

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 Domingos¹

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

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes²

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

Diana da Silva Oliveira³

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

Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa⁴

<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 enquadrou-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” / CIDTFF. E-mail: rangeldomingos@reitoria.umn.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

3 Investigadora do EDUCA_lab – Políticas, Avaliação e Supervisão, laboratório do Centro de Pesquisa “Didática e Tecnologia na Educação de Formadores” / CIDTFF, 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

4 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. E-mail: 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 re 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, Editales 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),

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 idiosincrasias 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

	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
“Articulação com o PDI” (dimensão 1)	Alinhamento com o PDI	Explícito
		Implícito
	Não alinhamento com o PDI	
“Elementos sobre a QAPD nas FD” (dimensão 2)	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	

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)

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo
Alinhamento com o PDI	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)
Não alinhamento com o PDI		“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)

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo
Condições de acesso ao exercício da profissão	Inerentes ao currículo académico	“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);

	<p>Inerentes ao currículo profissional</p>	<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 civilistas 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>
<p>Progressão na carreira</p>	<p>na</p>	<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>
<p>Actividades desenvolvidas para a promoção da QAPD</p>		<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 Unidade Orgânica 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 Unidade 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 práxis 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.
- Bardin, Laurence (2011). **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Portugal.
- Bertanha, Pricila (2011). Plano de desenvolvimento institucional: da concepção burocrática/regulatória para a concepção sistêmica. 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
- 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

- 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
- 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 Acadêmica 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>.

- 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
- Torelló, Óscar 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.
- Universidade Agostino 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.