A actuação científica inscreve-se na linha de investigação “Políticas e Práticas de Gestão no Ensino Superior”. Luanda, Angola. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4904-7056>. E-mail: [saobarbosa67@yahoo.com.br](mailto:saobarbosa67@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Investigadora do Laboratório de Supervisão e Avaliação Lab\_SuA do Centro de Pesquisa “Didática e Tecnologia na Educação de Formadores” / CIDTFF do Departamento de Educação e Psicologia Universidade de Aveiro é doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Aveiro, PT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5434-1818>. E-mail: [diana.oliveira@ua.pt](mailto:diana.oliveira@ua.pt)

<sup>5</sup> Professora Catedrática aposentada da Universidade de Aveiro (Portugal) e investigadora integrada do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” - CIDTFF. Os seus principais interesses de investigação são a Formação de Professores (do ensino secundário ao ensino superior), Avaliação e Desenvolvimento de Pessoal de Professores (do ensino secundário ao ensino superior). Foi coordenadora do CIDTFF entre 2012 e 2016 e coordenadora do Laboratório de Supervisão e Avaliação (Lab\_SuA) . Aveiro, PT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>. E-mail: [nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt)

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

**Citação:** DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 09. Fevereiro de 2021.



<http://10.5380/jpe.v15i0.78566>

### Resumo

A qualificação do corpo docente é uma das dimensões fundamentais da gestão organizacional das instituições de ensino superior/IES. Este artigo aborda a qualificação académica e profissional docente/QAPD nos cursos de Direito em IES públicas Angolanas, através da análise documental de como esta é integrada em cinco Planos de Desenvolvimento Institucionais/PDI das sete Universidades públicas do País que ministram os referidos cursos. Esta análise, feita com base num instrumento desenvolvido pelos autores, foi precedida da construção de um referencial normativo e teórico, sobre a QAPD de docentes do Ensino Superior em geral, e da área do Direito em particular. Os resultados evidenciam que as referências à QAPD são muito gerais, o que parece remeter os PDI a um procedimento burocrático de regulação. Como implicações do estudo sugere-se que se aprofundem os resultados analisando outros documentos institucionais relacionados à operacionalização dos PDI das Faculdades de Direito.

**Palavras-chave** Qualificação académica e profissional, Docente de Cursos de Direito em Angola, Plano de Desenvolvimento Institucional, Ensino Superior.

### Abstract

Teachers' qualification has been referred as one of the fundamental dimensions of organizational management of higher education institutions/HEI. This article addresses the academic and professional qualification of teachers/APQT in Law Degrees in Angolan public HEI, through documental analysis of how APQT is integrated in five Institutional Development Plans/IDP of the seven public Universities in the country that deliver those degrees. This analysis, based on an instrument developed by the authors, was preceded by the construction of a normative and theoretical framework about the APQT of higher education teachers, in general, and in the area of Law in particular. The results show that references to APQT are very general, which seems that IDP are mainly a bureaucratic and regulatory procedure. As implications of the study, it is suggested to deepen the results by analyzing other institutional documents of Law Faculties related with the IDP operationalization

**Keywords:** Academic and professional qualification, Teachers of Law Degrees in Angola, Institutional Development Plan, Higher education.

### Resumen

La cualificación del profesorado ha sido referida como una de las dimensiones fundamentales de la gestión organizacional de las instituciones de educación superior/IES. El artículo aborda la calificación académica y profesional de los docentes/QAPD en cursos de Derecho en las IES públicas angoleñas, por medio del análisis documental de cómo se integra en cinco Planes de Desarrollo Institucional/PDI de las siete Universidades públicas que imparten estos cursos. Este análisis, basado en un instrumento desarrollado por los autores, fue precedido por la construcción de un marco normativo-legal y teórico, sobre el QAPD de los docentes de Educación Superior, en particular del área de Derecho. Los resultados muestran que las referencias a QAPD son muy generales, lo que parece remitir a los PDI a un procedimiento regulatorio burocrático. Como implicaciones del estudio, se sugiere analizar otros documentos institucionales de facultades de Derecho relacionados con la operacionalización del PDI. Resumen em espanhol com no máximo 230 (duzentas e trinta) palavras - (fonte cambria 10, alinhamento justificado, espaço simples)

**Palabras clave:** Cualificación académica y profesional. Profesor de Cursos de Derecho en Angola. Plan de desarrollo institucional. Enseñanza superior.

## 1. Introdução

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

A expansão do ensino superior/ES nas últimas décadas elevou, consideravelmente, a oferta de cursos de Direito em Angola, ampliando a demanda docente. Assim, a qualificação académica e profissional docente/QAPD em Angola tem marcado a política educativa e a atenção dos atores do subsistema de ES. A revisão do Estatuto da Carreira Docente do ES/ECDES (ANGOLA, 2018) expressa esta preocupação.

Pretende-se, com este estudo, analisar como a QAPD em cursos de Direito de Instituições de Ensino Superior/IES públicas Angolanas é integrada nos Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, documento este de carácter obrigatório e que deve corporizar os elementos identitários e estruturantes das instituições e respetivas linhas de intervenção.

Este artigo encontra-se estruturado em quatro secções. Na primeira, sintetiza-se o enquadramento teórico e normativo da QAPD, procurando aferir o que é que a literatura e a legislação propõem sobre o perfil do docente do ES, em particular na área do direito, e a forma como esse perfil é incluído nos PDI; na segunda, apresenta-se a proposta metodológica que sustenta o estudo; na terceira secção apresentam-se os principais resultados encontrados e respetiva discussão; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **2. Enquadramento teórico e normativo**

O referencial teórico e normativo enquadrador do estudo inclui duas subsecções centradas, por um lado, no que a literatura consultada advoga sobre o perfil do docente do ES em geral, e em particular sobre o perfil do docente de cursos de Direito; por outro, os principais normativos sobre a QAPD no ES em Angola, e como se espera que esta seja contemplada nos PDI.

### **2.1 Perfil do docente do es em geral e da área do direito**

O perfil de um docente do ES (ALARCÃO, 2001; ROLDÃO, 2017) constitui-se pelas características essenciais que descrevem as ações, atividades e as circunstâncias em que o profissional executa as suas tarefas. Todavia, quando se estuda o seu perfil é imprescindível perceber os elementos necessários à construção dos saberes profissionais e à sustentabilidade desses elementos na ação, ou seja, o perfil desejado de acordo com a

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais área de atuação (ROLDÃO, 2017). Chipeata (2018) sistematiza, com base em diferentes autores, os princípios, conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência no ES (Tabela 1).

Tabela 1. Princípios, conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência no ES

Tipologia	Autor	Indicadores
Princípios de base	Nóvoa (2017)	1) Disposição pessoal; 2) Interposição Profissional; 3) Composição Pedagógica.
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (2005)	1) Conhecimento do conteúdo; 2) Conhecimento pedagógico; 3) Conhecimento do curriculum; 4) Conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) Conhecimento dos contextos educativos; 6) Conhecimento didático do conteúdo.
	Garcia (1992)	1) Conhecimento pedagógico geral; 2) Conhecimento do conteúdo; 3) Conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Cunha (2004)	1) Saberes sobre a prática pedagógica; 2) Saberes sobre o ambiente de aprendizagem; 3) Saberes sobre o contexto sócio histórico dos alunos; 4) Saberes sobre o planeamento das atividades de ensino; 5) Saberes sobre a condução da aula; 6) Saberes sobre a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Zaballa (2006)	1) Planificar o processo de ensino e aprendizagem; 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares;

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

- 
- 3) Oferecer informações e explicações compreensíveis;
  - 4) Comunicar e relacionar-se com os alunos;
- 
- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
  - 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
  - 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação pedagógica;
  - 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens;

Perrenoud  
(2000)

---

Fonte: Adaptado de Chiipeata (2018).

Chiipeata (2018) considera que o perfil do docente do ES deve ser enquadrado na lógica de um paradigma integrador centrado em princípios, conhecimentos, saberes e competências, permitindo: a) autonomia docente; b) participação docente nos processos de legitimação das políticas educativas; c) ética e coerência docente; 4) crítica e autocrítica (ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020). O perfil não se deve limitar a uma dimensão técnica, enquanto somatória de destrezas cognitivas concretas, devendo mobilizar experiências e competências inerentes à contextualização pedagógica, a conformação de saberes, numa lógica transformadora e (re)construtiva, integrando aprendizagens contínuas, de carácter formal ou não formal, transcendem a mera aquisição de conhecimentos e destrezas (MOREIRA; 2020).

Em Angola, a história do ensino na área do Direito 1980 (UAN, 2019), foi estruturado para responder às necessidades do Estado de formar profissionais com qualificações específicas, e com recurso à colaboração de especialistas da área de direito (advogados, promotores de justiça, juizes de direito) com profundo conhecimento técnico, porém com uma enorme deficiência didática (PONCE, 2011), e sujeitos a modelo de aulas limitando-se a transmissão formal dos conteúdos, muitas vezes avesso às formulações críticas, (MADERS; DUARTE 2017).

Em consequência, os mesmos autores, com base em diferentes estudos, sistematizam um conjunto de problemas existentes no ensino da área do Direito (por exemplo, abordagens dogmáticas e acrícticas), propondo soluções concretas (Tabela 2).

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

Tabela 2. Problemas e soluções relacionados com a docência no ES na área do Direito

Autor	Problemas	Soluções
Horácio Rodrigues	Dogmatismo; tecnicista; tradicionalismo; elitista; falta de pesquisa; vaidade docente.	Reforma curricular; novas dinâmicas de aulas; disciplinas transversais.
Lúis Warat	Tradicionalismo; vaidade docente; falta de formação crítica.	Novas dinâmicas de aulas; conscientização política; formação crítica.
José Faria	Dogmatismo; tecnicismo; tradicionalista; elitista; falta de formação humanística.	Reforma curricular; cosmovisão jurídica; formação humanística; formação crítica.
Eduardo Bittar	Elitista; profissionalizante; falta de pesquisa; falta de formação crítica.	Reforma pedagógica e curricular; valorização do professor.
Roberto Filho	Elitista; dogmático; reacionário; transmissão de poder; reducionismo; falta de formação crítica.	Reforma jurídica e epistemológica; formação crítica.

Fonte: Adaptado de Maders e Duarte (2017).

No conjunto de soluções apresentadas, a formação pedagógica dos docentes é a mais referenciada, ressaltando a indispensabilidade de uma pedagogia universitária no processo de formação do docente do ES. Entretanto, a pedagogia na educação superior revela-se um campo problemático, sendo que muitos dos docentes em exercício não possuem formação pedagógica, podendo isso resultar no desgaste profissional e insatisfação dos alunos, brindo caminhos para a oferta de cursos de apropriação de conhecimentos necessários para exercer a profissão. (DAMASCENO; FONTES, 2019)

O exercício da docência por profissionais docentes e não por docentes profissionais constitui um desvio, tanto normativo como técnico, que pode induzir o amadorismo que, como refere (FONTAINHA, 2010), pode afetar o compromisso destes profissionais para com a missão docente. O exercício da docência, nesta circunstância, é assumido como forma de ascensão social pois, para Milkiewicz e Pedro (2020), além da



DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais  
ausência de formação didático-pedagógica, os docentes tendem a encarar a lecionação como uma mera complementaridade da atividade profissional fundamental.

Assim, e de acordo com Milkiewicz e Pedro (2020), é necessário refletir sobre as formas através das quais os docentes podem estimular a reflexão, a produção e a compreensão do Direito, e a sua própria atuação profissional, buscando meios para melhorar a qualidade de ensino e uma vinculação com a área da Didática e da Pedagogia do Direito.

Nesse contexto, o perfil de um docente do ES da área do Direito assume natureza multidimensional, agregando conhecimentos, saberes e competências que permitam o distanciamento de práticas tradicionalistas, e a aproximação à didática construtiva e reflexiva. Para que isso aconteça, os PDI das Faculdades de Direito/FD deverão prever especificidades no perfil docente e respetivos planos de formação e superação permanente, legitimando a gestão estratégica do corpo docente, e a promoção da qualidade educativa.

## 2.2 A qualificação docente no plano normativo

Para aferir o perfil do docente do ES, expresso no ECDES, documento reitor da carreira docente no ES em Angola (ANGOLA, 2018), procurou-se compreender e enquadrar a perspetiva normativa predominante pois, a regulação estatal assume uma forma de intervenção que pode ser visível, quando efetuada por normas que buscam atingir objetivos (LINDOSO; DOS SANTOS 2019), considerando a indiferenciação ou a diferenciação da função docente, associando a standardização das capacidades, expressa numa formação de base e em competências específicas requeridas para a docência universitária (FORMOSINHO; MACHADO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2010)

Assim foi realizada uma análise dos referenciais que sustentam o perfil docente em quatro dimensões – académica, investigativa, pedagógica e profissional – sintetizando-se os seus principais indicadores e traços (Tabela 3).

Tabela 3. Caracterização normativa do perfil docente do ES

Dimensão	Indicadores do perfil	Principais traços
----------	-----------------------	-------------------

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

Acadêmica	- Titulação; -Especialização formativa na área da docência.	- Valorização do título de Doutor, Mestre e Licenciado para o acesso e provimento na carreira.
Investigativa	- Produção científica; -Participação em eventos científicos nacionais e internacionais; -Participação em júris de Provas Públicas (licenciatura, mestrado e doutoramento).	- Incentivo à inovação científica na área de especialização; -Incentivo à produção de materiais pedagógicos (livros didáticos); -Incentivo à produção científica (comunicações, artigos em revistas científicas); -Valorização da internacionalização e da mobilidade docente.
Pedagógica	- Aptidão pedagógica.	- Institucionalização de Provas Públicas como mecanismos de aferição da aptidão pedagógica e científica.
Profissional	-Experiência no exercício da docência; -Desempenho profissional.	- Valorização do tempo de serviço (mínimo 5 anos); - Gestão da carreira por via da avaliação do desempenho docente como um mecanismo de aferição do grau de cumprimento das funções atribuídas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A dimensão acadêmica estabelece como perfil desejado as titulações de Mestre e de Doutor para o ingresso e o provimento na classe de professores, integrada em três categorias (Professor Catedrático, Professor Associado e Professor Auxiliar), embora, como indicado na Tabela 3, também possa ser o de Licenciado. O grau de Mestre é válido para o acesso à categoria de Assistente Decreto n. 191/18, (ANGOLA, 2018).

A dimensão investigativa é tida como relevante dada a sua transversalidade para o cumprimento das funções docentes subjacentes ao ensino, à investigação e à extensão

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais universitária, reportadas como responsabilidades do docente do ES Decreto n. 191/18, (ANGOLA, 2018), sobressaindo uma lógica de gestão da carreira docente centrada no conhecimento, constituindo-se este um dos elementos diferenciadores da universidade .

A dimensão pedagógica faz parte dos critérios necessários para a ascensão às três categorias da classe de Professor. As mesmas são referenciadas como mecanismos para aferir a aptidão pedagógica e a capacidade científica do candidato Decreto n. 191/18, (ANGOLA, 2018).

A dimensão profissional é ligada à experiência no exercício da docência e da quantificação do tempo de serviço, num mínimo de cinco anos. Apenas o provimento à categoria de Professor Associado beneficia de excecionalidade, sendo permitida a promoção com o mínimo de 3 anos de efetividade na categoria precedente Decreto n. 191/18, (ANGOLA, 2018).

Em síntese, para cada uma das categorias são estabelecidos critérios de acesso e de provimento que transpõem a mera titulação acadêmica, incorporando indicadores relacionados com competências profissionais e investigativas (Tabela 4).

Tabela 4. Critérios de provimento na carreira Vs traços de qualificação acadêmico-profissional

Categoria docente	Critérios de provimento	Traços de QAPD
Professor Catedrático	- Grau de Doutor; - Tempo de permanência na categoria antecedente (5 anos); - Avaliação positiva do desempenho; - Produção científica relevante.	-Valorização da titulação acadêmica; -Valorização da antiguidade na carreira; -Valorização do desenvolvimento profissional; -Incentivo à investigação e à produção científica.
Professor Associado	- Grau de Doutor; - Tempo de permanência na categoria antecedente (5 anos);	-Valorização da titulação acadêmica;

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

	- Avaliação positiva do desempenho; - Aprovação em provas de aptidão pedagógica - Produção científica; - Orientação de teses de Doutoramento.	- Valorização da antiguidade na carreira; - Valorização da competência profissional; - Incentivo à investigação e à produção científica.
Professor Auxiliar	- Grau de doutor ou de Mestre; - 5 anos de tempo de serviço; - Aprovação em prova pública de aptidão pedagógica.	- Valorização da titulação académica; - Valorização da antiguidade na carreira; - Valorização da competência profissional.
Assistente	- Grau académico de Mestre ou equivalente; - Aprovação em Prova Pública de aptidão pedagógica.	- Valorização da titulação académica; - Valorização da competência profissional.
Assistente Estagiário	- Grau académico de Licenciado (média igual ou superior a 14 Valores).	- Valorização do percurso académico.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Enquanto instrumento estratégico de gestão organizacional, o PDI prevê, para além dos elementos identitários da instituição, estratégias relacionadas com a gestão do corpo docente, pois o desenvolvimento desse recurso integra os princípios de gestão das universidades modernas (BRASIL, 2006).

Considerando a autoridade do Estado como uma das forças de coordenação e de controlo da atividade das universidades (ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020), muitos Governos estabelecem diretrizes estruturantes do PDI. Tal é o caso do Brasil que, no Decreto n.º 5.773 de 09 de maio, regula a elaboração dos PDI. De modo geral, as diretrizes em relação ao perfil docente (BRASIL, 2006) estabelecem os seguintes elementos: a) Composição (titulação, regime de trabalho, experiência académica e experiência profissional); b) Plano de Carreira; c) Critérios de seleção e contratação; d) Cronograma e plano de expansão do corpo docente.

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

Em Angola, o processo de elaboração do PDI é estabelecido, apenas na generalidade. Encontram-se referências avulsas em documentos legislativos nomeadamente: a) Resolução n.º 4/07, (ANGOLA, 2007); b) Decreto n. 26 e 27/11 (ANGOLA, 2011); c) Lei n. 32/20, (ANGOLA, 2020); d) Decreto n. 90/09, (ANGOLA, 2009). Constituindo apenas uma referência normativa para a ação (SILVA, 2016), sem excluir a lógica tendencialmente burocrática, enquanto requisito legal para a autorização da criação de IES e respetivos cursos. No entanto, não existem normativos específicos sobre a estruturação do PDI. Considera-se que, dada a natureza e especificidades implícitas ao PDI, mormente a sua dimensão estratégica para a concretização das políticas educativas e para a operacionalização da gestão organizacional, é fundamental a sua regulamentação, de modo a salvaguardar o princípio da harmonização.

### 3. Metodologia

Metodologicamente, optou-se por um estudo do tipo exploratório interpretativo, de natureza qualitativa, e com recurso a análise documental como técnica de análise de dados. Foram contactadas, por e-mail e/ou telefone, as Secretarias Gerais e/ou os Gabinetes dos Reitores de todas as Universidades Públicas Angolanas que ministram cursos de Direito (sete no total), tendo sido solicitado o PDI em vigor. Obtiveram-se os PDI de cinco Universidades, codificadas em U1, U2, U3, U4 e U5 (Tabela 5).

Tabela 5. Codificação das cinco Universidade Públicas Angolanas e respetivo prazo de vigência dos PDI

Universidades Públicas Angolanas com cursos de Direito	Prazo de vigência dos PDI recolhidos
U1	2009-2019
U2	2017-2022
U3	2017-2021
U4	2016-2024

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

U5

2013-2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Procurando compreender como é que os PDI integram a QAPD, estes foram examinados tendo por base o Instrumento de Análise (IA) anteriormente desenvolvido e validado (AUTORES, 2021). Assim, e de acordo com a estrutura do IA, os resultados são apresentados em função das quatro dimensões seguintes:

1. Formação e desenvolvimento académico e profissional;
2. Ensino (competência pedagógica);
3. Investigação (competência científica);
4. Extensão (competência para disseminar o saber académico).

De acordo ainda com o IA os resultados (ver secção seguinte, Tabela 6, 7, 8, 9 e 10) são apresentados com base em duas escalas: binária e tipo Likert. A primeira (SIM/NÃO) refere-se ao critério de existência ou não do referido indicador. A escala do tipo Likert sinaliza o grau de intensidade da manifestação do indicador, estruturada em 5 níveis (1 “Nada”, 2 “Pouco”, 3 “Algo”, 4 “Bastante” e 5 “Muito”). Para além disso são apresentados excertos ilustrativos retirados dos PDI analisados.

#### 4. Resultados e discussão

Seguindo a estrutura do IA utilizado, apresentam-se os resultados de acordo com a ordem das dimensões indicadas na secção anterior. Assim, na Tabela 6 sintetizam-se os principais resultados da dimensão “Formação e desenvolvimento académico e profissional”.

Tabela 6. Resultados da dimensão “Formação e desenvolvimento académico e profissional”, por PDI de cada Universidade

Indicadores	Escala				
	U1	U2	U3	U4	U5
...define as competências do perfil de entrada para os docentes em conformidade com o curso ministrado	4	2	3	3	2

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

ii	...tem em conta a experiência profissional para a contratação docente	2	2	2	2	2
iii	...inclui nos critérios de entrada para a carreira docente a aferição das competências pedagógicas	2	4	3	3	3
iv	...define os requisitos para entrada na carreira docente universitária	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
v	...exige um nível de formação enquadrado na carreira do ES	Sim	Sim	Não	Não	Sim
vi	...elencar a formação científica na área de conhecimento como um dos requisitos de entrada na carreira docente	Sim	Não	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O PDI da U2 é aquele que maior relevância atribui (nível 4) ao indicador (i). O indicador (ii) é o que surge com o nível mais baixo (nível 2) em todos PDI. A U2 é a instituição que maior relevância atribui ao indicador (iii) (nível 4). Relativamente ao indicador (iv), todos os PDI fazem alusão a este indicador (SIM). O mesmo não se observou no indicador (v) em apenas três PDI (U1, U2 e U5) se verificou a sua presença (SIM). Quanto ao último indicador (vi), registou-se a presença (SIM) também em apenas três PDI (U1, U3 e U4). Com recurso aos seguintes excertos ilustra-se a presença de alguns indicadores nos PDI analisados:

Excertos: "Critérios a ter em conta no processo de contratação do Corpo Docente: Categoria profissional; qualificação; Regime de laboral; Nacionalidade" (U2, p. 33); "Enquadramento das qualificações do corpo Docente existente com requisitos mínimos para ministrar cursos atuais (graduação ou pós-graduação)" (U1, p. 89);

Os resultados encontrados evidenciam que, os PDI analisados atribuem pouca relevância (níveis inferiores a 4 e NÃO), aos indicadores que compõem o IA, com exceção do indicador (iv) (SIM em todos os PDI). Este resultado pode estar relacionado com o facto de a perceção dos diferentes elementos intrínsecos ao perfil de entrada do docente, em especial os inerentes ao curso a ministrar, ficarem apenas circunscritos ao ECDES (ANGOLA, 2018). Trabalhos (NÓVOA, 2017; FERNANDES et al., 2019) demonstram que a formação e o desenvolvimento académico e profissional do docente devem anteceder o início da sua carreira, ainda enquanto aluno, tomando contacto com os primeiros exemplos de desempenho docente; posteriormente, na entrada na carreira, pressupõe-se

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

a valorização da profissão e a formação inicial, implicando uma formação profissional específica para o exercício da docência, não descurando a competência pedagógica.

Com base no enquadramento teórico deste estudo, verifica-se que a formação do docente é relevante no desenvolvimento da profissionalização. No entanto, a profissionalização transcende a iniciativa do professor, pois tem de ser criada, da parte dos gestores das IES, um ambiente adequado para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo do pessoal docente, reforcem a ideia de que as competências e habilidades adquiridas ao longo do processo formativo devem ser tidas em conta para o alinhamento do perfil de formação à área de conhecimento da disciplina a ministrar (NÓVOA, 2017).

Os principais resultados da dimensão “Ensino” são sintetizados na Tabela 7.

Tabela 7. Resultados da dimensão “Ensino (competência pedagógica)”, por PDI de cada Universidade

	Indicadores	Escala				
		U1	U2	U3	U4	U5
i	...referência à adequação do perfil docente à Unidade Curricular/UC que ministra	2	2	2	2	2
ii	...promoção de formação complementar destinada aos docentes	4	4	3	4	3
iii	...exigidos requisitos mínimos ao profissional para a UC a ministrar	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
iv	...é exigida agregação pedagógica	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
v	...existência de incentivos que estimulam a participação dos docentes em atividades académicas da instituição	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
vi	...existência de incentivos à produção de materiais pedagógicos	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A presença do indicador (i) é pouco relevante (nível 2) nos PDI analisados. O indicador (ii) está presente de forma diferenciada, variando entre os níveis 3 (U3 e U5) e 4 (U1, U2 e U4), o que à partida alinha-se ao sugerido na literatura. Ao indicador (iii) é o indicador em que se regista, no conjunto dos cinco PDI, resultados mais baixos, não estando presente (NÃO) em nenhum PDI, à exceção do da U1 (SIM). No sentido oposto,



DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais  
verifica-se que o indicador (iv) está presente (SIM) em todos PDI. De forma também positiva, nos últimos dois indicadores, (v) e (vi), regista-se a representatividade significativa (SIM) na generalidade das Instituições, com exceção da U4 (NÃO) face à participação em atividades académicas, e da U1 (NÃO) no indicador da produção de materiais pedagógicos.

Excertos: "Implementação do sistema de incentivos à requalificação; implantação de licença de estudo" (U1, p. 89); "Capacitar os docentes e pessoal em agregação pedagógica" (U4, p. 42); "Existência de projetos de agregação pedagógica" (U3, p. 28); "Promover a edição e publicação de trabalhos científicos; Editar e produzir material gráfico e bibliográfico" (U5, p. 6).

De modo geral, no que se refere aos indicadores (i) e (iii), verifica-se uma ausência explícita dos mesmos nos PDI. A este propósito, Pereira e Leite (2020) concluíram, no estudo realizado sobre o processo de Bolonha, na sua relação com a agenda da qualidade, que apesar da maioria dos docentes serem doutorados e mestres, o seu perfil académico nem sempre é adequado às UC que lecionam. Por esta razão recomendam que as IE promovam formações complementares com vista à melhoria do desempenho dos docentes, recomendação esta presente nos PDI, nomeadamente no indicador da formação complementar destinada aos docentes da UO (níveis 3 e 4). No entanto, denota-se, pela análise efetuada e pelos excertos apresentados, a inexistência de ações concretas para a operacionalização deste indicador. Nesta perspetiva, Moreira (2020) defende a inclusão, no currículo de formação docente, de espaços para avaliação das escolhas sobre o que e como ensinar, familiarizando os futuros docentes com os conteúdos curriculares facilitadores do aprendizado do estudante.

Com todos PDI a evidenciarem favoravelmente (SIM) o indicador (iv) pode-se aferir que as IES atribuem relevância à formação dos docentes. Este posicionamento enquadra-se na visão da Comissão das Comunidades Europeias (2007, apud BEHRENS; JUNGES, 2018), que considera que a formação académica não proporciona, por si só, os conhecimentos e as competências necessários à carreira docente, relevando a necessidade de aprendizagem contínua ao nível da formação profissional e pedagógica. Apesar das referências assinaladas quanto à formação pedagógica dos docentes e seu desenvolvimento, o que é consistente com a literatura, os resultados nesta dimensão demonstram insuficiências quanto à especificação do tipo de ações a serem desenvolvidas, em particular no que diz respeito aos docentes da Faculdade de Direito,

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais pelo facto de os critérios de entrada na carreira docente estarem apenas circunscritos aos regulamentos normativos que indicam as condições gerais de ingresso nas diferentes categorias (FONTAINHA, 2010; PONCE, 2011).

Sobre a terceira dimensão, “Investigação”, são apresentados na Tabela 8 os principais resultados.

Tabela 8. Resultados da dimensão “Investigação (competência científica)”, por PDI de cada Universidade.

	Indicadores	Escala				
		U1	U2	U3	U4	U5
i	... parcerias e envolvimento de docentes com Instituições e centros de investigação.	3	4	3	4	3
ii	... enquadramento dos docentes em programas de pesquisa	4	4	4	4	4
iii	... estabelecimento de diretrizes concretas para o processo de pesquisa	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
iv	... exigido um número mínimo de produtos científicos	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
v	...apoios financeiros para disseminação do conhecimento, dos resultados de projetos de investigação	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
vi	...incentivos para pesquisas complementares	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
vii	...incentivos para desenvolvimento de materiais científicos relevantes para o ensino	1	2	3	3	3
viii	Incentivo à produção científica	2	3	3	4	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Relativamente aos indicadores (i) e (ii), observa-se que todos os PDI apresentam índices elevados (níveis 3 e 4 para o primeiro e 4 para o segundo). Quanto a indicador (iii) verifica-se que apenas na U1 este indicador não é referenciado (NÃO), estando presente (SIM) nos PDI das restantes instituições. No sentido oposto, os indicadores (iv) e (v) estão

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

...	promoção de atividades de extensão de					
ii	forma assistencial e a integração entre ensino e pesquisa	2	4	3	3	2
...	incentivos que fomentam programas e					
iii	projetos de extensão contribuem para o fortalecimento de políticas públicas	2	2	2	2	2
iv	... programas que promovem o trabalho entre a instituição e a comunidade	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
v	... programas que promovem o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ES e as comunidades entorno da instituição	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Relativamente ao indicador (i) constatou-se que o PDI da U5 é o que menos referencia (nível 2) este aspeto, apesar de os demais PDI se encontrarem num nível moderado (nível 3). Quanto ao indicador (ii), constatou-se uma presença diversificada nos PDI, com uma maior incidência no da U2 (nível 4), uma presença moderada nos da U3 e U4 (nível 3) e mais reduzida nos PDI das U1 e U5 (nível 2). É possível verificar-se que o indicador (iii) corresponde ao que obteve os resultados mais baixos em todos os PDI (nível 2). Os indicadores (iv) e (v) são os indicadores que, na globalidade, foram mais evidenciados (SIM) em todas as universidades, com exceção da U1 (NÃO) no indicador sobre os Programas que promovem o trabalho entre a instituição e a comunidade.

Excertos: “Resolver problemas identificados na comunidade” (U4, p. 100); “Desenvolver ações de apoio social com impacto na comunidade” (U5, p. 15); “reforçar as parcerias com instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas para a realização de ações conjuntas no âmbito do Ensino – pesquisa e Extensão” (U2, p. 32).

Nos três primeiros indicadores denota-se incidência pouco relevante (níveis 2 e 3) na generalidade dos PDI, refletindo um posicionamento que vai em sentido oposto ao da literatura. A extensão universitária tem como objetivo básico a mobilização das IES para questões referentes à vida econômica e social, no sentido da maior aproximação da universidade com outros setores, nomeadamente com o setor empresarial (PAULA, 2013). A docência universitária exige indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fazendo parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como a sua socialização. Para Cardoso (2016), o conhecimento científico produzido

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

...	promoção de atividades de extensão de					
ii	forma assistencial e a integração entre ensino e pesquisa	2	4	3	3	2
...	incentivos que fomentam programas e					
iii	projetos de extensão contribuem para o fortalecimento de políticas públicas	2	2	2	2	2
iv	... programas que promovem o trabalho entre a instituição e a comunidade	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
v	... programas que promovem o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ES e as comunidades entorno da instituição	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Relativamente ao indicador (i) constatou-se que o PDI da U5 é o que menos referencia (nível 2) este aspeto, apesar de os demais PDI se encontrarem num nível moderado (nível 3). Quanto ao indicador (ii), constatou-se uma presença diversificada nos PDI, com uma maior incidência no da U2 (nível 4), uma presença moderada nos da U3 e U4 (nível 3) e mais reduzida nos PDI das U1 e U5 (nível 2). É possível verificar-se que o indicador (iii) corresponde ao que obteve os resultados mais baixos em todos os PDI (nível 2). Os indicadores (iv) e (v) são os indicadores que, na globalidade, foram mais evidenciados (SIM) em todas as universidades, com exceção da U1 (NÃO) no indicador sobre os Programas que promovem o trabalho entre a instituição e a comunidade.

Excertos: “Resolver problemas identificados na comunidade” (U4, p. 100); “Desenvolver ações de apoio social com impacto na comunidade” (U5, p. 15); “reforçar as parcerias com instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas para a realização de ações conjuntas no âmbito do Ensino – pesquisa e Extensão” (U2, p. 32).

Nos três primeiros indicadores denota-se incidência pouco relevante (níveis 2 e 3) na generalidade dos PDI, refletindo um posicionamento que vai em sentido oposto ao da literatura. A extensão universitária tem como objetivo básico a mobilização das IES para questões referentes à vida econômica e social, no sentido da maior aproximação da universidade com outros setores, nomeadamente com o setor empresarial (PAULA, 2013). A docência universitária exige indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fazendo parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como a sua socialização. Para Cardoso (2016), o conhecimento científico produzido

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais pelas IES não é para mera divulgação, mas para a melhoria das IES e das comunidades em que se inserem.

Em síntese, embora a maioria dos indicadores nas quatro dimensões (Formação, Ensino, Investigação e Extensão) se alinhem com a literatura, em particular no que se refere à QAPD assinala-se a diversidade existente entre os PDI analisados quanto à valorização de certos indicadores, e para todos eles a omissão total de ações concretas no que respeita as áreas de formação das universidades, nomeadamente em Direito. Assinala-se a preocupação e o reconhecimento da importância de se melhorar o processo de construção do PDI, para que este documento se revista de utilidade para o desenvolvimento das IES, no seu todo, mas sobretudo para a melhoria da QAPD dos docentes de cursos de Direito.

Procurando evidenciar o lugar conferido ao perfil docente no PDI, apresenta-se na Tabela 10 a síntese dos principais objetivos institucionais expressos nos PDI das cinco IES objeto de análise.

Tabela 10: Principais objetivos institucionais expressos no PDI

PDI	Principais Objetivos institucionais
U1	Estar dotado de um quadro docente de reconhecida qualidade acadêmica e científica, estimular a aposta na ciência e tecnologia (U1, 2016, p. 68 e 70).
U2	Implantar mecanismos de atração e retenção do corpo docente Nacional, explorar as potencialidades históricas da região (U2, 2017, p. 12).
U3	Enfatizar a ciência, investigação científica, desenvolvimento e inovação, organizar, produzir e gerir o conhecimento científico, difundir e produzir uma cultura de conhecimento científico (U3, 2010, p. 16).
U4	Desenvolver e difundir a investigação científica, promover a qualidade do ensino, valorizar o ser humano, suas iniciativas (U4, 2016, p. 28).

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base  
nos planos de desenvolvimento institucionais

U5 Organizar e ministrar cursos conducentes à obtenção dos graus acadêmicos, desenvolver atividades de investigação científica e tecnológica, recrutar e impulsionar a formação do corpo docente e de investigadores (U5, 2015, p. 9).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Verifica-se que são incluídos nos PDI das IES em Angola indicadores centrados no desenvolvimento profissional e na atratividade da carreira docente, tanto na dimensão “Ensino” como “Investigação”. Por se tratar de um documento genérico, o perfil docente é tendencialmente indiferenciado. Assim, e como defendido por Fernandes et al. (2019), a incorporação de objetivos direcionados ao perfil docente no PDI substancia a diferenciação e a especificidade docente, enquanto pilar para a garantia da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões aqui sumariadas pretendem responder ao objetivo da nossa investigação: compreender como a QAPD, da área do Direito é assumida nos PDI de IES públicas Angolanas.

Da análise dos PDI assinalamos diferenças entre dimensões e indicadores nas cinco Instituições, depreendendo-se a falta de uniformidade das mesmas. Os PDI analisados focam-se em dimensões gerais caracterizadas por ações globais da universidade, sendo que, enquanto instrumento de gestão, deveriam incluir elementos estratégicos de desenvolvimento organizacional, nomeadamente a QAPD. Assim, sugere-se agregar aos PDI uma identificação institucional das UO e das respetivas ações estratégicas, em particular das FD.

A inexistência de diretrizes gerais sobre a estruturação do PDI é evidenciada na diferença expressiva da QAPD nos PDI, o que poderia ser resolvido com base nos pressupostos da convergência normativa, por via de um dispositivo normativo-legal. Reconhece-se deste modo, a necessidade de melhoria do processo de construção e da estrutura do PDI, para que este transite da lógica burocrática para uma racionalidade mais operacional no que diz respeito à QAPD nas FD. Procurando contribuir para a resolução deste problema, os autores do artigo estão a desenvolver um estudo centrado

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N. Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais na análise de documentos das FD associados à operacionalização dos PDI, de forma a poder integrar orientações para uma melhor concretização dos mesmos.

### Referências

ALARCÃO, I. **Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor** – Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

ANGOLA. Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro, **Linhas Mestras para Melhoria da Gestão do subsistema do Ensino Superior**. Diário da República, Luanda, I Série, No 15, 2007.

ANGOLA. Decreto 90/09, de 15 de Dezembro, **Normas reguladoras do subsistema de ensino superior**. Diário da República, Luanda, I Série, N.º 237, 2009.

ANGOLA. Decreto Presidencial 191/18, de 08 de Agosto, **Estatuto Carreira Docente Ensino Superior**. Diário da República, Luanda, I Série, N.º 118, 2018.

ANGOLA. Decreto Lei 32/20, de 12 de Agosto, **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Diário da República, Luanda, I Série, N.º 123, 2020.

AUTORES. Qualificação Acadêmica e Profissional dos Docentes do Ensino Superior em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação. **Rev. Inter. Educ. Sup**, v. 7, p. 1–27, 2021.

BEHRENS, M. A.; JUNGES, K. DOS S. Revista Diálogo Educacional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 186–208, 2018.

BRASIL. Decreto n.º 5.773 de 09 de maio, **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. Ministério da Educação, Portaria 4361/04 Disponível em: <http://portportal.mec.gov.br/seed/arquivos>. Acesso em 12 de junho de 2017, 2006.

CARDOSO, M. R. O professor do ensino superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da Fucamp**, v. 15, n. 23, p. 87–106, 2016.

CHIPEATA, A. P. PESSOA B. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018.

DAMASCENO, Lorena Lins; FONTES, Mariana Gomes. Formação de professores para a qualidade na educação básica : contextos que conduziram à implementação do Parfor. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 44, p. 1–20, 2019 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/67995>. Acesso em 10 de Junho de 2020.

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

ESQUINSANI, Rosimar; SOBRINHO, Sidinei. O desafio da função social docente diante das políticas educacionais em curso no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 17, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70082>. Acesso em 16 de Dezembro de 2020

FERNANDES, A; GARCIAS, A; RASOTO, V; CARVALHO, H; LIMA, I. Planejamento: um estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Tecnológica Federal do Paraná ( UTFPR ). **Rev. FAE**, v. 22, n. 1, p. 115–136, 2019.  
<https://revistafae.fae.edu> Acesso em 10 de junho de 2020

FONTAINHA, M. O ensino do direito na França. **Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 59–66, 2010.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação, **Desempenho e Avaliação de Professores**. Lisboa: Edições Pe, 2010.

LINDOSO, Rosângela; DOS SANTOS, Ana. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 1, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241> Acesso em 12 de Agosto de 2020

MADERS, A.; DUARTE, I. O ensino jurídico frente à complexidade : crises e desafios. **Conhecimento e Diversidade**, v. 9, n. 19, p. 109–119, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php> Acesso em 10 de Maio de 2020

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 24, n. 75, p. 1–13, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org> Acesso em 05 de Abril de 2019

MILKIEWICZ, L.; PEDRO, J. M. A importância da formação pedagógica no curso de direito para exercício da docência na graduação. **RJLB**, v. 6, p. 1087–1114, 2020.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em Novembro de 2020

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces - **Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013.

PEREIRA, F. S.; LEITE, C. O Processo de Bolonha na sua relação com a agenda da qualidade – uma análise focada no perfil dos docentes que asseguram os cursos de educação básica. **Techniques, Methodologies and Quality**, p. 135–150, 2020.

PONCE, B. A docência universitária e as políticas públicas de formação : o caso dos cursos de direito no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquisada**, v. 3, n. 6, p. 200–219, 2011.



DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

ROLDÃO, M. DO C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br> Acesso em junho de 2020

SILVA, E. A avaliação institucional no ensino superior em Angola. O desafio da qualidade e a gestão das IES. **Forges**, p. 1–12, 2016. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content> Acesso em 20 de Agosto de 2018.

TORELLÓ, O. El Profesor Universitario: sus competencias y formación. **Revista e Curriculum y formación del professor**, v. 15, n. 3, p. 195–211, 2011.

UAN. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – (PDI)** - Universidade Agostinho Neto, 2016.

UAN. **Revista Comemorativa do XL Aniversário**-Universidade Agostinho Neto, Luanda, 2019.

UKB. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – (PDI)** - Universidade Katyavala Bwila, 2015.

UMN. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – (PDI)** - Universidade Mandume Ya Ndemufayo, 2010.

UNIKIVI. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – (PDI)** - Universidade Kimpa Vita, 2016.

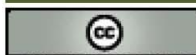
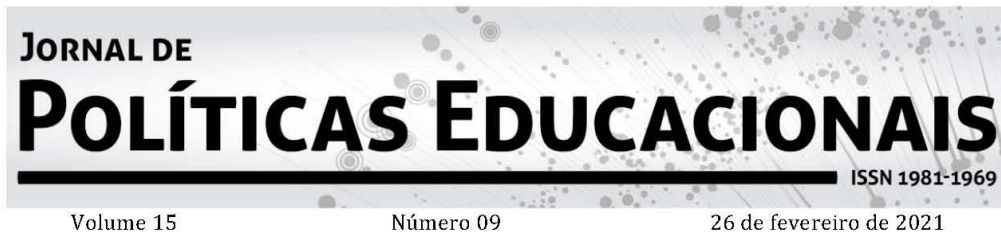
UON. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – (PDI)** - Universidade 11 De Novembro – (PDI), 2017.

---

*Recebido em Novembro de 2020*  
*Aprovado em Janeiro de 2021*  
*Publicado em Fevereiro de 2021*

---

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais



**SOME RIGHTS RESERVED** O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

*INDEXAÇÃO:*

*BASE DE DADOS*  
*Sumário.Org*  
*Google Scholar*  
*BASE*  
*Dimensions*  
*Miar*

*DIRETÓRIOS*  
*Diadorim*  
*DOAJ*  
*Erih Plus*  
*Latindex*  
*EZB*  
*ROAD*  
*Journal 4-free*

*ÍNDICES*  
*Index Copernicus*  
*Cite Factor*

*PORTAIS*  
*LiVre*  
*Capes*  
*Science Open*  
*World Wide Science*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, número 09 – Fevereiro de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

DOMINGOS, R. A. F., MENDES, M. da C. B. R., OLIVEIRA, D. DA S., COSTA, N. M. V. N.  
Qualificação acadêmica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola: uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucionais

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Luiz Souza Júnior (UFPB - Brasil), Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>

Artigo 3 “A qualificação académica e profissional do docente em cursos de Direito em Angola: orientações para o melhoramento do plano de desenvolvimento institucional”



SAPIENTIAE: Ciências Sociais, Humanas e Engenharias  
 Universidade Óscar Ribas, Luanda, Angola  
 ISSN Versão Impressa 2183-5063 ISSN Versão Digital 2184-061X  
 Vol. 7 (2). 221-237. Janeiro-Junho 2022  
<http://publicacoes.uor.ed.ao/index.php/sapientiae/>

## A QUALIFICAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL DO DOCENTE EM CURSOS DE DIREITO EM ANGOLA: ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Rangel Assunção Francisco Domingos<sup>1</sup>

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

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4904-7056>

Diana da Silva Oliveira<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5434-1818>

Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa<sup>4</sup>

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

Recebido: 31.08.2021
Aceito: 08.11.2021
Publicado: 15.01.2022

### RESUMO

Em Angola, a gestão das Instituições de Ensino Superior/IES rege-se pelas normas estabelecidas pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação/MESCTI, constando o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI como documento estratégico de referência. Sendo a Qualificação Académica e Profissional do Docente/QAPD uma preocupação permanente do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação/MESCTI. Objectiva-se, neste sentido, propor elementos estruturantes que possam servir de referência para a construção de PDI. Em particular, elementos que enfatizem a QAPD, em consonância com os cursos a ministrar, sendo o foco cursos de Direito em IES públicas. O estudo empírico enquadrado-se no paradigma de investigação interpretativo, de natureza qualitativa, com recurso a análise documental. Foram analisados 12 documentos de cinco IES públicas angolanas que ministram cursos de Direito, entre Relatórios de Actividades e Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente, bem como o Regulamento das Provas Públicas, da Universidade Agostinho Neto. Os resultados evidenciam uma reduzida articulação entre os PDI e outros documentos de gestão institucional. Permitiram, ainda, identificar elementos relativos às unidades orgânicas responsáveis pelos cursos de Direito em geral e, em particular, sobre a QAPD, que podem vir a ser integrados em futuros PDI de forma a torná-los mais contextualizados. Não se identificou a dimensão de avaliação das actividades de QAPD nas unidades orgânicas, o que contraria tendências sobre a sua importância. Recomenda-se um conjunto de medidas que podem vir a enriquecer os PDI das IES que ministram cursos de Direito, em particular na dimensão da QAPD.

**Palavras-chave:** Plano de Desenvolvimento Institucional; Ensino Superior; Qualificação Académica; Qualificação Profissional.

1 Doutorando em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Vice-Decano da Faculdade de Direito da Universidade Mandume YaNedemufayo, Angola. Investigador do Laboratório de Supervisão e Avaliação Lab\_SuA do Centro de Pesquisa "Didática e Tecnologia na Educação de Formadores" / CIDIFF. Email: [rangeldomingos@reitoria.unm.ed.ao](mailto:rangeldomingos@reitoria.unm.ed.ao)

2 Professora Catedrática da Universidade Katyavala Bwila, Angola é doutorada em Administração Escolar e mestre em Teoria e Desenvolvimento Curricular. É docente há mais de 30 anos. A actuação científica inscreve-se na linha de investigação "Políticas e Práticas de Gestão no Ensino Superior". Luanda, Angola. E-mail: [saobarbosa67@yahoo.com.br](mailto:saobarbosa67@yahoo.com.br)

3 Investigadora do EDUCA\_Jab – Políticas, Avaliação e Supervisão, laboratório do Centro de Pesquisa "Didática e Tecnologia na Educação de Formadores" / CIDIFF, do qual é membro integrado, sediado do Departamento de Educação e Psicologia Universidade de Aveiro. Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Os seus interesses de investigação são Avaliação e Supervisão. Aveiro, PT. E-mail: [diana.oliveira@ua.pt](mailto:diana.oliveira@ua.pt)

4 Professora Catedrática aposentada da Universidade de Aveiro (Portugal) e investigadora integrada do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" - CIDIFF. Os seus principais interesses de investigação são a Formação de Professores (do ensino secundário ao ensino superior), Avaliação e Desenvolvimento de Pessoal de Professores (do ensino secundário ao ensino superior). Foi coordenadora do CIDIFF entre 2012 e 2016 e coordenadora do Laboratório de Supervisão e Avaliação (Lab\_SuA) . Aveiro, PT. E-mail: [nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt)



*La Cualificación académica y profesional del docente en cursos de Derechos en Angola: Lineamientos para la construcción del plan de desarrollo institucional*

**RESUMEN**

En Angola, la gestión de las Instituciones de Enseñanza Superior/IES se orientan por los normativos establecidos por el Ministerio de Enseñanza Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación /MESCTI, teniendo el Plan de Desarrollo Institucional/PDI como documento estratégico de referencia. Siendo la Cualificación Académica y Profesional del Docente/QAPD una preocupación permanente del Ministerio de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación/MESCTI, el objetivo, en este sentido, es proponer elementos estructurantes que posan servir de referencia para la construcción de PDI. En particular, elementos que enfatizan la QAPD, en consonancia con los cursos a ministrar, siendo el foco cursos de Derecho en IES públicas. El estudio empírico en encuadra en el paradigma de investigación interpretativo, de naturaleza cualitativa, con recurso al análisis documental. Fueron analizados 12 documentos de cinco IES públicas angolanas que ministran cursos de Derecho, entre Informes de Actividades, Edictales de Apertura de Concursos para Personal Docente y Reglamento das Pruebas Públicas en la Universidad Agostinho Neto. Los resultados evidencian reducida articulación entre los PDI y otros documentos de gestión institucional. Permitieron, igualmente, identificar elementos relativos a las unidades orgánicas responsables por los cursos de Derecho en general y, en particular, sobre la cualificación académica y profesional del docente que pueden venir a ser integrados en futuros PDI de forma a elevar su nivel de contextualización. No se ha identificado la dimensión de evaluación de las actividades de cualificación académica y profesional del docente en las unidades orgánicas, lo que contraria las tendencias sobre su importancia. Se recomienda un conjunto de medidas que pueden venir a enriquecer los PDI de las IES que ministran cursos de Derecho, en particular en la dimensión de la cualificación académica y profesional del docente.

**Palabras-clave:** Plan de Desarrollo Institucional; Enseñanza Superior; Cualificación Académica; Cualificación Profesional.

*The academic and professional qualification of the teacher in Law courses in Angola: Guidelines for the construction of the institutional development plan*

**ABSTRACT**

In Angola, the management of Higher Education Institutions/IES is governed by the norms established by the Ministry of Higher Education, Science, Technology and Innovation/MESCTI, with the Institutional Development Plan/IDP as a strategic reference document. Since the Academic and Professional Qualification of Teaching Staff/QAPD is a permanent concern of Ministry of Higher Education, Science, Technology and Innovation/MESCTI, the goal is to propose structuring elements that can serve as a reference for constructing IDPs. Elements that emphasize the QAPD, in line with the courses to be taught, the focus being Law courses in public HEIs. The empirical study was framed within the interpretive research paradigm of a qualitative nature, using document analysis. Twelve documents from five Angolan public HEIs that teach Law courses were analyzed, including Activity Reports, Notices of Competitions for Teaching Staff, and Regulation of Public Examinations at the Agostinho Neto University. The results show little articulation between the IDP and other institutional management documents. They also made it possible to identify elements concerning the organic units responsible for the law courses in general and about the academic and professional qualifications of teaching staff that may be integrated into future IDP to make them more contextualized. The dimension of evaluation of teaching staff's academic and professional qualification activities was not identified in the organic units, which contradicts trends regarding its importance. A set of measures is recommended that may enrich the IDP of HEI that teach law courses, particularly in the dimension of academic and professional qualifications of teaching staff

**Keywords:** Institutional Development Plan; Higher Education; Academic Qualification; Professional Qualification.

**Introdução**

O Ensino Superior/ES em geral, e em Angola em particular, vive tempos de grandes desafios e mudanças. A multiplicação de cursos de graduação e de Instituições de Ensino Superior/IES tem exercido pressão sobre as IES, as quais se vêem na condição de não possuírem em número suficiente docentes a tempo integral, atendendo à sua escassez figurando este facto um dos pontos de estrangulamento do subsistema. Esta situação verifica-se também na área do Direito, sendo de registar o aumento do número de estudantes, diante da existência de docentes com preparação pedagógica deficitária (Silva e Oliveira, 2018). As deficiências pedagógicas dos docentes têm gerado interesse para a realização de estudos centrados na formação do corpo docente, dada a sua relevância na concretização de estratégias institucionais, por exemplo dirigido para o sucesso académico. Neste sentido, e na senda de outras investigações (Leite e Ramos, 2013; Silva, 2014),

Como citar: Domingos, Rangel Assunção Franciscos; Rodrigues Mendes, Maria da Conceição Barbosa; Oliveira, Diana da Silva; da Costa, Nilza Maria Vilhena Nunes. (2022). A qualificação académica e profissional do docente em cursos de direito em Angola: orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. *Sapientiae* (7) 2, Angola, (Pp. 221-237). DOI: [www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07](https://doi.org/10.37293/sapientiae72.07)

elegeu-se como objecto central do presente estudo a Qualificação Académica e Profissional dos Docentes/QAPD. Este campo está particularmente exposto às exigências e desafios, particularmente evidentes nas últimas décadas, e se traduzem em novos factores para o alcance da almejada qualidade das IES (Zabalza 2004).

O presente artigo analisa a QAPD em 5 Universidades públicas angolanas que ministram cursos de Direito, a partir de um quadro teórico e normativo e da análise de documentos institucionais como referenciais para a identificação e valorização dessa qualificação nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI).

De notar que, em Angola, a gestão das IES rege-se pelas normas estabelecidas pelo Ministério de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), as quais conferem ao PDI referência substancial para a definição de prioridades, objectivos, metas e acções a desenvolver num período de cinco anos. Todavia, estudos realizados pelos autores deste artigo (Domingos et al., 2020, 2021) demonstraram que os PDI analisados se referem, essencialmente, a dimensões gerais da sua acção, relegando para segundo plano a inclusão de elementos estratégicos de desenvolvimento organizacional, nomeadamente aqueles que fazem referência à QAPD em geral, e aos seus cursos em particular.

Neste trabalho propõem-se, com base na literatura, em documentos legislativos sobre o ES e num estudo empírico, elementos estruturantes para a elaboração do PDI, sinalizando a sua utilidade para os diferentes intervenientes do processo da sua construção e desenvolvimento, no sentido de uma maior contextualização e integração das Unidades Orgânicas/UO. Pretende-se, em particular, que os PDI sejam promotores de estratégias concretas para a QAPD nas IES e suas UO, neste caso, as responsáveis por Cursos de Direito/CD.

Este artigo, estrutura-se nas seguintes secções: i) síntese do referencial teórico-normativo centrado na QAPD, nas suas diferentes dimensões, e em particular nas suas articulações com o PDI; ii) metodologia adoptada, que inclui o modelo de análise do *corpus* identificado; iii) principais resultados e sua discussão; e, por fim, iv) considerações que sistematizam as sugestões do estudo, e de linhas para o prosseguimento da investigação neste domínio.

### Enquadramento teórico-normativo

A QAPD é entendida como um conjunto de características e processos inerentes à profissionalização docente que, regra geral, antecipa o exercício da docência, conformando a formação inicial, e que se estende ao longo da carreira, no qual o docente se vai desenvolvendo profissionalmente substanciando, previsivelmente, a sua progressão na carreira. Neste percurso, os docentes (re)constróem e desenvolvem conhecimentos, capacidades e atitudes para exercer as actividades requeridas pela profissão (Santos e Batista, 2019). Na prática, a formação docente abrange o desenvolvimento de competências que permitam atender as mais variadas necessidades de aprendizagem dos estudantes, salvaguardando especificidades próprias de cada curso. Transpõe, deste modo, os limites da relação pedagógica criando novos significados a partir dos conhecimentos pedagógico-didáticos, inerentes e necessários à profissão docente (Júnior, Prata-Linhares, and Karwoski, 2018).

A literatura sobre a docência universitária aborda, de forma ampla, a relação entre formação específica do docente e aprendizagem efectiva dos estudantes. Como afirmam Leite e Ramos (2013, p. 8), “o exercício da docência exige um conhecimento específico no campo pedagógico apoiado numa aprendizagem efectiva dos estudantes”, pressuposto nem sempre observado. De facto, e no caso particular dos CD, conforme, referem Milkiewicz e Pedro (2020), a formação dos estudantes tende a centrar-se no estudo dogmático da legislação. Neste caso, o ensino e a aprendizagem têm-se centrado numa metodologia de assimilação não-crítica de proposições teóricas ou memorização de normas jurídicas. Esta será uma concepção superficial de aprendizagem que se distancia do seu sentido mais profundo e complexo. Como refere Zabalza

(2004), ensinar, no sentido de fazer alguém aprender, é uma tarefa complexa, dada a exigência de conhecimentos consistentes acerca da disciplina, da maneira como os estudantes aprendem, do modo como serão utilizados os recursos de ensino, visando o seu ajustamento aos diversos cenários didáticos. Deste modo, conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, não sendo suficiente (Pereira e Leite 2020), impondo-se articular conhecimentos com habilidades e competências a desenvolver no aluno.

Reconhecendo-se, também, o ES como um factor de transformação sociocultural (UNESCO 2020), nada mais desafiador do que pensá-la em termos de qualidade, exigindo aos agentes envolvidos no processo educativo o domínio dos principais requisitos para o exercício da profissão nas suas diferentes funções (Torelló, 2011), nomeadamente associando a finalidade social à função da docência.

Assim, considera-se fundamental a existência de uma formação específica para a docência, enquanto condição prévia para os professores e a instituição cumprirem, também, a sua função social (Leite e Ramos 2013).

Existem, hoje, muitos estudos que recomendam diferentes saberes e competências para a formação de professores, nomeadamente no ES. Estas assentam numa perspectiva de desenvolvimento da profissionalidade docente, incluindo uma matriz formativa centrada em competências mais gerais. Masetto (2012) propõe as quatro seguintes competências gerais: i) conhecer as teorias de ensino-aprendizagem e pô-las em prática de acordo com a situação da classe; ii) evidenciar a importância da sua área para a formação do profissional; iii) ser um orientador de actividades educativas, ao invés de um transmissor do conteúdo; e iv) recorrer à tecnologia de modo a tornar as aulas mais atractivas e inovadoras. Relativamente às competências específicas dos docentes dos CD, Junior (2008) resume quatro competências essenciais a desenvolver pelos professores, a saber: a) raciocinar e argumentar juridicamente; b) actuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa dos interesses das pessoas que representa; c) tomar decisões jurídicas fundamentadas; e e) conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do direito e do ordenamento jurídico. Este núcleo de competências alinha-se com os resultados encontrados por Felix (2006) no projecto *ALFA Tuning*. Na abordagem feita à área de Direito, sobre as competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana, conclui que, a formação nessa área deve estar orientada a competências específicas, que requerem tanto o conhecimento teórico quanto a capacidade e o discernimento no uso do instrumental técnico próprio do campo de Direito.

A formação de professores trouxe ganhos significativos, no plano académico e científico, mas perdeu-se o vínculo que caracterizava o melhor, a essência da profissão docente (Esteves 2008). Por isso, torna-se imprescindível continuar a reflectir sobre como construir formas que valorizem, e integrem, o perfil para o ingresso na carreira, a formação, e o desenvolvimento profissional docente. Nesta linha de pensamento, Fernandes e Leite (2013) defendem que, para além da definição da formação específica para o exercício da docência, importa também promover a formação pedagógica dos professores das IES que, como refere Zabalza (2004), conformam o nicho de conhecimentos científico-pedagógicos geradores de uma contínua e reflexiva capacidade de análise sobre a prática, enquanto condição determinante de uma qualificação profissional. Damiance et al. (2016) acrescentam que a formação para a docência deve provir de uma análise das necessidades dos professores num dado contexto.

A formação docente, em particular no contexto do ES, é entendida, assim, como um meio para alcançar inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional e para estimular uma cultura profissional colaborativa, desempenhando papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores (Fernandes e Leite, 2013).

Perante as diferentes visões inerentes à formação docente, importa reflectir sobre os requisitos prévios para o acesso à docência universitária, antes referido como ingresso na profissão. De



acordo com Leite et al. (2009), esses requisitos podem potenciar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências consideradas relevantes para o perfil do profissional. O foco nas condições para entrada na carreira docente é, também, importante porque constituem um factor, determinando, de algum modo, as linhas a traçar para o desenvolvimento profissional, porquanto, nem todas as formas de inserções influenciam os sujeitos envolvidos da mesma forma e com a mesma intensidade, o que afecta o processo de socialização profissional e contribui, portanto, para forjar uma determinada identidade de professor (Oliveira e Cruz, 2017).

Os contextos de ingresso na carreira docente têm-se revelado diversos, mas com um crescente substancial de exigências. Por exemplo, no processo de Bolonha, no contexto Europeu, são sinalizáveis algumas desconformidades dado que, por diferentes razões, muitos profissionais liberais (enfermeiros, engenheiros, matemáticos, entre outros) ingressaram na carreira docente sem possuírem formação pedagógico-didáctica, fragilizando, de algum modo, o exercício da profissão (Leite et al. 2009). O mesmo ocorre no Brasil e, no caso particular dos CD, pois, segundo Milkiewicz e Pedro (2020), existe uma carência expressiva de regulamentos específicos de exigências ao nível da formação pedagógica dos professores a leccionar nesses cursos. O que acontece, nesse contexto, é a possibilidade de permissão de admissão de candidatos com títulos académicos de pós-graduação na área do Direito, sendo, por vezes, ignorada a componente pedagógica.

Em Angola (2018), os normativos legais (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto) e sua operacionalização nem sempre são claras podendo fragilizar a regulação e a gestão quanto ao ingresso e à progressão na carreira. Tal resulta, em parte, e de acordo com a experiência profissional dos autores, do facto de nem sempre os normativos, especificamente o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior/ECDES, serem aplicados com rigor. A inexistência, em dado momento, de diplomas próprios que regulem procedimentos específicos, como é o caso da Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica, consentiu margens para o ingresso e o provimento com base em critérios escassamente clarificados. Conforme referido, por exemplo por Souza e Abreu (2016), as provas de ingresso docente podem tornar-se um instrumento para garantir padrões mínimos de qualidade sendo, contudo, ainda é um mecanismo muito incipiente quando utilizado de forma isolada.

Os docentes das IES, enquanto profissionais, incorporam modos de estar e de exercício profissional cujas particularidades têm evidenciado um crescente grau de autonomia, gerado pela natureza das suas actividades. A legitimidade académica, em particular, é convocada como elemento de aferição da competência profissional. Neste quadro, a identidade profissional é construída com base na especialização e no desempenho de funções específicas, reflectida nas actividades profissionais atribuídas ao docente (Zabalza 2004).

De notar, também, que é expectável que um docente do ES contribua para a concretização das quatro funções substantivas das IES, a saber: docência, investigação, gestão e extensão. Este facto complexifica o exercício da profissão, porém algumas articulações podem reduzir a fragmentação sentida por diversos docentes (Santos, Pereira e Lopes, 2016). Uma delas diz respeito à desejada articulação entre a função docente e a investigativa (Severino 2013).

Também em Angola (2018), é expectável que o docente do ES exerça actividades nos quatro domínios referidos, conforme estipulado no ECDES (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto). Esta intenção normativa, de modo explícito, convoca referenciais que ampliam a QAPD, transpondo a mera formação pedagógica e científica num dado ramo disciplinar. No contexto Europeu, por exemplo, a ideia de “bom” professor do ES assenta na de bom investigador, com uma preparação prática profissional orientada para o domínio da investigação científica (Zabalza, 2004), alinhando-se ao referido por Severino (2013).

Atendendo o foco deste estudo, centrou-se na abordagem à função da docência.

O pilar da função da docência é caracterizado por processos de transformação pedagógico-didáctica de conhecimentos e saberes em aprendizagem significativa com sujeitos envolvidos na mediação entre docente e aprendiz pois, ensinar não é apenas transmitir informação com base nos previamente conhecido numa determinada área, mas sim possibilitar a construção e a produção do conhecimento, exigindo do docente rigorosidade metódica auxiliada à pesquisa (Freire, 1996; Zabalza, 2004; Therrien et al. 2016). Porém, a investigação produzida pelo professor torna-se relevante quando articulada com questões e contextos específicos de ensino e aprendizagem (Masetto, 2012; Mancedo et al., 2020).

Conforme se referiu, as IES requerem uma actuação mais focalizada numa lógica de desenvolvimento organizacional e de intervenção social. Porém, não se pode, de modo algum, ignorar as idiossincrasias internas que se reflectem nos diferentes instrumentos de gestão, definidas periodicamente pelas estruturas das IES, como é o caso do PDI. Com efeito, Guedes e Scherer (2015) definem o PDI como um documento identitário da IES no concernente à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às directrizes pedagógicas a qual orientam as acções, à estrutura organizacional e às actividades académicas e científicas desenvolvidas ou a desenvolver, num determinado espaço temporal. Com base nesta conceptualização, facilmente se apreende o grau de influência destes instrumentos na gestão das IES, bem como a importância do processo de construção e de apropriação pela academia do previsto no PDI da instituição onde o professor exerce a sua actividade profissional.

Em Angola, o PDI é uma exigência legal, referenciado como documento de apoio à gestão das IES, projectado, conforme se referiu, por um período de cinco anos, que inclui os elementos identitários da Instituição. A sua elaboração baseia-se em pressupostos jurídico-legais, nomeadamente: a) Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, aprova as linhas Mestras para Melhoria da Gestão do subsistema do Ensino Superior (Conselho de Ministros, 2007); b) Decreto Executivo n.º 27/11, de 23 de Fevereiro, Regulamento que estabelece o processo a observar para criação ou autorização de criação de IES (Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia, 2011); c) Lei de Bases do Sistema de Educação - 32/20, de 12 de Agosto, Assembleia Nacional (2020); e d) Decreto Presidencial n.º 310/20 estabelece o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior (Angola, 2020). No entanto, os dispositivos legais existentes apenas estabelecem dimensões gerais relativas ao PDI. Por um lado, este aspecto pode ser visto como positivo, porquanto pode potenciar a autonomia das IES na elaboração dos seus PDI de forma ecológica e contextualizada. Por outro lado, pode, também, representar um risco para o processo da sua construção. A ausência de documentos reguladores mais específicos para a estruturação dos PDI pode colocar em causa a garantia da harmonização de diferentes IES. Referia-se, ainda, e conforme vários autores angolanos têm vindo a defender, por exemplo, Manuel e Mendes (2021) torna-se indispensável a existência de referenciais e de mecanismos de monitorização e avaliação dos PDI e da sua operacionalização no ES em Angola.

Em síntese, o PDI existe como documento institucional que reúne directrizes (embora genéricas) e faz convergir as funções da IES, com destaque para a integração entre ensino, investigação, extensão e gestão, articulando-as com as dimensões administrativa, financeira, pedagógica e política (Fernandes et al., 2019). Deste modo, o mesmo pode permitir o desenvolvimento do sentimento de pertença por parte dos envolvidos na instituição (Bertanha, 2011). Porém, e para Breda et al. (2020), os gestores das IES necessitam de estar aptos para agir com maior efectividade e atender às demandas da sociedade, respondendo com maior eficiência e eficácia aos seus desafios, em particular no respeitante à função da docência.

### Metodologia

Enquadrado no paradigma interpretativo de natureza qualitativa (Coutinho 2004), o estudo empírico foi realizado com recurso à técnica de análise documental, justificada pela sua adequação

à captação e possibilidades de compreensão da “história” contada em documentos (Corsetti 2006)., Foram recolhidos 15 documentos de cinco IES públicas de Angola com CD, sobre as quais os autores têm desenvolvidos estudos sobre a temática da QAPD e o PDI (Domingos et. al., 2020, 2021).

Para o tratamento dos dados, construiu-se um modelo de análise composto por duas dimensões, tendo sido definidas categorias de análise para ambas (Bardin, 2011): duas categorias para a primeira dimensão e três para a segunda. O modelo de análise foi referenciado tendo em conta a substância da função docente no ES, especificada em quatro dimensões.

Para a recolha de dados foi definido como critério de inclusão a referência feita nos documentos aos PDI em geral e, em particular, à QAPD dos docentes das Faculdades de Direito (FD) – foco do estudo. Assim, recolheram-se Relatórios de Actividades (RA) e Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente (ECP), referentes aos últimos três anos das FD das cinco IES com que se trabalhou desde o início do projecto em que este estudo se insere, conforme referido antes. Para assegurar a confidencialidade das Universidade/U, estas foram codificadas, com recurso a uma numeração sequencial, aleatoriamente atribuída (U1, U2, U3, U4 e U5).

Posteriormente, houve necessidade do acesso a informações complementares relativas às provas de aptidão pedagógica, dada a sua referência no ECP. Assim, utilizou-se outra fonte documental que auxiliou a interpretação da informação recolhida: o Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto – RPP (UAN, 2000), o qual, por orientação do MESCTI, serviu, transitoriamente, de referência a todas as IES públicas no processo de admissão e de provimento Docente, na ausência do normativo legal de carácter nacional.

A recolha de dados ocorreu de duas formas. Inicialmente, através de pesquisas nos *sites* oficiais das IES, resultando na obtenção de três ECP de três Instituições. Na segunda fase, foram endereçados e-mails aos Gestores das FD das IES que, por falta de resposta, foram posteriormente contactados telefonicamente para reforçar o pedido feito.

Feita a leitura dos documentos disponibilizados, verificou-se que nem todos cumpriam o critério de inclusão, nomeadamente quatro Relatórios de Contas (RC) e um Relatório de Mestrado (RM). Assim, o *corpus* ficou constituído por 12 documentos (cinco ECP, seis RA e um RPP). Na Tabela 1 apresentam-se os documentos que foram objecto de análise.

A construção do modelo de análise encontra-se representado na tabela 2 formada pelas duas dimensões na qual se procura evidenciar a correspondência entre categorias, subcategorias e unidades de registo. Assim, fizeram-se leituras dos documentos recolhidos procurando identificar unidades de registo relacionadas com as categorias previamente definidas. Ou seja, foram identificados nos documentos excertos relacionados com as ideias expressas no modelo de análise. Dentro do modelo de análise construído, encontram-se duas categorias: “Alinhamento com o PDI” e “Não alinhamento com o PDI”. Na categoria “Alinhamento com o PDI”, e cruzadas as informações retiradas dos documentos analisados, emergiu a necessidade de subdividir duas subcategorias: “explícito” e “implícito”, isto é, na subcategoria “explícito” buscou-se indicadores que expressam de forma clara e precisa o PDI, e para o efeito, se fez uma busca em todos os documentos, tendo como palavra-chave o termo PDI. Relativamente à subcategoria “implícito”, indicando elementos tácitos relativos à dimensão do PDI, ou seja, as referências subjacentes ao conteúdo e actividades assinaladas nos documentos analisados.

Tabela 1

*Documentos que foram objecto de análise por IES*

Universidade	Material	Data	
		Duração	Ano
U1	Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente	Anual	2019

Como citar: Domingos, Rangel Assunção Francisco; Rodrigues Mendes, Maria da Conceição Barbosa; Oliveira, Diana da Silva; da Costa, Nilza Maria Vilhena Nunes. (2022). A qualificação académica e profissional do docente em cursos de direito em Angola: orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. *Sapientiae* (7) 2, Angola, (Pp. 221-237). DOI: [www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07](http://www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07)

Regulamento das Provas Públicas		*	*
U2	Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente	Anual	2020
	Relatórios de Actividades -A	Trimestral	2020
	Relatórios de Actividades -B	Trimestral	2020
	Relatórios de Actividades -C	Mensal	2020
U3	Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente	Anual	2019
	Relatórios de Actividades -A	Anual	2017
	Relatórios de Actividades -B	Anual	2018
	Relatórios de Actividades -C	Anual	2019
U4	Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente	Anual	2019
U5	Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente	Anual	2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: \* Documento normativo de utilização permanente; no caso de existir mais do que um RA por Instituição, acrescentaram-se letras (de A a C) para os diferenciar.

Conforme evidencia a Tabela 1, existe disparidade na quantidade e tipificação de documentos recolhidos em cada IES: duas IES (U4 e U5) forneceram apenas um documento (ECP), tendo justificado com a não elaboração de RA por falta de recursos humanos e da não obrigatoriedade de elaboração dos mesmos; outras duas IES (U2 e U3) partilharam quatro documentos (ECP, RA-A, RA-B e RA-C) e uma (U1) partilhou dois documentos (ECP e RPP).

Com o objectivo de compreender os sentidos subjacentes aos documentos, quanto ao PDI e à QAPD, construiu-se um modelo de análise que incluiu, conforme se referiu, as duas seguintes dimensões: “Articulação com o PDI” (Dimensão 1), que procurou responder à questão “Que articulação fazem os documentos elaborados pelas FD ao PDI?”; e a dimensão “Elementos sobre a QAPD das FD” (Dimensão 2), que procurou responder à questão “O que as FD dizem fazer relativamente à QAPD?”. Foi esperado, com base na interpretação das respostas a estas duas questões, a construção de um referencial para as diferentes unidades orgânicas, enquanto contributo para a elaboração de propostas para a estruturação dos PDI, tornando-os instrumentos úteis, mais específicos e contextualizados, em particular no concernente à QAPD.

Para cada uma das dimensões foram definidas categorias e subcategorias de análise (ver tabela 2) que emergiram da literatura, de estudos previamente realizados por Domingos et al. (2020, 2021) e dos próprios documentos analisados.

Tabela 2

*Dimensões, categorias e subcategorias definidas por dimensão*

Dimensões	Categorias	Subcategorias
<b>“Articulação com o PDI” (dimensão 1)</b>	Alinhamento com o PDI	Explícito
		Implícito
	Não alinhamento com o PDI	
<b>“Elementos sobre a QAPD nas FD” (dimensão 2)</b>	Condições de acesso ao exercício da profissão	Inerentes ao currículo académico
		Inerentes ao currículo profissional
	Progressão na carreira	
	Actividades desenvolvidas para a promoção da QAPD	

Como citar: Domingos, Rangel Assunção Franciscos; Rodrigues Mendes, Maria da Conceição Barbosa; Oliveira, Diana da Silva; da Costa, Nilza Maria Vilhena Nunes. (2022). A qualificação académica e profissional do docente em cursos de direito em Angola: orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. *Sapientiae* (7) 2, Angola, (Pp. 221-237). DOI: [www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07](http://www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As dimensões e categorias estabeleceram as referências para a decomposição dos documentos com vista a alcançar-se uma representação simplificada dos dados dando origem a unidades de registo, com trechos dos documentos seleccionados. Foi adoptado como critério de recorte o nível semântico, seleccionando-se trechos que evidenciam relações com as expressões não se atentando ao aspecto gramatical e formal (Bardin, 2011).

Posteriormente, a partir desse recorte, foi realizada uma análise temática que consistiu em encontrar os núcleos de sentido que compõem a comunicação e respectiva frequência, a qual pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido (Bardin, 2011).

### **Apresentação e discussão de resultados**

De acordo com a metodologia descrita na secção anterior, procede-se agora à apresentação e discussão dos principais resultados encontrados, e que se encontram nas tabelas 3 e 4 por dimensão, a saber:

Quanto à dimensão 1, e à categoria “Alinhamento com o PDI” (ver tabela 3).

Na subcategoria “explícito encontrou-se apenas uma referência ao PDI e apenas numa das Instituições (RA da U3). Este resultado revela, assim, uma reduzidíssima articulação explícita entre o PDI, documento que corporiza os elementos identitários e estruturantes das instituições e respectivas linhas de intervenção (Bertanha, 2011; Santos et al., 2018; Breda et al., 2020; ) e os documentos institucionais analisados (RCP, RPP, RA), considerados como produto de reflexão e potenciadores do diálogo entre os diferentes actores envolvidos no processo de gestão da instituição. Assim, torna-se evidente que a referência explícita ao PDI não emerge como um elemento importante no processo de elaboração de diferentes documentos institucionais das UO responsáveis pelos CD. Uma possível interpretação é que o PDI é construído a nível central das Instituições, não envolvendo as respectivas UO. E, ainda, que os documentos das UO não carecem de evidenciar em que medida as suas acções se alinham com as orientações do PDI. O resultado e as possíveis interpretações questionam, assim, em que medida o PDI, enquanto recurso à gestão estratégica das IES, se reveste como fundamental no que diz respeito à integração de planos de trabalho e acções das UO, nomeadamente no caso das responsáveis pelos CD, e todas as informações estratégicas de gestão em todos os momentos do processo de gestão.

Na subcategoria “Implícito”, identificaram-se referências tácitas ao PDI, por via de acções e projectos existentes neles previsto (por exemplo “As linhas gerais de orientação traçadas neste PDI são traduzidas em tarefas nos Planos Intermediários e Plano de Acção anual para toda a estrutura Institucional” (PDI - U3), embora nos documentos analisados a fonte primária, ou seja, o PDI, não é referido. Este resultado, traduzido na omissão em documentos das UO analisados, a objectivos estratégicos globais do PDI, metas e indicadores, não favorece a eficácia no processo de implementação do PDI e, eventualmente, numa visão integrada das suas UO, isto é, parece perder-se a ideia de que as UO fazem parte da Instituição como um todo, e por isso se devem alinhar com o PDI na execução, ou não – e neste caso merecendo justificação, de acções gerais neles previstos:

Ainda quanto à dimensão 1, na categoria “Não alinhamento com o PDI” (ver tabela 3). Os resultados indicam a existência de informações em documentos institucionais discordantes, relativamente aos planos gizados nos PDI das mesmas instituições (por exemplo, “as acções definidas neste PDI têm um impacto significativo e positivo sobre a dinâmica da instituição (PDI - U4), sem qualquer justificação para tal, o que pressupõe desarticulação entre o PDI e documentos das suas UO, nomeadamente das responsáveis por CD. De notar que para Breda et al. (2020) o PDI constitui tanto uma forma de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, como um plano para a melhoria e implementação das acções estratégicas traçadas. Nesta perspectiva, e com

base nos resultados encontrados na dimensão 1 “Articulação com o PDI”, é oportuno assinalar que, no universo de todos documentos analisados, apenas o RA da U3 faz referência explícita ao PDI, e as referências implícitas por vezes afastam-se do previsto no PDI. Novamente, este facto pode ser interpretado de diferentes formas, a saber: as UO em causa desconhecem o conteúdo do PDI; os profissionais dessas UO não foram devidamente envolvidos na elaboração e discussão do PDI, ou, ainda, caso o tivessem sido, que não parece existir um comprometimento, pelos menos de quem elaborou os documentos analisados, de evidenciar essa articulação. É, por isso, necessário que as IES promovam a divulgação do PDI, desde a sua construção até à fase de implementação, criando canais que sensibilizem e mobilizem as comunidades para o processo da sua implementação e motorização.

Tabela 3  
“Articulação com o PDI” (dimensão 1)

Categories	Subcategorias	Unidade de registo
<b>Alinhamento com o PDI</b>	Explícito	“O presente relatório de Gestão visa dar a conhecer as principais actividades desenvolvidas no ano de 2019 bem como a forma como os recursos disponíveis foram aplicados, em alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriénio 2014-2019” (RA-C, U3, p. 3)
	Implícito	“Realização de três sessões de formação (...) capacitação pedagógica destinada aos docentes (...)” (RA-A, U3; p. 8) “O foco da faculdade passa por formar juristas que pretendem exercer profissão jurídica tendo sobretudo a qualidade da busca incessante pela justiça, a qual é o fim supremo do Direito” (RA-C, U3; p. 6)
<b>Não alinhamento com o PDI</b>		“Escassez de divulgação actividades científicas com impacto à extensão e cooperação” (RA-B, U2, p. 35) “Inexistência de Centros de Estudos e Investigação Científica” (RA-C, U3; p. 11)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Quanto à dimensão 2 (ver tabela 4), e à categoria “Condições de acesso ao exercício da profissão”, a análise da categoria permite observar que, de um modo geral, os elementos das unidades de registo que a compõem emergem de todos os documentos que serviram de objecto de análise ECP, RPP e RA. Assim, na Categoria “Condições de acesso ao exercício da profissão”, foram criadas duas subcategorias: “Inerentes ao currículo académico” e “Inerentes ao currículo profissional”.

Na subcategoria “Inerentes ao currículo académico”, os resultados evidenciam que é no ECP e no RPP que todas as instituições definem requisitos para a admissão de candidatos à docência.

Na subcategoria “Inerentes ao currículo profissional”, os resultados apontam, tendencialmente, e no sentido positivo, para uma consistência nos documentos ECP e RPP das instituições U5 e U1, respectivamente, com destaque para a prioridade para o provimento das vagas da carreira aos candidatos que tenham a capacidade de leccionar aulas teórico-práticas. Destacou-se, ainda, que os documentos RPP e ECP apresentam unidades de registo especificando prioridade para candidatos da área do Direito. Os resultados convergem quanto à relevância da componente profissional no processo de contratação docente. No entanto, estes documentos necessitam de ser organizados tendo como base o PDI das respectivas instituições, para que expressem o objectivo

estratégico de desenvolvimento institucional. A partir deste pressuposto a instituição pode elaborar as estratégias, para alcançar os objectivos e as metas, ou seja, para a construção do PDI.

Ainda quanto à dimensão 2, mas na categoria “Progressão na carreira” (ver tabela 4), as unidades de registo que emergem dos documentos analisados, na sua globalidade, expressam poucos elementos e indicadores concretos sobre essa progressão. No entanto, salienta-se o facto de no ECP da U5, no RPP da U1 e no RA-B da U3, encontrarem-se unidades de registo que fazem menção a elementos que podendo levar a um entendimento próximo da progressão na carreira. Assim, de modo geral, é possível perceber que os critérios para progressão na carreira estão gizados nos documentos como ponto de convergência com o ECDES, e que no ECP há uma consolidação com a inclusão das dimensões: disponibilidade para dedicação exclusiva e formação em agregação pedagógica. Note-se que, de acordo com Machado et al. (2017), propostas de formação docente devem seguir orientações essencialmente significativas, pois a experiência anterior à entrada na IES e os seus valores são considerados imprescindíveis para a formulação das actividades formativas.

Para finalizar, a categoria “Actividades desenvolvidas para a promoção da QAPD”, quanto à dimensão 2 (ver tabela 4), os documentos analisados evidenciam que as instituições desenvolvem poucas actividades promotoras da QAPD, o que se reflecte na escassez de acções institucionais que envolvem os diferentes actores do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, é importante referir que no RA da U3 encontram-se algumas acções como “formação de curta duração, capacitação pedagógica destinada aos docentes das FD” e “Realização de palestra sobre diferentes temáticas”. Compreende-se que os documentos analisados, na sua generalidade, não possuem representação efectiva de mecanismos e processos promotores da QAPD. Percebe-se, de igual modo, a necessidade de se demonstrar que a promoção da QAPD vai além do ensino por si mesmo. Assim, há necessidade de reconhecimento do PDI como pilar conformador da identidade e das dinâmicas da instituição, considerando os docentes como um dos actores fundamentais, cuja actuação requer formação inicial e contínua, bem como qualificação específica. Pois, quando a QAPD é compreendida apenas na vivência ou na formação inicial, pode expressar uma ideia, formal, demasiado redutora e muito simplista da profissão docente. Com efeito, arrogou-se que a vivência é importante e, se for problematizada e analisada à luz dos avanços teóricos, pode assumir um relevante papel na formação dos novos professores. Para isso, é necessário que a educação ofereça uma formação que inclua o estudante na Instituição e na sociedade, capaz de produzir um novo processo de ensino e aprendizagem na universidade.

Tabela 4  
“Elementos sobre a QAPD nas FD” (dimensão 2)

Categories	Subcategorias	Unidade de registo
Condições de acesso ao exercício da profissão	Inerentes ao currículo académico	ao “Requisitos para a Admissão dos candidatos à docência: a) Categoria de professor auxiliar – possuir o grau de Mestre, ou Doutor; b) Categoria de Assistente – possuir o Grau de Mestre; Assistente estagiário – possuir o Grau de Licenciatura, com a média igual ou superior de 14 Valores” (até 35 anos de idade) (ECP-U1; U2; U3; U4 e U5 - Edital 01/19);
		“É obrigatório a realização e aprovação em provas públicas para o provimento da categoria de Assistente e de Professor Titular” (RPP- U1, Artigo 2.º); “É dispensado a realização de provas públicas para o provimento de Assistentes quando os candidatos possuam o grau académico de Mestre ou Doutor” (RPP, Artigo 2.º);

Inerentes ao currículo profissional	ao	<p>“A prioridade para o provimento das vagas da carreira docente destina-se aos candidatos que tenham a capacidade de leccionar aulas teórico-práticas, prestação de serviço em laboratórios e tenham frequentado cursos nas áreas civílicas do direito; com experiência no exercício de advocacia, para leccionarem cadeira na área do Direito” (ECP-U5, Edital 01/19);</p> <p>“A prova pública para acesso à categoria de professor titular conste de duas partes: b) apresentação de uma aula sobre o conteúdo e os métodos de uma disciplina ou sobre um tema de investigação relativo a especialidade do candidato” (RPP – U1, Artigo 4.º);</p> <p>“Curriculum vitae, contendo, entre outros elementos, referência obrigatória à formação académica universitária e de pós-graduação, actividade e funções docentes já desenvolvidas; relação discriminada de todos os trabalhos científicos por si elaborados e publicados” (RPP – U1, Artigo 6.º);</p> <p>“A prova pública para o acesso à categoria de assistente consta de duas partes: a) ministração de uma aula sobre a matéria do curso; b) apresentação e discussão de uma dissertação” (RPP - U1, Artigo 5.º);</p> <p>“Requisitos para a Admissão dos candidatos à docência: Experiência Docente nas Disciplinas de Língua Portuguesa, Direito Económico, Direito Fiscal, Direito Processual Civil, Direito Comercial” (ECP-U3, Edital 01/19);</p> <p>“A prioridade para o provimento das vagas vai apara os candidatos que tenham maior experiência comprovada, maior participação em cursos profissionais comprovados, maior influência no domínio de línguas” (ECP-U5, - Edital 01/19);</p> <p>“Requisitos para a Admissão dos candidatos à docência: Para Professor Auxiliar: Doutoramento em Direito, área de formação direito, relações internacionais; Para Assistente Estagiário: Licenciatura em Direito” (ECP-U4, Edital 01/19);</p>
<b>Progressão na carreira</b>	na	<p>“Os candidatos devem ter disponibilidade para dedicação exclusiva, disponibilidade de participar em projectos de investigação científica, agregação pedagógica, experiência comprovada, aptidão física e mental” (ECP-U5, Edital 01/19);</p> <p>“Para o acesso à categoria de Assistente pretende-se avaliar a aptidão para actividade docente nas vertentes pedagógicas e científicas” (RPP-U1, Artigo 4.º);</p> <p>“Avaliação do desempenho Docente para o processo de candidatura a Bolsa de Estudo Interna de Pós-graduação” (RA-B – U3, p. 9);</p>
<b>Actividades desenvolvidas para a promoção da QAPD</b>		<p>“Realização de três sessões de formação de curta duração e capacitação pedagógica destinada aos docentes Faculdade de Direito” (RA-A – U3, Pág. 8);</p> <p>“Realização de palestra sobre “Tramitação do Processo Disciplinar” no âmbito do direito do trabalho, em alusão ao Dia Internacional do Trabalhador (RA-A – U3, Pág. 8)</p> <p>“Realização de palestra sobre “Tributação” organizado pela AGT e destinada aos estudantes, docentes e funcionários administrativos” (RA-A – U3, p. 8)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.



### Considerações finais

O objectivo principal deste estudo foi propor elementos estruturantes que possam servir de referência para a construção de PDI, que se pretende que sejam úteis aos diferentes intervenientes envolvidos na sua construção e implementação, bem como promotores de desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior públicas que ministram Cursos de Direito, dos seus docentes.

Com efeito, os resultados obtidos permitem compreender que os documentos produzidos pelas instituições analisados que foram nomeadamente os Relatórios de Actividades e Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente e Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto, abarcam questões organizativas estruturantes (por exemplo, “definição de Requisitos para a Admissão dos candidatos à docência”); Contudo: (a) não são explicitamente articulados com os Plano de Desenvolvimento Institucional, afastando-se por vezes dos mesmos (por exemplo, Inexistência de Centros de Estudos e Investigação Científica”), não sendo encontradas evidências justificativas dessa realidade; (b) mas especificando elementos relativos à Qualificação Académica e Profissional dos Docentes de Cursos de Direito, podendo estes serem um pouco mais explícitos e incluindo mecanismos de monitorização. Assim, considerou-se que alguns desses elementos poderiam ser integrados nos Plano de Desenvolvimento Institucional, no sentido de lhes conferir maior substância, em particular, no que diz respeito às Unidades Orgânicas das Universidades.

Diante disso, se sugere, em torno de dois eixos, recomendações a serem utilizadas como referência por estas IES na construção e desenvolvimento de Plano de Desenvolvimento Institucional.

Elementos para tornar o Plano de Desenvolvimento Institucional mais articulado com as Unidades Orgânicas: (a) Definir o perfil institucional de cada Unidade Orgânica por intermédio da respectiva missão, visão e princípios, que sejam conhecidos e praticados nas Unidades Orgânicas; (b) Conceber uma proposta, no formato de guião, apresentando pontos de alinhamento entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e outros documentos organizacionais das Unidades Orgânicas, com destaque para o Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente, Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto e Relatórios de Actividades; e (c) Elencar os princípios científicos-técnicos-metodológicos gerais que norteiam as práticas académicas da instituição para os diferentes cursos.

Elementos para tornar o Plano de Desenvolvimento Institucional, e os documentos das Unidades Orgânicas, mais articulados com a Qualificação Académica e Profissional dos Docentes: (a) Caracterizar o perfil do corpo docente, projectando necessidades da sua actualização profissional, incluindo quatro elementos basilares: composição (nível de formação, regime de trabalho, experiência académica e experiência profissional); plano de progressão na carreira; critérios de selecção e contratação; e estratégias para a renovação do corpo docente; (b) Incluir o princípio e as estratégias para a formação contínua de professores, enquanto processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à actividade profissional; (c) Propor que as diferentes Unidades Orgânicas organizem e monitorizem cursos de especialização, ou outras iniciativas (como por exemplo, palestras) que favorecem mudanças teórico-práticas nas práticas dos professores, tornando-os capazes de analisar o seu desempenho em sala de aula de forma crítica, tendo em vista, também, a adequação de competências às exigências das unidades curriculares ministradas. Propor ainda a monitorização dessas acções; (d) Promover a investigação enquanto processo de construção colectiva de conhecimento, em particular sobre a função docente no Ensino Superior e (ou em articulação com a mesma).

Para as Unidades Orgânicas, responsáveis por Cursos de Direito, e de acordo com a literatura, a organização da dimensão didáctico-pedagógica pode ser reforçada se pautar pela: (a) Capacidade de racionalizar e argumentar juridicamente; (b) Agir de modo leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas que representa; (c) Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do

Direito e do ordenamento jurídico; (d) Ser consciente da dimensão ética e da responsabilidade social da profissão jurídica.

Note-se que, este conjunto de recomendações de apoio às Instituições de Ensino Superior públicas que ministram Cursos de Direito, com o propósito de subsidiar a construção dos seus Plano de Desenvolvimento Institucional, não asseguram, por si só, o seu sucesso, pois é necessário um conhecimento e comprometimento alargado do mesmo. Assim, sugere-se, ainda, um processo de elaboração participativo e colaborativo do Plano de Desenvolvimento Institucional, com representatividade de toda comunidade académica e capacitação das comissões envolvidas na sua elaboração. Segundo Santos et al. (2018), para que as actividades das Instituições de Ensino Superior sejam bem-sucedidas é fundamental a participação das pessoas directamente envolvidas e as principais interessadas nas mesmas, uma vez que são elas as responsáveis pelas acções na instituição, prática que trará maior comprometimento com os problemas e com as suas soluções (Machado et al., 2017). Para além disso, e como sugerem vários autores (Guedes e Scherer, 2015; Segenreich, 2005; Souza et al., 2016), a implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional, assim como de acções específicas desenvolvidas pelas Unidades Orgânicas, deve ser acompanhada por mecanismos de monitorização e de avaliação, enquanto pressupostos de regulação da acção organizacional, face ao desejado.

No decorrer deste estudo ficou evidente a necessidade de realização de mais investigação na área, pois, foram observadas realidades de apenas cinco instituições públicas, com base em documentos e não em práticas. Assim, considera-se, por um lado, pertinente o aprofundamento dos resultados, através de outras abordagens, como por exemplo, estudos de caso em Unidades Orgânicas responsáveis por Cursos de Direito, e, por outro lado, a validação empírica do conjunto de recomendações, figura como um campo interessante para a melhoria da gestão das IES.

Atendendo ao crescente número de Instituições de Ensino Superior privadas em Angola, considera-se, igualmente pertinente a realização de estudos similares nas mesmas.

### Bibliografia

- Assembleia Nacional. (2020). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Decreto-Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, Angola.
- Bardín, Laurence (2011). **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Portugal.
- Bertanha, Pricila (2011). Plano de desenvolvimento institucional: da concepção burocrática/regulatória para a concepção sistémica. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul & II Congresso Internacional IGLU da **Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, Brasil.
- Breda, Fernanda; Cruz, Cassiana Maris Lima; Hermes, Lisiane Caroline Rodrigues; Medeiros, Janine Fleith de (2020). Plano de Desenvolvimento Institucional em Instituições de Ensino Superior Brasileiras e a Gestão da Comunicação Integrada de Marketing no Ambiente On-Line. **Desenvolvimento Em Questão**. Volume 18, No. 51. Brasil (Pp. 331–354). <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2020.51.331-354>.
- Conselho de Ministros. (2007). Linhas Mestras para Melhoria da Gestão do subsistema do Ensino Superior, Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro. Angola.
- Corsetti, Berenice (2006). A análise documental no contexto da metodologia qualitativa : uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**. Volume 1, No. 1. Brasil (Pp. 32–46). [http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a\\_anlise\\_documental\\_no\\_contexto\\_da\\_pesquis\\_qualitativa.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf)
- Coutinho, Clara Pereira (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. XVII Colóquio da **ADMEE-Europa Association pour le**

- Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation.** Lisboa, Portugal.
- Damiance, Patrícia Ribeiro Mattar; Panes, Vanessa Bertassi Clivelaro; Caldana, Magali de Lourdes; Bastos, José Roberto de Magalhães (2016). Formação Acadêmica para o SUS x Competência Pedagógica do Formador: algumas considerações para o debate. **Salusvita**. Volume 35, No. 3. Brasil (Pp. 453–474). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-833040>
- Domingos, Rangel, Nilza Costa e Silva Oliveira. (2020) Qualificação Acadêmica e Profissional Dos Docentes Do Ensino Superior Em Angola: Instrumento de Análise e Sua Validação. **Rev. Inter. Educ. Sup** Volume 1, No. 7. Brasil (Pp 1–27). <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659031>
- Domingos, Rangel, Maria Mendes, Silva Oliveira, e Nilza Costa. 2021. Qualificação Acadêmica e Profissional Dos Docentes de Cursos de Direito Em Angola: Uma Análise Com Base Nos Planos de Desenvolvimento Institucional. **Jornal de Políticas Educacionais** Volume 15, No. 9. Brasil (Pp 1–25). <http://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.78566>
- Esteves, Manuela (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. **SÍSIFO / Revista de Ciências Da Educação**. No. 7. Brasil (Pp. 101–110). <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/122/202>
- Felix, Loussia P. Musse. (2006). O Projeto ALFA Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana. **Notícia do Direito Brasileiro**. No. 13, Brail (Pp. 197-222). <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-%C3%81rea-de-Direito..pdf>
- Fernandes, Andre Lezan; Garcias, Carlos Mello; Rasoto, Vanessa Ishikawa; Carvalho, Hilda Alberton de; Lima, Isaura Alberton de (2019). Planejamento: um estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista FAE**. Volume 22, No. 1. Brasil (Pp. 115–136). <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/623>
- Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda (2013). Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente. Em Veiga, Ilma Alencastro Passos; Ramos, Kátia (Org.). **Desenvolvimento Profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Editora Universitária da UFPE. Brasil (Pp. 39–56). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/93529>
- Freire, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz Terra. Brasil.
- Guedes, Eleanara Pereira; Scherer, Flávia Luciane (2015). O Processo De Elaboração Do Plano De Desenvolvimento Institucional (PDI): Um Estudo De Caso Na Universidade Federal Do Paraná. **Perspectivas Em Gestão & Conhecimento**. Volume 5, No. 2. Brasil (Pp. 240–253). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298302>
- Junior, Augusto Jaeger (2008). Ensino Jurídico na América Latina. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Edição Especial Homenagem à Cooperação Acadêmica UFRGS-França, Maio. Brasil (Pp. 116–130). <https://doi.org/10.22456/0104-6594.74624>
- Júnior, Ailton Paulo de Oliveira; Prata-Linhares, Martha Maria; Karwoski, Acir Mário (2018). Formação docente no contexto brasileiro das instituições federais de Educação Superior. **Ensaio**. Volume 26, No. 98. Brasil (Pp. 52–90). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600902>
- Leite, Carlinda; Lima, Lurdes; Monteiro, Angélica (2009). O Trabalho Pedagógico no Ensino Superior: Um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. **Educação Sociedade e Cultura**. Volume 1, No. 28. Portugal (Pp. 71–91). [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_carlinda](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_carlinda)

Como citar: Domingos, Rangel Assunção Franciscos; Rodrigues Mendes, Maria da Conceição Barbosa; Oliveira, Diana da Silva; da Costa, Nilza Maria Vilhena Nunes. (2022). A qualificação acadêmica e profissional do docente em cursos de direito em Angola: orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. **Sapientiae** (7) 2, Angola, (Pp. 221-237). DOI: [www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07](https://www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07)

- Leite, Carlinda; Ramos, Kátia (2013). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**. Volume 25, No. 1. Portugal (Pp. 07–27). <https://doi.org/10.21814/rpe.3014>
- Machado, Diego de Queiroz; Matos, Fátima Regina Ney; Sena, Augusto Marcos Carvalho de; Ipiranga, Ana Silvia Rocha (2017). Quadro de análise da gestão da inovação para instituições de ensino superior: Aplicação em um estudo de caso. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Volume 25, No. 104. EUA (Pp. 1–23). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2284>.
- Macedo, Deise; Santorum, Kátia Maria Teixeira; Ribeiro, Carla Vaz dos Santos; Léda, Denise Bessa (2020). Dossiê Especial. O Trabalho no Ensino Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Volume 28, No. 6. EUA (Pp. 1–24). <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.28.5158>
- Manuel, Tuca; Mendes, Maria da Conceição Barbosa (2021). Garantia da qualidade do ensino superior em Angola: Do instrumentalismo ao socioconstrutivismo. **Educação Sociedade e Cultura**. Volume 58. Portugal (Pp. 51–70). <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.151>
- Masetto, Marcos Tarciso (2012). **Competência Pedagógica do Professor Universitário** (segunda edição). Summus Editorial. Brasil.
- Milkiewicz, Larissa; Pedro, Juliana Monteiro (2020). A importância da formação pedagógica no curso de direito para exercício da docência na graduação. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**. Volume 6, No. 3. Portugal (Pp. 1087–1114). [https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/3/2020\\_03\\_1087\\_1116.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/3/2020_03_1087_1116.pdf)
- Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia. (2011). Regulamento que estabelece o processo que deve ser observado para criação ou autorização de criação de IES, Decreto Executivo n.º 27/11, de 23 de Fevereiro. Angola.
- Oliveira, Tatiana Pinheiro de; Cruz, Giseli Barreto da (2017). Inserção Profissional Docente no Ensino Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Volume 25, No. 78. EUA (Pp., 1–23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2887>.
- Angola (2018). Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto. Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária. Diário da República: I Série, n.º 118.
- Angola (2020). Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de Dezembro. Aprova o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República: I Série, n.º 196.
- Santos, Carolina da Costa; Pereira, Fátima; Lopes, Amélia (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**. Volume 29, No. 1. Portugal (Pp. 295–391). <https://doi.org/10.21814/rpe.6820>.
- Santos, Carolina da Costa; Pereira, Fátima; Lopes, Amélia (2018). Experiências da Gestão Académica da Docência Universitária. **Educação e Realidade**. Volume 43, No. 3. Brasil (Pp. 989–1008). <https://doi.org/10.1590/2175-623674106>
- Santos, Vilmar Pereira dos; Batista, Eraldo Carlos (2019). A formação didático-pedagógica do professor do ensino superior e a construção do perfil docente. **Connectionline**. No. 21. Brasil (Pp. 55–70). <https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/752/0>
- Segenreich, Stella Cecília Duarte (2005). O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**. Volume 13, No. 47. Brasil (Pp. 149–168). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362005000200003>.
- Severino, Antonio Joaquim (2013). Da Docência no Ensino Superior: Condições e Exigências. **Comunicações**. Volume 20, No. 1. Brasil (Pp. 43–52). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p43-52>.

Como citar: Domingos, Rangel Assunção Franciscos; Rodrigues Mendes, Maria da Conceição Barbosa; Oliveira, Diana da Silva; da Costa, Nilza Maria Vilhena Nunes. (2022). A qualificação académica e profissional do docente em cursos de direito em Angola: orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. *Sapientiae* (7) 2, Angola, (Pp. 221-237). DOI: [www.doi.org/10.37293/sapientiae72.07](https://doi.org/10.37293/sapientiae72.07)

- Silva, Eugénio Alves da (2014). **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. Doutoramento em Educação. Especialidade de Organização e Administração Escolar. Universidade do Minho. Portugal.
- Silva, Larissa Tenfen; Oliveira, Claudio Ladeira de (2018). Contribuições da didáctica e da técnica da discussão para o ensino do Direito. **RDUNO**. Volume 1, No. 2. Brasil (Pp. 150–166). DOI: <https://doi.org/10.46699/rduno.v1i2.4391>
- Souza, Angelo Ricardo; Abreu, Diana Cristina (2016). Ingresso na Carreira Docente: As Experiências de Brasil Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Volume 24, No. 72. EUA (Pp. 1–21). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1988>.
- Souza, Tássara Caldeira Simões Nobre de; Costa, Gleimíria Batista da; Oliveira Neto, Pedro Luiz de; Tourinho, Maria Berenice Alho da Costa; Santos, Marcos Cesar dos; Braga, Aurineide Alves (2016). Do planeamento estratégico à gestão estratégica do plano de desenvolvimento institucional (PDI): os desafios à gestão em busca da “Universidade que queremos”. XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria **da Universidade Federal de Santa Catarina**. São Paulo, Brasil.
- Therrien, Jacques; Dias, Ana Maria Iório; Leitinho, Meirecele Calíope (2016). Docência universitária. **Em Aberto**. Volume 29, No. 97. Brasil (Pp. 21–32). [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44086/1/Em\\_Aberto.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44086/1/Em_Aberto.pdf)
- Torelló, Òscar Mas (2011). El Profesor Universitario: sus competencias y formación. **Revista e Curriculum y Formación Del Profesor**. Volume 15, No. 3. Espanha (Pp. 195–211). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1>.
- UNESCO. (2020). A avaliação das aprendizagens na África Subsariana. Rapport Analytique N.º1. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374973\\_por?posInSet=25&queryId=4849fbae-7f9e-46e2-84eb-4a2c41126cd0](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374973_por?posInSet=25&queryId=4849fbae-7f9e-46e2-84eb-4a2c41126cd0).
- Universidade Agostinho Neto (UAN). (2000). **Regulamento de Provas Públicas Da Universidade Agostinho Neto**. Diário da República, Luanda, II Série, N.º 19.
- Zabalza, Miguel (2004). **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Artmed. Brasil.

## **Conclusões e Recomendações Finais**

A presente tese, que tem por meta a obtenção do grau de Doutor na área de Educação, Ramo de Supervisão e Avaliação, em formato principal de compilação de artigos, baseia-se no projeto investigativo que visou contribuir para o desenvolvimento de conhecimento sobre os PDI das Universidades Públicas Angolanas, que integram na grelha formativa CD, nomeadamente, sobre a inclusão da dimensão da QAPD. Mais especificamente, o nosso problema de investigação formula-se a partir da seguinte questão: Em que medida os PDI de Universidades Públicas Angolanas, com CD, incluem a dimensão da QAPD, e como esta pode ser neles potenciada?

Nesta secção, apresentamos as conclusões e recomendações finais que sinalizam o desfecho desta tese sistematizando os contributos e elementos de inovação que advêm dos trabalhos apresentados em cada uma das partes que compõem a tese. Começamos por analisar observações resultantes das duas abordagens (Parte 1) e dos três artigos (Parte 2) cada uma relacionada com a questão central, enumerando as principais recomendações emergentes das diferentes etapas da investigação. Finalmente, faz-se uma reflexão sobre as limitações do trabalho apresentado e sugerem-se orientações para trabalho futuro, enquadradas no pressuposto da necessidade de melhoria contínua da qualidade do Ensino Superior (ES).

A forma mais adequada para apresentar as conclusões da tese foi responder às questões de investigação. Considerou-se relevante esta opção, pois foram estas as premissas que orientaram o estudo e, como tal, respondendo a cada uma das questões de investigação ajudar-se-á a fazer uma conclusão da tese sumariando os resultados do estudo.

### **Q.1 Que orientações teóricas e normativas emergem quanto à integração da QAPD no PDI, a nível nacional??**

Na primeira parte desta investigação propôs-se o desenvolvimento de dois estudos preliminares, sendo um sobre os normativos do ES em Angola referenciadores de princípios e de orientações sobre a QAPD e o PDI, e o segundo que nos desse uma visão de como estes dois conceitos têm sido abordados por investigadores, tomando como referencial de análise a Revista FORGES, enquanto espaço privilegiado de comunicação de resultados de estudos focalizados na gestão do ES, no âmbito dos países e regiões de língua portuguesa.

1. No primeiro estudo verificou-se que, em 20 anos (de 2001 a 2021), houve alterações aos normativos estruturais para o sistema de ES em Angola com destaque para Lei de Bases do Sistema de Educação sujeita a três revisões, a

saber: 2001 - Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro; 2016 - Lei n.º 17-16 de 7 de outubro; 2020 - Lei n.º 32/20 de 12 de agosto. Todavia, apesar do registo de alterações normativas substanciais e da emergência expressiva de diplomas mais específicos do âmbito da gestão da carreira docente, como por exemplo, o ECDES, o Regulamento da PPAPC (Decreto Executivo n.º 140/20 de 1 de junho), não foram encontrados referenciais expressivos e específicos relacionados ao PDI.

2. No segundo estudo destacou-se que nas publicações da revista FORGES, infere-se o papel do Estado na regulação do Subsistema de ES e na macro gestão do desempenho do subsistema e das IES, visando a melhoria permanente da QAPD, por via da implementação de programas de abrangência Nacional ou Regional que promovam os cursos de Pós-graduação direcionados, quer aos Docentes em efetiva função, quer aos aspirantes a docência (Cury, 2014; Fortes, 2014; Rego et al., 2015; Rodrigues & Cassy, 2017; Buza, 2020; e Antonio Mañas & Pinto 2021).
3. Ainda sobre a QAPD reforça-se a necessidade da promoção da cultura colaborativa entre professores, aonde a cultura de colaboração é percebida como a expressão das formas de partilha e de interação nas quais os sujeitos trocam ideias, crenças, valores e pontos de vista (Silva, 2000; Bozu & Herrera, 2009). Realce-se, ainda, dos resultados que emergiram dos artigos de Costa et al. (2017), a integração do desenvolvimento profissional do docente às linhas estratégicas de atuação das IES por intermédio da promoção de cursos de agregação pedagógica. O estabelecimento de parcerias, incentivada pela formalização da cooperação entre as IES dos países e regiões de língua portuguesa, privilegiando programas de formação profissional e de intercâmbio, como caminhos estratégicos para o desenvolvimento contínuo das competências profissionais e para um melhor enquadramento dos seus profissionais (Patatas, 2017).
4. Ainda do segundo estudo os dados revelaram escassa produção científica em matéria de estudos com esta abordagem focalizados no contexto angolano. Esta constatação tem especial relevância, uma vez que no contexto angolano o PDI, é referenciado, no Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES, como documento obrigatório no processo de credenciamento das IES e seus respetivos cursos. A associação do PDI ao processo de credenciamento institucional, tendo em conta a articulação sistemática inerente ao Subsistema de



ES sinaliza tendencial necessidade de estabelecimento de elementos que funcionem como diretrizes para a produção de inferências, minimamente harmonizadas.

5. Não foram encontradas evidências de instrutivos e/ou paradigmas estruturados como diretrizes para elaboração do PDI, ou seja, os normativos integradores da filosofia geral definidora dos termos de referência para a estruturação dos PDI. Ao evocarem questões inerentes aos termos gerais estruturantes do PDI, assumimos uma perspetiva que se distancia da excessiva formalização ao ponto de serem definidos modelos rígidos de estruturação dos PDI. Os referenciais funcionarão como elementos orientadores do processo de planificação estratégica auxiliando os gestores nesses momentos considerados críticos para o alcance dos objetivos estipulados pelas IES (Lauxen et al., 2017).

## **Q.2 Em que medida os PDI de Universidades Públicas Angolanas, com Cursos de Direito, incluem a dimensão da QAPD?**

Para responder a esta questão, a investigação do artigo dois, entrou-se na análise dos PDI de Cinco IES em Angola, que incluem na oferta formativa CD. Todavia, num primeiro momento, e devido à ausência na literatura de instrumentos de análise (IA) de PDI, mais particularmente, à dimensão em estudo, desenvolveu-se e validou-se um IA, uma proposta de instrumento de avaliação, fundamentado em referentes teóricos e normativos, relativamente à temática em análise.

1. No primeiro artigo a construção do IA foi feita com base na metodologia de referencialização Figari (2008), que se traduz no processo de elaboração do referente de um determinado contexto, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências tornando possível a triangulação de dados que configuram um processo de integração.
2. A validação do IA envolveu uma entrevista a dois atores com responsabilidades na gestão do ES em Angola e posteriormente o IA foi aplicado ao PDI de uma IES.
3. O IA ficou estruturado com três elementos principais: Objeto (elementos constitutivos da QAPD), Referencial (incorpora os referentes, os critérios e os indicadores) e Instrumentação (compreende os itens e os tipos de instrumento).

Relativamente ao processo de validação do IA os resultados obtidos permitiram aferir que (i) na perspetiva dos entrevistados a estrutura do IA é consensual, tendo ambos considerado que o mesmo contempla as dimensões basilares para aferir o lugar da

QAPD no PDI, (ii) o processo de validação do IA no PDI de uma instituição de ensino evidenciou que referentes presentes no PDI da IES nem sempre foi óbvia a determinação dos critérios e indicadores da QAPD 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 Gestão) não surgem na QAPD como ilhas por estarem presentes sob várias formas e/ou perspectivas, tendo esta limitação aceitável uma vez que os elementos de análise se encontram interligados.

Conclusões emergentes nas principais características que os PDI das cinco IES em análise apresentam relativamente à dimensão da QAPD, após a aplicação do IA construído para esse propósito.

1. Os documentos, focando-se apenas em dimensões gerais e ações globais da universidade, excluindo elementos estratégicos para o desenvolvimento organizacional, principalmente no âmbito da QAPD.
2. De modo geral, os documentos analisados apresentam carácter marcadamente genérico, pelo que o papel do docente é indiferenciado, não tendo em conta as suas funções.
3. As referências à QAPD são muito gerais e, por isso, pouco específicas para as UO o que parece remeter a elaboração dos PDI essencialmente como um procedimento burocrático de regulação.

Estas evidências encontradas dos PDI, na nossa opinião, sinalizam desconexões normativas, pois, ao ser referenciado como um instrumento de gestão estratégica, considerado o corpo docente como um dos pilares da concretização da missão institucional, os PDI que especificam os elementos estruturantes da docência podem potenciar o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes que deve ser revisto uma vez que, de acordo com Fernandes et al. (2019), a definição de objetivos no que toca ao perfil e funções de um docente no PDI é sinónimo de mais-valias da instituição, especificando os seus papéis e tarefas, garantindo, deste modo, a qualidade do ES. Assim, a diversidade dos PDI analisados, em termos de estrutura e de especificação da QAPD, pode estar relacionada com a inexistência de diretrizes gerais sobre esta dimensão. Em nossa opinião, pode estar em causa o princípio da convergência normativa, o que pode ser transposto com a estruturação de um dispositivo-normativo-legal, que substancie as disposições gerais para o processo de construção e estruturação do PDI no contexto angolano de ES, mais especificamente, no âmbito dos CD.

### **Q.3 Que recomendações para tornar o PDI, e os documentos das UO, mais articulados com a QAPD, em particular das suas Faculdades de Direito?**

Por fim, elaborou-se um terceiro artigo, onde se apresentam recomendações para a construção de PDI, nomeadamente, no que toca à dimensão de QAPD, devidamente contextualizadas para FD. Considerou-se a existência de elementos que poderiam/deveriam ser integrados nos PDI, no sentido de lhes conferir maior substância, em particular, no que diz respeito às UO's das respetivas Universidades. Assim, foram definidos dois eixos de recomendações para as IES na construção e desenvolvimento de PDI, a saber:

#### **a) Elementos para tornar o PDI mais articulado com as UO:**

1. Definir o perfil institucional de cada UO com base na respetiva missão, visão e princípios, que sejam conhecidos e praticados pela comunidade académica da IES.
2. Conceber uma proposta, no formato de guião, apresentando pontos de alinhamento entre o PDI e outros documentos organizacionais das UO, com destaque para Editais de Abertura de Concursos para Pessoal Docente.
3. Elencar os princípios científicos, técnicos, metodológicos que norteiam as práticas académicas da instituição para os diferentes cursos.

#### **b) Elementos para tornar o PDI, e os documentos das UO, mais articulados com a QAPD:**

1. Caracterizar o perfil do corpo docente, projetando necessidades da sua atualização profissional, incluindo os elementos basilares: (i) nível de formação; (ii) regime de trabalho; (iii) experiência académica; (iv) experiência profissional; (v) plano de progressão na carreira; (vi) critérios de seleção e contratação, tal como referido quer no Estatuto da Carreira Docente Universitária (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de agosto) como igualmente por autores como (Francischetto & Pinheiro, 2018; Mendes, 2016);
2. Incluir o princípio e as estratégias para a formação contínua de professores enquanto processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional (Tardif, 2000);
3. Propor que as diferentes UO organizem e monitorizem cursos de especialização, ou outras iniciativas, atendendo aos desafios referidos na literatura para a capacitação profissional dos docentes;

4. Promover a investigação enquanto processo de construção coletiva de conhecimento.

Entende-se que as recomendações acima referidas possam ser úteis para IES públicas com o propósito de subsidiar a construção dos seus PDI. Contudo, não asseguram, por si só, o seu sucesso, pois é necessário um conhecimento e comprometimento alargado do mesmo. Assim, sugere-se, ainda, um processo de elaboração participativo e colaborativo com representatividade de toda comunidade académica e capacitação das comissões envolvidas na sua elaboração.

Como consideração final, e refletindo sobre o seu desenvolvimento desta pesquisa, discutimos as limitações dos estudos realizados. Além disso, sugerimos algumas direções para investigações futuras, a fim de se aprofundarem os resultados ou estudarem novas questões de investigação que surjam dos resultados.

Uma primeira limitação é que estudámos apenas os documentos da FD das IES Públicas. Embora as IES sejam semelhantes no que diz respeito ao normativos reguladores ainda não somos capazes de nos pronunciar sobre os efeitos em outras IES. Investigações futuras em outras IES com áreas de atuação distintas da FD são necessárias para alargar os resultados da presente investigação para diferentes IES e diferentes realidades de ensino.

A segunda limitação decorre do facto do estudo ficar circunscrito a cinco IES e com base em documentos e não em práticas relatadas ou observadas. Assim, considera-se, por um lado, pertinente o aprofundamento do estudo, através de outras abordagens, como por exemplo, estudos de caso, e, por outro lado, a validação empírica do conjunto de recomendações, figura como um campo interessante de investigação e pode contribuir para a melhoria da gestão das IES.

Em terceiro lugar, a dificuldade de acesso aos normativos, aos documentos institucionais solicitados, caso concreto dos PDI, uma vez que após contactadas, por e-mail e/ou telefone, as Secretarias Gerais e/ou os Gabinetes dos Reitores de todas as Universidades Públicas angolanas que ministram CD (sete no total), tendo sido solicitado o PDI em vigor, obtiveram-se os PDI de cinco Universidades. Outro objetivo de investigação, igualmente interessante a nosso ver, seria a análise comparativa de todos dos PDI, a fim de explorar com maior profundidade a sua estrutura.

Consideramos, ainda, como limitação do estudo o processo de validação do IA que incluiu a realização de entrevistas a apenas dois sujeitos. Não obstante percebermos a relevância destes para o processo de validação, em decorrência das funções de relêvo que os mesmos ocupam na estrutura do ES angolano, consideramos que em estudos

futuros seria relevante recolher mais dados junto de outros gestores de IES e outros intervenientes com responsabilidade no processo de construção do PDI.

Outra das limitações prende-se com escassez de referências bibliográficas de estudos sobre o PDI em contexto angolano para o desenvolvimento deste trabalho, pelo que esta limitação se transformou, em certa parte, na motivação para fazer este trabalho, esperando que este se revista de utilidade para os que pretendem perseguir a qualidade do ES angolano.

Sistematizando, acreditamos que uma aposta no desenvolvimento profundo da QAPD no âmbito dos PDI nas IES angolanas configurará um progresso e uma mais-valia para o ES do país, uma vez que a qualidade do ensino reside, em grande parte, na qualidade, competências e perfil de quem ensina, contribuindo para que Angola seja vista como um importante centro académico e de ES.

Como consideração final, ressalta-se o processo de elaboração de um IA, sua fundamentação teórico-normativa e metodológica, bem como a sua validação apresentou-se como um elemento inovador no contexto da gestão do ES em Angola. Neste sentido, considera-se que a sua disseminação ganhará relevância, atendendo ao papel de destaque que o PDI desempenha no contexto normativo. No entanto, acreditamos também que este IA poderá ter utilidade para outras IES, nacionais e estrangeiras, com as devidas adaptações, no sentido de melhorar a planificação institucional das mesmas, em particular no que diz respeito à valorização da QAPD.

Conclui-se com uma reflexão sobre o nosso próprio desenvolvimento profissional consideramos que o facto de fazer parte do corpo diretivo de uma IES desde 2014, este trabalho permitiu-nos desenvolver inúmeras competências, das quais se destacam as seguintes: organizacionais no processo de análise e gestão dos PDI, pedagógico-didáticas nas demissões da QAPD, de autoformação, de acordo com as competências que um docente do ES deve assumir, segundo o ECDES (Decreto Presidencial n.º 191/18 de 08 de agosto).

## Referências

## Referências

- Agenda 2063. (2015). A África Que Queremos. In *African Union Commission* (Issue April, pp. 1–24).
- Almeida, L. (2016). O Sistema de Ensino Superior em Macau. *Forges*, 4(2), 211–254.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, M. (2013). *Cartas aos Directores das Escolas*. Porto: Edições ASA. (ASA (ed.); ASA).
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseigner: essai de définition* (Anthropos (ed.)).
- Bolzan, D., & Powaczuk, A. (2013). Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade Doris. *Acta Scientiarum*, 35(2), 201–209.  
<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v35i2.22574>
- Bonfim, M., & Nascimento, I. (2021). A formação de professores na Universidade Federal do Maranhão – UFMA em tempos de pandemia. *Forges*, 1, 44–61.
- Borges, A., Borges, M., Syrczyk, E., & Mazutti, E. (2019). Gestão da Educação Profissional em Áreas de Transição Rural e Urbana do Brasil: um Olhar Normativo e Sócio-Histórico. *Forges*, 6(1), 11–30.  
<https://doi.org/10.47402/ed.ep.c202170513639>
- Bozu, Z., & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento : competencias profesionales docentes. *Revista de Formacion e Innovacion Universitaria*, 2(2), 87–97.
- Buza, A. G. (2020). Políticas Públicas de Desenvolvimento e de Reforma do Ensino Superior - No Contexto da República de Angola. *Forges, Esp.*, 9–22.
- Canga, J., & Buza, A. (2015). Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização - o caso da República de Angola. *Forges*, 2(1), 83–97.

- Canga, J., & Buza, A. (2020). Gestão do ensino superior em Angola os desafios endógenos e exógenos. *Forges*, 1–11.
- Carvalho, P. de. (2012a). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 8, 51–58. <https://doi.org/10.4000/ras.422>
- Carvalho, P. (2012b). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 1(8), 51–58. <https://doi.org/10.4000/ras.422>
- Circular N.º 03/CC/2020, Conselho Científico da Universidade de Aveiro (2020).
- Costa, S., Miranda, F. S., & Cristina, M. B. (2017). Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto (UAN). *Forges*, 5(2), 23–35.
- Cunha, M. (2006). Docência na universidade , cultura e avaliação institucional : saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(Nº 32), 258–371.
- Cunha, R., & Prado, G. (2010). Formação centrada na escola , desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação*, 28, 101–111.
- Cury, C. R. J. (2014). Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. *Forges*, 19(3), 603–629.
- Decreto-Lei n.º 5/07, de 5 de Abril, Estatuto orgânico da Secretária do Estado para o Ensino Superior, Diário da República: I série, n.º 42 (2007).
- Decreto 5/09, de 07 de Abril, Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das Instituições de Ensino Superior, Diário da República: I série, n.º 64 (2009).
- Decreto 90/09, de 15 de Dezembro, Normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior, Diário da República: I série, n.º 237 (2009).
- Decreto Executivo 27/11, de 23 de Fevereiro, Regulamento que estabelece o processo que deve ser observado para criação ou autorização de criação de IES, Diário da República: I série, n.º 36 (2011).
- Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março, Regulamento do processo de Auto-Avaliação das Instituições de Ensino Superior, Diário da República: I série, n.º 26 (2020).



Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março, Regulamento sobre a Avaliação Externa e Acreditação das IES, Diário da República: I série, n.º 27 (2020).

Decreto Executivo n.º 140/21 de 1 de junho, Aprova o Regulamento da Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica para o provimento nas categorias de Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático da Carreira Docente do ES., Diário da República: I série, n.º 100 (2021).

Decreto n. 2/95 de 24 de Março, Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto, Diário da República: I série, n.º 12 (1995).

Decreto n.º 07/09 12 de maio. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN), Diário da República: I série, n.º 87 (2009).

Decreto Presidencial 191/18, de 08 de Agosto, Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária, Diário da República: I série, n.º 118 (2018).

Decreto Presidencial 203/18, de 30 de Agosto, Estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior, Diário da República: I série, n.º 133 (2018).

Decreto Presidencial n.º 221/20 de 27 de agosto, Aprova o Estatuto Orgânico do MESCTI, Diário da República: I série, n.º 131 (2020).

Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de Outubro, reorganização da rede de IPES, Diário da República: I série, n.º 173 (2020).

Dias, J. (2021). Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Cabo Verde : Estratégias e Desafios “ Ambição 2020-2030 .” *Forges*, 1, 152–167.

Domingos, R., Costa, N., & Oliveira, S. (2020). Qualificação Académica e Profissional dos Docentes do Ensino Superior em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação. *Rev. Inter. Educ. Sup*, 7, 1–27.

<https://doi.org/https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659031>

Domingos, R., Mendes, M. da C., Oliveira, D., & Costa, N. (2022). A qualificação

académica e profissional do docente em cursos de direito em Angola : Orientações para a construção do plano de desenvolvimento institucional. *Sapientiae*, 7(2), 221–237. <https://doi.org/10.37293/sapientiae72.07>

Domingos, R., Mendes, M., Oliveira, S., & Costa, N. (2021). Qualificação académica e profissional dos docentes de cursos de direito em Angola : uma análise com base nos planos de desenvolvimento institucional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15(9), 1–25. <https://doi.org/https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78566/43232>

eeas.europa. (2020). *Programa UNI.AO*. 06 de Julho.

[https://eeas.europa.eu/delegations/angola/82099/lançamento-do-programa-de-apoio-ao-ensino-superior-uniao\\_pt](https://eeas.europa.eu/delegations/angola/82099/lançamento-do-programa-de-apoio-ao-ensino-superior-uniao_pt)

Esquinsani, R., & Sobrinho, S. (2020). O desafio da função social docente diante das políticas educacionais em curso no Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, 14(17).

Fernandes, A. L., Garcias, C. M., Rasoto, V. I., Carvalho, H. A. De, & Lima, I. A. De. (2019). Planejamento : um estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Tecnológica Federal do Paraná ( UTFPR ). *Revista FAE*, 22(1), 115–136.

Ferreira-Vieira, C., Osório, M., & Magalhães, S. (2013). Acreditação de doutoramentos: da avaliação da qualidade à qualidade da avaliação. *Internet Latent Corpus Journal*, 3(1), 6–21.

Figari, G. (2008). Avaliação com sentidos (s): Contributos e questionamentos. In *A avaliação de escola: questões, tendências e modelo*. In Alves & Machado (orgs), (pp. 41–72).

Filho, J., Aleaga, T., & Sacomboio, F. (2020). a Massificação Do Ensino Superior Como Política Pública Educacional E Suas Implicações Em Angola. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação*, 36(2), 750–767. <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.103658>

Fortes, P. L. (2014). Os desafios do planeamento estratégico: O caso da Universidade de Cabo Verde. *Forges*, 1(1), 145–174. [https://doi.org/10.14195/2183-2722\\_1-1\\_6](https://doi.org/10.14195/2183-2722_1-1_6)

Francischetto, G., & Pinheiro, P. (2018). Para Além Da Aula Jurídica Tradicional:

Análise Da Formação Pedagógica Dos Professores De Direito Como Um Caminho Possível. *Revista Jurídica*, 02(51), 341–366.

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.6834941>

Francisco, T., Nakayama, M., Ramos, A., & Oliveira, P. (2012). A contribuição do PDI nas atividades de Planeamento e Gestão das Instituições de Educação Superior. *Gual*, 5(3), 81–107.

<https://doi.org/https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n3p81>

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (Atlas).

Gontijo, S. B. (2016). O sistema de avaliação da educação superior : algumas considerações acerca do modelo brasileiro. *Forges*, 4(2), 183–210.

Lauxen, S. de L., Bianchi, P. D., & Garces, S. B. B. (2017). O modelo de gestão e organização das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) do Rio Grande do Sul – Brasil. *Forges*, 5(2), 99–126.

Lavras, C., Pádua, E., Nogueira de Sá, M., & Porto, M. (2004, September). A Construção de Categorias e Indicadores para Avaliação Institucional de Cursos, Projetos e Atividades de Extensão Universitária. *Anais Do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*.

Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, ASSEMBLEIA NACIONAL (2001).

Lei n.º 17-16 de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação, Diário da República: I série, n.º 170 (2016).

Machado, J. L. M., Machado, V. M., & Vieira, J. E. (2011). Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(3), 326–333. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000300005>

Mañas, Antonio, & Pinto, L. (2021). O E-Learning No Ensino Superior: Uma Análise Comparativa Entre Brasil E Portugal. *Forges*, 1, 23–39. <https://doi.org/10.47402/ed.ep.c202187815645>

- Mañas, António, Pinto, L., & Coelho, M. (2018). Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior ( IES ) no Brasil e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem. *Forges*, 5(1), 75–102.
- Manuel, T., & Mendes, M. (2021). Garantia da qualidade do ensino superior em Angola: Do instrumentalismo ao socioconstrutivismo. *Educação Sociedade e Cultura*, 58, 51–70.
- Mendes, A. M. (2006). Universidade de Luanda – apontamento histórico. *Revista Portuguesa de Ciências Veterinárias*, 101(1), 149–161.
- Mendes, M. da C. (2016). Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção. *Forges*, 3(1), 11–36.
- Moreira, L. (2010). *O desempenho docente e a construção da qualidade no ensino superior um modelo para a acção*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Mourato, J. A. B. (2014). O ensino superior politécnico em portugal: presente e futuro. *Revista Forges*, 1(1), 109–143. [https://doi.org/10.14195/2183-2722\\_1-1\\_5](https://doi.org/10.14195/2183-2722_1-1_5)
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 7(VII), 435–456.
- Pacheco, J., & Sousa, J. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo: do passado a um futuro olhar curricular. *Revista Elo*, 23, 89–98.
- Patatas, T. A. (2016a). As competências do professor na história do ensino superior Angolano. *Forges*, 3(1), 127–142.
- Patatas, T. A. (2016b). O propósito desenvolvimentista da universidade em angola. *Forges*, 4(2), 79–101.
- Patatas, T. A. (2017). O papel do ensino superior no desenvolvimento de Angola: O caso da ESPtN. *Forges*, 5(2), 55–70. <https://doi.org/10.36229/978-65-86127-57-7.cap.02>
- Pedrosa, J., Hália, S., Mano, M., & Gaspar, T. (2014). Governança da Educação Superior: contextos e processos de mudança em Portugal. *Revista Forges*, 1(1),

87–107. [https://doi.org/10.14195/2183-2722\\_1-1\\_4](https://doi.org/10.14195/2183-2722_1-1_4)

- Perazo, A. N. C., Machado, D. G., Cruz, A. P. C. da, & Quintana, A. C. (2016). Perfil do Docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 8(2), 49–65.
- Rego, C., Lucas, M. R., Ramos, I. J., Carvalho, M. L. da S., & Baltazar, M. da S. (2015). Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI. *Forges*, 2(1), 11–35.
- Rodrigues, A., & Patrocínio, T. (2018). A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior. *Forges*, 5(1), 33–56.
- Rodrigues, M. A., & Cassy, B. (2017). A gestão académica como fator de promoção do desenvolvimento socioeconómico. *Forges*, 5(2), 127–143.
- Roldão, M. do C. (2007). A formação de professores como objecto de pesquisa- contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 50–118.
- Roque, N. (2020). Gestão , democraticidade e avaliação do ensino superior em Moçambique. *Forges, Esp.*, 114–123.
- Silva, E. (2014). *O burucrático e o político na administração universitária* [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Repositório Institucional da Universidade do Minho]. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Silva, E. (2016). A avaliação institucional no ensino superior em Angola. O desafio da qualidade e a gestão das IES. *Forges*, 1–12.
- Silva, M. (2000). *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as Unidades Universitárias*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, N., & Aguiar, M. (2016). Representações sociais do papel e da função de ser e estar na docência universitária das ciências exatas e da natureza : desafios os para o século XXI. *Forges*, 4(2), 103–128.
- Simões, C., Sambo, M., Ferreira, A., & Frestas, M. (2016). Ensino superior em Angola :

Desafios e oportunidades ao nível institucional. *Forges*, 3(1), 79–102.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 1(13), 5–24.

Therrien, J., Dias, A. M. I., & Leitinho, M. C. (2016). Docência universitária. *Em Aberto*, 29(97), 21–32.

Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto. Luanda de 12 de maio de 2000, *Dário da República: I I série*, n.º 19 (2000).