Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo Cordeiro Leite

Autoavaliação e Garantia da Qualidade no Subsistema de Ensino Superior Angolano

junho de 2026

Autoavaliação e Garantia da Qualidade no Subsistema de Ensino Superior Angolano
Paulo Cordeiro Leite
UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo Cordeiro Leite

Autoavaliação e Garantia da Qualidade no Subsistema de Ensino Superior Angolano

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Joana Raquel Faria Sousa
e da
Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

junho de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e as boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida e pela missão que me foi confiada. À minha esposa, pela paciência e compreensão, e à minha filha e irmãos, pelo apoio constante. Expresso a minha profunda gratidão às orientadoras Joana Sousa e Filipa Seabra, cujas orientações foram fundamentais para a concretização deste trabalho científico. Agradeço ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE) pela bolsa de estudos de mérito, por ter conquistado uma vaga no Programa de Envio Anual de 300 licenciados ou mestres com maior desempenho académico para as melhores universidades do mundo edição 2023/24, sem a qual este doutoramento não seria viável. Estendo o meu agradecimento ao Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) e às Instituições de Ensino Superior (IES) que viabilizaram a realização deste estudo, aos colegas de doutoramento na Universidades do Minho pelo companheirismo durante este ciclo solitário, e ao amigo Gonçalo Sousa pelo auxílio na correção linguística. A todos, o meu sincero obrigado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

Autoavaliação e Garantia da Qualidade no Subsistema de Ensino Superior Angolano

Resumo

Este estudo investiga o processo de autoavaliação institucional no subsistema de ensino superior angolano, num contexto marcado pela recente obrigatoriedade legal, elemento central dos mecanismos de garantia da qualidade (Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto). O objetivo fundamental é compreender como o processo de autoavaliação tem sido implementado e em que medida esta prática contribui – ou se distancia – da melhoria efetiva do desenvolvimento curricular e da gestão institucional. Parte do problema da potencial desarticulação entre as exigências impostas pelo INAAREES, enquanto órgão regulador, e as práticas pedagógicas reais das instituições. Do ponto de vista metodológico, configura-se como um estudo de caso múltiplo, de natureza descritivo-interpretativa, assente numa amostragem intencional que incluiu duas instituições de natureza distinta. A recolha de dados foi apoiada por entrevistas semiestruturadas, além da análise documental dos relatórios institucionais. Assim, na análise, foram trianguladas as perspetivas de doze atores: membros de comissões de autoavaliação, responsáveis de gabinete pela supervisão da qualidade e representante do INAAREES, a análise documental, confrontados com o que diplomas legais exigem e, com o que o referencial teórico prevê sobre avaliação e currículo. Os resultados revelam que as IES estudadas percecionam a autoavaliação numa lógica de performatividade burocrática, que consiste, essencialmente, no preenchimento de grelhas e indicadores quantitativos para efeitos de conformidade externa pelo regulador. Identificou-se um hiato entre os normativos e a prática efetiva, pois a reflexão dos resultados da autoavaliação sobre o desenvolvimento curricular é secundarizada em favor de uma cultura de evidências meramente administrativa. Os atores percecionam a autoavaliação como uma fiscalização punitiva, centrada na prestação de contas (*accountability*), em vez de uma autorreflexão emancipatória que potencie a melhoria das aprendizagens e a transparência institucional. Conclui-se que a consolidação da garantia da qualidade em Angola ainda enfrenta obstáculos na falta de clareza das IES sobre o propósito da autoavaliação, carência de capacitação técnica, baixo envolvimento da comunidade académica e ausência de uma cultura de qualidade consolidada. O contributo desta tese reside na desconstrução do modelo de avaliação de performatividade e burocrática, lançando pistas para uma transição de avaliação de caráter emancipatório.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação institucional; Desenvolvimento Curricular; Ensino Superior; Garantia da Qualidade.

Self-evaluation and Quality Assurance in the Higher Education Subsystem in Angola

Abstract

This study investigates the institutional self-evaluation process within the Angolan higher education subsystem, in a context marked by its recent legal requirement as a central element of quality assurance mechanisms (Presidential Decree No. 203/18 of 30 August). The main objective is to understand how the self-evaluation process has been implemented and to what extent this practice contributes to — or diverges from — the effective improvement of curriculum development and institutional management. The study addresses the problem of the potential disconnect between the requirements imposed by INAAREES, as the regulatory body, and the actual pedagogical practices of institutions.

From a methodological perspective, this research is configured as a multiple case study of a descriptive-interpretative nature, based on purposive sampling that included two institutions of different types. Data collection was supported by semi-structured interviews, in addition to documentary analysis of institutional reports. Thus, the analysis triangulated the perspectives of twelve stakeholders: members of self-evaluation committees, quality assurance office managers, and an INAAREES representative, together with documentary analysis, confronting both the legal requirements and the theoretical framework concerning evaluation and curriculum.

The findings reveal that the higher education institutions (HEIs) studied perceive self-evaluation through a logic of bureaucratic performativity, essentially consisting of the completion of grids and quantitative indicators for the purpose of external compliance with the regulator's requirements. A gap was identified between regulations and actual practice, as reflection on self-evaluation results in relation to curriculum development is relegated to a secondary role in favour of a merely administrative culture of evidence. Stakeholders perceive self-evaluation as punitive supervision focused on accountability, rather than as an emancipatory process of self-reflection capable of fostering improvements in learning and institutional transparency.

It is concluded that the consolidation of quality assurance in Angola still faces obstacles, including HEIs' lack of clarity regarding the purpose of self-evaluation, insufficient technical training, low involvement of the academic community, and the absence of a consolidated quality culture. The contribution of this thesis lies in deconstructing the bureaucratic and performative evaluation model, while offering insights towards a transition to an emancipatory approach to evaluation.

Keywords: Curriculum Development; Higher Education; Institutional Evaluation; Quality Assurance; Self-evaluation.

Índice

Resumo ..... **v**

Abstract ..... **vi**

Lista de siglas ..... **ix**

Lista de figuras ..... **xii**

Lista de tabelas ..... **xiii**

INTRODUÇÃO **1**

Capítulo 1: Políticas Transnacionais e Nacionais de Avaliação no Ensino Superior e Regulação Curricular: O Estado da arte **7**

Capítulo 2: Garantia da Qualidade e processo de Autoavaliação no Ensino Superior **28**

2.1. Qualidade 28

2.1.1. Garantia da qualidade 36

2.2. Avaliação 49

2.2.1. Autoavaliação 55

2.2.2. Autoavaliação do Ensino Superior 62

Capítulo 3: Teorias sobre Currículo e Políticas Educativas **70**

3.1. Currículo e teorias curriculares 70

3.2. Organização e gestão do currículo em Angola 91

3.2.1. Política de harmonização curricular 96

3.2.2. Influência dos processos de autoavaliação no currículo real 97

3.3. Políticas educativas e globalização 105

Capítulo 4: Quadro Metodológico **116**

4.1. Tipo de Pesquisa (Paradigma – Interpretativo; estudo de caso) 116

4.2. Contexto de estudo 130

4.3 Participantes 131

4.4. Técnicas de análise de dados 135

4.5. Procedimentos metodológicos 141

4.6. Cuidados éticos 145

4.6.1. Reflexividade do investigador 146

Capítulo 5: Resultados **149**

5.1. Resultados documentais 150

5.2. Resultados das Entrevistas 184
Capítulo 6. Discussão/análise/interpretação dos dados 196
Referências Bibliográficas 240
ANEXOS 249
ANEXO 1. Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) 249
ANEXO 2. Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20 de 9 de março 250
ANEXO 3. Regulamento do Processo de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior 251
APÊNDICE I. GUIÃO DE ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E RECONHECIMENTO DE ESTUDOS DO ENSINO SUPERIOR 256
APÊNDICE II. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS DOS GABINETES DE GARANTIA DE QUALIDADE DE 2 IES ANGOLANAS 257
APÊNDICE III. GUIÃO DE ENTREVISTA A COMISSÃO DE AUTOAVALIAÇÃO (CAA) DE 2 IES ANGOLANAS 261
APÊNDICE IV. *CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO* PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA 266
APÊNDICE V. ESTRUTURA DE CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS 270

Lista de siglas

AA - Autoavaliação

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AARU - Associação das Universidades Árabes

AAU – Associação das Universidades Africanas

ADD Avaliação de Desempenho Docente

ASG-QA – Padrões e Linhas de Orientação Africanas para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior

AU/UA – União Africana

AUC/CUA - Comissão Africana da União

BM – Banco Mundial

CAA - Comissão de Autoavaliação

CAE - Comissão de Avaliação Externa

CAMES - *Conseil Africain et Malagache pour l'Enseignement Supérieur*

CEA - Comissão Externa de Avaliação.

CESA - Estratégia de Educação Continental para a África

CNAQ - Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade

CNC - Comissões Nacionais Curriculares

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

CPA: Comissões Próprias de Autoavaliação.

ENADE: Exame Nacional de Desempenho Estudantil.

EQA/GQE – Garantia da Qualidade Externa

ES - Ensino Superior

ESG - Normas e diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior

EU/UE – União Europeia

FAQs – Perguntas Frequentes

FMI – Fundo Monetário Internacional

HAQAA Initiative - Harmonização da Iniciativa Africana de Garantia da Qualidade do Ensino Superior e Acreditação

HEI/IES – Instituições de Ensino Superior

ICQAHEA - Conferência Internacional sobre Garantia de Qualidade no Ensino Superior em África

ICT/TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INAAREES - Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior

IQA/GQI – Garantia da Qualidade Interna

ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação.

IUCEA - O Conselho Interuniversitário da África Oriental

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MESCTI - Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

NQF/QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

ODL - Aprendizagem Aberta e a Distância

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

PAA - Projeto de Autoavaliação

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PAQAF - Quadro africano da Garantia da Qualidade e Acreditação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDN - Plano de Desenvolvimento Nacional

PNFQ - Plano Nacional de Formação de Quadros

PROPLAN - Pró-Reitoria de Planeamento.

PROPOGE - Pró-Reitoria e Planeamento.

PTA - Pessoal Técnico Administrativo

QA/GQ – Garantia da Qualidade

QAA/AGQ – Agência de Garantia da Qualidade

RAA - Relatório de Autoavaliação

RFAA - Relatório Final de Autoavaliação

RJPAAQIES - Regime Jurídico da Autoavaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior.

SADC - Comunidade de desenvolvimento da África Austral

SAR/RAV – Relatório de Autoavaliação

SARUA – Associação Universitária Regional da África Austral

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINAQES: Sistema Nacional de Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior

TWG – Grupo de Trabalho Técnico

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UO - Unidade Orgânica

Lista de figuras

Figura: 1. Trilogia da Qualidade 45
Figura: 2. Ciclo PDCA 46
Figura: 3. Triangulação de dados 139
Figura: 4. Objetivos do Subsistema de Ensino Superior 153
Figura: 5. Processos de organização e implementação do SNGQES e sua interdependência 156
Figura: 6. Realização do processo de autoavaliação 162
Figura: 7. Condições fundamentais para o sucesso do processo de autoavaliação. 163
Figura: 8. Ciclo de ações da responsabilidade da CAA 164
Figura: 9. Etapas da Autoavaliação 165
Figura: 10. Padrões INAAREES vs Padrões Africanos 171

Lista de tabelas

Tabela: 1. Os estudos que versam sobre a autoavaliação da qualidade no ensino superior 8
Tabela: 2. Estudos empíricos consultados 2. 15
Tabela: 3. Estudos empíricos consultados 3. 18
Tabela: 4. Grelha de Maturidade 48
Tabela: 5. Exemplo de um guião de entrevista da CAA 123
Tabela: 6. Principais documentos analisados 130
Tabela: 7. Caraterização sociodemográfica dos participantes 134
Tabela 8. Bloco A – Objetivo: Caraterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES 139
Tabela 9. Bloco B – Objetivo: Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas 140
Tabela 10. Bloco C – Objetivo: Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado 140
Tabela: 11. Caraterização das entrevistas 143
Tabela: 12. Caraterização das entrevistas (2ª fase) 145
Tabela: 13. Etapas do processo de acreditação 159
Tabela: 14. Procedimentos e responsabilidades dos intervenientes no pedido de acreditação 160
Tabela: 15. Homologação 161
Tabela: 16. Indicadores dos Países da CPLP 172
Tabela: 17. Os 17 Objetivos do ODS - Agenda 2030 173
Tabela: 18. Síntese dos resultados 1 227
Tabela: 19. Síntese dos resultados 2 228
Tabela: 20. Síntese dos resultados 3 230
Tabela: 21. Síntese dos resultados 4 231

INTRODUÇÃO

A presente investigação enquadra-se nas questões organizacionais e curriculares da avaliação institucional do Ensino Superior (ES), elegendo a Autoavaliação como eixo central para a monitorização da qualidade das condições técnico-pedagógicas e científicas, bem como dos serviços prestados pelas IES em Angola. A sua relevância parte do facto de o Ministério do Ensino Superior, Ciências, Tecnologias e Inovação (MESCTI) ter criado recentemente o Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março, que aprova o Regulamento do Processo de Autoavaliação das IES, estabelecendo o caráter obrigatório da Autoavaliação das instituições públicas, público-privadas, e privadas do subsistema de ES em Angola. Como referem Divovo, Tomé e Zau (2023), ao debruçar-se sobre o assunto:

> nos últimos anos, registou-se o aumento significativo do número de IES e de cursos, e, por conta disso, a garantia da qualidade é possível, utilizando as boas práticas de avaliação e acreditação, através da implementação de instrumentos universalmente consagrados. Em Angola, a cultura de avaliação é ainda esparsa com iniciativas isoladas e sobretudo incipientes. (p.103)

Ora, pela primeira vez, na história da educação angolana, no ano letivo 2022/23, foi levado a cabo o primeiro processo oficial de autoavaliação dos cursos e/ou programas e de Avaliação Externa. Trata-se de um processo recente, estruturado, cíclico, obrigatório e universal, destinado a orientar os processos avaliativos nas instituições de ensino superior para garantia da qualidade de cursos e/ou programas de IES coordenado pelo órgão tutorial do MESCTI, o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES). Refira-se que autoavaliação das IES é definida no contexto do Decreto Executivo angolano n. º 108/20, de 9 março (2020, p. 2048), como sendo "o processo de autoanálise e autoconhecimento que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos promovidos pelas próprias Instituições de Ensino Superior para avaliarem a qualidade do seu desempenho".

Por outro lado, a relevância do objeto de estudo é salientada pelo facto de recentemente a União Africana (UA) ter criado os padrões e linhas de orientação africanos para a garantia da qualidade no ensino superior (ASG-QA). Este documento defende que os sistemas de garantia de qualidade no ES harmonizados são um imperativo para que a África realize a visão de um continente integrado, próspero e pacífico. A União Africana (UA) tem, ao mais alto nível, apelado à harmonização e ao reforço da qualidade do ensino superior em África para torná-lo tanto localmente relevante como globalmente competitivo. Isso está em consonância com a agenda da União Africana (UA) 2063: "A África que

queremos", um importante instrumento para facilitar os acordos recentemente assinados para a materialização da zona de comércio livre. Esses esforços são o culminar do desejo, já de longo termo, de África ter sistemas de ensino superior harmonizados que possam facilitar a mobilidade de pessoas treinadas com qualificações credenciadas. A diversidade de sistemas de ensino superior resultou na falta de reconhecimento mútuo dos diplomas universitários, na restrição da integração académica e da mobilidade dos estudantes em todo o continente africano. Como refere o ASG-QA (2018, p. 6), "o endosso coletivo da harmonização e do reconhecimento mútuo pressupõe uma maior atenção à qualidade e à garantia da qualidade no ensino superior. O rápido crescimento do número de IES, e o aumento da concentração na empregabilidade, tornaram centrais os temas de qualidade e garantia de qualidade".

Na perspetiva de ASG-QA (2018), se o investimento de África na educação dos seus jovens visa colher dividendos demográficos, económicos e sociais, a qualidade e a garantia de qualidade no ensino superior e na formação são essenciais. A visão da União Africana de construir uma África integrada requer uma educação harmoniosa, sustentada pela mobilidade intra-africana e pela portabilidade de competências. A Estratégia de Educação Continental para a África (CESA) reconhece que os sistemas harmonizados de educação e formação são essenciais para a realização da mobilidade intra-africana e a integração académica, através da cooperação regional. Assim, a novidade deste tema no contexto angolano significa a carência de estudos que acompanhem a forma como estes desideratos têm vindo a ser implementados, como tem sido reconhecido por outros estudos realizados em Angola; a título de exemplo, Mendes (2013, p. 442) refere que "julga-se pertinente a realização de investigações que tragam contributos para, com base no conhecimento produzido nesta pesquisa, se construírem referenciais para a conformação de um sistema de avaliação do ES em Angola, contextualizado, e com bases teóricas suficientemente aprofundadas, num contexto em que a avaliação institucional no ES se encontra em fase embrionária" . Na mesma perspetiva, Lázaro (2020), ao debruçar-se sobre o assunto, corrobora a necessidade de aferir e promover a qualidade do ensino superior, salientando, que esta contribui para a melhoria dos serviços. A inexistência desse processo avaliativo permite compreender, os fenómenos e estrangulamentos dos serviços prestados.

Desse modo, o estudo adquire particular relevância no cenário angolano, onde o fortalecimento do sistema educativo é indissociável da consolidação de mecanismos de garantia da qualidade. A autoavaliação emerge, assim, como um requisito essencial para a acreditação institucional. É neste quadro que se fundamenta a pertinência desta investigação, orientada para compreender de que forma

os processos de autoavaliação desenvolvidos pelas IES em Angola repercutem e moldam o desenvolvimento curricular.

O percurso de investigação aqui apresentado ancora-se numa sólida trajetória académica e profissional no domínio da Administração Educacional e da Avaliação Institucional. A experiência prévia do investigador numa IES angolana – com participação direta na Comissão de Autoavaliação e na estruturação de Gabinetes de Qualidade – facultou uma imersão prática nos primórdios deste processo em Angola. Esta mundividência foi complementada pela atuação enquanto avaliador externo junto do INAAREES, e no âmbito da consultoria técnica a instituições do setor. Este duplo posicionamento (enquanto ator imerso na realidade e investigador) foi gerido mediante um esforço contínuo de reflexividade e distanciamento crítico, assegurando que o conhecimento prévio servisse como ferramenta de contextualização e não como viés analítico.

Para a análise das conceções e práticas em torno do objeto de estudo enunciado, optou-se por uma estratégia investigativa de natureza qualitativa procurando, deste modo, compreender que significados os atores atribuem às suas ações no contexto de implementação do processo de autoavaliação da organização na qual trabalham (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). A opção por uma abordagem qualitativa é reforçada pela constatação de que esta estratégia é descritiva (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), permitindo, deste modo, reunir o tipo de dados mais adequados para captar o essencial e chegar à singularidade dos comportamentos, através das perspetivas dos sujeitos de investigação.

Quanto ao valor teórico da pesquisa, o problema preenche uma lacuna em relação aos estudos já existentes, uma vez que as questões com maior alvo de investigação tratados por estes estudos se referirem maioritariamente: a) à obtenção de informações e ao envolvimento da comunidade académica (Hongolo, 2025); b) à conceptualização limitada da qualidade (Basílio, 2023; Ibraiano & Alves,2023); c) à não evidência do impacto da autoavaliação na melhoria das práticas de investigação e serviço à comunidade (Ibraiano & Alves, 2023); d) aos problemas inerentes aos modelos avaliativos dominantes, particularmente aqueles que promovem o assimilacionismo eurocêntrico (Afonso, 2023); e) a uma cultura de autoavaliação fragilizada, envolvimento limitado das partes interessadas, foco desequilibrado da autoavaliação, discrepância entre o formal e o prático (Basílio & Alves, 2023); f) à necessidade de um aprofundamento na compreensão dos instrumentos utilizados, dos resultados e das ações concretas decorrentes desses processos, para analisar as mudanças e transformações nas instituições (André & Coelho, 2020); g) à falta de cultura avaliativa, é vista como uma das maiores falhas. Apesar de a legislação angolana prever e regulamentar a avaliação institucional, esta não é

ainda uma prática comum ou enraizada nas IES, na perspetiva de Lázaro (2020), isto demonstra a existência de poucos ou quase nenhuns estudos, no contexto referido, que abordem especificamente o processo de autoavaliação realizado pela comissão de autoavaliação, que explore a comissão de autoavaliação e seu impacto no desenvolvimento curricular e, um gabinete de garantia de qualidade que realize entrevistas aos responsáveis pela supervisão da qualidade de IES, comissões de autoavaliação, bem como a um representante do INAAREES.

Nesse sentido, como reforçam Silva e Mendes (2013, p. 207), "é necessária a configuração de um sistema de avaliação interna, com carácter mais participativo e inovador, segundo uma abordagem que promova a integração do trinómio ensino-investigação-extensão e que se consubstancia num processo prévio de formação de agentes avaliadores, tendente a credibilizar o processo". Acredita-se que o estudo pode contribuir para o avanço do campo científico em desenvolvimento curricular e avaliação. Para além disso, o estudo apresenta um valor prático, pois a solução do problema poderá influenciar a melhoria da prática da autoavaliação nas IES e o resultado é de extremo interesse para os técnicos dessa área (*stakeholders*), visto que poderão informar e influenciar mudanças na política e gestão das IES angolanas, bem como de outros países africanos. Por outro lado, o presente estudo encontra-se plenamente alinhado ao programa doutoral em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, partindo do princípio de que a avaliação institucional tem como finalidade última a melhoria e qualidade do currículo real. Conforme preconiza o edital do doutoramento em Educação da Universidade do Minho (2023), "esta especialidade assume como objeto de investigação a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de projetos curriculares integrados, concretizados na gestão de processos de educação e formação promotores de aprendizagens e enquadrados pela análise das teorias curriculares, das políticas, dos processos e das práticas curriculares em diversos contextos educativos".

A presente tese encontra-se estruturada em seis capítulos. O capítulo 1 aborda sobre Políticas Transnacionais e Nacionais de Avaliação no Ensino Superior e Regulação Curricular: O Estado da Arte, onde define o enquadramento teórico e empírico da tese entre os anos de 2020 a 2025, com foco em analisar a produção científica recente sobre autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ES ao estabelecer comparações com estudos de outros países lusófonos, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique. O capítulo estrutura-se em três eixos temáticos: autoavaliação da qualidade, Sistemas Nacionais de Garantia da Qualidade, indicadores e ferramentas de avaliação. O capítulo 2 aborda o enquadramento teórico e contextual sobre a garantia da qualidade e os processos de autoavaliação no

ES, discute a transição de uma visão descritiva para uma perspetiva normativa e estratégica, para a garantia de permanência das IES. Aborda temas como as principais abordagens globais da qualidade – a europeia, a americana e a japonesa, onde demonstra a real necessidade de buscar contextualizar estes modelos transnacionais para o ES angolano: argumenta-se que a importação destes, exige um equilíbrio, em função das especificidades locais, de modo a evitar a redução da educação em particular e do ensino superior no geral à um modelo tecnocrático e, em alternativa, promover uma visão emancipatória e inclusiva. Por outro lado, neste capítulo, destaca-se o Decreto Presidencial 203/18, que instituiu o SNGQES angolano.

O capítulo 3, designado *Teorias sobre Currículo e Políticas Educativas*, é como um dos pontos chaves da tese, com o objetivo de analisar a complexidade do campo curricular e das políticas educativas, na medida que se configuram como indicadores essenciais de qualidade, desenvolvimento institucional e eficácia nas IES. Nele, são desenvolvidos temas como: epistemologia e conceptualização do currículo – ao realizar uma revisão bibliográfica de autores, teorias e paradigmas curriculares – com maior destaque o campo das teorias curriculares, e como estes modelos influenciam na gestão e indicadores de avaliação (como métricas exigidas pelo INAARESS). Resumidamente, o capítulo demonstra que a construção de um currículo não é uma atividade neutra, sustenta que o desenvolvimento curricular é o impulsionador da qualidade educativa. O capítulo 4, descreve os procedimentos metodológicos e adota um paradigma interpretativo de natureza qualitativa, com vista a compreender, a partir da perspetiva dos atores envolvidos, os significados, desafios e práticas associados aos processos de autoavaliação para a acreditação da qualidade dos cursos e/ou programas. O estudo centra-se em duas IES de natureza distintas bem como na visão de um representante do NAAREES. No que toca a recolha de dados, optou-se pela triangulação de métodos ao recorrer a entrevistas – realizadas com representante do INAAREES, responsáveis pela supervisão da qualidade das IES e membros da comissão de autoavaliação, ao passo que na análise documental – abrangeu normativos legais emanados pelo MESCTI, relatórios, guiões e manuais produzidos pelo INAAREES, que forneceram a base contextual e normativa para análise. Ressalva-se que o processo de investigação observou, rigorosamente, os cuidados éticos, o consentimento informado, a garantia do anonimato e a confidencialidade das informações, de modo a assegurar a integridade do estudo e a proteção dos participantes. Já a análise de dados, procedeu-se com a identificação de categorias e a construção de conhecimentos relevantes para a melhoria dos processos de autoavaliação nas instituições angolanas de ES.

O capítulo 5, apresenta os resultados da investigação, encontram-se estruturados a partir de uma abordagem metodologia mista que integra a análise documental e os dados recolhidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Conferiu-se os dados no seu contexto original, ou seja, cruzou-se o quadro normativo que rege o ES angolano com as perspetivas dos atores do processo de autoavaliação, nomeadamente representante do INAAREES, membros das comissões de autoavaliação (docentes, gestores e estudantes) e supervisores pela gestão da qualidade. o segmento dedicado às entrevistas possibilita a inferência e a atribuição de significados ás perceções dos participantes, permitindo, assim, categorizar os desafios, as resistências e as oportunidades de melhoria que emergem das práticas quotidianas de garantia da qualidade nas IES. Apresenta-se de forma objetiva e rejeitando o juízo de valores prematuros, para servir de base sólida à discussão e as conclusões que se seguem. O capítulo 6, encerra a tese ao articular os dados recolhidos com a questão central: De que modo instituições do subsistema de ensino superior angolano realizam o processo de autoavaliação para a garantia da qualidade? assim, a discussão e análise estruturou-se em quatro eixos: a confrontação de perspetivas (INAAREES vs. IES), o diálogo entre a teoria e a prática, a apreciação do impacto da investigação no desenvolvimento curricular e a autoanálise crítica do estudo. Diante disso, a presente tese sustenta que a autoavaliação no ES angolano se encontra numa fase embrionária, com passos significativos. Porém, para que o processo ultrapasse a barreira de conformidade legal e se torne um impulsionador de desenvolvimento curricular e de qualidade na gestão, é imperativo que as IES superem a postura burocrática em favor de uma prática transparente, participativa, democrática, inclusiva e orientada para a melhoria baseada em evidências.

Capítulo 1: Políticas Transnacionais e Nacionais de Avaliação no Ensino Superior e Regulação Curricular: O Estado da arte

A construção do presente estado da arte teve como objetivo mapear e analisar a produção científica mais recente publicada nos últimos cinco anos, no intervalo específico entre (2020-2025) sobre autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ES angolano. Foram definidos procedimentos e critérios para a inclusão de estudos. A pesquisa bibliográfica focou-se em bases de dados científicas de relevância internacional e nacional, por via de consulta às bases de dados *ERIC* (via *EBSCO*), *Web of Science*, RepositoriUM, *Google Scholar*, e *RCAAP*, *Sciello*, *Scopus*, Revistas científicas de instituições de ensino superior angolanas e de universidades portuguesas que realizam pesquisas sobre os Países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), estudos realizados em IES de Moçambique e de universidades brasileiras (pela extensão e intercâmbio académico).

Para inclusão dos estudos, os critérios foram estritamente aplicados da seguinte forma: a) relevância do tema – foram selecionados estudos que abordam diretamente os conceitos de autoavaliação e/ou que abordam a garantia da qualidade no contexto do ensino superior; b) Foco geográfico - foram selecionados estudos (teses, artigos científicos e dissertações) cujo objeto de análise fosse o subsistema de ensino superior em Angola ou aqueles que, na sua análise comparativa, incluíssem Angola e tivessem uma relação de proximidade, intercâmbio, extensão, experiência e/ou contexto, como é o caso do ensino superior nos PALOP, e estudos de países que, embora não fossem direcionados para o contexto do subsistema de ensino superior em Angola, fossem citados, tais como Portugal e Brasil; c) Tipo de documento – foram considerados artigos científicos publicados em periódicos com revisão por pares, teses de doutoramento e dissertações de mestrado; d) Período temporal – foram apenas selecionados estudos publicados entre 2020 e 2025, com vista em captar a produção mais recente e relevante. No que se refere aos procedimentos de exclusão, foram adotados os seguintes critérios: a) estudos que, embora abordassem a autoavaliação ou a garantia da qualidade, não se centrassem no ensino superior ou no contexto geográfico de Angola ou dos PALOP; b) investigações focadas exclusivamente na avaliação externa do ES e noutros contextos geográficos, como os restantes países dos PALOP ; c) publicações anteriores ao ano de 2020, de modo a garantir a contemporaneidade face ao atual quadro normativo angolano.

Ora, após a aplicação desses procedimentos e critérios, acima citados, os estudos foram submetidos a uma leitura preliminar dos títulos e resumos. Em seguida, foram lidos na íntegra para confirmar a sua

adequação com os critérios definidos, tendo em vista garantir que apenas os estudos mais pertinentes e de qualidade fossem incorporados na análise subsequente.

Os estudos consultados abordam diversas fases do processo avaliativo das instituições de ensino superior, com foco especial nos países de língua portuguesa, com maior destaque para Angola, Moçambique, Portugal e Brasil. Em seguida, é apresentada uma síntese organizada por áreas temáticas, com vista a facilitar a compreensão e análise desses estudos que foram repartidos em três pontos focais:

i) Os estudos que versam sobre a autoavaliação da qualidade no ensino superior (tabela 1);

ii) Os estudos sobre Sistemas Nacionais de Garantia da Qualidade e Políticas Educacionais (tabela 2);

iii) Os estudos que abordam Indicadores e Ferramentas de Avaliação da Qualidade (tabela 3).

Síntese dos estudos sobre dimensões e indicadores de qualidade na autoavaliação institucional

Tabela: 1. *Os estudos que versam sobre a autoavaliação da qualidade no ensino superior*

Autor/es	Ano	Título	Tipo de documento	Objetivo
Hongolo, A. L. S.	2025	Autoavaliação da qualidade no ensino superior em Malanje, Angola.	Artigo científico	Investigar como a autoavaliação da qualidade é implementada e percebida no ensino superior em Malanje, Angola, e analisar os seus efeitos na melhoria institucional.
Dos-Santos-Oliveira e Rothen	2024	Autoavaliação institucional das instituições de ensino superior no Brasil	Artigo científico	Analisar o panorama da autoavaliação institucional nas instituições de ensino

				superior brasileiras, para identificar as principais tendências, desafios e boas práticas.
Almeida, M.	2024	O processo de autoavaliação nas instituições de ensino superior: recomendações para o levantamento da perceção de autoavaliação de estudantes no processo de autoavaliação institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação de Mestrado Artigo científico	Desenvolver recomendações para melhorar o levantamento da perceção dos estudantes no processo de autoavaliação institucional, especificamente na universidade Federal de Juiz de Fora.
Afonso, A.	2023	Notas sobre autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade?	Artigo científico	Refletir criticamente sobre as abordagens da autoavaliação no ensino superior, ao questionar se perpetuam na forma de um assimilacionismo eurocêntrico ou se há espaço para

				perspetivas de coloniais.
Basílio, F., & Alves, J.	2023	Autoavaliação de qualidade: seu impacto na melhoria de uma Instituição de Ensino Superior: estudo de caso.	Artigo científico	Avaliar o impacto da autoavaliação da qualidade na melhoria de uma instituição de ensino superior específica, através de um estudo de caso detalhado.
Basílio, F.	2023	O contributo da autoavaliação na melhoria da qualidade institucional: o caso de uma universidade pública na província de Tete (Moçambique)	Tese	Analisar o impacto da autoavaliação na melhoria da qualidade institucional numa universidade pública específica em Tete (Moçambique), identificando os principais contributos e desafios.
Ibraiano, M., e Alves, J.	2023	Práticas de autoavaliação ria da qualidade no ensino superior	Artigo científico	Explorar e discutir as práticas de autoavaliação adotadas nas instituições de ensino superior e o seu papel na promoção da melhoria contínua.

Nota. Elaboração própria, com base na literatura citada.

Neste eixo, procurou-se fazer uma apresentação dos elementos-chave dos estudos sobre processo de autoavaliação da qualidade no ensino superior, isto é, os resultados de cada estudo. Esses estudos incluem: (Afonso, 2023; Almeida, 2024; Basilio, 2023; Basilio e Alves, 2023; Hongolo, 2025; Ibraiano e Alves, 2023; Oliveira e Rothen, 2024) Assim, ao revisitar o estudo de Hongolo (2025), embora o trabalho tenha investigado como a autoavaliação da qualidade é implementada e percebida no ensino superior em Malanje, Angola, e analisado os seus efeitos na melhoria institucional, verifica-se que a análise se concentrou nos resultados do processo de avaliação externa do curso de sociologia baseada em indicadores. Nesse sentido, os resultados gerais evidenciam que a qualidade do curso oscila entre os níveis de desempenho qualitativo "Não satisfatório" e "Satisfatório", demonstrando reservas em dimensões como ensino, a investigação, a extensão e a gestão.

No sentido de se aprimorar a compreensão sobre o processo avaliativo não apenas em Angola, procurou-se olhar também para Moçambique dada a ligação e semelhança de contextos para compreender como assuntos de autoavaliação e garantia da qualidade no ensino superior são levados a cabo. Nesse sentido, um segundo estudo empírico foi conduzido para investigar a temática: trata-se do estudo de Basílio (2023), que avalia o contributo da autoavaliação na melhoria da qualidade de ensino, pesquisa, e extensão numa universidade pública na província de Tete, Moçambique. No que toca aos resultados deste estudo, Basílio (2023) explorou a perceção e domínio da comunidade académica sobre a qualidade e a autoavaliação do ensino superior, com o foco voltado a três subcategorias. 1ª Qualidade de Ensino Superior – sobre este primeiro ponto, foram obtidas perceções variadas, os entrevistados, nas suas respostas, associam a qualidade de ensino à existência de condições necessárias (infraestruturas, *Internet*, computadores, salas de aula, professores qualificados, bons gestores). Os alunos associam a qualidade de ensino diretamente à aprovação nas unidades curriculares, ao presumir de que a qualidade se mede pelos resultados dos estudantes. Basílio (2023) entende que houve limitação da perceção, quer dizer, constatou-se existir um entendimento limitado das caraterísticas da qualidade de ensino superior por parte da comunidade académica. Os aspetos mais mencionados (infraestruturas, corpo docente, corpo discente) giram em torno de apenas três dos nove indicadores de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), negligenciando outros indicadores e pilares necessários e importantes como a missão e objetivos, currículo, pesquisa e extensão, corpo técnico-administrativo e internacionalização.

A 2ª consiste nas melhorias correlacionadas com o processo de autoavaliação de qualidade na IES e a 3ª perceção sobre o possível contributo da autoavaliação na melhoria da qualidade das IES. Na mesma sequência, Ibraiano e Alves (2023) trazem outra perspetiva sobre a autoavaliação no ensino superior em Moçambique, numa Faculdade da Universidade Católica em Nampula, ou seja, o estudo busca analisar como as práticas de autoavaliação contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Os resultados apontam para as seguintes observações: os coordenadores entrevistados demonstram ter noções claras sobre o conceito de autoavaliação e reconhecem a sua importância para a melhoria das práticas de ensino, investigação e serviços à comunidade. Constatou-se que a Faculdade tem implementado o processo de autoavaliação dos seus cursos, e inclui diversos atores da comunidade académica, tais como estudantes, professores, coordenadores e entidades empregadoras. Concluiu-se, de igual modo, que a autoavaliação tem tido um impacto positivo na melhoria das práticas de ensino.

Para poder compreender a questão do processo avaliativo e garantia da qualidade das IES, fora do contexto africano, numa perspetiva mais crítica sobre o processo avaliativo, Afonso (2024), propõe uma reflexão crítica sobre as práticas de autoavaliação no ensino superior, com vista a confrontar a hegemonia de abordagens eurocêntricas com as contribuições das perspetivas pós-/de(s)coloniais. Quanto aos resultados do estudo, Afonso (2024) aponta para a necessidade de descolonizar as abordagens avaliativas no ensino superior e faz menção ao seguinte: a) crítica ao eurocentrismo avaliativo – o autor argumenta que as teorias e metodologias dominantes na avaliação, apesar de algumas serem críticas, são em grande parte desenvolvidas por elites académicas de países centrais (EUA e Europa), o que as torna enviesadas por uma visão eurocêntrica e euro-norte-americana; b) Importância das perspetivas pós-/de(s)coloniais – destaca que as contribuições pós-/de(s)coloniais são essenciais para trazer novos sentidos à avaliação, ao indagar as formas de conhecimento hegemónico e a dependência epistémica moderna e ocidental.

Tais abordagens podem oferecer alternativas contra-hegemónicas e contestar a dominação cognitiva, que molda as políticas da educação e, sobretudo, os modelos de avaliação; c) Contraste entre Brasil e Portugal – segundo Afonso (2024), o Brasil apresenta-se como um exemplo onde, apesar das influências externas, há uma História rica e uma busca por uma teoria e prática de avaliação mais coerentes com a realidade local, de maneira especial no campo de pós-graduação. Desenvolvem projetos de autoavaliação que buscam promover a crítica social e a defesa da qualidade da educação pública, embora também sofram a pressão de agências reguladoras que instrumentalizam a avaliação para controle, ao passo que em Portugal o cenário é de forte subordinação eurocêntrica. O autor

critica, duramente, um modelo original de avaliação, a impermeabilidade a abordagens mais participativas e progressistas, e a crescente influência das agendas europeias e das exigências do capitalismo académico. Dito de outro modo, na perspetiva de Afonso (2023), a autoavaliação em Portugal é descrita como um processo burocratizado e externamente subdeterminado com pouca autonomia expressiva ou debate democrático; d) defesa de uma autoavaliação democrática e formativa – o estudo enfatiza, igualmente, o valor da autoavaliação enquanto processo de "desvelamento da realidade" com intenção propositiva, que empodera as instituições, que permita a participação crítica dos atores institucionais e a construção de conhecimentos alinhados com a justiça social.

Em termos de poucos benefícios ou quase inexistência destes do processo avaliativo da qualidade para a melhoria da IES, revisitou-se o estudo de caso de Basílio e Alves (2023), cujo objetivo consiste em avaliar o impacto da autoavaliação na melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão numa universidade na província de Tete, Moçambique. O estudo mostra-se relevante, na medida em que consiste na crescente preocupação com a qualidade do ensino superior em Moçambique e na implementação de políticas governamentais para a sua regulação. No que diz respeito aos resultados, o estudo conclui que a autoavaliação da qualidade realizada na IES gerou poucos contributos para a melhoria geral da IES, com foco nos seguintes resultados: a) os poucos contributos da autoavaliação estão mais concentrados no processo de ensino-aprendizagem; b) os contributos são quase insignificantes para impactar a pesquisa e são inexistentes para a extensão; c) a autoavaliação é desmotivada e descontinuada, ou seja, a autoavaliação ocorre de forma descontínua e, é realizada, principalmente, quando a IES pretende submeter um curso para acreditação; d) Existe uma hipocrisia organizacional, dito de outro modo, embora existam comissões de autoavaliação legalmente constituídas com termos de referência bem definidos, com um organograma de funções, na prática, não se verificou o envolvimento efetivo de todos os membros designados, tais como representantes da sociedade civil e dos alunos, por exemplo. A comissão permanente da avaliação da qualidade, criada por despacho em 2018, não exerceu qualquer atividade relevante, limitando-se apenas a responder à racionalidade da instituição e às exigências formais. Existe um cumprimento parcial dos instrumentos orientadores de autoavaliação (universitários e do CNAQ), com falhas no princípio da participação e da regularidade; e) instrumentos de avaliação: a IES possui os seus próprios instrumentos mais aprofundados para aferir a qualidade (tais como a assistência às aulas para avaliar o domínio dos conteúdos pelos docentes), mas a sua utilização efetiva é limitada.

Oliveira e Rothen (2024), oferecem um resgate histórico e uma análise crítica da autoavaliação institucional no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil.

Por um lado, o resultado desse estudo conclui que a autoavaliação institucional foi concebida, inicialmente, como ponto de partida e instrumento central do processo avaliativo do SINAES. Na perspetiva de Oliveira e Rothen (2024), ao longo do tempo, a autoavaliação perdeu a sua centralidade em favor da avaliação externa e do exame de desempenho estudantil (ENADE). Essa perda de centralidade deve-se à complexidade da prática autoavaliava nas IES brasileiras, pois documentos iniciais, como a proposta da comissão externa de avaliação (CEA) e a diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) delinearam a autoavaliação com um caráter eminentemente formativo, ao promover autoanálise crítica, autoconhecimento e participação democrática. Por outro lado, a Lei do SINAES (Lei n.º 10.861/2004) foi sucinta nos pormenores da autoavaliação, ao limitá-la a procedimentos e instrumentos, e ao conferir a responsabilidade da sua implementação às comissões próprias de avaliação (CPAs). Portanto, existe uma tensão persistente entre os aspetos formativos e regulatórios da avaliação do SINAES, ao ser um grande desafio para a política de avaliação da educação superior.

Na mesma perspetiva de ideias, com os olhares virados pra a análise comparativa das instituições sobre o processo de autoavaliação institucional em universidades federais, Almeida (2024) destaca, nos resultados, as boas práticas identificadas nas universidades analisadas e os avanços da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no processo de autoavaliação. A Universidade Federal do ABC (UFABC) utiliza questionários para diagnosticar os problemas iniciais e o aprofundamento de problemas; a Universidade Federal Juiz de Fora, promoveu um notável avanço no ciclo avaliativo 2021-2023, e incorporou a perceção dos discentes de forma sistemática nas dimensões do SINAES, diferenciando-se do ciclo anterior. Algumas universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), segmentam a autoavaliação em eixos para dinamizar a participação dos respondentes. Além disso, realiza avaliações semestrais dos cinco eixos em ciclos de dois semestres. A mobilização e divulgação dos resultados são necessários para a construção de uma cultura de avaliação. A Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a UFJF desenvolveram inúmeras ações de sensibilização e consciencialização (campanhas, vídeos, redes sociais, *e-mails*, cartazes) para aumentar a participação da comunidade académica. A divulgação dos resultados é uma boa prática para a transparência e o diálogo, como verificado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a título de exemplo, ações como audiências públicas, aumento de acessos e a Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu atividades como a semana da avaliação; a UFJF divulga os relatórios de autoavaliação nas suas páginas oficiais e realizou apresentações em comités internos, ao procurar o acompanhamento das ações e a ampliação da participação dos setores como a Pró-Reitoria de Gestão (PROPOGE) e a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), que foram, igualmente, consultados sobre os resultados da autoavaliação.

Tabela: 2. *Estudos empíricos consultados 2.*

Autor/es	***Ano***	***Título***	***Tipo de documento***	***Objetivo***
Samussone, L., Suely & Nayara.	2024	Sistema de avaliação e acreditação do ensino superior em Moçambique: uma análise sob a perceção das partes interessadas	Artigo científico	Analisar o sistema de avaliação e acreditação do ensino superior em Moçambique sob a ética das diversas partes interessadas, como docentes, estudantes, gestores e sociedade civil.
Chiquemba, H.	2023	Estudo comparativo do regulamento de avaliação das instituições de ensino superior de Angola e Brasil.	Tese	Realizar um estudo comparativo detalhado entre os regulamentos de avaliação das instituições de ensino superior de Angola e Brasil, para identificar semelhanças, diferenças e possíveis lições a serem aprendidas.
. Divovo, Tomé		Sistema nacional de garantia da	Artigo	Examinar o sistema

& Zau.	*2023*	qualidade do ensino superior em Angola: perspetivas e desafios para o alcance dos ODS 4.	científico	nacional de garantia da qualidade do ensino superior em Angola, as suas perspetivas e os desafios enfrentados para contribuir para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa a educação de qualidade.
André, A. M., & Coelho, M.	*2020*	A avaliação institucional nas políticas educacionais angolanas e as experiências avaliativas.	Artigo científico	Analisar a inserção da avaliação institucional nas políticas educacionais de Angola, para investigar as experiências avaliativas desenvolvidas no país.

Nota. Elaboração própria, com base na literatura citada.

Nesta parte, procurou-se dar continuidade e aprofundar a análise dos estudos apresentados na Tabela 2 do estado da arte, especificamente aqueles focados em Sistemas Nacionais de Garantia da Qualidade e Políticas Educacionais, tais como (André e Coelho, 2020; Chiquemba, 2023; Divovo, Tomé e Zau, 2023; Samussone e Navara, 2024). Para isso, foram detalhados os elementos-chave dos quatro (4) estudos selecionados. Com vista a assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, Divovo, Tomé e Zau (2023) abordam o "Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Angola: Perspetivas e Desafios para o Alcance do ODS 4". O estudo analisa a implementação do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNGQES) em Angola e a sua relação com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030. Sobre os resultados

alcançados, o estudo conclui que as condições para a implementação dos instrumentos legais e técnico-operacionais do SNGQES em Angola estão criadas; isto inclui a existência de legislação como o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES e instrumentos técnico-operacionais, tais como os guiões de autoavaliação para IES e manuais de avaliação externa de IES, cursos e programas.

O estudo destaca que, através da avaliação contínua de cursos e/ou programas, realizada pelo INAAREES, é possível enraizar a cultura da qualidade no ensino superior angolano e, consequentemente, alcançar o ODS 4. Assim, a avaliação é vista como um processo contínuo que procura garantir e elevar a qualidade, e não apenas um fim em si. Além de estudos realizados em Angola, procuraram-se estudos que comparassem o processo regulatório da autoavaliação nacional com estudos internacionais, sendo, é precisamente a tese de Chiquemba (2023), intitulada "Estudo comparativo do regulamento de avaliação das instituições de Ensino Superior de Angola e do Brasil", que vem à tona. Os resultados apontam para a existência de semelhanças e diferenças nos termos normativos e procedimentais dos regulamentos de avaliação das IES de Angola e do Brasil. A análise do estudo focou-se nos tipos de avaliação, nas suas etapas, nos seus princípios, nas suas dimensões, nos seus eixos, indicadores, nas instituições envolvidas e no papel de cada ator no processo avaliativo.

O estudo de André e Coelho (2020) sobre a avaliação institucional em Angola, concluiu que a avaliação institucional em Angola é vista como uma ferramenta indispensável para promover a qualidade do ensino no âmbito das políticas educacionais; que existe, em certa medida, uma tendência de avaliação institucional como iniciativas esporádicas, com um caráter predominantemente diagnosticada, inserindo-se nas visões e nos padrões de uma política educacional mais ampla, com ênfase na supervisão do Estado, com maior destaque para a Universidade Agostinho Neto, que se tem focado na análise de cursos e no levantamento de necessidades, tais como recursos escassos, dependência externa de docentes e fraco reconhecimento académico. A problemática da qualidade na educação angolana, sobretudo no ensino superior, é vista como algo possível de ser atingido se for prosseguida como deve ser negociado, ao adaptar-se ao contexto específico do país e não se limitando a padrões globais rígidos. Dito de outro modo, André e Coelho (2020) concluíram que a prioridade está na qualidade das aprendizagens, que abrange diversos elementos, tais como, o corpo docente, gestores, currículos e recursos (sobretudo financeiros).

Para compreender o papel da comunidade académica no processo de autoavaliação, selecionou-se o estudo de Samussone, Suely e Narara (2024) que procurou perceber a visão dos dirigentes e membros

das comissões de autoavaliação de IES moçambicanas sobre o SINAQES. Os resultados mostram que, embora tenha havido o que o autor chamou de "medo novo" inicial devido à falta de clareza sobre o uso dos resultados da avaliação, a maioria da comunidade académica não apresentou reinsistência à implementação do SINAQES. Deste modo, as perceções obtidas revelam quatro aspetos centrais: 1. Reação da comunidade académica houve uma preocupação inicial em compreender o funcionamento do SINAQES e o papel dos dirigentes e membros das comissões na sua disseminação. Observou-se que a resistência foi mínima e o envolvimento da comunidade académica, incluindo o corpo técnico-administrativo, foi fundamental para o sucesso da implementação; 2. Importância do sistema de avaliação - os participantes reconhecem, de facto, a importância do SINAQES para o estabelecimento de um padrão de avaliação de qualidade no país, com base em parâmetros e indicadores claros. De acordo com Samussone et al*.,* (2024), anteriormente, não existia um mecanismo estruturado para avaliar cursos e programas, o que limitava a avaliação a questionários sobre as unidades curriculares. 3. Mudanças percebidas nas IES - a implementação do SINAQES resultou em melhorias tangíveis, tais como, em melhorias das infraestruturas de ensino, aumento da formação do corpo docente "inclusive os com o nível de doutoramento", facilitação da mobilidade académica de docentes e estudantes entre IES nacionais e internacionais, ajuste e melhoria dos currículos, aumento da participação da comunidade académica na vida institucional, bem como a potencialização do processo de tomada de decisões na IES; 4. Desafios durante a implementação.

Tabela: 3. *Estudos empíricos consultados 3.*

Autor/es	**Ano**	**Título**	**Tipo de documento**	**Objetivo**
Nachiungue, A.	2025	Avaliação do desempenho docente: um estudo de caso no contexto do ensino superior em Angola	Tese	Problematizar a avaliação do desempenho docente no ensino superior a nível internacional, a partir da literatura, das políticas e dos referenciais de avaliação, bem como

				a caraterização dos normativos e as orientações que definem a avaliação do desempenho docente no sistema de ensino superior em Angola.
Lopez, C., e Barbosa, C.	2022	Avaliação do desempenho do docente: uma estratégia para a formação docente em Angola.	Artigo científico	Investigar a avaliação do desempenho docente como uma estratégia eficaz para a formação contínua de professores em Angola, para analisar os seus benefícios e desafios.
Lázaro, F.	2020	Avaliação das instituições educativas como indicador da qualidade de ensino.	Artigo científico	Discutir o papel da avaliação das instituições educativas como um indicador crucial da qualidade do ensino oferecido, ao explorar metodologias e desafios.

Nota. Elaboração própria, com base na literatura citada.

Nesta parte do estado da arte, fez-se menção a estudos que abordam indicadores e ferramentas de avaliação da qualidade, tais como (Nachiungue, 2025; Lázaro, 2020; Lopez e Barbosa, 2022). Lázaro

(2020) discute a importância da avaliação institucional como um indicador da qualidade de ensino. Tal estudo foi realizado em Angola, especificamente no Instituto Superior de Ciências da Educação, na província do Huambo, conforme descrito pelo autor. O principal objetivo foi o de compreender a necessidade da avaliação institucional como uma ferramenta para medir e promover a qualidade no ensino superior. Quanto aos resultados do estudo, concluiu-se que não há uma cultura de avaliação institucional no ISCED-Huambo; a instituição nunca realizou uma avaliação institucional formal - crítica essa que não prevalece, na medida em que em 2024 o INAAREES realizou a avaliação externa dos cursos de Ciências da Educação, nos institutos superiores de ciências da educação e escolas superiores pedagógicas de todo o país, apesar de os cursos desta IES não serem acreditados; há um reconhecimento da necessidade de se realizar avaliações periódicas para garantir a qualidade do ensino e projetar a imagem da instituição. Focado em analisar a avaliação do desempenho docente para a promoção do desenvolvimento profissional, Lopez e Barbosa (2022) realizaram o estudo no contexto do ensino superior em Angola, no qual se destaca que, embora a avaliação do desempenho docente seja um processo com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional, esta é frequentemente percebida pelos docentes angolanos como uma via de reprovação e motivo de insatisfação.

Os principais resultados apontam para o fato de que a avaliação de desempenho docente pode e deve ser vista como uma estratégia para a formação contínua do docente ao promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, através do diálogo e da reflexão, os elementos como a comunicação interpessoal assertiva, o *feedback* e o portefólio, que são considerados momentos indispensáveis e formativos neste processo; a autoavaliação, facilitada pelo *feedback,* é necessária para que docentes e pessoal técnico-administrativos identifiquem pontos fortes e fracos, se responsabilizem pela suas práticas e tracem um plano de melhoria, tendo em mente o aperfeiçoamento constante.

Por fim, o estudo, intitulado "Processo e práticas de avaliação do desempenho docente: um estudo de caso no contexto do ensino superior em Angola", foca-se na avaliação de desempenho docente (ADD) numa instituição de ensino superior em Angola. No entanto, o ponto central da pesquisa é analisar como o processo de avaliação ocorre, principalmente, após a aprovação do Decreto n. º 121/20, de 27 de abril de 2020, que regula a ADD em Angola. Os resultados mostram que a regulamentação da ADD em Angola é um avanço importante, mas a sua implementação está ainda numa fase inicial e desarticulada da realidade institucional. A falta de condições, a resistência dos docentes e a ausência de formação adequada para os avaliadores comprometem a sua eficácia.

Após a apresentação dos elementos-chave e dos resultados de cada estudo que comporta o estado da arte, neste momento, importa realizar a identificação das metodologias utilizadas e as lacunas que os resultados dos estudos apresentam e que foram identificadas ao nível da auscultação dos diferentes atores. Em termos de abordagens metodológicas mais usadas, percebeu-se que os estudos mais frequentes são os de natureza qualitativa, com destaque para os estudos de caso, com o uso de instrumentos de recolha de dados como o guião de entrevista, a análise documental, bem como um grupo de discussão focal. Neste grupo, estão incluídos estudos de (Afonso, 2023; Almeida, 2024; Nachiungue , 2025; Chiquemba, 2023; Divovo et al., 2023; Dos-Santos et al.. 2024; Lázaro e Barbosa, Lopez e Barbosa, 2022; Samussone et al., 2024).

Em termos de abordagens mistas, a pesquisa identificou os estudos de Basílio, (2023) e Ibraiano e Alves, (2023), que fizeram a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, com um estudo de caso único. Reconhece-se que haja um estudo quantitativo na exploração do estado da arte, porém, trata-se apenas de um estudo de Hongolo, (2025) e, a esse feito, importa citar Yin e Herrera, (2005, p. 19), quando afirmam que: "[...] os estudos de casos representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo como e por que [...] e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real".

Verificou-se que a principal franja de população selecionada para a realização dos estudos, conforme descrito na literatura consultada, foi constituída por dirigentes de IES públicas e privadas, chefes de departamentos, membros da direção, membros da comissão de autoavaliação (docentes e funcionários técnico-administrativos), de acordo com Lázaro, (2020); Afonso, (2023); Dos-Santos et al. (2024) e Almeida, (2024). Note-se que esta franja foi selecionada por possuir conhecimentos sobre o problema analisado. Nos estudos de Hongolo, (2025) e de Basílio, (2023), incluem-se estudantes que pertencem à comissão de autoavaliação para participar aa entrevista; entretanto, no geral, observou-se que as perspetivas que têm sido menos auscultadas são o pessoal não docente, e ainda os estudantes e a comunidade externa das IES (sociedade civil e parceiros). Julga-se que esta franja da comunidade académica, desempenha igualmente um papel indispensável no processo de autoavaliação, principalmente na etapa da sensibilização para a aplicação do processo de autoavaliação nas IES, porém, não mereceu, pelo menos nos estudos consultados, uma atenção devida ou grandes destaque, bem como, verificou-se a não contemplação dos representantes do INAAREES (para os estudos realizados em Angola), apesar da sua crucial importância por ser o órgão responsável pela avaliação e acreditação das IES em Angola e estas estão obrigadas a se submeterem a avaliações periódicas pelo

INAAREES para garantir a qualidade do ensino e a conformidade com os padrões nacionais e internacionais.

No que diz respeito às lacunas que os resultados dos estudos apresentam e que se identificou ao nível da auscultação dos diferentes atores, denota-se que no estudo de Hongolo (2025), a título de exemplo, as principais lacunas identificadas nos resultados, especialmente no que diz respeito à auscultação (ou seja, à obtenção de informações e ao envolvimento da comunidade académica), estas estão relacionadas com a falta de comunicação e divulgação efetiva de informações necessárias sobre a missão da instituição, os sistemas de gestão da qualidade, os procedimentos curriculares (o sistema de créditos), as políticas de pessoal (docente e administrativo) e os apoios disponíveis para os estudantes. Na perspetiva de Hongolo (2025), essa deficiência pode levar a um desconhecimento generalizado por parte da comunidade académica ao impactar a eficácia dos processos de autoavaliação e melhoria contínua da qualidade. No estudo de Basílio (2023), identificou-se as seguintes lacunas: a) conceptualização limitada da qualidade - segundo Basílio (2023), embora os entrevistados reconheçam a complexidade de definir a qualidade, as suas perceções são restritas principalmente às "condições" ou "taxas de aprovação". A pesquisa revela que o entendimento sobre a qualidade do ensino no seio da comunidade académica é limitado, pois as caraterísticas mencionadas cobrem apenas uma pequena parte dos indicadores de qualidade existentes (apenas 3 de 9 do SINAQES); b) desconhecimento dos indicadores de qualidade – a comunidade académica demonstra desconhecimento acerca da maior parte dos indicadores e critérios que determinam a qualidade do ensino superior (faltou uma menção aos indicadores de missão, currículo, pesquisa/extensão, corpo técnico-administrativo e internacionalização). Para Basílio (2023), esta lacuna pode ser atribuída à fraca divulgação dos indicadores e critérios de avaliação da qualidade e a um entendimento superficial dos fatores específicos que promovem a qualidade; c) qualidade além das condições – o estudo aponta que, embora as condições sejam necessárias, a qualidade transcende a sua mera existência. Fatores como a relação entre os intervenientes, estratégias pedagógicas, tipos e modos de avaliação, políticas governamentais e a forma de gestão são igualmente importantes e parecem ser menos compreendidos ou enfatizados pelos participantes. A má gestão, por exemplo, pode anular o efeito de boas condições (Basílio, 2023); d) A pesquisa sugere que só uma comunidade de aprendizagem ativa pode garantir a procura e a manutenção da qualidade, uma perspetiva que pode não estar totalmente enraizada.

Apesar dos resultados positivos no ensino, Ibraiano e Alves (2023), afirmam que o estudo aponta uma lacuna, isto é, não é evidente o impacto da autoavaliação na melhoria das práticas de investigação e

serviço à comunidade. Embora a autoavaliação seja eficaz na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, os seus benefícios ainda não se manifestam de forma clara nas outras duas áreas fundamentais da atividade universitária, (pesquisa e extensão). Afonso (2023), ao longo da sua pesquisa, ao referenciar diferentes autores, descreve inúmeras lacunas e problemas inerentes aos modelos avaliativos dominantes, particularmente aqueles que promovem uma lógica assimilacionista eurocêntrica. Assim, Afonso (2023) destaca as seguintes lacunas: a) a dependência epistémica ocidental – aqui a principal lacuna é a continuidade da dependência epistémica ocidental e ocidentalizada que permeia as teorias e metodologias de avaliação, mesmo em abordagens consideradas "críticas". Isto limita a emergência de visões e práticas avaliativas que considerem as especificidades culturais, sociais e políticas de diferentes contextos; b) instrumentalização da autoavaliação – Dias Sobrinho (2011, in Afonso, 2023) aponta a autoavaliação como frequentemente secundarizada e instrumentalizada pelas "avaliações externas com objetivos claros de controle e regulação" e pelo direcionamento ideológico das agências hegemónicas, que resulta numa autoavaliação burocratizada, limitada ao fornecimento de informações e sem espaço para autonomia expressiva ou debate democrático genuíno; reducionismo da qualidade – há uma lacuna na definição de "qualidade" no ensino superior, que é muitas vezes monopolizada por agências de avaliação e acreditação de forma reducionista, homogeneizadora, abstrata e despolitizada, tudo isso, negligencia dimensões importantes como a justiça social, a participação democrática e relevância local; d) colonialidade epistémica avaliativa.

O modelo hegemónico de avaliação contribui para manter as desigualdades, o que é uma lacuna grave; em vez de promover a equidade, este reforça uma forma de colonialidade epistémica avaliativa, ao importar modelos que deslegitimam práticas locais e destroem valores histórico-culturais e identidades; e) esvaziamento da democracia interna das IES – em Portugal, por exemplo, as políticas e normativos legais têm contribuído para o esvaziamento da democracia interna nas instituições de ensino superior, impedindo a participação crítica e o debate. Tais atos limitam a capacidade das IES de desenvolverem as suas próprias abordagens avaliativas; f) falta de modelos originais – especialmente no contexto português, há uma lacuna na ausência de um modelo original de avaliação, não importado, que seja aberto ao dissenso dialógico, imbuído de politicidade e com densidade ética e metodológica, capaz de gerar compromissos com a qualidade científica, pedagógica e democrática local.

Com base nos resultados e nas auscultações, Basílio e Alves (2023), identificaram as principais lacunas – uma cultura de autoavaliação fragilizada, envolvimento limitado das partes interessadas, foco

desequilibrado da autoavaliação, discrepância entre o formal e prático. Para os autores, existe uma clara "hipocrisia organizacional", na qual a instituição cumpre formalmente as exigências de qualidade no papel, mas falha na sua implementação prática e efetiva através da subtilização de instrumentos internos. Dos Santos et al., (2024) identificaram os problemas ou lacunas que reduzem as potencialidades das práticas autoavaliavas, tais como a falta de detalhe operacional inicial, a existência de complexidade e falta de clareza; redução conceptual na lei; superestimação inicial das capacidades (os documentos iniciais concederam à autoavaliação, funções e capacidades de potencialidade, por vezes, superestimados, como a capacidade de envolver todos os sujeitos e reorientar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sem considerar outros processos institucionais de gestão e o planeamento que podem desconsiderar esses resultados e a ingenuidade na previsão de dificuldades, isto é, os documentos iniciais não levaram em conta as eventuais dificuldades que seriam encontradas pelos implementadores nos seus contextos institucionais, principalmente as de ordem política e a alta complexidade de movimentar tantas dimensões intrincadas.

Na perspetiva de Almeida (2024), embora o estudo mencione a análise comparativa das instituições, por um lado, os resultados apresentados são mais descrições das práticas individuais (UFABC, UFSC, UFLA, UNIFESP, UFRGS) e dos avanços da UFJF. Almeida (2024) adianta que falta uma análise mais aprofundada das similaridades e diferenças específicas entre as universidades de excelência e como essas práticas podem ser transpostas ou adaptadas para a UFJF; por outro lado, o objetivo final é criar um plano de ações que seja adequado às peculiaridades da UFJF. No entanto, o estudo não detalha esse plano ou as recomendações concretas derivadas da análise comparativa. Os resultados são mais uma constatação de que a UFJF está no caminho certo do que proposições de melhoria específicas baseadas nas lacunas observadas nas próprias instituições de excelência ou na UFJF em comparação com elas. A pesquisa baseou-se exclusivamente em relatórios de autoavaliação. Embora se trate de documentos obrigatórios e abrangentes, estes podem não capturar a totalidade das práticas nem os desafios operacionais na implementação da autoavaliação; não há menção a validação desses dados com entrevistas ou outros métodos.

Para Divovo et al., (2023), embora o estudo aponte no sentido de que as condições legais e instrumentais para a implementação do SNGQES estão colocadas algumas lacunas ou desafios foram inferidos, em relação à auscultação de diferentes atores ou à prática no terreno dentre as quais: a) a cultura de avaliação incipiente – o estudo menciona que "em Angola, a cultura da avaliação ainda é escassa com iniciativas isoladas e principalmente incipientes", o que pressupõe que, apesar da

existência de arcabouço legal, a prática e a internalização da cultura da qualidade ainda são um desafio; b) o acesso a financiamento para a pesquisa – o estudo menciona que, apesar dos projetos governamentais para incentivar a produção científica, "o acesso ao financiamento ainda se afigura com algumas dificuldades", na perspetiva de Divovo et al., (2023), isso pode impactar a capacidade das IES de desenvolver a qualidade por meio da investigação.

No entendimento de André e Coelho (2020), o estudo aponta para a necessidade de um aprofundamento na compreensão dos instrumentos utilizados, dos resultados e das ações concretas decorrentes desses processos, para analisar as mudanças e transformações nas instituições. Constatou-se que muitas das ações descritas como autoavaliação institucional, na verdade, referem-se a processos de avaliação de cursos, não refletindo uma avaliação institucional ou uma autoavaliação na sua totalidade. Os autores acrescentam que, em Angola, a pesquisa e os trabalhos sobre avaliação institucional ainda são incipientes e restritos, o que limita uma compreensão mais aprofundada da temática. Há uma necessidade de inspeção, supervisão e avaliação mais sistemáticas no ensino superior angolano para obter dados e informações sobre a qualidade dos serviços prestados em relação aos objetivos pedagógicos, seleção de conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem e sistemas de avaliação. Samussone et al*.,* (2024), apontam para uma lacuna na literatura sobre o SINAQES, ao descrevê-lo como um campo de estudo recente e carente de maior aprofundamento, a pesquisa propõe-se a preencher uma lacuna por falta de suporte empírico (Sandberg e Alvesson, 2011), ao buscar compreender o ponto de vista das partes interessadas que operacionalizam o sistema de avaliação.

A necessidade de compreender a perceção dos agentes que operacionalizam o sistema foi uma das principais lacunas que o estudo procurou abordar, especialmente em relação aos seguintes aspetos: a) lacunas ligadas à formação de um grande número de responsáveis pela gestão da avaliação, que podem afetar a replicação dos processos e a necessidade de se valorizar capacitações e a formação para a assimilação da cultura de avaliação da qualidade por todas as partes interessadas (estudantes, docentes, investigadores e corpo técnico-administrativo).

Para Lázaro (2020), o estudo e a auscultação dos diferentes atores na instituição revelaram várias lacunas importantes, tais como: a falta de cultura avaliativa, que é vista como uma das maiores falhas. Apesar de a legislação angolana prever e regulamentar a avaliação institucional, esta não é uma prática comum ou enraizada nas IES; a existência de barreiras regulatórias e de recursos humanos – apesar da existência de leis e decretos, há uma carência de instrumentos normativos e orientadores práticos

para a realização da avaliação, e a falta de especialistas em avaliação institucional é vista como um fator limitante, ao reforçar a ideia de que a avaliação é um processo complexo que exige competência e formação específica. A questão da influência política gestacional – a pesquisa aponta a situação política como a principal causa que condiciona a realização da avaliação, as mudanças nas estruturas de gestão e a falta de prioridade por parte dos gestores também contribuem para a ausência dessa prática, assim como a escassez de estudos (existe uma carência de pesquisas sobre o tema da avaliação institucional em Angola, dificultando a criação de referências contextualizadas para as instituições.

Na visão de Lopez e Barbosa (2022), a principal lacuna identificada no estudo, com base na análise documental, foi a perceção negativa da avaliação de desempenho por parte dos docentes angolanos. Muitos veem-na como uma forma de reprovação, o que gera insatisfações e impede que as vantagens do processo sejam plenamente aproveitadas. A pesquisa aponta para a necessidade de mudar essa conceção antiga para construir uma nova forma de pensar sobre a avaliação, que a posicione como um instrumento formativo e humanista, e não apenas sumativo ou punitivo. O estudo não menciona a auscultação dos diferentes atores como parte da sua metodologia, porém, menciona a análise de estudos anteriores, a partir da qual as lacunas são identificadas. Por fim, o estudo de Nachiungue (2025) representa um avanço notável ao demostrar a necessidade de se realizar a avaliação de desempenho docente em IES em Angola. Contudo, a própria autora reconhece que houve dificuldades em encontrar literatura específica sobre ADD em contextos africanos, o que limitou a análise comparativa; a impossibilidade de usar questionários e a opção por entrevistas orais restringiu o número de participantes; a ocupação dos gestores impediu a obtenção de dados de um segundo informante, ao limitar a triangulação de dados neste grupo; a formação específica para os avaliadores foi considerada insuficiente, o que comprometeu a qualidade e a credibilidade do processo.

Formulação do problema (questão de investigação)

Em Angola, a autoavaliação dos cursos/programas e das instituições de ensino superior é obrigatória desde a Lei de Bases de Educação e Ensino, entretanto, desde 2018, surge o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade pelo Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto, que estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES composta por três processos: a) autoavaliação, b) avaliação externa e c) acreditação. As instituições de ensino superior públicas e privadas, legalmente criadas em Angola e, que já tenham um ciclo de formação concluído, ou seja, que já tivessem colocado graduados no mercado de trabalho, foram obrigadas a criar um órgão interno

encarregue da gestão, avaliação e garantia da qualidade. Desde os anos de 2022 e 2023 que o órgão regulador tem despoletado um processo rigoroso de avaliação externa para garantir a acreditação dos cursos ou programas destas IES. Por sua vez, é neste sentido que as IES são obrigadas a constituir equipas ou comissões de autoavaliação para a implementação e condução deste processo. Tratando-se de um processo em fase de implementação no país e, considerando os aspetos contextualizados, abrangentes e aprofundados, a nossa proposta de investigação, nesta pesquisa, orienta-se pela seguinte questão de pesquisa candente:

"De que modo instituições do subsistema do ensino superior angolano realizam o processo de autoavaliação para a garantia da qualidade"?

Para além desta questão, procurou-se responder, de forma auxiliar, às seguintes:

i) Como são utilizados os procedimentos de autoavaliação pelas IES em benefício do seu autoconhecimento, tendo em vista a melhoria da sua prática, com destaque para a prática curricular?

ii) Em que medida as instituições do subsistema de ensino superior angolano estão preparadas para se envolverem no processo de autoavaliação para a garantia da qualidade?

iii) Que contexto internacional sustenta a prática da autoavaliação para a garantia da qualidade?

Objetivos de Investigação

"Compreender o processo de autoavaliação realizado por IES angolanas para a garantia da qualidade".

i) Caraterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES.

ii) Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas, com destaque para as práticas curriculares.

iii) Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado.

iv) Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e à garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES angolano nesse contexto.

Capítulo 2: Garantia da Qualidade e processo de Autoavaliação no Ensino Superior

O presente capítulo descreve a temática da garantia da qualidade, as diferentes conceções de qualidade, as abordagens da qualidade - nomeadamente as abordagens europeia, americana e japonesa -, a finalidade da qualidade, as diferentes normalizações dos sistemas de gestão da qualidade, os modelos da qualidade, bem como a avaliação no ensino superior.

2.1. Qualidade

O ensino superior é o subsistema de ensino mais voltado para a investigação, sendo, por isso, um pilar fundamental para o progresso social e cultural de qualquer país. Este não deve ser visto apenas como uma preocupação da academia, mas como uma exigência social e o principal meio de conetividade mundial ou global. Assim, note-se que, em Angola, não existia ensino superior até à segunda metade do século XX, até a Igreja Católica abrir instituições em 1958, em Luanda e Huambo. Antes disso, a principal opção da população era obter o ensino superior em Portugal (Artigas et al., 2022).

Em Angola, existem poucos estudos científicos que se debruçam sobre qualidade no ensino superior, provavelmente por se tratar de um tema muito hodierno. Entretanto, as primeiras referências à avaliação de cursos e de instituições de ensino superior datam dos anos 80, existindo poucos registos oficiais sobre os mesmos (Secretariado da Comissão de Reformulação do Ensino Superior, 1982). Apesar desse dilema, existem estudos que retratam a evolução do subsistema de ensino superior angolano referente à qualidade (ou à tentativa de a promover), desde os anos 80 até aos desafios contemporâneos. De acordo com Leite (2024), esses estudos englobam:

Estudos Internacionais: 1987- Fundação Calouste Gulbenkian (disponível apenas na Biblioteca Central da Universidade Agostinho Neto (UAN); 1996: Fundação Gomes Teixeira (disponível apenas na Biblioteca Central da UAN). Estudos Nacionais: 2009-presente – REMAX (documentos normativos disponíveis no INAAREES); 2009: Decreto 90/09 (disponível no INAAREES); GAAES (Gabinete de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior): tentativas de implementar a avaliação com o apoio de entidades externas. INAES (Instituto Nacional de Acreditação do Ensino Superior): tentativas de implementar a avaliação com o apoio de entidades externas. Estudos por Instituição: 2006 – avaliação interna da Faculdade de Medicina da UAN em colaboração com a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (disponível apenas na Biblioteca Central da UAN); 2008: Avaliação interna da

Escola Superior Agrária do Kwanza Sul (disponível apenas na própria IES); 2012: Avaliação interna da Faculdade de Medicina da Universidade Katyavala Bwila em colaboração com a Federação Mundial da Educação (relatório de autoavaliação disponível em formato físico no INAAREES).

Assim, como destacado pela legislação, Decreto Presidencial n.º 203/18, 2018 foi um ano de destaque para o país, porque surge um marco indispensável para a qualidade no ensino superior, a criação do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade (SNGQES). Consequentemente, a partir desse sistema, surgiu o programa de garantia da qualidade, que é considerada uma iniciativa ambiciosa para o subsistema do ensino superior em Angola, na medida que visa elevar os padrões de qualidade das instituições de ensino superior no país.

Assim, a definição de qualidade no ensino superior é, contudo, complexa e sujeita a diversas interpretações, por isso, é discutida por vários autores, assim como para a OCDE (1992), ao se debruçar sobre esta problemática:

> O termo *qualidade* pode, portanto, ter vários sentidos. Conforme os casos, será mais descritivo do que normativo, ou evocar simplesmente uma característica ou um atributo. Um aluno ou professor, uma escola ou circunscrição escolar, um sistema de ensino de uma região ou nacional podem, dessa maneira, ter um número indeterminado de qualidades ou de características fundamentais. Pode-se também empregá-lo em um sentido geral ou coletivo: nesse caso, não será apenas o sinônimo de um atributo ou de uma característica, mas reportar-se-á à essência de uma entidade; seria assim mais correto falar da qualidade do objeto evocado, quer se tratasse de uma classe, de uma escola ou de um sistema de ensino. Tais significações podem ser consideradas como descritivas, o que não impede que elas sejam controversas, porque as características julgadas essenciais não serão as mesmas conforme os observadores ou os grupos de interesse. Contudo, a utilização deste termo considerado nas aceções que acabamos de ver - quando se fala, por exemplo, das qualidades de uma escola - não implica, necessariamente, juízos de valor. (p. 41)

Já num outro domínio, no caso específico do domínio do ensino, quando se lhe é atribuído um sentido mais normativo ou regulador, a palavra "qualidade" parece adquirir uma importância e um alcance político maior:

> Conforme OCDE (1992), a palavra *qualidade* adquire uma importância e um alcance político maior. Os dicionários definem-na como: g*rau mais ou menos elevado de uma escala de valores* ou ainda *atributo, caráter, propriedade*. Quando a palavra qualidade significa grau de excelência, ela cobre, por um lado, o valor, que decorre essencialmente de um parecer, e, por outro lado, a posição ocupada pelo objeto considerado numa escala implícita que vai do bom ao mau. Se, por exemplo, se julga que a qualidade

> de uma escola é *boa*, *medíocre* ou *excelente*, aplica-se-lhe de forma mais ou menos precisa um determinado critério de valor e atribui-se-lhe em simultâneo, e da mesma forma, uma posição relativamente a outras escolas. (p. 41)

Entretanto, por um lado, em função da sua complexidade, na perspetiva da OCDE (1992), esta palavra tem ainda outros sentidos, podendo conotar-se com o que é bom ou excelente: *um professor de qualidade* ou *uma escola de qualidade,* se bem que seja difícil ou mesmo falacioso estabelecer uma distinção regida entre o qualitativo e o quantitativo, o termo *qualidade* pode também ser considerado como o antónimo de *quantidade*. Neste sentido, as avaliações qualitativas são as que se fazem por intuição., porque a natureza e a complexidade do fenómeno observado desafiam qualquer subdivisão em frações mensuráveis. No ensino, juízos deste género são expressos várias vezes por dia em diferentes circunstâncias. O termo *qualidade* é, pois, polissémico e o seu emprego é muitas vezes subjetivo. Segundo OCDE (1992, p. 42) podem reconhecer-se quatro utilizações diferentes, a saber "1. Atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato): descritiva. 2. Grau de excelência ou valor relativo: normativa. 3. Bom ou excelente: normativa e 4. Característica ou juízos não cifrados: descritiva ou normativa (comporta elementos das categorias supramencionadas)".

Por outro lado, a noção de qualidade dá lugar a interpretações tão diversas de país para país e, por vezes, no mesmo país, que uma análise exata é quase impossível. Isto constitui uma das nossas principais dificuldades. Seria inútil a OCDE propor uma definição rigorosa e universalmente aceite, mas é importante tentar esclarecer a noção em si mesma e compreender as consequências das suas diferentes interpretações, já que a noção de qualidade é muito complexa.

> Em larga medida, na perspetiva de Vicente (2004) a nível organizacional, a qualidade pode ser vista como um fator de diferenciação nos produtos e serviços. No entanto, cada vez mais a qualidade terá que ser encarada como um requisito básico, um elemento fundamental no novo estilo de gestão das organizações, a garantia de uma vantagem competitiva sustentada, indispensável para o seu desenvolvimento e sobrevivência num ambiente competitivo e em rápida e permanente mudança. Essencialmente, a qualidade terá que ser vista como a garantia da satisfação do cliente/utente. (p.41)

Dito de outra maneira, é necessário que a qualidade passe a ser encarada como um fator estratégico de competitividade e sobrevivência, mas também como um importante elemento mobilizador do potencial humano, ao atuar como fator de motivação, integração e satisfação dos membros da organização (clientes internos). Pode ser um elemento inspirador da criação de uma nova cultura organizacional. Assim, a qualidade é, em si mesma, um processo cultural, uma forma de produzir, de

estar e de viver. Podemos representar um sistema produtivo de qualidade, como pessoas que usam um processo para obter resultados, ao aprender e retroagir nesse sistema através de processos de autoavaliação permanente, no sentido de satisfazer os clientes (Vicente, 2004). Como referido, a conceptualização do termo qualidade não se esgota por aqui, a sua complexidade reside no facto de o conceito abarcar diferentes significados que são, por natureza, tanto descritivos como normativos. Essa dualidade é evidente nas perspetivas seguintes, que abordam diferentes conceções de qualidade.

> Conforme OCDE (1992), o termo *qualidade* comporta diferentes significações que são ao mesmo tempo descritivas e normativas. Aplicado de forma mais particular ao ensino, o seu sentido varia ainda, e diferentes métodos têm sido adotados para definir e melhorar a qualidade deste. Estas diferenças são inevitáveis, porquanto este problema pode ser posto de forma pontual, para a escola ou para classe, mas também de forma mais geral, quando se considera o sistema de ensino no seu conjunto. Isto não é senão uma consequência da natureza subjetiva do conceito e do difícil debate político acerca dos melhores meios de beneficiar a qualidade. (p. 41)

Na mesma sequência, Maia (2016), defende que são várias as tentativas de definir qualidade que tendem a favorecer a perspetiva do autor, por intermédio de uma pesquisa na *Internet* e ao utilizar estas expressões devolve as definições seguintes:

> Qualidade qua.li.da.de sf (lat. qualitate) 1 Atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza, distinguindo-se dos demais; maneira de ser, essência, natureza. 2 Excelência, virtude, talento. 3 Caráter, índole, temperamento. 4 Grau de perfeição, de precisão, de conformidade a um certo padrão: Artigo de primeira qualidade. Trabalho de qualidade inferior. 5 Categoria, espécie, tipo: A fábrica produz apenas uma qualidade desse artigo. 6 Cargo ou função de que resultam direitos e obrigações. 7 Título de habilitação profissional. 8 Posição. (Maia, 2016, pp. 9-10)

Maia (2016) define qualidade como "o grau de utilidade esperado ou adquirido de qualquer coisa, verificável através da forma e dos elementos constitutivos do mesmo e pelo resultado do seu uso" (p. 10). Vicente (2004), ao procurar aprofundar a compreensão multifacetada do conceito de qualidade, traça um panorama das distintas conceções que permearam o tema ao longo da história. Tal explicação demonstra a evolução do pensamento sobre qualidade, desde as raízes até as nuances contemporâneas ao explicar que, no Japão, a partir de 1950, Edwards Deming inicia a filosofia da qualidade empresarial e Joseph Juran desenvolve os conceitos de gestão da qualidade. Só na década de 80, por motivos que se prendiam com a situação económica mundial influenciada pelas mudanças estruturais dos modos de produção e pela consciência de que o petróleo era uma reserva limitada, essa filosofia e conceitos foram introduzidos nos EUA (país Natal de Juran) e, mais tarde, na Europa.

Naturalmente, o conceito de qualidade evoluiu nas últimas décadas. Assim, Duran, ao procurar sintetizar o pensamento dos *gurus* da qualidade, define-a como:

> cumprir especificações, para se converter em adequação para o uso, satisfazendo as necessidades do cliente, ou, dito de outro modo mais técnico, é um grau previsível de uniformidade e fiabilidade a baixo custo, adequado às necessidades do mercado, ou então, um sistema eficaz para integrar os esforços da melhoria da qualidade nos distintos grupos de uma organização, para proporcionar produtos e serviços a níveis que permitam a satisfação do cliente. (Duran 1992, p. 35)

Segundo a ISO (2015) para a eficácia de instituições, é indispensável levar em consideração os princípios de gestão da qualidade, estes princípios podem ser: 1. Foco no cliente - fundamenta que o foco primordial da gestão da qualidade é a satisfação dos requisitos dos clientes e o esforço em exceder as suas expectativas. 2. Liderança - os líderes, gestores de IES estabelecem, a todos os níveis, unidade no propósito/na direção e criam as condições para que as pessoas se comprometam em atingir os objetivos da organização. 3. Envolvimento das pessoas, docentes, estudantes, pessoal técnico e administrativo pessoas competentes, habilitadas e empenhadas em todos os níveis da organização são essenciais para melhorar a capacidade de criar e proporcionar valor. 4. Abordagem por processos (processo de ensino-aprendizagem, investigação, extensão e gestão resultados consistentes e previsíveis são atingidos de modo mais eficaz e eficiente quando as atividades são compreendidas e geridas como processos interrelacionados, que funcionam como um sistema coerente. 5. Melhoria contínua as organizações, no caso deste estudo, as IES que têm sucesso estão permanentemente focadas na melhoria contínua. 6. Tomada de decisão baseada em evidências - decisões tomadas com base na análise/avaliação de dados são mais suscetíveis de produzir os resultados desejados. 7. Gestão das relações - para um sucesso sustentado, as organizações gerem as suas relações com partes interessadas relevantes, tais como fornecedores.

Embora estes princípios tenham origem em modelos de gestão organizacional e empresarial, transpostos para o contexto educativos através das normas ISO, a sua aplicabilidade no Ensino Superior exige uma recontextualização crítica. Elementos como *o foco no cliente* ou *abordagem por processos*, adquirem, no âmbito do desenvolvimento curricular, uma complexidade acrescida, uma vez que os estudantes não podem ser reduzidos à condição de meros consumidores, nem o ato pedagógico a uma linha de produção padronizada. A importação destes modelos transnacionais para os subsistemas de Ensino Superior, como se verificará adiante no caso angolano, reflete frequentemente uma tensão entre a adoção de matrizes de pendor marcadamente normativo (de

influência europeia) e a premência de desenvolver dinâmicas de autoavaliação mais flexíveis, emancipatórias e sintonizadas com as especificidades curriculares locais.

Abordagens da qualidade

Ao revisitar Vicente (2004, p. 43), na sua perspetiva, "existem três abordagens distintas na área da qualidade: a europeia, a americana e a japonesa*".* O autor descreve que a abordagem europeia tem por base a padronização da *International Organization for Standardization* (ISO), responsável pelo conjunto de normas ISO 9000-2000, que estabelecem os requisitos mínimos para que a organização elabore um sistema de qualidade, permitindo-lhe a sua certificação. Na mesma perspetiva a Fundação europeia para a Gestão da Qualidade, ou seja, a *European Foundation for Quality Management* (EFQM), preconiza um sistema de qualidade, ao atribuir prémios à qualidade das organizações. A abordagem americana defende a ideia de que a qualidade não acontece por acaso, mas é programada através do planeamento de qualidade, controlo da qualidade e aperfeiçoamento da qualidade, ou seja, nos princípios básicos da Trilogia de Juran: *Planeamento, controlo e melhoria da qualidade.* Já a abordagem japonesa fundamenta-se nos métodos estatísticos e, sobretudo, no respeito e valorização do ser humano, ou seja, nos princípios de Deming. Assim, os 14 pontos de Deming fundamentam-se em:

1. Promover a melhoria contínua do produto ou serviço;
2. Adotar a nova filosofia;
3. Deixar de depender da inspeção para conseguir qualidade;
4. Acabar com a prática de fazer negócios unicamente com base no preço;
5. Melhorar constantemente e para sempre o sistema de produção e serviço;
6. Implantar a formação;
7. Implementar a liderança;
8. Erradicar medos, especialmente o medo de errar;
9. Derrubar as fronteiras entre departamentos;
10. Eliminar os *slogans*, exortações e objetivos de produção entre os trabalhadores, sem que os métodos tenham sido providenciados;

11. Eliminar os *standards* de trabalho. Eliminar a direção pelos números e por objetivos numéricos; substituí-la pela liderança;

12. Eliminar as barreiras que privam o trabalhador do seu direito a estar orgulhoso do seu trabalho;

13. Implantar um programa vigoroso de educação, formação e reciclagem;

14. Atuar para que seja possível a transformação (mudança). A transformação é tarefa de todos.

Para Vicente (2004) o ênfase colocado nas instituições japonesas, pretende conseguir índice zero de defeitos no serviço ao cliente, com base nas regras seguintes: a) definir a missão da empresa em termos de benefício ao cliente; b) obter o compromisso dos executivos seniores; c) selecionar as pessoas mais indicadas; d) formar e voltar a formar; e) avaliar e transmitir os padrões de qualidade; f) utilizar a tecnologia para reforçar a satisfação do cliente; g) exceder, de forma criativa, as expectativas do consumidor.

As finalidades da Qualidade

De acordo com a OCDE (1992), avaliar a qualidade de um sistema escolar deve considerar a extensão na qual os seus objetivos são alcançados. À primeira vista, parece que quanto mais próximos os resultados estiverem dos objetivos, melhor será a qualidade. Entretanto, essa resposta simplista não fornece diretrizes suficientes para gestores ou diretores que buscam aprimorar o ensino. Devem ser consideradas três razões. A primeira relaciona-se com a seguinte questão:

A qualidade para quem? Se a opinião pública fosse unânime, atribuir-se-ia pouca importância a esta questão; mas desde o início deste decénio, e em particular nos países em que o ensino está hoje no primeiro plano do debate político, ela tornou-se em simultâneo, incómoda e inevitável. Quem deve fixar os objetivos? Os poderes públicos? Os pais? Os alunos? Os docentes? Os patrões? As feministas? As minorias étnicas? As pessoas deficientes? Ou tem de se encontrar uma forma de amalgamar as suas diferentes solicitações? Nenhum destes grupos parece propor um conjunto único e coerente de objetivos explicitamente formulados e cada país aplica processos que lhe são próprios para negociar as diferentes reivindicações em proveito de uns em detrimento dos outros. É certo que os objetivos poderiam ser formulados em termos tão gerais que muito poucos os desaprovariam; mas, nesse caso, eles já seriam suficientemente precisos para que se pudesse apreciar "se a *qualidade* melhorar ou se degradara. Não é congregando todas essas considerações que se chegará a estabelecer um conjunto

de diretivas claras para avaliar a qualidade", (OCDE, 1992, p. 45). A segunda razão pela qual é difícil partir de objetivos para avaliar a qualidade prende-se com o facto de eles não serem mais do que os enunciados dos resultados desejados, e de, à semelhança da saúde ou da prosperidade, o ensino poder sempre melhorar. Seria utópico acreditar que todos os objetivos serão alcançados. Considerações de ordem política e técnica entrarão em jogo quando se tratar de saber se na prática um alvo foi ou não atingido. Desde que se fixem prioridades convém contar com contradições e incompatibilidade entre os diferentes objetivos de ensino: quando se atira sobre mais do que um alvo, outros serão descurados. "A conjugação destas duas razões leva a pensar que, ao contrário do que frequentemente sobressai do debate, as normas não são absolutas. São compromissos que visam equilibrar tanto quanto possível os objetivos desejados" (OCDE, 1992, p. 46).

Não obstante, uma terceira razão explica porque é que aos olhos de alguns a definição e a avaliação da qualidade não podem depender dos objetivos atribuídos ao conjunto do sistema de ensino. De facto, sublinha-se:

> Para a OCDE (1992, pp. 47-48), "são inúmeros os que creem que a noção de qualidade diz essencialmente respeito ao funcionamento das classes, ao ensino, à aprendizagem, aos conhecimentos adquiridos e, de uma forma puramente acessória, aos objetivos gerais", tais como a igualdade de possibilidades ou uma maior liberdade de escolha para os alunos ou os seus pais. Todavia, se se considerarem estes últimos objetivos, que se aplicam ao conjunto do sistema, como exemplos de critérios para avaliar a qualidade, o resultado será e irremediavelmente negativo durante tanto tempo quanto é igualdade não tiver sido alcançada ou a liberdade de escolha permanecer limitada, se forem tais os fins aprovados. Portanto, a abordagem variará consideravelmente conforme a apreciação subjetiva e a avaliação da qualidade dos sistemas escolares estiverem baseadas sobre todos os objetivos do ensino ou, pelo contrário, unicamente sobre aqueles que parecem reportar-se diretamente à aprendizagem dos alunos.

Assim, a finalidade da qualidade no ensino superior transcende a mera eficiência técnica, configurando-se como um campo de disputa política e social que impacta diretamente a estrutura curricular em Angola, conforme a provocação acima *A qualidade para quem?* A definição do que é um ensino de qualidade não é neutra, reflete os interesses e compromissos firmados entre diversos atores – desde o Estado e os gestores até os docentes e estudantes. Ora, no subsistema de ensino superior angolano, esta discussão molda o currículo ou desenvolvimento curricular de forma decisiva: se a prioridade curricular for orientada exclusivamente para as exigências técnicas do mercado de trabalho (para atender parceiros e empregadores) corre-se o risco de reduzir a formação a uma perspetiva

meramente tecnocrática. Por outro lado, se o currículo incorporar dimensões como a da inclusão, transparência, justiça social (que atenda a comunidade do interior e às assimetrias regionais do país), ai a qualidade passa a ser medida pela capacidade de promover o desenvolvimento humano, sustentável e a transformação social. Assim, o desenvolvimento curricular em Angola deixa de ser visto como um documento estático para se tornar um elemento de negociação, onde as normas e os conteúdos pedagógicos não são tidos como absolutos, porém como compromissos que tentam equilibrar entre a aprendizagem e os objetivos democráticos do sistema de ensino.

2.1.1. Garantia da qualidade

Durante muito tempo, não se ouvia falar de um sistema para a garantia da qualidade no subsistema do ensino superior em Angola, mesmo sabendo que a garantia da qualidade no ensino superior é um pilar para o desenvolvimento de um sistema de ensino credível. Nesse contexto, segundo o INAAREES (2022), com o surgimento de normativos emanados pelo MESCTI de Angola, particularmente, quando surgiu, por parte do Executivo, o Decreto Presidencial n. °203/18, de 30 de agosto - que estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior, por via de três (3) tipos de processos, designadamente: a) autoavaliação, b) avaliação externa e c) acreditação.

Nesse contexto, a autoavaliação é, ao nosso ver, a primeira e a mais crucial etapa para uma IES alcançar a garantia da qualidade, pois permite que as próprias IES analisem criticamente os seus pontos fortes e fracos, ou seja, a autoavaliação deve ser vista como o motor que estimula a mudança, que impacta a melhoria dos processos internos para fortalecer a confiança no sistema como um todo. A garantia da qualidade no ensino superior em Angola é inseparável da prática da autoavaliação. A esse respeito, Santos (2011) debruça-se sobre a experiência de Portugal quanto à autoavaliação e garantia da qualidade das IES, adiantando que foi através do projeto-piloto *Quality Assessement in the Field of Higher Education*, desenvolvido pela Comissão Europeia em 1994/95, que envolveu 46 IES em 17 países da União Europeia e a Associação Económica Europeia e no qual a interação e metodologias entre agências foram intensificadas e foram especificados princípios fundamentais nos quais se devem basear os sistemas de avaliação, tais como as fases de autoavaliação e as visitas *in loco* por parte das comissões de avaliação externa e da publicação do relatório de avaliação, colocando-se simultaneamente um grande ênfase na autonomia e independência das agências. Dito de outro modo, a garantia da qualidade não deve ser vista apenas como se se tratasse simplesmente de um processo burocrático de conformidade, mas antes como um ciclo contínuo de melhoria e inovação, ao envolver

um conjunto de políticas, procedimentos e práticas com vista a monitorizar e avaliar o desempenho das IES. A Declaração de Bolonha, em 1999, teve uma importância relevante no que concerne à garantia da qualidade:

> O processo de Bolonha deu um grande impulso ao estabelecimento de um quadro comum de referência para garantia da qualidade – ideia esta referida explicitamente, pela primeira vez, no Comunicado de Praga, em 2001. Na reunião de Berlim, em 2003, é resumida a necessidade de desenvolvimento de critérios e metodologia de garantia da qualidade mutuamente partilhados, sendo estabelecidos alguns parâmetros e serem incluídos, durante os dois anos imediatos, nos sistemas nacionais de garantia da qualidade. Mais relevante ainda para a presente discussão, o Comunicado de Berlim mandata a ENQA para, através dos seus associados e em cooperação com os restantes parceiros do Grupo E4, preparar um conjunto de padrões, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade comumente aceites e ainda para explorar vias para assegurar um sistema adequado por *peer review* para as Agências de avaliação e/ou acreditação. Assim nasceu a ideia de padrões europeus para a garantia da qualidade, que se viria a traduzir no documento *Standards and Guidlines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) adaptado na reunião ministerial de Bergen, em 2005, e que constitui o principal referencial para os sistemas de garantia da qualidade, incluindo a organização e funcionamento das próprias Agências. (Santos, 2011, p. 3)

Uma escola de qualidade é aquela que tem a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas, bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Ao referir-se sobre a origem da garantia da qualidade, vale lembrar que esta matéria no campo da educação é emprestada, ou seja, a garantia da qualidade começa nas indústrias; no entanto, ao transbordar o assunto para o contexto da educação e ensino, Vicente (2004) afirma que a garantia da qualidade forma cidadãos ativos, esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidades de aprendizagem permanente de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar com os outros. No que respeita às aprendizagens e competências dos alunos, a escola de qualidade garante altos padrões de desempenho avaliados ao nível nacional e internacional. (...) a gestão da qualidade embora tenha tido a sua origem na indústria, prova ser possível e desejável em outros ramos da atividade, nomeadamente na educação, sem que isso signifique que as escolas se convertam em empresas, ou que elas possam ficar dependentes. Para a concretização da escola de qualidade, "a administração e gestão da atual escola de massas deverá apoiar-se na apropriação da autonomia nas escolas comprometidas e corresponsáveis pela criação das condições que garantam sucessos dos alunos" (p. 142).

Vicente (2004) defende uma visão renovada da democratização da educação, que propõe a substituição da quantidade pela qualidade, da burocracia pela escolha e diversidade, e da prioridade pela educação inicial pela educação ao longo da vida. Essa abordagem inovadora procura superar os limites do modelo tradicional e abrir caminho para a garantia da qualidade. A passagem da Escola de *Qualidade Mínima Garantida* a uma *Escola com Garantia de Qualidade* é então dependente da mudança de paradigma organizacional e de gestão. A organização terá que dar lugar ao *organizar,* à organização inteligente, que saiba lidar com o ambiente complexo no qual a estratégia é fundamental para assegurar os objetivos e a liderança para garantir a motivação. O desenvolvimento organizativo (DO), associado a um sistema da qualidade, será, portanto, a chave para a mudança de paradigma na administração e gestão do sistema educativo, já que é indiscutível que o sucesso de qualquer organização está indissociavelmente ligado ao modo como é gerida.

Para Vicente (2024), uma escola comprometida com a excelência académica ou garantia da qualidade propõe um modelo inovador baseado nos seguintes princípios - Referencial de Qualidade EFQM ou outro referencial de Excelência, como:

a) Produto – cliente:

i) Primazia da qualidade na oferta educativa e nos processos. ii) Foco no aluno.iii) Orientação para os resultados de cada al iv) Adequação do currículo à realidade do meio, da escola e do aluno.

v) Processo de ensino-aprendizagem, como essência do processo educativo.

b) Gestão - Liderança – Processos: i) Avaliar para melhorar: A avaliação dos alunos, dos processos e institucional como instrumento formativo. ii) Avaliação e *feedback* permanentes. iii) Processos de melhoria contínua. (Círculo de Deming - PDCA). Dinâmicas de autoavaliação permanente. iv) Projetos de melhoria gradual anuais, como operacionalização dos objetivos do PEE. v) Apropriação da autonomia possível e conquista da autonomia necessária. vi) Liderança e firmeza de propósitos. vii) Valores, Missão, Visão e Plano Estratégico traduzidos no Projeto Educativo de Escola (PEE), entendidos, assumidos e partilhados pela comunidade educativa. viii) Inovação. ix) Gestão baseada em projetos, processos e factos. x) A escola como organização aprendente e inteligente. Desenvolvimento permanente da aprendizagem organizacional. xi) Desenvolvimento e envolvimento das pessoas. xii) Aprendizagem e formação contínua de todos. xiii) Sistema de reconhecimento do desempenho dos profissionais. xiv) Sistema eficaz de comunicação. xv) Práticas permanentes de *Benchmarking*,

aproveitando o sabor e experiência dos outros. xvi) Ferramentas da qualidade. xvii) Responsabilidade social e pública. xviii) Desenvolvimento de parcerias e redes de colaboração institucional.

c) Administração Central. - i) A Administração Educacional deverá estar ao serviço destes Princípios. ii) A Supervisão das dinâmicas autónomas das escolas deverá ser um elemento inerente às atividades da administração educacional. iii) O acompanhamento local das escolas deverá ser feito por consultores externos e eventualmente consultores internos.

Esta dinâmica no contexto do ensino superior de Angola influencia diretamente a autoavaliação, ao transformá-la de uma exigência burocrática numa dinâmica institucional permanente e permanente que utiliza o ciclo PDCA para diagnosticar as falhas e promover a melhoria continua dos cursos, o intuito, paralelamente, é que o currículo deixa de ser um documento estático e centralizado para se tornar num instrumento flexível, focado muito mais no estudante e mais adequado à realidade socioeconómica do país.

Ao olhar para um contexto da realidade angolana, Mendes (2013) fundamenta que a gestão da qualidade educativa e a sua garantia em Angola, particularmente no que diz respeito à educação superior faz parte dos discursos das autoridades do Estado, dos gestores, dos académicos e dos próprios utilizadores. São apontadas insuficiências de várias ordens que se expressam na desarticulação dos dispositivos educativos desde os infraestruturais, humanos, financeiros, pedagógicos, incluindo a falta de preparação dos ingressados. A questão da garantia da qualidade é, assim, associada à avaliação das IES; acima disso, sobressai uma tendência de conferir ao conceito qualidade uma conotação fragmentada e limitada a aspetos de natureza mais técnica (infraestruturas, financiamento, qualificação do corpo docente, acesso, entre outros). Para Pires (2019), existem normas e orientações para a garantia da qualidade interna, ao referir-se a política para a garantia da qualidade e esclarece que a instituição deve estabelecer uma política para a tal garantia da qualidade, que faça parte da sua gestão estratégica, e deve, ainda, disponibilizá-la publicamente. Quer dizer, as partes interessadas internas devem desenvolver e implementar essa política através de processos e estruturas adequadas, ao envolver, entretanto, as partes interessadas externas. Nesse sentido, Pires (2019, p. 89), alude que a política deve incluir: “a) a relação entre o ensino e a investigação; b) a estratégia para a qualidade e as normas; b) a organização do sistema de garantia de qualidade; c) a responsabilidade de departamentos e serviços; d) o envolvimento dos estudantes; d) as suas próprias formas de implementação, monitorização e revisão”.

Silva (2016) faz a mesma leitura, ao elencar que a garantia da qualidade resulta de ações de gestão internacionais e programadas. O efeito dessas ações deve ser periodicamente aferido e avaliado. Assim, o processo de avaliação institucional obedece a um itinerário, ou seja, a um programa no qual as fases estão devidamente estabelecidas e incluem os trabalhos preliminares (definição das regras do jogo), a elaboração dos instrumentos de recolha de informação, a recolha de informações no âmbito da avaliação interna, a análise, a análise dos dados e produção do relatório. Havendo avaliação externa, segue-se o envio do relatório da avaliação interna, após o qual ocorre a visita da comissão de avaliação externa. Esta verifica documentos, entrevista atores (gestores de cursos, docentes, alunos, diplomados), observa processos e espaços e elabora o seu relatório. Este relatório é remetido aos gestores da IES para réplica, e, se necessário, posteriormente, proferem o veredito final, sob forma de juízos relativamente às diferentes dimensões analisadas.

Torna-se claro que a avaliação se carateriza pela procura por evidências objetivas que permitam apurar os índices de garantia da qualidade por referência a padrões de desempenho pré-estabelecidos, o que torna o processo longo e complexo, o que significa que, para promover qualidade, a avaliação deve ser orientada por objetivos de melhoria e assumida como instrumento da gestão ao serviço da qualidade.

Para todos os efeitos, Silva (2016), conclui que: Daqui se infere que é preciso assumir a intenção de trabalhar em prol da qualidade desejada, o que implica acionar um conjunto de meios, recursos e estratégias e dar o tempo suficiente para ir introduzindo os novos elementos de mudança capazes de gerar o cenário estabelecido. Silva (2016, p. 184) conclui dizendo que se trata, portanto, de uma caminhada longa e difícil que pode ser comparada a uma peregrinação, "orientada por padrões de qualidade, mobilização dos atores institucionais (Intra e extra-organizacionais), adoção de metodologia e dispositivos adequados, recolha e análise de dados e sua comparação com os padrões estabelecidos".

No contexto do ensino superior angolano, este cenário funciona como um diagnóstico interno que recolhe evidências objetivas e prepara a instituição para os desafios da avaliação externa pelo INAAREES. Como resultado, o desenho e a execução curricular deixam de ser processos estáticos e passam a ser orientados por objetivos de melhoria contínua e inovação pedagógica. Por fim, este processo consolida-se como *uma longa e complexa caminhada de mudança cultural*, onde a comunidade académica se mobiliza e se sensibiliza para transformar os resultados das avaliações em ações concretas que elevem a qualidade do ensino face à realidade do país.

Erros da avaliação e garantia da qualidade

É de salientar que as avaliações da qualidade nem sempre estão livres de erros comuns, que podem comprometer o seu sucesso. A esse feito, Silva (2016, pp. 184-185) detalha os principais *pecados capitais* que podem levar a isso:

> O pecado da pressa - dada a preocupação em despachar o processo, encarado como constrangedor, não existe tempo para refletir nem para programar, pelo que se perde o rigor do processo e a possibilidade de extrair contributos relevantes. O pecado da ligeireza: consiste na incapacidade de gerar uma sustentação teórico-metodológica que permita conferir profundidade na reflexão, para além do facto de não permitir tirar conclusões consistentes.
>
> O pecado da impreparação: tem que ver com a crença de que qualquer um pode avaliar, pelo que não se investe na capacitação dos agentes: assim, a avaliação é realizada por pessoas sem as competências adequadas o que lhe retira credibilidade.
>
> O pecado da opacidade: verifica-se quando não são explícitos os critérios, os indicadores e os processos inerentes aos atos de avaliação, levando a que não se possa confiar nos seus resultados.
>
> O pecado da conflitualidade: ocorre quando não se consegue alcançar níveis mínimos de consenso entre os atores envolvidos a respeito de aspetos essenciais, provocando resistências, desconfianças e um clima inadequado ao processo de avaliação.
>
> O pecado da desfocagem: tem que ver com a incorreta delimitação dos domínios de incidência da avaliação levando a que não se consiga captar o essencial da realidade.
>
> O pecado da descontextualização: prende-se com a utilização de critérios e instrumentos de recolha e análise que pouco ou nada têm que ver com a realidade das IES, pelo que os dados obtidos podem estar enviesados.

Apesar da sua complexidade e morosidade decorrentes da natureza dos instrumentos e da multidimensionalidade do objeto a avaliar, a avaliação educativa pode ser exequível sob determinadas condições. Essas condições referem-se aos elementos humanos (agentes qualificados e certificados), organizativos (calendários, recolha de evidências) financeiros (verbas para as despesas), técnicos (produção de instrumentos e metodologia de análise das informações) e éticos (objetividade, consensualidade, rigor, transparência). Dito de outro modo, segundo Silva (2016), a avaliação deve

realizar-se sob consideração dos seguintes pressupostos: a) teóricos - referentes aos saberes específicos consolidados na literatura e partilhados; b) políticos - referentes às intenções e interesses dos atores e agentes envolvidos; c) institucionais - inerentes à criação e projeção de uma imagem social da IES; d) processuais - ligados às regras do jogo negociadas e consensualizadas para conferir rigor e credibilidade; e) metodológicos - referentes aos dispositivos, instrumentos e critérios utilizados para a recolha e análise das informações; f) práticos: referidos aos modos de organização dos atos e processos avaliativos e j) éticos - inerentes aos princípios reguladores e às práticas transparentes.

Nas IES em Angola, estes *pecados capitais* influenciam negativamente a autoavaliação ao transformá-la num mero ato superficial, sob pena de esvaziar o seu potencial de transformação. Quando elementos como a pressa, as impreparações dominam o processo, a autoavaliação perde a credibilidade institucional e a profundidade teórico-metodológica necessárias para diagnosticar a real qualidade académica. Além disso, a descontextualização e conflitualidade geram dados enviesados e resistência interna, impedindo que a avaliação cumpra os pressupostos éticos, práticos e políticos essenciais para a melhoria continua e para a consolidação de uma verdadeira cultura de garantia da qualidade no contexto universitário angolano.

As normas da qualidade

Quando se aborda a garantia da qualidade, por um lado, as normas devem estar sempre presentes, pois as IES, cursos ou programas devem obedecer a um conjunto de critérios, diretrizes ou padrões para garantir a qualidade dos seus serviços e atender aos requisitos específicos de excelência. Existem diversas normas da qualidade que podem ser utilizadas com base para a implementação de um sistema de garantia da qualidade. De acordo com Vicente (2004), a normalização ISO é o nome usual com o qual é conhecida a *International Organization for Standardization*, criada em 1947, e que se trata de uma organização não-governamental sediada em Genebra, Suíça, responsável pela elaboração e aplicação dos *standards* internacionais; em resultado da integração das normas de qualidade de 111 países, nasceram as ISO 9000, um conjunto de cinco normas para a gestão e certificação da qualidade. Por outro lado, de acordo com Vicente (2004), o nome genérico ISO 9000 representa todo o conjunto de documentos relacionados com a sistematização de atividades para garantia da qualidade. É a norma internacional mais reconhecida para Sistemas de Gestão da Qualidade. ISO – Organização Internacional de Padronização, em português, define os critérios para que uma empresa/instituição opere, funcione de forma eficiente e focada no cliente.

9001 – É o número específico que identifica a norma voltada para a gestão da qualidade. 2015 – refere-se ao ano da última grande atualização/revisão da norma. Não é garantir que o produto ou serviço seja perfeito, mas sim que os processos sejam organizados para garantir a satisfação do cliente e a melhoria contínua. Este baseia-se em sete (7) princípios fundamentais, sendo o ciclo PDCA, o motor principal da norma.

A esse respeito, a ISO 9001 estabelece os sete (7) princípios da gestão da qualidade, a saber: a) foco no cliente/estudante (coloca as necessidades e expectativas dos estudantes no centro de todas as decisões institucionais; b) liderança (uma liderança forte e comprometida que possui uma gestão visionária, que inspira e orienta toda a comunidade académica) c) Comprometimento dos indivíduos; d) Abordagem por processos; e) Melhoria contínua; f) Tomada de decisões baseada em evidências; g) Gestão de relações.

Na tentativa de se fazer a distinção entre *Qualidade* e *Qualidade Total*, de acordo com Vicente (2004):

> poderíamos dizer que o conceito de *Qualidade* se relaciona mais com a satisfação do Cliente, ou melhor com a Eficiência e Eficácia no relacionamento com o Cliente, enquanto a *Qualidade Total* expande a necessidade de se ter Eficácia e Eficiência no relacionamento de todos os elementos que compõem o modelo da organização inserida em um contexto mais amplo, ou seja, clientes internos, clientes externos, meio e investidores. (pp. 45-46)

O desenvolvimento da gestão da qualidade, na visão de Vicente (2004), permitiu que este modelo da qualidade total de gestão extravasasse o seu objeto inicial, que era a indústria, e se estendesse a todos os setores de atividade, desde o público ao privado, indústria e serviços. *A Qualidade Total* permite criar as condições para que a organização sobreviva e se desenvolva num ambiente competitivo e de rápidas mudanças, já que a "Eficácia" e "Eficiência" atingem níveis elevadíssimos, ao se conseguir uma produção com *zero defeitos*. Os modelos mais importantes de reconhecimento da gestão pela *Qualidade Total* foram o *Deming Prize* (criado no Japão em 1951), o *Malcolm Baldrige Award* (criado nos EUA em 1987) e o modelo de excelência da EFQM, conducente à atribuição do Prémio Europeu da Qualidade (criado em 1992).

De facto, a *Qualidade Total*, a meu ver, deve ser vista como central numa lógica de progresso permanente baseado no controle meticuloso de processos e a implicação total dos recursos humanos, com o objetivo único de satisfazer as exigências dos clientes externos e internos. Vicente (2004), a *Qualidade Total* pode obter-se através da *Melhoria Contínua* e/ou através da definição de *Referenciais de Qualidade.* O conceito de *Qualidade Total*, relativamente ao de qualidade, é mais abrangente,

embora mantenha o foco no cliente, não se limitando à satisfação deste, mas pretendendo a satisfação de todos.

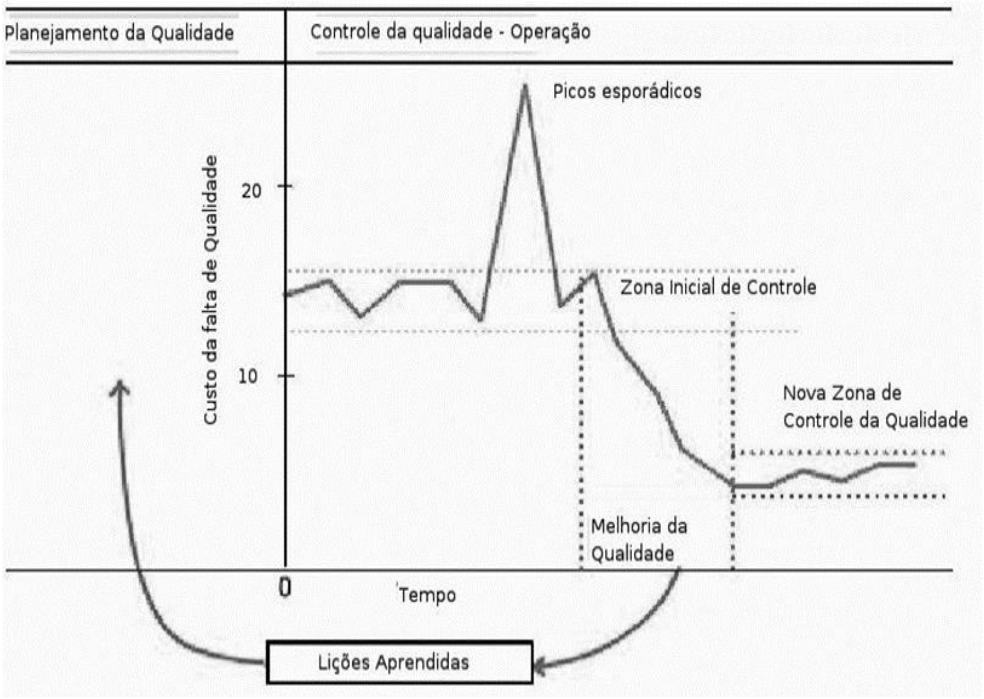
Para todos os efeitos, estes conceitos, transformam o processo de autoavaliação e garantia da qualidade num hábito diário de organização e melhoria contínua, ao garantir que as IES angolanas não funcionem ao acaso, mas sim seguindo padrões internacionais para formar profissionais altamente compentes para o mais - (desde que estes padrões não retirem a autonomia local, os hábitos, cultura e costumes).

Modelo de Juran

De acordo com a APT (2000), qualidade significa conformidade, prevenção e melhoria contínua. O objetivo é satisfazer os clientes, cumprindo as expectativas e necessidades destes mesmos, de modo a prevenir e não a corrigir as falhas de produtos, de tratamento de reclamações, promovendo a melhoria contínua. Na visão de Pires (2004), a abordagem de Juran denominada de *management breaktrough*, assume que o objetivo da gestão é o de alcançar um melhor desempenho para a organização e não o de manter o nível atual. Juran sustenta que, pelo menos 85% das falhas em qualquer organização são falhas dos sistemas controlados pela gestão. Menos de 15% dos problemas estão relacionados com os trabalhadores. Logo, apenas a gestão pode ser responsável pela melhoria do desempenho da organização. Pires (2004), refere que no conceito de Juran, existem duas situações distintas: a inspeção – controlo e a prevenção ou *breaktrough*. Numa situação de controle (gestão tradicional) a atitude supõe que o nível atual de desempenho é suficientemente bom e não pode ser melhorado. Numa situação de prevenção (*breaktrough*) a atitude vigente é a de acreditar que o nível atual de desempenho não é suficientemente bom e que alguma coisa pode ser feita para o melhorar, ou seja, a ênfase é posta na melhoria contínua.

No que concerne à gestão da qualidade, Juran, propôs a trilogia da qualidade (ver Figura 1), planeamento, controlo e melhorias, estando estes três conceitos interrelacionados na gestão da qualidade. O planeamento da qualidade identifica os objetivos de desempenho e o plano de ações para os atingir. O controle da qualidade consiste em avaliar o desempenho operacional, compará-lo com os objetivos e atuar no processo, quando os resultados se desviarem daquilo que se pretende. A melhoria da qualidade procura o aperfeiçoamento do limiar de desempenho atual para os novos níveis, de modo que a empresa se torne mais competitiva (Carvalho, 2006).

Figura: 1. *Trilogia da Qualidade*



Fonte: Adaptado de Qualidade – Movimentos pela qualidade

De realçar que Juran parte do princípio de que não existe mudança numa organização, a não ser que exista alguém a reclamar tal mudança. O primeiro passo é compreender e acreditar que uma mudança (*breaktrough*) é desejável e possível, a longo prazo, em todos os aspetos da operação de uma organização, não se tratando, deste modo, de resultados a curto prazo.

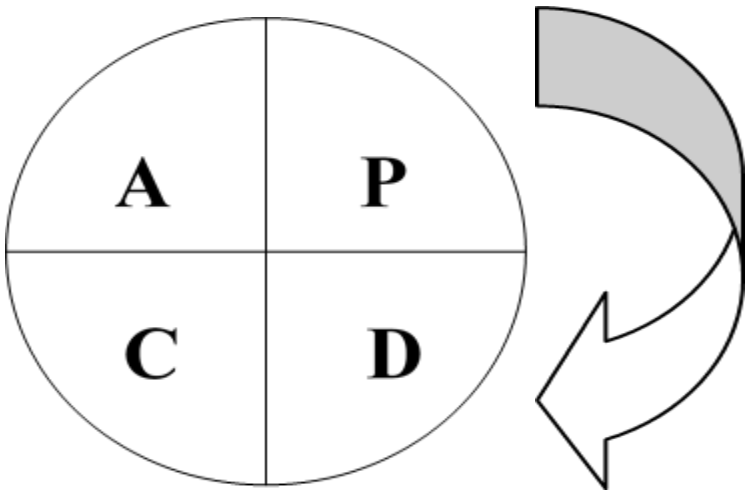
O Modelo de Juran passa a ser uma teoria que pode auxiliar a gestão do ensino superior angolano, ao demonstrar que a qualidade não se alcança por decreto ou por pura sorte. Ela é o resultado direto de uma liderança forte que assume a responsabilidade pelos erros do sistema, planeia os cursos ao focar no mercado de trabalho, controlando rigorosamente os processos académicos e buscando incansavelmente a melhoria contínua.

Modelo de Deming

De acordo com Pires (2004), qualidade significa melhoria contínua e Deming foi um dos grandes vultos da revolução da qualidade, tendo sido ele a fornecer o maior contributo para a reconstrução japonesa no Pós-guerra. Deming pôs em causa o mito da qualidade (quer dizer, melhoria da qualidade significa aumento de custos) e a indústria japonesa tem vindo a contrariá-lo à medida que cresce

significativamente a sua penetração no mercado mundial. Em 1950, propôs que os processos de negócio devem ser analisados e medidos para identificar fontes de variações que fazem com que os produtos se desviem dos requisitos do cliente. Recomendou, então, que os processos comerciais deveriam ser colocados num circuito de retroalimentação contínua, de modo que os gestores pudessem identificar e mudar as partes do processo que necessitam de ser melhoradas. Deming criou assim um diagrama (ver Figura 2.) para ilustrar esse processo contínuo, conhecido como o ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) (Arverson, 1998). As quatro etapas *Plan, Do, Check, Act*, traduzidas para português, significam preparar (ou planear), Desenvolver, Compreender (ou verificar) e atuar.

Figura: 2. *Ciclo PDCA*



Fonte: Adaptado de Averson, 1998

Deve-se ter em conta naquilo que consiste cada fase do ciclo PDCA:

a. *Plan* (Preparar ou Planear): estabelecer os objetivos e os processos necessários para apresentar resultados de acordo com os requisitos do cliente e as políticas da organização;

b. *Do* (Executar): Implementar os processos;

c. *Check* (Compreender ou Verificar): monitorizar e medir processos e produtos em comparação com as políticas, os objetivos e os requisitos para o produto e reportar os resultados;

d. *Act* (Atuar): Empreender ações para melhorar continuamente o desempenho dos processos.

O ciclo PDCA nunca termina, pois, o seu objetivo é manter a melhoria contínua. Este ciclo é aplicável não só à melhoria dos processos, mas também à melhoria dos produtos (Massot, 1999). É de referir que o ciclo PDCA não é um requisito da NP EN ISO 9001, mas é uma ferramenta eficiente para atingir os seus requisitos, particularmente o requisito 8.5. Melhoria (9001 *Quality*, 2012). Segundo Gomes (2004) os 14 princípios da qualidade de Deming, direcionados especificamente aos gestores, são os seguintes:

1. Criar na organização um propósito constante direcionado à melhoria de produtos e serviços.

2. Criar um clima organizacional onde falhas e negativismo não são aceites, mas são encarados como oportunidades de melhoria.

3. Terminar a dependência da inspeção em massa para garantir conformidade; desenhar produtos e processos com qualidade intrínseca.

4. Terminar a prática de decidir contratos com base no preço mais baixo, em alternativa, minimizar o custo total no ciclo de vida do produto.

5. Desenvolver relações de longo prazo com fornecedores do processo.

6. Procurar a melhoria contínua do processo produtivo, melhorando a qualidade, reduzindo os custos.

7. Instituir um programa de treino e formação.

8. Substituir a supervisão pela liderança em todos os níveis hierárquicos.

9. Eliminar barreiras entre áreas funcionais na empresa.

10. Eliminar *slogans* que exortam aumentos de produtividade; os verdadeiros problemas residem na estrutura do sistema e não podem ser resolvidos somente pelos trabalhadores.

11. Terminar com a prática de gestão por objetivos e quotas de trabalho; a liderança efetiva substitui estas práticas.

12. Eliminar barreiras que impedem os colaboradores de sentirem orgulho no seu trabalho.

13. Implementar técnicas de controle estatístico da qualidade ao nível dos operadores.

14. Envolver todos os colaboradores no processo de transformação da organização.

Deming é um dos elementos fundamentais na gestão da qualidade, seu modelo pode auxiliar a gestão do ensino superior, na medida que transforma a norma legislativa num processo mais vivo e cultural e

dinâmico, ao se implementar e cumprir ciclicamente o PDCA, as IES garantirão a aprendizagem com os seus próprios erros, melhora os seus indicadores e eleva a competitividade do ensino angolano a nível regional e internacional.

Modelo de Crosby

Para a APT (2000), o problema da gestão da qualidade não é o que as pessoas desconhecem sobre isso, mas o que as pessoas julgam já serem sabedoras. Um dos princípios fundamentais exposto por Crosby consiste em afirmar que quando se discute qualidade, está-se a lidar com problemas de pessoas: esta sua abordagem não se baseia apenas nesse princípio, mas também assume as mensagens de Deming e Juran. De modo a avaliar até que ponto uma organização começa a integrar a gestão da qualidade no próprio processo de gestão geral da empresa, pode-se utilizar a sua grelha de maturidade (ver tabela 4.).

Tabela: 4. *Grelha de Maturidade*

Incerteza	Quando a gestão não tem conhecimento da qualidade como uma ferramenta positiva de gestão
Despertar	Quando a gestão começa a reconhecer que a gestão da qualidade pode ajudar, mas não lhe afeta recursos
Clarificar	Quando a gestão decide introduzir um programa formal de qualidade
Saber	Quando a gestão e a organização atingem o estado em que mudanças permanentes podem ser feitas
Certeza	Quando a gestão da qualidade é uma parte vital da gestão da empresa

Fonte: APT - Associação Portuguesa de Têxteis e Vestuário, 2000

Para Pires (2004) os seis (6) factos-chave identificados por Crosby para a gestão da qualidade são: 1. Qualidade significa conformidade e não elegância; 2. Não existem problemas da qualidade; 3) Não existe uma economia da qualidade (nível económico da qualidade), é sempre mais barato fazer bem à primeira vez; 4) A única medida de desempenho é o custo da qualidade; 5. O único padrão de desempenho é o de zero defeitos; 6. Qualidade não tem custos.

O modelo tem uma particular importância para auxiliar na gestão da qualidade das IES em Angola ao mudar a mentalidade de uma cultura reativa – que consiste na correção dos erros quando o MESCTI fiscaliza ou mesmo quando o INAAREES realiza o processo de avaliação externa, para uma cultura preventiva que consiste em desenhar processos educativos complexos, onde o erro é minimizado na origem, ao colocar as pessoas (docentes, estudantes, PTA, como os verdadeiros mentores da qualidade institucional.

2.2. Avaliação

Em Angola, o órgão do Ministério do Ensino Superior responsável pela avaliação de IES, cursos ou programas é o INAAREES. Entretanto, durante muito tempo, esta instituição limitava-se a acreditar os graus académicos de estudantes que concluíam a graduação ou pós-graduação em instituições nacionais e a reconhecer diplomas de estudantes angolanos que concluíssem a graduação e pós-graduação em instituições internacionais. Com a publicação de despachos legais tudo isto mudou e, em 2023, despoletou-se um primeiro processo avaliativo: com organização, transparência, de forma cíclica e obrigatória. Com isto, quer-se dizer que o processo de avaliação no subsistema de ensino superior em Angola encontra-se em fase de implementação. Na perspetiva de Pires (2019), a avaliação pode abranger a conformidade, ao se verificar as especificações, objetivos, compromissos e requisitos externos que devem ser atendidos, com vista a uma melhoria dos produtos, serviços e processos. Pode também se focar na instituição, ao analisar a coerência das práticas e produtos com a missão e os resultados esperados. Segundo o autor, a avaliação pode ser utilizada para comparação, ao confrontar o desempenho atual com padrões e níveis predefinidos. Já para Sobrinho (2003), o termo avaliação tem sido utilizado em diferentes contextos, com diversos sentidos e significados, em função das dimensões científico-técnica e sociopolítica em que é concebido e aplicado. Daí se tornar num termo polissémico, com um campo semântico extenso. De igual modo, Sobrinho (2003) "a avaliação é plurirreferencial, porque necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência

de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar completamente de modo fundamentado". (p.15)

Na verdade, a palavra avaliação é polissémica, ou seja, tem vários significados e o seu sentido depende do contexto em que se usa. Neste âmbito, defende Ferreira (2007) que esta polissemia do termo se deve à existência de processos e de práticas de avaliação em qualquer nível ou esfera da vida humana ou social, onde se inclui a educação. Estando implícita a qualquer ação racional, a avaliação é, segundo Santos Guerra (1993), "imprescindível para conhecer e melhorar o que se faz. Através da compreensão da ação realizada, é possível verificar o que está bem e o que está mal, procedendo-se a mudanças no sentido de melhorar essa ação" (p. 11).

Stake (2006, in Pacheco, Morgado & Sousa, 2020, p. 15) e Stufflebeam (2003, in Pacheco et al., 2020, p. 15) consideram que a avaliação, como procedimento deliberativo e formal, corresponde à formulação de um juízo de valor, com vista à atribuição de um mérito e consequente tomada de decisão, ou seja, consiste "na busca de conhecimento sobre o valor de algo" ou mérito, nomeadamente de pessoas, projetos, programas e instituições (Pacheco et al., 2020, p. 15). Assim, avaliar é valorar, julgar, decidir de acordo com diferentes paradigmas e modelos que consagram a medição e a experiência. "A avaliação orientada para medição é descritiva, quantitativa e baseada em standard e critérios, expressando diferentes níveis de mérito; a avaliação orientada para a experiência é interpretativa, qualitativa e baseada na compreensão de um particular ou de um contexto" (Stake, 2006, in Pacheco et al., 2020, p. 15).

De acordo com Vicente (2004), falar de avaliação/autoavaliação das escolas, sem a inserir de uma forma integrada num modelo mais vasto de DO (Desenvolvimento Organizacional) e de qualidade carrega consigo o indício da falência do processo por este ser ineficaz, incoerente, penoso e supérfluo. A avaliação das escolas, seja ela externa (realizada pelos serviços de Inspeção ou outras entidades) ou interna (autoavaliação), deverá constituir-se como um dos elementos do modelo de DO e não como um processo isolado, descontextualizado e, por isso mesmo, votado ao fracasso. "Assim, a autoavaliação deverá estar a cargo não de uma equipa avaliadora, mas de uma equipa de melhoria. Por outro lado, a autoavaliação tem que ser coerente com o funcionamento do estabelecimento de ensino onde é feita (sistémica) e a avaliação externa coerente com os mecanismos de regulação e de incentivos utilizados pela tutela" (Vicente, 2004, p. 54).

A nova viragem do processo de avaliação dos curos ou programas força as IES a adotarem uma racionalidade muito reflexiva, quer dizer, a autoavaliação torna-se o dispositivo interno de diagnóstico e regulação que legitima a instituição, enquanto o currículo passa a ser o objeto dinâmico que deve materializar a qualidade, o mérito e a relevância social exigidos pelo novo quadro legal e institucional.

Princípios da avaliação

Existem teóricos que abordam a avaliação em instituições de ensino superior e como em qualquer área do saber, os princípios são fundamentais, pois são regras que orientam os processos. Como se não bastasse, a avaliação obedece a princípios próprios do sistema avaliativo.

Vicente (2004) define os princípios basilares da avaliação, essenciais para garantir um sistema avaliativo justo, abrangente e eficaz. Na sua perspetiva, os princípios da avaliação são:

> *A intervenção integrada* - a avaliação é uma atividade que necessariamente envolve diferentes objetos de observação e diferentes observadores, na medida em que a realidade escolar é complexa e passível de ser descrita através de diferentes olhares; *A intervenção intencional* - a avaliação tem como finalidade saber o que é relevante no quadro de uma estratégia de apoio à melhoria progressiva da realização da educação escolar, colocando no centro das atenções as aprendizagens dos alunos; *A intervenção convergente* - a avaliação externa da Inspeção ultrapassa a função da prestação de contas se se articular com a avaliação interna em cada escola e se contribuir para reforçar a sua autonomia, isto é, sua capacidade de tomar decisões e de regular o seu funcionamento. (p. 55)

Na perspetiva de Pacheco et al., (2020), ao se debruçar sobre a importância e a política da avaliação explica a necessidade das seguintes questões: "Numa perspetiva holística da avaliação escolar, incluindo a avaliação das aprendizagens, a avaliação do desempenho docente e a avaliação institucional, há questões-chave que podem ser formuladas: i) Porque se avalia (finalidades)?; ii) O que é e como se avalia (objeto e procedimentos)? iii) Quem está envolvido (estrutura de gestão e funções)?" (p. 25*).* As respostas definem não só uma política de avaliação, baseadas na complementaridade entre avaliação externa e avaliação interna, tendo como alfa e ómega a autoavaliação, como também procedimentos construídos a partir de decisões políticas, cujos fundamentos podem ser analisados através de uma dada arquitetura conceptual, isto é, paradigmas de Stake (2006), teoria de Scriven (2003) e modelos de Pacheco (2010; Sanders & Davidson, 2023; Stufflebeam, 2003). Ainda que a realidade escolar jamais possa ser interpretada a partir de uma única perspetiva conceptual, já que a diversidade de olhares teóricos é a essência das ciências sociais e humanas - sendo a escola uma construção social, marcada pela diversidade de perspetivas, mesmo que as suas práticas originem um

comum organizacional, curricular e pedagógico (Pacheco, 2019) -, há tendências políticas que são marcantes como, por exemplo, as políticas de *accountability.*

O grande desafio sublinhado acima, é de evitar que a autoavaliação se torne num ritual e exercício meramente formal ou defensivo. Pelo contrário, as IES devem abraçar a pluralidade teórica e a diversidade de olhares para que a autoavaliação seja um motor real de transformação da cultura organizacional, curricular e pedagógica da instituição.

Objetivos, funções e modalidade da avaliação

Por que avaliamos? A avaliação não serve apenas para julgar ou classificar, mas é um processo necessário para a garantia contínua da qualidade das IES. Em virtude disto, Davies, Newcomer & Soydan (2007) afirmam que, um dos objetivos gerais da avaliação é promover a *accountability*. Davies et al., (2007), na perspectiva do governo, tal significa recolher dados para informar o público, os decisores, os contribuintes, os utilizadores dos serviços e outros *stakeholders* sobre o valor das políticas, dos programas, das intervenções e outras medidas governamentais ao nível do seu impacto no estado de coisas da sociedade (p. 165).

Na mesma linha, ao se focar na avaliação externa e na sua orientação para a *accountability*, a OCDE (2013, in Pacheco et al., 2020, p. 26):

> Os objetivos da avaliação de escolas consistem tipicamente no *feedback* para a melhoria na *accountability,* com vista ao desempenho e na informação sobre a qualidade das práticas das escolas. Alguns exemplos dos mecanismos de uso dos resultados de avaliação incluem o *feedback* e recomendações para a melhoria, a publicação dos resultados ao nível de escola e recompensas ou sanções financeiras. (p. 286)

No que toca às funções da avaliação, são diversos os estudiosos que se debruçam sobre o assunto, segundo Afonso (1998), "a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função" (p. 30). Para Broadfoot (1981, pp.198-201), "a averiguação da competência acadêmica "competence", a promoção da competência entre alunos e escolas "competition", a relação entre conteúdos e formas de avaliação "contente" e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos "control" são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar".

Na perspetiva de Bonami, (1986), a avaliação constitui mesmo,

> a pedra angular da instituição escolar uma vez que, entre outras funções, i) condiciona os fluxos de entrada e de saída do sistema escolar bem como as passagens entre os diferentes subsistemas, classes e cursos; ii) torna possível o controle parcial sobre os professores - quer por parte dos administradores da educação, quer por parte dos próprios pares; iii) define as informações e as mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela; iv) constitui um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos; v) fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza. (pp. 63-64)

Em suma, ao se cruzar estas perspetivas, reforça-se a convicção de que a avaliação nas IES é um fenómeno multifacetado. Ela oscila dialeticamente entre a necessidade de controlo e *accountability* externa e o imperativo de desenvolvimento pedagógico e organizacional interno.

No que se refere à modalidade de avaliação, diferentes autores como (Afonso, 1989; Allal, 1986; Ferreira, 2007) abordam os tipos de avaliação utilizados em contextos educacionais para medir o desempenho, o conhecimento ou a instituição. Para Allal (1986, p. 176), "as modalidades de avaliação adotadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as caraterísticas das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro".

Num trabalho de revisão, Nevo (1986, citado por Afonso, 1998) constata que as funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito ao seguinte que à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização *(accountability)*; "à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência, mas precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional" (p. 31).

De acordo com Bates (1984), dois propósitos distintos e por vezes contraditórios podem ser identificados em relação à avaliação escolar:

> os que se relacionam com interesses e objetivos da administração (*managerial evaluation*) e os que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (*educational evaluation*). O primeiro propósito apoia-se, sobretudo, na avaliação sumativa e normativa ou em testes estandardizados; o segundo propósito, apoia-se na avaliação formativa, criterial e diagnóstica. (p. 44)

Sobre a distinção das modalidades da avaliação, Afonso (1998) argumenta que a avaliação normativa parece ser, portanto, a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação e acrescenta:

> Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e institucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. (...) Assim, na nossa perspetiva, a avaliação normativa e ideologia de mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica e ganham um outro sentido face às mudanças nas políticas educativas da última década. (p. 53)

Ao diferenciar a avaliação criterial da formação formativa, o autor descreve-as do seguinte modo: A avaliação criterial é concretizada mediante provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas, obedecendo aos requisitos normais, nomeadamente em termos de garantia de "validade" *e* "fidedignidade". Aliás, se a avaliação criterial, ao nível macro, for utilizada para recolha de informações sobre o sistema educativo (por exemplo, sobre o desempenho das escolas em termos de resultados académicos dos alunos) e essas informações forem, posteriormente, divulgadas para o espaço público, nada impede que o efeito social deste tipo de avaliação se aproxime muito daquele que é caraterístico da avaliação normativa quando utilizada para o mesmo fim.

A avaliação formativa, visando frequentemente a consecução de objetivos previamente definidos, é apenas em parte, uma avaliação criterial, no sentido restrito em que a avaliação formativa pode apoiar-se em testes citérias embora não se baseie exclusivamente nestes instrumentos de recolha de informação. A explicitação e clarificação dos critérios da avaliação formativa é, no entanto, fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como *pedagogia invisível* em prejuízo, sobretudo, dos alunos dos grupos e classes sociais mais vulneráveis" (p. 58).

Ferreira (2007) identifica as funções pedagógicas tradicionais da avaliação da aprendizagem como diagnóstica, formativa e sumativa. Em primeiro lugar, a função diagnóstica visa determinar se o aluno possui os pré-requisitos (em termos de habilidades e de comportamentos) necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objetivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado e, ainda, classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, *background*, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino. Pretende-se com esta avaliação averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em

situação inicial propícia de sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo. Para o autor, a função formativa da avaliação, tal como as outras, tem funções específicas. Assim, na sua perspetiva, as principais funções da avaliação formativa incluem, a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno. Para além do *feedback* informativo que proporciona ao professor e ao aluno sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem, é-lhe atribuída uma função de regulação das atividades de ensino e de aprendizagem (considerada por muitos a principal função da avaliação formativa), para a sua adequação às caraterísticas, ritmos, necessidades e dificuldades/erros, diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem. Quanto à função sumativa,

> visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada formalmente, por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo à hierarquização dos alunos. (Ferreira, 2007, pp. 30-31)

Na prática, este equilíbrio permite que as IES recolham *feedback* sobre o desempenho dos seus cursos e docentes utilizando esses dados para reajustar metodologias e corrigir fragilidades em tempo útil, o que garante a melhoria progressiva dos indicadores institucionais antes das avaliações externas.

2.2.1. Autoavaliação

A autoavaliação de instituições de ensino superior, de cursos ou programas no subsistema de ensino superior, configura-se como um processo cíclico que remete as IES a refletirem para a constante evolução, permeado por diversas perspetivas teóricas que fundamentam a sua prática e aprimoram os seus resultados. São várias as teorias que abordam o assunto, autores como (Cabrales, 2013; Capucho, 2001; Leite, 2024; Maroto e Cabrales, 2013; Mendes, 2013; Pacheco, 2020; Vicente, 2004) trazem, nas suas abordagens, perspetivas interessantes sobre a problemática da autoavaliação no ensino geral como a avaliação no subsistema de ensino superior.

A autoavaliação, na perspetiva de Faddar et al., (2017, p. 398) pode ser descrita como "um processo, em grande parte iniciada pela escola, em que os participantes bastante qualificados descrevem e julgam sistematicamente o funcionamento da escola, a fim de tomar decisões ou adotar iniciativas no âmbito do desenvolvimento da escola". Daí que, para Saunders (1999), a autoavaliação seja uma dimensão fundamental da avaliação interna, ao exigir quer uma estrutura que seja representativa da comunidade, por exemplo, a título de exemplo, uma equipa de autoavaliação que inclua funcionários, alunos docentes, encarregados de educação e membros da comunidade académica e externa à instituição, quer num plano estratégico alinhado com os documentos principais da escola, quer, ainda, a adoção de procedimentos que não sejam nem processo *ad hoc*, nem processos implementados por avaliadores esternos à escola. Contudo, para Vicente (2004) a autoavaliação tem caráter obrigatório e permanente, ao contar com o apoio da administração educativa e assente na análise,

> a) do grau de concretização do projeto educativo e do modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos (...); b) do nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos (...); c) dos desempenhos dos órgãos de administração e gestão das escolas/agrupamentos de escolas (...); d) do sucesso escolar (...); e da prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. O processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados. (pp. 57-58)

Na perspetiva de Maroto e Cabrales (2013), das diversas definições, podemos extrair as seguintes caraterísticas básicas de autoavaliação "a) Processo gerido internamente que envolve toda a organização. b) Baseia-se numa recolha sistemática de informação. c) Implica um processo institucional dinâmico e participativo de reflexão sobre a prática. d) Tem como objetivo o diagnóstico da qualidade educacional. e) Visa a melhoria da organização, do corpo docente e da aprendizagem dos alunos (p.107)". Capucho (2001) fundamenta que a autoavaliação é um processo necessário para a melhoria contínua das organizações, esta permite rever de uma forma sistemática o desempenho da organização; as oportunidades e a melhoria, a ligação entre aquilo que fazemos e os resultados que atingimos. O foco e todo o esforço deve estar virado para a melhoria contínua, de modo a possibilitar caminhos de progresso a atingir, sendo estas algumas das principais vantagens da autoavaliação.

Para a autoavaliação de uma instituição ser funcional, existem práticas de organização; entretanto, tais práticas são instituídas por referenciais de modelos. A este respeito, Capucho (2001) adianta que:

> Para examinar as práticas de uma organização à luz do conceito de Qualidade Total, e com vista à autoavaliação, existem alguns referenciais, entre os quais se destaca o Modelo de Excelência da EFQM -

> European Foundation for Quality Management que, começando se afirmar como o principal referencial no espaço europeu, se converteu rapidamente num referencial de impacto e influência mundial. Estes referenciais permitem identificar as áreas a desenvolver para alcançar a excelência na gestão do negócio através de uma melhoria continuada das práticas e do consequente desempenho. (p.5)

Para Leite (2024), as IES precisam de se submeter à autoavaliação, porque tal processo permite que elas identifiquem os seus pontos fortes e fracos de maneira a possibilitar a implementação de medidas de melhoria contínua da qualidade. Ao citar Maba e Marinho (2022), o autor destaca que a autoavaliação é vantajosa, porque ajuda a realizar os seguintes aspetos:

> Analisar os seus processos e resultados, com base em critérios predefinidos, como a qualidade do corpo docente, a infraestrutura, os recursos didáticos e a satisfação dos estudantes. Identificar áreas que necessitem de melhorias, como a atualização dos currículos, a qualificação dos professores ou a modernização dos laboratórios. Implementar medidas de melhoria com base nos resultados da autoavaliação, como a criação de novos cursos e a remodelação dos existentes, a aquisição de novos equipamentos ou a realização de workshops para os professores. Prestar contas à sociedade: a autoavaliação permite às IES prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos seus serviços. Demonstrar o seu compromisso com a qualidade do ensino e com a transparência. Informar a sociedade sobre os seus resultados e as medidas que estão a ser tomadas para melhorar a qualidade do ensino. Aumentar a confiança da sociedade nas IES. (p. 33)

Neste contexto, Leite (2024) ao se referir especificamente acerca das instituições de ensino superior angolanas, explica que a autoavaliação é, no seu todo, crucial já que abrange a responsabilidade que a IES acarreta em formar os jovens desse país nos seguintes termos:

> Adicionalmente, as instituições de ensino superior (IES) angolanas, sejam elas Universidades, Institutos superiores politécnicos ou escolas superiores, assumem um papel crucial como agentes de socialização para o desenvolvimento nacional. São elas as responsáveis pela formação dos jovens que impulsionarão o crescimento e a evolução do país. Para tal, é fundamental que ofereça um ensino de qualidade, capaz de transformar os indivíduos em agentes aptos a solucionar os diversos desafios que Angola enfrenta em todos os setores. A ausência de IES angolanas com garantia da qualidade impede o progresso do país e retarda o seu desenvolvimento. (p. 34)

Como se pode ver, a autoavaliação é mesmo um processo vantajoso, para todos efeitos, o chamado ciclo virtuoso da qualidade para o processo de autoavaliação, pois o ciclo de melhoria (PDCA) de Deming, no qual P significa planear e é nesta etapa definida o que se deseja alcançar, se identifica os problemas a serem resolvidos e se estabelece metas e objetivos claros. D (do verbo *to do*, em inglês,

que significa fazer) - nesta etapa, o plano é colocado em prática, implementa-se as ações e soluções definidas na etapa do planeamento. P (do inglês *check*, que significa verificar) - aqui avalia-se os resultados obtidos na etapa da execução. Recolha de dados, monitorização do processo e comparação dos resultados com as metas definidas. A (do inglês *act*, que quer dizer agir) - neste momento, com base nos resultados da etapa de verificação, tomam-se as medidas necessárias. Ajusta-se o plano, corrige-se falhas, implementa-se melhorias e padroniza-se as ações bem-sucedidas; dito de outro modo, é feita a ligação entre o que precisamos de fazer – como resultado da autoavaliação feita – a forma como vai ser feito e os resultados que esperamos alcançar (Capucho, 2001). Na mesma perspetiva, Capucho (2001) fundamenta que a autoavaliação, em particular é fundamental, pois:

a) Identifica, os pontos fortes e as áreas de melhoria da organização; b) Foca os esforços e os recursos no reforço do sucesso tanto da organização, como das pessoas; c) Promove a partilha de boas ideias e boas práticas em toda a organização; d) Otimiza o conceito de "benchmarking", fornecendo uma base de comparação entre a organização e outras reconhecidas como líderes mundiais no desempenho *world class*; e) Mede os progressos da organização relativamente aos objetivos do negócio; f) Baseado no conhecimento das necessidades da organização (resultado da avaliação), permite uma clarificação da direção a tomar em termos de melhoria organizacional.

Sendo a IES angolanas os principais agentes de formação dos jovens que impulsionarão o crescimento do país, a autoavaliação surge como o único mecanismo capaz de blindar e garantir a qualidade do ensino. O testo estabelece uma correção direta de causa-efeito, ou seja, a ausência de mecanismos rigorosos de autoavaliação e garantia da qualidade nas IES compromete a capacidade de resolução dos desafios multissetoriais do país, retardando o próprio progresso e desenvolvimento socioeconómico de Angola.

Realização da Autoavaliação

O processo de autoavaliação, por ser muito complexo, abarca etapas e procedimentos diversos a seguir; nesse contexto, far-se-á menção dos estudos realizados, como os de Capucho (2001) e Leite (2024) sobre o processo de autoavaliação. Abordar-se-ão etapas de realização do processo de autoavaliação, recolha de dados também durante o processo de autoavaliação, as principais responsabilidades ao longo deste processo, a capacitação dos membros da comissão de autoavaliação, a publicação dos resultados da autoavaliação à comunidade académica, bem como o plano de melhorias.

Ao se realizar o processo de autoavaliação, por um lado, Leite (2024) fundamenta que tudo começa pela planificação e que a IES que não planifica acaba por improvisar os seus elementos fundamentais de identidade, isto é, as suas missão, visão e gestão e, consequentemente, falhará em alcançar os objetivos ora preconizados. Por outro lado, o autor alerta para o facto de que a autoavaliação, para além da planificação, requer tempo e recursos, pois seria inevitável avaliar-se todas as dimensões em todos os momentos, ao concluir que: "a planificação permite identificar as áreas privilegiadas para a autoavaliação de determinada IES, e planear no tempo a sua realização" (p.38). A realização do processo de autoavaliação requer, assim, requisitos necessários, que podem variar de acordo com o país e/ou região, por exemplo, no contexto de Angola.

A título preliminar, Capucho (2001) refere que, de facto, a autoavaliação é claramente o trabalho de uma equipa multidisciplinar – pois essa multidisciplinaridade permite um diagnóstico o mais exato possível, assim como também refere que devem ser envolvidos os quadros da direção de gestão institucional – ter uma visão global de toda instituição e das suas implicações mostra-se necessário, ou seja, na perspetiva da estudiosa, trata-se de um instrumento de gestão e de avaliação da excelência de gestão, ao se produzir *outputs* de gestão e que, portanto, se deve envolver os elementos adequados. Assim, num processo de autoavaliação, corroborando Leite (2024), podem ser consideradas seis etapas principais, a primeira (1.ª) é o planeamento/preparação da autoavaliação e esse processo inclui: a. decidir porque fazemos a autoavaliação; b. decidir quando fazemos a autoavaliação; c. definir papeis e responsabilidades no processo de autoavaliação; d. planear como vamos fazer a autoavaliação; e. Realizar a formação que for necessária; f. comunicar as razões pelas quais fazemos a autoavaliação. A segunda etapa (2.ª) é a recolha de dados que caraterizam a situação atual, para cada critério do modelo: a. O que fazemos agora e aquilo que não fazemos? (planeamento/preparação da autoavaliação - recolha de dados que caraterizam a situação atual - identificação de pontos fortes e áreas de melhoria - priorização das áreas de melhoria - desenvolvimento e implementação de ações de melhoria - revisão e repetição); b. Como fazemos e qual o grau de abrangência que alcançamos? c. Quais os resultados que conseguimos? A esse respeito, Leite (2024) explica o seguinte:

> Desta forma, cada IES constitui uma organização e, por excelência, um agente socializador de fundamental importância. Os diversos membros da comunidade académica relacionam-se e influenciam-se mutuamente, com o objetivo de alcançar um propósito comum. É nesse espírito de união e colaboração que a universidade deveria se fortalecer e prosperar, com o foco voltado nos objetivos estratégicos que ela mesma definiu. (p. 39)

Quanto à terceira etapa (3.ª), refere-se à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. Para Capucho (2001), essa identificação deve basear-se no seguinte levantamento da situação: "a. O que fazemos bem, quais são os nossos pontos fortes? b. Onde podemos desenvolver ou estender as abordagens atuais? c. Precisamos de alterar ou criar outras atividades?" (pp. 14-15). A quarta etapa (4.ª) refere-se à priorização das áreas de melhoria. É aqui onde se decidi quais são as áreas de melhoria mais relevantes, ou seja, aquelas que terão um maior impacto nos resultados e que garantem que sejam alcançados os objetivos na instituição. Segundo Capucho (2001), as prioridades podem ser, por exemplo, "fazer um maior uso dos nossos pontos fortes; Aprender com as melhores práticas de outros na organização; Áreas onde é necessária uma maior sistematização e rotina; melhor coordenação de atividades; identificar os elementos dos critérios de meios que maior impacto têm nos resultados que nós queremos atingir" (p. 15). A quinta etapa (5.ª) traduz-se no desenvolvimento e implementação de ações de melhoria. Todo o processo de autoavaliação tem como objetivo a melhoria e, para tal, é necessário, segundo Capucho (2001, p. 15) "Comunicar o resultado da autoavaliação; desenvolver planos para as ações consideradas prioritárias (por exemplo, tempos, objetivos); converter estes planos em ações atribuindo-lhes recursos (por exemplo, responsabilidades individuais/equipas)".

A sexta (6.ª) etapa refere-se à revisão e repetição. A autora refere que a autoavaliação permite definir uma direção na melhoria contínua e que, para tal, na perspetiva de Capucho (2001) é necessário o seguinte:

> Rever o progresso das ações identificadas para garantir que foram implementadas; rever a forma de como fazer a autoavaliação. É possível melhorar? Repetir a autoavaliação regularmente. Durante a realização da Autoavaliação é necessário: Ser correto na avaliação da situação atual2 da nossa organização. Evitar: Sobrevalorizar os pontos fortes; ignorar ou esconder áreas de melhoria. Estar preparado para desafiar aquilo que fazemos e como o fazemos. Não haverá uma forma melhor? Estar disponível para aprender boas práticas, fora ou dentro da organização; partilhar as nossas boas práticas com os outros; ser construtivo; usar o modelo como orientação, não como sendo mandatário. Não devemos esperar melhorias instantâneas. A Autoavaliação traduz o nosso compromisso com a Melhoria Contínua a longo prazo. (pp. 15-16)

Não obstante as etapas, a autoavaliação acarreta consigo papeis e responsabilidade que não podem ser ignoradas e que estão repartidos para os diferentes elementos da comunidade académica de determinada instituição de ensino. Papéis e responsabilidades para a gestão de topo, responsáveis pela implementação da autoavaliação, ou seja, a comissão de autoavaliação, bem como para os outros

stakeholders (assessores e colaboradores). Para um melhor esclarecimento dos papéis e responsabilidades, Capucho (2001) faz questão de as detalhar pormenorizadamente:

> 1. Gestão de topo: Demonstrar comprometimento com o processo de autoavaliação, utilizando-o como orientação para a melhoria contínua; fornecer recursos; rever os resultados da autoavaliação e desenvolver planos para a implementação das ações consideradas prioritárias; ser paciente, pois resultados tangíveis só começam a ter significado no fim do primeiro ciclo de autoavaliação (fim do trabalho das equipas de melhoria). 2. Responsáveis pela Autoavaliação: Planear e implementar a autoavaliação; assegurar que a formação e a comunicação decorreram conforme planeado; coordenar todas as atividades da autoavaliação, nomeadamente as das equipas de trabalho. 3. Assessores: Usar a experiência e o conhecimento do modelo para listar as áreas de melhoria e as pontes fortes. 4. Todos os Colaboradores - Podem contribuir para a autoavaliação e para a melhoria contínua: Fornecendo informação e dados; fornecendo o retrato da situação atual; identificando ativamente as melhorias mais importantes; envolvendo-se na implementação das melhorias. (pp. 16-17)

Outro elemento não menos importante ao longo do processo de autoavaliação é, necessariamente, o estabelecimento dos planos de ação que nas perspetivas de Capucho (2001) e Leite (2024) consiste em selecionar e priorizar as ações de melhoria, a partir do resultado de uma autoavaliação, pois estas são o ponto-chave para se consagrar e materializar todo o investimento já realizado por uma organização. Trata-se do passo crucial que permite o fecho do ciclo virtuoso e sem o qual uma autoavaliação pode não passar de um mero exercício de análise. Para as áreas desse processo, consideradas como prioritárias, Capucho (2001) estabelece as seguintes regalias: "1. definir quem é responsável pelo desenvolvimento de um plano de ação; 2. estabelecer os objetivos de melhoria; 3. estabelecer os recursos e definir tempos e responsabilidades para as diversas ações de melhoria; 4. assegurar que estas são implementadas; 5. medir os progressos alcançados, de acordo com a metodologia previamente definida" (pp. 17-18).

Portanto, diante do exposto, fica a evidência que na visão de Capucho (2001):

> a autoavaliação proporciona-nos uma ferramenta para a. Saber onde estamos no caminho para a Excelência; b. Ajudar-nos a identificar e priorizar áreas de melhoria; c. Ajudar-nos a identificar as *melhores práticas*; d. Criar um movimento para a melhoria contínua em toda a organização; e. Ajudar a integrar todas as atividades de melhoria; f. Ajudar-nos a compreender melhor como podemos contribuir para a melhoria do desempenho da organização; g. Focar os nossos esforços para alcançar resultados ainda melhores (p. 19).

Contudo, a autoavaliação não serve para castigar ninguém, é indispensável que os órgãos de gestão da qualidade e equipas ou comissões de autoavaliação, implementem o processo olhando por esta visão, a autoavaliação serve para descobrir os problemas da instituição, planejar como resolvê-los e agir. Sem um plano de ação prático, todo este esforço não passa de uma simples conversa sem ação. Por este motivo, os órgãos centrais da qualidade bem como as comissões de autoavaliação, devem entregar-se ao processo - de modo a criar o projeto de autoavaliação, investimento na sua própria formação e sensibilizar a comunidade académica, para que todos se sintam integrados e comprometidos com o mesmo objetivo.

2.2.2. Autoavaliação do Ensino Superior

A autoavaliação no contexto do ensino superior emerge como um processo fundamental para o desenvolvimento de indicadores como missão e planos de desenvolvimento institucional, gestão, currículos, corpo docente, corpo discente, pessoal técnico-administrativo, investigação, extensão, intercâmbio, infraestruturas e cumprimento da legislação em vigor. Apesar disso, de acordo com Leite (2024), autoavaliação no ensino superior, embora seja um instrumento fundamental para a melhoria contínua, tem sido alvo de críticas contundentes. A principal questão levantada é a falta de rigor e a superficialidade com que muitas vezes esses processos são conduzidos, resultando em diagnósticos imprecisos e planos de ação pouco eficazes. Desse jeito, a autoavaliação, quando não é pensada como um processo de transformação institucional, corre o risco de se tornar um ritual vazio, um ato de cumprimento formal, que não contribui para a melhoria da qualidade da IES.

Para Mendes (2013), a Universidade, em função da sua complexidade e da sua singularidade, deve ser estudada sob um conjunto de teorias e abordagens organizacionais, o implica que essa complexidade e singularidade são fruto da sua estrutura, objetivos e da própria execução organizacional. Essas caraterísticas sugerem abordagem de novos paradigmas que se debruçam sobre o subsistema do ensino superior, ou seja, sobre as universidades. Para o autor, trata-se de uma tríade de abordagem organizacional, ou seja, trata-se de uma abordagem burocrática, política e institucional. Dito de outro modo, a Universidade é uma instituição de natureza muito complexa, a sua interpretação analítica implica, necessariamente, modelos mais complexos para contrapor o risco de uma compreensão fragmentada ou distorcida da realidade. A título de exemplo de modelos considerados híbridos que se referem à análise das organizações, voltados para o contexto da educação, faz-se menção à teoria proposta por Lima (1992) que “procura uma articulação entre o burocrático e o anárquico, o díptico

teórico proposto por Silva (2004) que convoca a articulação entre o burocrático e o político para a análise da Universidade".

Ao longo do processo de autoavaliação institucional, conforme Lehfeld et al., (2019), o PDI e o plano pedagógico institucional (PPI) caraterizam-se, no processo de gestão das IES, como ferramentas indispensáveis para uma boa governação, organização e administração e gestão institucional num período não mais do que cinco ou dez anos. Nesses projetos, são enunciadas as metas e as políticas nos seus diversos níveis (administrativos e académicos) para a efetivação das funções de ensino, pesquisa e extensão das IES, como registado nesse texto. Silva (2016) partilha da mesma perspetiva, pois defende que o funcionamento adequado de uma IES depende de uma gestão competente, ou seja, capaz de potenciar a sua eficiência. Tal gestão, enquanto processo de influência calculada e intencional para garantir a sua funcionalidade e torná-la eficaz, integra funções vitais tais como o planeamento estratégico (concretizado através da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI), a direção, a coordenação, a supervisão e a avaliação. Esta última assume uma relevância maior dadas as suas finalidades em matéria de controlo, regulação, legitimação e promoção da melhoria do sistema. Na perspetiva de Lehfeld et al., (2019),

O êxito do PDI está relacionado às autoavaliações institucionais periódicas, a avaliação docente, ao papel da coordenação do curso, à concretização das políticas em nível de ensino, pesquisa e extensão formuladas nesse documento. Nesses processos avaliativos, é feito o levantamento das demandas, as quais fornecem os subsídios necessários para aperfeiçoamento da infraestrutura que deve assegurar o bom desenvolvimento das propostas estabelecidas nos projetos pedagógicos do curso.

Nesta perspetiva Lehfeld et al., (2019) acrescentam que, quanto ao processo de acompanhamento do processo de autoavaliação, este deve ser periódico e sistematizado e feito pela comissão própria de avaliação (CPA), mas deve ser feito com evidências de emissões de relatórios técnicos, diagnósticos e processos avaliativos, sendo que tais elementos são fundamentais para a orientação e direcionamento, caso necessário, para o cumprimento de ações. Outro elemento indispensável ao longo do processo é a formação, a comissão deve ser capacitada, pois a capacitação facilita o bom desenvolvimento de todas as etapas de implementação, execução e avaliação dos planos institucionais ou da IES, tais como o PDI, PPI, PPC, bem como documentos necessários mais específicos que determinam a realização do processo de autoavaliação, tais como o projeto de autoavaliação (PAA). Nessa circunstância, o papel da comissão própria de autoavaliação deve ser uma equipa associada ao espírito investigativo que se traduz na procura por mais conhecimentos teóricos, experiência, competência

técnica para a área de autoavaliação em particular e garantia da qualidade em geral. Quanto à constituição, integração e funcionalidade da comissão de autoavaliação, na visão de Lehfeld et al., (2019), a coordenação e articulação, estão condicionadas aos reitores e a toda a sua estrutura de dirigentes e gestores, assim como à comunidade académica, que compõem o coletivo da IES. Ressalta-se, igualmente, a importância da valorização dos documentos de planeamento, organização e promoção das ações das IES, pois esses servirão como evidências importantes no percurso da avaliação externa e acreditação.

Para todos os efeitos, para os autores, a avaliação institucional de cursos ou programas levados a cabo pela comissão da autoavaliação são importantes para o levantamento do diagnóstico, pontos fortes e pontos de melhoria e é através deles que serão estabelecidos os caminhos a serem tomados e delineados para as ações pertinentes para uma fase futura que envolverá o funcionamento das IES, bem como os resultados que se pretende alcançar. Assim, o conselho científico ou a equipa responsável pela elaboração do PDI terá que fazer melhor (mais ou menos melhor do que já fez antes da realização do processo de autoavaliação), com uma consciência de que o mercado de trabalho do tempo atual está transformado pela tecnologia e inteligência artificial, assim como pelo capitalismo em determinadas áreas, tais como a educação. A prospeção de políticas para indicadores como os de ensino, investigação e extensão deve ser projetada em todas as etapas do processo avaliativo em relação ao que se consegue operacionalizar, bem como a preparação da equipa para enfrentar os desafios que possam surgir ao longo do processo, desafios como a baixa procura por cursos ou áreas do saber. Além dessas análises, na perspetiva de Lehfeld et al., (2019), acrescenta-se que um dos principais desafios é a sustentabilidade financeira e administrativa das IES. Porém, é necessário adequar para fazer os investimentos necessários em relação aos processos de ensino inovadores e ao avanço da educação a distância. Por esse motivo, os processos de autoavaliação tornam-se processos centrais ou ciclos virtuosos para a gestão democrática e participativa nas IES, integrados a fatores relevantes que se relacionam à comunidade universitária como um todo, tendo em consideração as três dimensões: ensino, investigação e extensão.

Silva (2016) apresenta, claramente, quão grandiosa é a realização do processo de autoavaliação, nos seguintes termos:

> A pertinência da avaliação institucional reside na necessidade de garantir o funcionamento das IES segundo padrões de qualidade e de adotar mecanismos para que elas configurem a sua ação em conformidade com os mesmos. Cabe à gestão definir o rumo (objetivos, metas, prioridades, ações) e

> garantir a execução dessas ações o que as obriga a estabelecer dispositivos de controle e avaliação, tendo em conta padrões de desempenho pré-estabelecidos. (Silva, 2016, p. 166)

Ao se debruçar sobre a qualidade, de acordo com Richardson e Richardson (1992, p. 247, in Silva, 2016), "é a totalidade das propriedades e caraterísticas de um produto ou serviço que tem a capacidade de satisfazer uma dada necessidade", (p. 170). Para os autores, o conceito de qualidade está associado a medidas de performance ou a caraterísticas definidas *a prior* e deve ser encarada como elemento de uma ideologia que justifica uma maior racionalização dos meios e a necessidade de um maior controlo de processos, com a consequente diminuição da autonomia dos atores escolares. Neste sentido, a qualidade é entendida como o conjunto de caraterísticas atribuíveis a produtos ou serviços que satisfaçam determinados padrões ou critérios. Esta não é intrínseca de qualquer coisa, mas um atributo que depende da perceção de quem usa essa coisa. Assim, o que pode ser qualidade para uns, pode não ser para outros, pelo que fica difícil consensualizar uma noção satisfatória de qualidade. A questão resolve-se quando alguém, legitimado social e politicamente, assume o direito de definir para si e para todos os outros aquilo que deve ser tomado como qualidade. No que toca à gestão e avaliação, com maior destaque à gestão da IES, são apontados os dilemas e desafios que a envolve fatores internos como se fundamenta a seguir:

É um processo influenciado por fatores internos (objetivos e metas, condições e recursos disponíveis, competência dos gestores) e por fatores externos (política educativa, orientações da tutela, padrões de qualidade) pelo que se constitui num exercício de procura de eficácia e eficiência congruente com a exigência de realização da sua missão institucional. No fundo, a gestão deve garantir a concretização de índices de qualidade compatíveis com a expectativa social. Assim, a garantia e a certificação da qualidade passam a ser a preocupação maior da gestão, no contexto da existência de interesses divergentes (entre as IES e a tutela) nem sempre conciliáveis.

Para Afonso (2007) existem soluções para a gestão da avaliação, soluções de compromisso que podem decorrer da solução de alguns dilemas, quanto à necessidade e pertinência da avaliação institucional; na perspetiva do autor, é necessário saber para que serve, a quem serve e como avaliar os resultados. Trata-se do ponto de partida em que as IES confiram à gestão e prepararem a avaliação, uma vez que fica clara a sua finalidade assim como as vantagens de uma avaliação de desempenho da instituição. Se porventura não acontecer, se for uma «política de avaliação na lógica de gerir o *status quo*, na lógica de viver com o que está, nesse caso não passa de um exercício retórico de semântica da inspeção tradicional, no quadro de administração burocrática da educação». Estabelece-se assim uma

base para uma avaliação interna mais consistente em cuja base assentará a avaliação externa. Quanto ao desafio desse processo, Afonso (2007) consiste em definir consensualmente o objetivo da avaliação, ou seja, para que servirá - servir de espelho de si própria, revelando o estado de coisas e projetar a melhoria institucional, para além de prestar contas à tutela. Cada tipo de avaliação obedece a uma lógica e é preciso ter consciência dos efeitos e consequências de cada um deles, cabendo à gestão definir o que, como, para quê e quando avaliar.

Segundo Simão et al., (2002), dos princípios consubstanciados, para ser reconhecida como válida e legítima a avaliação institucional deve obedecer a uma ética, revelar um compromisso com o autodesenvolvimento institucional e ser realizada com competência, resultando daqui a sua legitimidade e credibilidade. Estas podem ficar em cheque se não se garantir a credibilidade dos agentes avaliadores, a explicitação das regras do jogo e a utilização de dispositivos adequados. Um dos princípios é o da transparência, deve estar presente em todas as fases do processo, uma vez que a mesma é «um elemento essencial para a credibilidade dos sistemas de avaliação e para preservar a imagem das instituições». O desafio consiste em garantir a ética do processo (dos agentes, dos dispositivos e dos resultados) para contrariar os fenómenos de resistência e corrupção académica que têm contribuído para gerar descrédito em relação à gestão do ensino superior. Dos efeitos desejados e perversos: é expectável que a avaliação institucional contribua para proporcionar oportunidades de autoconhecimento, de melhoria dos processos e de prestação de contas. Assim sendo, esta serve de meio de gestão e regulação da atividade da IES, criando condições para se alcançarem os níveis esperados de qualidade na medida em que, face às deficiências detetadas, permite elaborar planos de melhoria a concretizar num prazo definido. Mediante a avaliação institucional, as IES podem, com base no retrato da sua realidade, projetar para o exterior uma imagem positiva, o que contribui para reforçar a sua credibilidade social. Portanto, a avaliação institucional é um instrumento poderoso para demonstrar o nível de qualidade educativa das IES.

No entanto, essa avaliação pode ter efeitos perversos na medida em que passa a construir instrumentos que detêm o poder, para discriminar, castigar e excluir os atores que não satisfazem os padrões de referência. Nestes termos, a avaliação institucional é encarada com desconfiança, e pode ser rejeitada por aqueles. Quando estabelecida numa lógica de obrigatoriedade e de busca de aferição da conformidade do desempenho com os normativos e orientações da tutela, aliada à compreensão da sua ausência, pode reforçar manifestações de resistência. Por conseguinte, o desafio consiste em estabelecer, no âmbito da gestão, como e quando iniciar o processo de avaliação, clarificando as

regras do jogo mediante um exercício de esclarecimento, negociação e consensualização dos critérios, indicadores e dispositivos de modo a assegurar níveis de aceitação e adesão e contribuir para gerar a necessária credibilidade das IES.

Quanto à natureza e conteúdo da avaliação, na perspetiva de Simão (2002), consiste em definir o que avaliar, avaliar tudo ou apenas alguns aspetos da vida organizacional? Neste caso, quais aspetos? O que está em causa é a definição do grau de abrangência da avaliação de modo a poder «aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas IES no domínio do ensino, da investigação científica e da interação com a comunidade». Isto obriga a atender ao que é proprietário e a canalizar para aí os recursos e as atenções no sentido de ir estabelecendo as condições para melhorar o desempenho e os resultados da ação, sujeitos a uma monitorização permanente. A multiplicidade organizacional da universidade obriga a gestão e a avaliação a atenderem aos aspetos essenciais, de acordo com o princípio da globalidade que, segundo Ristoff (2008), implica que «todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível» pois só assim se pode construir um quadro mais aproximado da realidade. Isto baseia-se no pressuposto de que a qualidade deve assentar em indicadores referentes aos diversos domínios da ação organizacional. A avaliação da qualidade educativa, cujo objeto essencial é a aprendizagem dos alunos pode, segundo Guerra (2002), incluir algumas dimensões, a consensualizar, das quais se destacam:

> a) estrutura organizativa, condições de acessibilidade e segurança; b) relações e comunicações entre os atores; c) currículo académico; d) docentes enquanto agentes educativos; e) alunos como objeto de instrução e aprendizagem; f) processos educativos como meio (estratégias e metodologias); g) recursos e materiais didáticos (salas, equipamentos, manuais); h) processos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da IES; i) resultados escolares (desempenho dos alunos, professores e gestores); j) lideranças, tomada de decisão, relações entre órgãos e pessoas); k) clima escolar e pedagógico; l) organização dos espaços, dos tempos e das atividades de modo a favorecer as aprendizagens. O desafio aqui consiste em priorizar as áreas da gestão e estruturar a avaliação em termos de áreas-chave da vida institucional e adotar os procedimentos de recolha e análise da informação mais adequados à natureza e complexidade dessas áreas (p. 170).

A autoavaliação institucional, na perspetiva de Guerra (2002), deve incluir os principais indicadores, dimensão ou domínio que representam a IES; é crucial avaliar esses elementos a nível da gestão, pois a prioridade deve residir naqueles que impactam o processo de ensino-aprendizagem. A título de exemplo, os resultados do processo de ensino-aprendizagem, a organização e gestão, a avaliação do

corpo docente e do currículo, o PDI, os recursos didáticos, o clima e cultura escolar que podem ser fundamentais para direcionar as ações e alcançar os objetivos institucionais. No que toca aos agentes da avaliação, (autoavaliação e avaliação externa), o autor entende que a responsabilização e a autonomia das IES perante o seu PDI são elementos a serem referenciados como as condições importantes da vida académica no sentido de que elas podem (e devem) gerir e regular o seu desempenho tendo em conta as políticas educativas nacionais. Neste sentido, as IES podem decidir quando e como realizar a sua autoavaliação e em que condições se submeterão à avaliação externa. A avaliação institucional, assumida como um instrumento de gestão, pressupõe uma adequada articulação entre a tutela e os tutelados, no sentido da definição da agenda avaliativa: calendários, condições, critérios, metodologias, agentes, etc. Por isso, esta não pode resultar de uma decisão unilateral, mas deve integrar uma estratégia global de avaliação do subsistema visando o seu desenvolvimento como um todo. O desafio consiste em estabelecer o equilíbrio entre os interesses da tutela e os das IES de modo a possibilitar a realização articulada, a seu devido tempo, da autoavaliação e da avaliação externa, asseguradas por agentes credíveis. Neste contexto, há que capacitar internamente esses agentes.

Na perspetiva de Afonso (2005), a avaliação institucional pode obedecer a lógicas diversas e ser influenciada com os reflexos distintos na vida universitária; por esse motivo, no caso da autoavaliação, a lógica prevalente é a do interesse da IES em se conhecer, refletir sobre a sua situação e decidir que medidas tomar para melhorar o que não está bem. Trata-se aqui de um processo de autoconhecimento e melhoria, com envolvimento dos atores internos. Por outro lado, a avaliação externa remete a uma lógica de verificação da conformidade entre as regras definidas pela tutela e os procedimentos realizados pela IES com objetivos de certificação e acreditação. Estas lógicas podem compatibilizar-se em nome da regulação e da melhoria institucional, salvaguardando a dignidade e a autonomia das IES.

Se, por um lado, a instituição tem o dever de prestar contas, a tutela, legitimada pelo seu papel de regulador e de controlador do subsistema, tem «o direito de pedir informações e de exigir justificações, sendo esperado (...) que haja da outra parte a obrigação e o dever de as prestar» Afonso (2005). O desafio consiste em resistir às lógicas externas contrapondo critérios, metodologias e dispositivos adequados à especificidade de cada IES e colocando a avaliação institucional ao serviço do PDI, ou seja, da gestão. Trata-se de realizar a avaliação interna, de modo consistente, para, posteriormente, serem submetidas à avaliação externa numa perspetiva de obtenção de um outro olhar sobre si e de confronto com esta visão gerada a partir de dentro. Da cultura académica: o processo de

autoconhecimento é incontornável na gestão universitária e na promoção da melhoria da qualidade, por isso, deve fazer parte das práticas institucionais de tal modo que possa instalar-se como tradição. De nada adianta elaborar planos de desenvolvimento institucional se a sua execução não for supervisionada e os resultados forem avaliados. Logo, a avaliação institucional deve constituir-se como uma prática sistemática, cuja finalidade seja a promoção da qualidade educativa. Para tal, será necessário que as práticas avaliativas se instalem no quotidiano da vida da instituição, passando a integrar o processo de gestão virado para resguardar a qualidade inicial e garantir o aumento contínuo dessa qualidade, ou seja, a elevação dos indicadores de desempenho segundo elevados padrões de qualidade e a melhoria das práticas, redundando daqui a satisfação dos agentes institucionais e da sociedade em geral. Relativamente ao desafio, consiste em envolver o máximo de atores e levá-los a entender os benefícios da avaliação, a sua essência e relevância como instrumento de gestão académica e a comprometer-se com o processo de melhoria institucional. Afinal, estão em causa a reputação e a credibilidade sociais das IES, cujo resgate deve estar nas mãos de todos os agentes institucionais. Isso passa pela institucionalização de uma cultura académica pautada pela exigência, rigor, profissionalismo e transparência.

Para Vicente (2004), o ênfase, colocado pelas instituições japonesas, pretende conseguir um índice zero de defeitos no serviço ao cliente, com base nas regras seguintes: a) definir a missão da empresa em termos de benefício ao cliente; b) obter o compromisso dos executivos seniores; c) selecionar as pessoas mais indicadas; d) formar e voltar a formar; e) avaliar e transmitir os padrões de qualidade; f) utilizar a tecnologia para reforçar a satisfação do cliente; g) exceder, de forma criativa, as expectativas do consumidor.

Assim, a densidade teórica obriga o ES em Angola a uma viragem de paradigma - a transição de uma cultura de conformidade burocrática e perfomatividade para uma cultura de responsabilidade científica, ética e institucional. Adverte que, sem rigor metodológico, sem capacitação técnica das CAA e sem o envolvimento democrático, inclusive e transparente da comunidade académica, qualquer processo de autoavaliação em Angola redundará em uma retórica vazia, falhando na sua missão social de resgatar a credibilidade e a competitividade internacional das universidades e outras IES do país.

Capítulo 3: Teorias sobre Currículo e Políticas Educativas

Neste capítulo, pretende-se sustentar teoricamente a investigação, referindo-se a multiplicidade de nuances teóricas sobre teorias curriculares e políticas educativas a partir da revisão da literatura científica, circunscrita ao tema em destaque, na medida que o currículo e a legislação em vigor das instituições de ensino superior identificadas nas politicas educativas sejam consideradas como indicadores de melhoria da qualidade das IES, do desenvolvimento institucional e por esse motivo na dimensão do processo de desenvolvimento curricular entende-se abordar isso de forma particular neste capítulo.

No capítulo em questão, são apresentadas abordagens sobre pressupostos epistemológicos da teoria curricular e políticas educativas com destaque para currículo e teoria curriculares, conceptualização, finalidades, teorias, modalidades, modelos, etapas, intervenientes, fontes de informação, erros decorrentes do processo descritos na visão de distintos autores. É também fundamentada sobre a organização e gestão do currículo em Angola, bem como a política de harmonização curricular, políticas educativas e globalização.

3.1. Currículo e teorias curriculares

- Currículo

Ao partir de uma perspetiva teórico-conceptual da doutrina curricular, com particular destaque para autores como (Divovo, 2025; Mendes, 2025; Morgado, 2000; Pacheco, 2001; Pinar, 2007) fundamentam este capítulo. Para Mendes (2025), o currículo é muito mais do que uma relação de conjunto de disciplinas ou o conjunto de conteúdo a ser ensinado em instituições de ensino. O currículo representa o coração de um projeto educativo para o ensino geral e um plano de desenvolvimento institucional para o ensino superior; este reflete as escolhas sociais, políticas e culturais que moldam todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, procura-se fazer uma abordagem sobre o currículo e as suas dimensões operacionais. Segundo Pinar (2007, pp. 39-40), "desde a década de 60 do século XX, quando a liderança do desenvolvimento do currículo da escola pública estava nas mãos dos colegas universitários das diversas disciplinas académicas -, muitos especialistas do currículo estiveram a trabalhar de forma burocrática para implementar os materiais e os conteúdos de outros". Na perspetiva de Pacheco (2001), a lexema currículo, proveniente do étimo

latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma sequência ordenada e uma outra de noção de totalidade de estudos. Daqui, surge a utilização do vocábulo currículo, no século XVII e nos países anglo-saxónicos para designar uma pista curricular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos.

Nesta perspetiva, um conceito de currículo é manifestado, em termos de projeto, incorporado em programas ou planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular. Se *o curriculum vitae* é o percurso concreto de uma dada pessoa, então o currículo (da educação formal ou informal) é o projeto que obedece a propósitos bem definidos, (Pacheco, 2001). Divovo (2025) entende o currículo como um documento que apresenta a filosofia da formação, perfis de entrada e saída do graduado, composto por objetivos, conteúdos, critérios metodológicos e técnicas de avaliação devidamente selecionados que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Na perspetiva de Apple (1999, citado por Divovo, 2025, p. 22), "o currículo precisa ser refletido nos seguintes aspetos: "De quem é esse conhecimento? Quem selecionou? Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma?" Pacheco (1996) vê o currículo como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares), na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. Uma outra conceptualização de currículo considera-o como: "o conjunto de experiências vividas por professores e alunos sob a tutela da escola". (Pérez, 1992, p. 29)

Por outro lado, Pedra (1992, p. 3) conceptualiza o currículo classificando-o em três perspetivas:

> 1. Currículo como uma série estruturada de resultados que se procuram na aprendizagem; 2. Currículo como todas as experiências dos estudantes desenvolvidas sob égide da escola; 3. Como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. Na visão de Divovo (2025), em Angola, a compreensão que se tem de currículo está reunida no Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto, que aprova as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior e neste o currículo é definido como:
>
> (...) plano estruturado de ensino -aprendizagem englobando os objetivos, conteúdos e processos e que funciona como guia para ação pedagógica, fornecendo indicações sobre o que ensinar (conteúdos), para quê ensinar (objetivos), como ensinar (metodologias e atividades) e quando ensinar (sequência), elaborado de acordo com o perfil de saída dos cursos (p. 24).

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflituante, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição abrangente

de currículo poder-se-á tornar extemporânea e negativa, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa. Na mesma perspetiva, Pacheco (2001) integra, na primeira perspetiva, as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na segunda perspetiva, destaca-o como um lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e com um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

De facto, Pacheco (2025) analisa o termo currículo a partir da dicionarização e explica que o termo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que impõe no vocabulário educacional, como afirma Pacheco (2005), a definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução.

Na perspetiva de Divovo (2025), argumenta-se que, em geral, a história do currículo começa a ser contada a partir de democratização do ensino que, nos Estados Unidos, teve início na génese do século XX. Naquela altura, começam a sobressair as ideias de John Dewey sobre a educação, expressas num breve ensaio publicado em 1902, intitulado *The child and curriculum,* no qual lança os fundamentos da escola progressista, que tem na criança o centro das preocupações da construção do currículo. Entretanto, Freitas (2000) explica que é Franklin Bobbit, com o seu famoso livro *The curriculum,* que é usualmente reconhecido como o pai do currículo em educação. Na mesma perspetiva, Lima (2013), fundamenta que foi Bobbit quem denominou esse conjunto de estratégias no controlo social desenvolvidas na escola "currículo", e que, posteriormente, Bobbit seria severamente criticado pelos representantes da nova sociologia da educação, dentre outros, cada um com suas teorias e estudos sobre o currículo, criticando o currículo tradicional que existia nas escolas, prezando pela eficiências e racionalização dos resultados. A teoria do currículo ou teoria curricular de Bobbit pretendia administrar a educação e a escola como uma empresa de onde se deveria obter lucros concretos, com amostras em números e resultados.

Pacheco (2005) reconhece que, embora se localize, por vezes, a origem do termo na antiguidade clássica, o certo é que a realidade das escolas sempre coexistiu com a realidade curricular,

principalmente quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins socioeconómicos. Ainda assim, o termo *currículo* é de origem recente e aparece com significado de organização do ensino. Isto quer dizer o mesmo que disciplina. Goodson (2001, p. 61) associa, de modo especulativo, e ao se basear em ideias de Hamilton, a emergência do currículo ao calvinismo: "Hamilton acredita que o sentido de disciplina ou de ordem estrutural que foi absorvido pelo currículo veio não tanto de fontes clássicas, mas, antes, das ideias de João Calvino (1509-1564)". Enquanto expressão de um projeto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido uma erosão natural ao longo dos tempos, bem presente na síntese de Morgado (2000, pp. 15-32 citado por Pacheco, 2025), no qual defende que "o tem transportado desde uma conceção restrita de plano de instrução até uma conceção aberta de projeto de formação, no contexto de uma dada organização". Tem contribuído para esta erosão semântica, visível na polissemia do termo e nos divergentes significados que as escolas de pensamento curricular lhe atribuem, o interesse crescente pelas questões escolares e a utilização, nem sempre correta, de um conceito utilizado com duas traduções diferentes. (Pacheco, 2005)

Deste modo, as definições propostas por (Tyler, Good, Beth, Phenix, Taba, Johnson, e D`Hainaut (Connelly e Lantz, 1991, in Pacheco, 2005), entre outros, reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem de ser feito de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos-conteúdos-atividades-avaliação, de acordo com a natureza das disciplinas. Por conseguinte, para Pacheco (2005) falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade, ao que aparece, sobretudo na tradição francófona, como sinónimos, evidenciado nesta definição de D`Hainaut (1980, p. 21) "um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida".

Bobbit (1924) define o currículo como um modelo de *engenharia,* estruturado em 10 dimensões que se desdobram em 821 objetivos específicos. Para o autor, a educação funciona como um processo de desenvolvimento: os objetivos são o destino final (as metas), enquanto as atividades e experiências do aluno são os passos práticos necessários para alcançar do destino. Pacheco (2005, p. 34), "as atividades e experiências são o currículo". Pacheco (2005) fundamenta que na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, ao vincular-se a aprendizagem a planos de instrução que pré-determinam os resultados e

valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista. Dito de outro modo, Pacheco (2005) não conceptualiza o currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado, em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo e que realizam no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais. A construção do currículo depende, por conseguinte, no significado da experiência que se torna na pedra angular da educação e que é uma das ideias estruturais da Escola Progressista norte-americana, que tem em Dewey um dos seus principais inspiradores da *escola nova* europeia.

Para concluir, outras definições de currículo (Schawb, Smith et al., Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, in Pacheco, 2001), reforçam que, embora referindo o plano ou programa, apresentam-no ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependentes das condições da sua aplicação. Dito de outro modo, não se conceptualiza o currículo como um plano, totalmente previsto, mas antes como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.

Contudo, por um lado, a toda uma necessidade de se criticar uma visão puramente burocrática. Referir que a obsessão de Bobibit por listas de centenas de objetivos em 1924 é o avô das grelhas de indicadores que as IES angolanas, por exemplo, preenchem hoje mecanicamente para o INAAREES. Isto prova que focar a avaliação em preencher tabelas de indicadores é um modelo curricular com mais de um século e que urge ser superado por uma visão emancipatória. Por outro lado, em Angola, o processo de atualização de cursos e/ou programas junto do MESCTI tende a ser muito lento. No entanto, internamente, as IES devem aproveitar as margens de autonomia para criar currículos mais flexíveis, ao permitir disciplinas opcionais, seminários de temas atuais e a atualização constante dos conteúdos programáticos pelos docentes sem descurar a matriz legal.

- Teorias curriculares

O que é a teoria do currículo? Para Pinar (2007) numa resposta simples: a teoria do currículo é o estudo interdisciplinar da experiência educativa. Com efeito, nem todo o estudo interdisciplinar da experiência educativa é a teoria do currículo; nem toda a circunstância de teoria do currículo é interdisciplinar. Segundo Pinar (2007) "a teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto. Discerníveis neste campo singular são as

influências de disciplinas das áreas das humanidades e das artes e, em menor grau, das ciências sociais "principalmente a teoria social", (p. 18). Divovo (2025), na teoria dos interesses constitutivos dos saberes, como Habermas (1987) identifica três grupos de curriculistas:

i) Os tradicionalistas, que se situam no quadro do interesse técnico, veem o currículo como uma instância determinada por especialistas, um produto que, uma vez apresentados aos professores (técnicos), será por estes executado e transmitido aos alunos (seres passivos). O currículo foca os conteúdos, organizados disciplinarmente;

ii) Os empiristas (interesse prático) perspetivam o currículo de acordo com o contexto de realização; preconizam a autonomia dos professores e das escolas, focalizando as práticas;

iii) Os reconceptualistas (interesse emancipatório ou crítico) consideram que o currículo é um processo político que focaliza a reconstrução social, sendo definido a partir de comunidades constituídas através de uma *praxis* crítica, isto é, teoricamente esclarecida.

Assim, é comum também estas teorias serem chamadas de paradigma que, em geral, se constitui num modelo por meio do qual as pessoas que conformam uma comunidade comunicam-se, discutem sobre as questões da sua área de saber, acreditam nas questões ali esboçadas e servem como um orientador para solucionar problemas apresentados. São vários os paradigmas, considerando que são várias as formas de se compreender a escola, a educação e o currículo. Cada um deles, elaborado a partir de princípios, é carregado de valores e crenças. Segundo Pacheco (2005), os estudos curriculares encontram a sua identidade conceptual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos atores e dos contextos - aliás, na identificação dos lugares-comuns propostos por Schwab (1969): alunos, professores, conteúdos e contexto da aprendizagem. A especificidade do campo curricular, segundo Beyer e Liston (1996), reconhece-se na sua conexão com a prática educacional e com os contextos social e cultural nos quais está inserido. É esta relação que serve para distingui-lo dos outros importantes domínios da educação.

Para Pacheco (2005), sem um quadro teórico proveniente de uma ciência auxiliar - tal como acontece com a generalidade das disciplinas pertencentes às ciências da educação, cuja designação provém de um substantivo dotado de estatuto epistemológico já reconhecido. Pacheco (2005) "a estrutura substantiva da disciplina Teoria e Desenvolvimento Curricular, dentro dos Estudos Curriculares, é construída tanto numa lógica de interdisciplinaridade, com fortes vínculos às ciências da educação e às ciências da especialidade (pois a natureza intrínseca do currículo prende-se com o conhecimento),

quanto numa atitude de questionamento de problemas educativos" (pp. 17-18).Pacheco (2001), como em qualquer campo do conhecimento, defende que no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificações diversas, embora por vezes algo coincidentes e que são tentativas de abordagem das conceções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Por isso, existem vários ângulos de abordagem do campo definidor das teorias curriculares que o tornam ainda mais complexo e local de permanente debate e reflexão, sobretudo quando não se pode falar de um consenso acerca da definição de currículo.

Tais teorias são, por conseguinte, classificações ou sínteses das várias conceções de currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, conceções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento (p. 33).

> As orientações curriculares, avançadas por Pacheco (2001) na tentativa de ensaiar a construção de uma proposta curricular, correspondem a diferentes conceções sobre a natureza do conhecimento escolar: a) currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos - maior preocupação com o aperfeiçoamento das operações intelectuais do que com os conteúdos. b) Currículo como tecnologia - preocupação com o como se aprende e não propriamente com o quê, já que o currículo é visto como um processo tecnológico ou um meio para organizar a aprendizagem. c) Currículo como autorrealização ou como experiência consumatória centrada no aluno - e nos conteúdos de aprendizagem - e orientada para a sua autonomia e desenvolvimento pessoal. d) Currículo como reconstrução social. Preocupação com a visão social da aprendizagem. Racionalismo académico. Valorização da aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas. (p. 69)

Ainda dentro deste campo, McNeil (1977) fala de quatro conceções de currículo: humanista; reconstrução social; tecnológica; e académica. De uma forma mais resumida, De Landsheere (1992, p. 89) questiona três orientações fundamentais ou três diferentes tipos de currículos: "centrado no saber a adquirir, no aluno e na sociedade". Se o currículo é um projeto formativo, em articulação com normas administrativas e jurídicas (Lundgren, 1983), a sua conceção e implementação ultrapassa o âmbito dos professores e engloba, de igual modo, os contextos de gestão e político-administrativo. Neste sentido, as teorias podem abordar os processos de legitimação do currículo já que existe uma ideologia subjacente a qualquer decisão curricular. Neste contexto, Meyer identifica três tipos de legitimação: "normativa" (ênfase nas decisões político-administrativas ou no que deve ser ensinado); "processual" (valorização do currículo como um projeto que depende do seu processo de

desenvolvimento e do significado da interação); e *discursiva* (construção do currículo de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social).

Por seu lado, Schiro distingue as seguintes ideologias curriculares ou conceções básicas sobre a função da escola: académica (centrada nas disciplinas); de eficiência social centrada no aluno; de reconstrução social. Tendo por objetivo a abordagem dos modelos teóricos e das práticas, Gimeno (1988, p. 45) apresenta quatro orientações ou conceções básicas à volta do termo currículo: "como súmula de exigências académicas; como base de experiências; como legado lógico e eficiente; como configuração da prática".

Ainda quanto ao processo de legitimação curricular, Pinar (1985) faz uma revisão dos estudos curriculares, partindo da identificação dos vários grupos:

i) "tradicionalistas": seguem os princípios básicos de Tyler e entendem o currículo como uma técnica nas mãos dos especialistas (derivada das chamadas técnicas científicas procedentes da indústria) ou como um produto que é decidido superiormente e depois colocado ao serviço dos professores, de acordo com o modelo burocrático, a racionalidade tecnológica, a mentalidade técnica;

ii) "Empiristas conceptuais": defendem que o currículo é decidido numa relação entre os especialistas curriculares e os que estão na escola e que são inúteis as prescrições curriculares, pois dever-se-á aceitar a deliberação prática como um aspeto central do desenvolvimento curricular. A prática é, assim, a solução de todos os problemas;

iii) "reconceptualistas": perspetiva o currículo como um processo político, que através da crítica deve levar à emancipação das comunidades que o realizam.

Por último, as teorias curriculares podem versar sobre o conteúdo ou o conhecimento do currículo enquanto projeto de formação. Subordinados à questão "que conhecimento é mais valioso?", Holmes e Mclean (1992) falam destes quatro modelos de currículo:

> *essencialismo; enciclopedismo; politecnicismo; e pragmatismo.* É, pois, a partir destes contributos teóricos e dentro da complexidade do campo curricular que surgem as teorias curriculares, propostas por Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2001) e cuja fundamentação deve ainda buscar-se nos interesses constitutivos de Habermas. Em cada uma das teorias passamos analisar as diferentes perspetivas anteriores referidas (p. 35).

Portanto, as teorias curriculares servem como ferramenta analítica fundamentais para os gestores curriculares em Angola. Na medida que mostra que desenhar um currículo para o ES angolano não é

um ato puramente neutro ou técnico, é antes, uma escolha ideológica e política que determina se a IES irá apenas transmitir conteúdos de forma passiva ou se atuará como um agente de emancipação e reconstrução social para o desenvolvimento do país.

- Teoria Técnica, Prática, Crítica e Pós-Crítica

Teoria Técnica

Divovo (2025) conhecida também como a teoria tradicional do currículo, "a teoria tecnicista teve como principal representante John Franklin Bobbitt (1876-1956) que, em 1918, escreveu sobre o currículo num momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos" (p. 31). Assim, na perspetiva de Silva (2009), as respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora a sua intervenção procurasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa. Para Divovo (2025), a teoria técnica tem como característica básica enfatizar os objetivos, estratégias, controlo e avaliação, bem como a pluralidade de visões e variantes sobre o currículo, visto como um produto, relativo e uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola a partir de um plano pré-determinado. Para Silva (2007), de acordo com Bobbitt, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Tais objetivos, deveriam basear-se num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Em todo o caso, Divovo (2025) essa teoria curricular, na sua magnitude, é vista como uma descrição dos resultados visados, descritos por conteúdos disciplinarmente organizados, valoriza a legitimidade normativa, ao competir com as decisões curriculares do poder político, no qual a escola tem como função a transmissão cultural e cultivar o intelecto das crianças ao fornecer-lhes oportunidades de adquirirem os produtos da inteligência humana. o cenário da teoria curricular naquele tempo, referia-se a contornos tradicionais: Essa perspetiva do currículo associa as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspetiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial. Dessa forma o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a lista de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes. Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na conceção de que o ensino estava centrado na

figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados (Divovo, 2025, p. 32).

Para Silva (2005), as ideias de currículo elaboradas por Bobbitt passaram a possuir um maior fundamento a partir do livro publicado por Tyler em 1949, *Princípios gerais de currículo e ensino, a* partir do qual os estudos sobre currículo tornam-se decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Na obra em referência, Tyler, (1974) propõe quatro questões básicas que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo:

> 1 – Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? 2 – Que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar esses propósitos? 3 – Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4 – Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (p. 33)

Segundo Pacheco (2001), de facto, a teoria técnica é a que tem mais tradição nos estudos curriculares e aquela cuja influência se faz sentir ainda nos dias de hoje. Pressupondo um interesse técnico, pode caraterizar-se - e seguindo-se os parâmetros delineados por Kemmis (1988, p. 34), "por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista". Na relação teoria/prática, esta é determinada por aquela, obedecendo-se entre ambas a uma relação hierárquica. Do ponto de vista da sua natureza, o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Estamos perante a lógica burocrática do desenvolvimento curricular, com o predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas, já que se salvaguarda a legitimidade normativa da construção curricular.

Incluem-se, assim, nesta teoria, as seguintes conceções de currículo propostas por Gimeno: como súmula de exigências académicas; como base de experiências; como tecnologia e eficiência. A primeira conceção referida é herdeira do racionalismo académico, com raízes que se estendem à Idade Média - *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e *Quadrivium* (Música, Astronomia, Geometria e Aritmética) - e que se prendem com a especialização do conhecimento, repartido pelas disciplinas e áreas científicas. Privilegia-se a transmissão dos conteúdos na base das correntes filosóficas do essencialismo e do perenalíssimo que valorizam a dimensão estática e permanente do conhecimento.

Com efeito, o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico. Apesar das críticas ao peso escolar das disciplinas, a organização escolar tem sempre privilegiado o conhecimento organizado por disciplinas. Segundo

Pacheco (2001), é daí que o mais vulgar seja a utilização do plano de estudos, da disciplina, ou ainda dos conteúdos como referente ao currículo. Neste caso, o currículo da disciplina abrangeria o campo das intenções, deixando de lado o processo da sua implementação numa dada organização. A segunda conceção está relacionada quer com as ideias russianas do século XVIII, quer com alguns movimentos pedagógicos dos finais do século XIX e da "escola nova" e "progressista" de Dewey, no século XX.

A lógica curricular não está tanto nos conteúdos determinados a *priori* quanto nos interesses dos alunos e nas experiências de aprendizagem que estes realizam na escola. Por conseguinte,

> o currículo é um meio de promoção da autorrealização dos alunos, pois os conteúdos são apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem, tal como na orientação da autorrealização como experiência consumatória, que permitem a valorização dos aspetos metodológicos do conhecimento (Pacheco, 2001, p. 36).

Enquadra-se nesta conceção a definição de Saylor e Alexander (1966, p. 5), para quem o currículo se traduz nas "oportunidades de aprendizagem que a escola proporciona aos alunos". A questão consiste em saber se o currículo desempenha uma função unicamente académica ou se também integra uma função formativa, dita extracurricular, que esta conceção procura reforçar. Nesta perspetiva, Pacheco (2001) explica que na terceira conceção - o currículo como tecnologia e eficiência -, derivada do movimento americano de renovação curricular da década de sessenta, depois da crise provocada a todos os níveis pelo lançamento do então satélite soviético *Sputnik*, define-se o currículo como:

a. um plano para a aprendizagem: "a informação sobre o processo de aprendizagem e a natureza dos alunos fornecem uma série de critérios para a elaboração do currículo. Um currículo é um plano para a aprendizagem; por conseguinte, tudo o que se conheça sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo" Taba (1983, p. 25); b. um plano de ação pedagógica: "um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...) que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida" D´Hainaut (1980, p. 21); c. um conjunto de experiências planificadas na escola: "por currículo entendemos as experiências planificadas que se oferecem ao aluno sob a tutela da escola" Wheeler (1967, p. 15) e, ainda, d. uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem: "o currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é, as atividades, os materiais, ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para a consecução dos resultados" (Johnson, 1967, p. 18).

Todas estas definições têm como denominador comum: uma orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e, por vezes, como deve ser implementado. Tudo está em função de uma especificação prévia que pode levar - na linha do pensamento de Johnson (1967, p. 18) - à dicotomia currículo/ensino, já que "o currículo indica o que deve ser aprendido e não como o deve ser (...) desempenha um papel na orientação do ensino (...) deve ser visto como antecipatório e não como descrição acabada dos fatos, currículo implica intenção". Estas três conceções, e numa procura por uma síntese com D`Hainaut (1980), fazem do currículo um plano de ação pedagógica que compreende, "não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados" (pp. 21-22).

Pacheco (2011, p. 37) fundamenta que "deste modo, o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados" . Assim, a teoria técnica do currículo, consiste numa legitimidade normativa, racionalidade técnica, ideologia burocrática, interesse técnico, discurso científico, organização burocrática, ação tecnicista e teoria-prática. No que toca às conceções de currículo, vê-se o currículo como um produto ou como conteúdos organizados em disciplinas e, ainda, o currículo como autorrealização dos alunos, o currículo como meio tecnológico ou um plano para a aprendizagem.

Em suma, a teoria técnica do currículo, enquadra-se no processo de autoavaliação em Angola como alicerce da gestão da qualidade. Pez embora as tendências pedagógicas modernas exijam visões mais críticas e pós-críticas do currículo, entretanto, a teoria técnica fornece a estrutura operacional indispensável. Não se pode melhorar o que não está organizado. Portanto, *a visão do currículo como um plano de ação pedagógica que indica precisas maneiras como o ensino ou o estudante serão avaliados*, a teoria oferece ás IES angolanas as ferramentas de controlo, previsão e organização necessárias para desenhar os planos de melhorias contínua exigidos nos processos de acreditação do INAAREES.

Teoria Prática

Como define Kemmis (1988, p. 134), a teoria prática pode caraterizar-se "por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional" e está ligada às discussões curriculares da década de 70, sobretudo à questão colocada pelos empiristas conceptuais que perspetivam o currículo como uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também

das condições reais dessa mesma prática. Existe, com efeito, legitimidade processual, racionalidade prática e ação pragmática na construção do currículo. Os expoentes máximos desta teoria são Schwab e Stenhouse. Enquanto aquele propõe uma linguagem prática como forma de conceptualizar o currículo, este fala de uma atitude crítica do professor, destacando o protagonismo que assume em toda a proposta curricular, (Schwab e Stenhouse, 2001 in Kemmis, 1988).

O pensamento curricular de Schwab (1985, p. 205 in Kemmis, 1988) parte dos quatro elementos "que propõe na construção e definição de um currículo-alunos, professores, meio e conteúdos - que se conjugam através da emergência da prática". Mais do que centrar o debate no lado da teoria, este autor desloca-o para o lado da prática e justifica-o pela necessidade de um estudo empírico das situações e reações na aula; um estudo que não sirva somente de base para estudos teóricos sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, mas também para começar a ver o que estamos a fazer e qual é o nosso objetivo, que mudanças é que se necessitam, que mudanças se podem obter, com que custo ou poupança e como se podem realizar com o mínimo de rutura da restante estrutura educativa, (Pacheco, 2001, p, 38).

Para Pacheco (2001), os problemas curriculares não são, portanto, suscetíveis de solução teórica, mas sim de solução prática, pois o currículo é um amplo corpo de fatos acerca dos quais a abstração teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo. Apesar de não discordar abertamente de Tyler, e apesar de não apresentar soluções para contrariar o modelo dominante da "racionalidade técnica", Schawab tem o mérito de chamar a atenção para a confiança excessiva da aplicação das leis científicas ao campo curricular como se este fosse um terreno meramente técnico, determinado por fatores e variáveis que se pudessem prever totalmente (Schawab, 2001).

De facto, o debate que se abriu sobre a crise curricular adotou, num dado tempo, metáforas obituárias para expressar a impossibilidade de uma teoria unificada ou de uma renovação imediata: Na perspetiva de Huebner (1976, p. 211) "o currículo, reconheçamos o seu falecimento, reunamo-nos num velório, celebramos alegremente o que os nossos antecessores tornaram possível e então dispersemo-nos a fazer o nosso trabalho já que não somos doravante membros da mesma família. O tema currículo já não serve para nos unificar".

Schwab (2001), ao afirmar que o campo curricular se encontrava moribundo, sugeria uma urgente renovação mediante a linguagem, propunha o discurso da prática que conferiria mais atenção àquilo que se faz e menos àquilo que se pretende fazer. Para isso, o currículo deve equacionar-se mais pela

"arte da prática" e pela "deliberação prática" do que propriamente pela teoria. Nesta linha, Stenhouse (1984), tal como Reid (1980), é um dos continuadores da linha iniciada por Schwab, ao reforçar o pragmatismo curricular e ao defini-lo como uma prática e como um processo de investigação que deve estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade. Mais do que o produto ou resultado pretendido, o currículo deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor, dado que se entende como algo em construção e inacabado ou como uma ferramenta que, comparada a uma receita culinária, pode ser diferentemente utilizada: "Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado" (Stenhouse, 1984, p. 17).

Nesta linha de argumentação curricular Stenhouse (1984) fundamenta que a teoria prática reforça a conceção do currículo como processo e não como produto. Enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. Neste sentido, o currículo é uma prática constantemente em deliberação e em negociação. Para Grundy (1987, p. 68), falar do currículo como prática é falar da "interação entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objetos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo". Ainda com esta autora, nesta assunção prática, contesta-se a perspetiva de currículo como plano predeterminado e dá-se importância à interpretação negociada ou ao ato pessoal de procura de significação. Se o currículo é um texto, assim também o define Lundgren (1983) - e se o texto é um instrumento de produção de sentido -, a interpretação dos textos curriculares supõe uma atividade prática e implica a consideração dos alunos como sujeitos principais de todo o processo.

Assim, o currículo segundo Pacheco (2001), é um texto produzido para resolver o problema da representação com estes quatro sentidos: dos materiais escritos (manuais, livros de texto...) para os alunos; das intenções e orientações programáticas para os professores; da interação didática que existe ao nível da sala de aula e que é um texto verbal e não escrito; da interação escolar da qual resultam textos não verbais e não escritos. Portanto, a fundamentação da teoria prática do currículo, de acordo com Pacheco (2001), consiste na legitimidade processual, racionalidade prática, ideologia pragmática, interesse prático, discurso humanista, organização liberal, ação racional, teoria-prática. Quanto às conceções de currículo, olha o currículo como texto, currículo como projeto e currículo como hipótese de trabalho.

Fica claro que, se de facto, as IES em Angola assumirem os postulados da Teoria Prática, o currículo deixaria de ser um mero *portfólio de disciplinas para cumprir calendário* e passaria a ser uma ferramenta de emancipação. No entretanto, para que isto aconteça, o sistema de avaliação não pode continuar a ser um filtro puramente técnico, burocrático e punitivo; deve transformar-se num mecanismo de diagnóstico e diálogo. A transição da *racionalidade técnica para* a *racionalidade prática* em Angola não é um problema de falta de quadros teóricos, mas sim da necessidade de descentralização administrativa e de uma reforma profunda na cultura avaliativa das instituições.

Teoria Crítica

Divovo (2025) considera qua a teoria crítica surge em 1924, associada à Sociologia Alemã, tendo como local a Escola de Frankfurt, na época denominada Instituto de Pesquisas Sociais. Esta escola (Frankfurt) nasceu por iniciativa de um grupo de intelectuais que tinham princípios comuns. Um dos aspetos em comum era que todos derivavam de famílias de tradição judia. Divovo (2025), fundamenta que alguns dos pensadores da Escola de Frankfurt eram remanescentes de famílias burguesas. Em virtude disso, tinham possibilidade de estudar em universidades conceituadas do seu tempo, sobretudo, na Universidade de Frankfurt, entre outras da Alemanha e de todo o mundo.

> Baseados na teoria de Marx, estes novos teóricos, de acordo a Pacheco (2017), reforça a prática da sociedade capitalista ao enfatizar:(...) como é o caso de Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron (1930), Christian Baudelot, Roger Establet e, no Brasil, o educador Paulo Freire, pontuaram a necessidade que a sociedade capitalista tinha em reproduzir ideologicamente suas práticas económicas e para eles a escola era o *lócus* ideal do qual o capitalismo pudesse utilizar para reproduzir a sua ideologia, porque entendiam que é justamente a escola que mantém a população em maior número e por um prolongado período de tempo. (p. 201)

Uma das ideias que mais influenciou o surgimento desse novo paradigma foi o despertar da consciência de que a escola não está à margem da sociedade e, portanto, na visão de Divovo (2025), está inserida na sociedade e que os seus problemas não são só problemas educacionais, mas também sociais, políticos, económicos e de que não podemos esperar mudanças estruturais na escola, a não ser que essas aconteçam na sociedade como um todo. E, a partir desse pensamento, entenderam que a alternativa para a mudança do cenário era apor intermédio dos currículos escolares. Segundo Silva (2007),"portanto, o escopo desta teoria assentava nos conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência" (p. 17).

A teoria crítica fundamenta sobre algumas mudanças ocorridas no campo de estudo do currículo, com a emergência das teorias curriculares críticas, que acabam por elaborar críticas ao currículo tradicional. Assim, Fernandes (2014) fundamenta que as teorias críticas não se preocupam em estabelecer modelos ou técnicas de organização do currículo, mas em questionar e desenvolver conceitos que levem a compreensão sobre o que o currículo faz com as pessoas. Na perspetiva do autor, a análise realizada por sociólogos franceses como o ensaio sociológico de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet forneceu uma das bases para a emergência da crítica sobre o currículo, realizada posteriormente pelo teórico americano Michael Apple (1982), o qual centraliza sua crítica na forma como as relações de classe são reproduzidas pela escola. Fernandes (2014) fundamenta que muito diferente das preocupações apresentadas pelas teorias tradicionalistas, que se baseavam em responder o que ensinar e como ensinar, (Apple, 1982, citado por Fernandes, 2014) preocupou-se em entender, entre outros aspetos, "como pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade?" (p. 27).

Nesse pressuposto, Fernandes (2014) analisa a relação entre ideologia e currículo a partir do cotidiano escolar ao questionar o seguinte:

> 1. Como as regularidades diárias básicas das escolas contribuem para o aprendizado pelos estudantes dessas ideologias; 2. Como as formas específicas de conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações; 3. Como essas ideologias se refletem nas perspetivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significados à sua própria atividade. (Apple, 1982, in Fernandes, p. 27)

Ao ter como enquadramento muitas ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas, a teoria crítica - que se caracteriza, segundo Kemmis (1988, p. 134) "por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória" - insere-se numa perspetiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos, (Pacheco, 2001, p. 40). Com vista a uma nuance das perspetivas, a teoria crítica como sendo aquela que consiste numa legitimidade discursiva, racionalidade comunicativa, ideologia crítica, interesse emancipatório, discurso dialético, organização participativa, democrática e comunitária, ação emancipatória, teoria-prática. Quanto à conceção de currículo, esta olha o currículo como práxis, currículo como ação argumentativa, (Pacheco, 2001).

O que esta teoria oferece, na perspetiva de Pacheco (2001), são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares. Vejamos quanto nos distanciamos da aceção curricular técnica, admitindo-se, contudo, uma proximidade com a aceção prática. O que as distingue é o conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão. Diz Grundy (1987, p. 115) que "a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela ação autónoma". Quando os elementos da práxis são aplicados à natureza do currículo, a autora estabelece cinco princípios:

1º) Os elementos constituintes da práxis são a ação e a reflexão (...) O currículo não é apenas um conjunto de planos a ser implementados, mas é antes constituído através de um processo ativo onde o planear, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e integrados.

2º) A práxis tem lugar no real, não no mundo hipotético. Segue o princípio de que a construção do currículo não pode ser separada do ato da "implementação". Se encararmos o currículo como uma prática social, não como um produto, então deve ser formada no real, não nas situações de aprendizagem hipotéticas e deve ser formada com alunos reais e não imaginários.

3º) A práxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural. Se aplicarmos este princípio à construção do currículo torna-se evidente que este currículo, operando como um tipo de práxis, não pode ser apenas sobre aprender "coisas". Pelo contrário, a aprendizagem deve ser encarada como um ato social. Isto significa que a construção de um ambiente social de aprendizagem, e não apenas físico, é central para o currículo. (...) Se o currículo for visto como uma forma de práxis, então o aprender e o ensinar têm que ser vistos como uma relação dialógica entre professor e aluno, em vez de uma relação autoritária.

4º) O mundo da práxis é o mundo construído, não o mundo natural. A aplicação deste princípio à teoria do currículo exige o reconhecimento de que o conhecer é uma construção social. Através da ação de aprender, grupos de alunos tornam-se participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

5º) A práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como uma construção social. Este princípio segue o anterior. O fazer o significado e a interpretação é central para o tão chamado conhecimento. Assim, a orientação crítica para todo o conhecimento é essencial

quando se está comprometido em diferentes tipos de práxis. Isto, pelo contrário, reforça a ideia de que o processo do currículo é, sem dúvida, político porque o fazer sentido também envolve significados em conflito. Aqueles que têm poder de controlar o currículo são aqueles que têm o poder de se certificar que os seus significados sejam aceites como úteis na transmissão. Quando alunos e professores, em conjunto, desafiam esta ascendência, queixando-se sobre o direito de eles próprios determinarem o significado, o processo da construção do currículo torna-se um ato político.

Segundo Pacheco (2001), em síntese, e numa visão comparativa das três teorias, a definição de currículo jamais deixará de se questionar à luz destas diferentes perspetivas que se interligam e completam. O que se tornará mais problemático - e mesmo impossível porque o currículo não se resume a um conjunto de postulados que se aceitam ou rejeitam - é analisarmos a prática curricular à luz das mesmas perspetivas. Neste aspeto, as teorias propostas não só se distanciam como também se antagonizam e incompatibilizam. Falar, por exemplo, de um papel mais ativo dos professores tem reflexos muito profundos na estrutura curricular ou propor e adotar uma ação estratégica e crítica dos alunos e professores, tornando-os uns contestatários do sistema, iria determinar a alteração de muitas normas e regras instituídas. Deste modo, seria ainda mais discutível aplicar tais perspetivas ao ensino básico e aos diferentes conteúdos programáticos. Sabemos que a teoria prática pouca indicação fornece sobre a imprescindibilidade da teoria e sobre a delimitação das intenções curriculares e que a teoria crítica rejeita liminarmente uma prática curricular determinada e especificada em objetivos. Será sempre polémico aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos prévios que não reflitam a natureza dessa mesma escolaridade e não ponderem a função social, política e cultural da educação (Pacheco, 2001).

Partindo de uma macroestrutura em que estas funções, em primeiro lugar, se enraízam, Lundgren (1983), fala de três sistemas que determinam a prática educativa: a administração, que serve de marco de referência; a jurisdição, que estabelece as regras formais; o currículo, que estabelece as intenções. Não é sem razão, já que argumenta ainda Lundgren (1983, p. 35, in Pacheco, 2001), que "qualquer teoria curricular não pode construir-se somente sobre o estudo do processo de ensino-aprendizagem, mas em relação ao estudo dos valores desses processos numa sociedade concreta". Assim, a discussão sobre a teorização curricular implica a necessária problematização do âmbito da própria teoria e que Kliebard (1985, p. 228, in Pacheco, 2001) delimita nestas quatro questões: "Por que devemos ensinar isto e não outra coisa? Quem deve ter acesso a que conhecimentos? Que regras

devem guiar o ensino? Como se devem interrelacionar as distintas partes do currículo de modo a obter-se um conjunto coerente?" (p. 42).

Com efeito, as respostas a estas interrogações constituem, decerto, o objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular. No dizer de De Landsheere (1992, p. 94), a 1.ª formulação moderna da construção do currículo encontra-se nos *Basic Principles of curriculum and instruction de Tyler* (1949), assim colocados: Que objetivos educacionais deve a Escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como podem essas experiências educacionais serem eficazmente organizadas? Como podemos determinar se esses objetivos estão atingidos? (p. 42).

Para Kemmis (1988), trata-se de um método racional de construção do currículo - que é visto como um plano estruturado para proporcionar a aprendizagem dos alunos - fortemente burocrático e técnico, porque entregue aos especialistas que o elaboram para os professores, que impôs uma tecnologia específica do desenvolvimento curricular. A construção do currículo a partir da prática é uma segunda formulação, menos formalizada, da teorização curricular, já que perfilha que os professores devem participar ativamente na tomada de decisões educativas e aceitar a responsabilidade pelo facto de o fazerem" (Kemmis, 1988, p. 72). A diversidade dos argumentos e a excessiva teorização para a resolução de questões que são por natureza práticas e que são parte constitutiva de um projeto de formação explica, aliás, a complexidade das questões curriculares. Neste sentido, o estudo do currículo ocupa-se de temas relacionados com a justificação, realização e comprovação do projeto educativo, projeto este que, por sua vez, encerra diversas preocupações: didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas.

Partindo-se de uma aceção de currículo como projeto em (des)construção, Gimeno (1988) fundamenta que é, assim, possível encontrar os critérios para a fundamentação do campo de estudos da realidade curricular ou do seu terreno epistemológico:

> organização da aprendizagem dos alunos faz-se em função de um projeto cultural; o projeto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve; o projeto cultural, origem de todo o currículo e das mesmas condições escolares, está condicionado pelos pressupostos, ideias e valores. (p. 140)

Para todos os efeitos, no contexto do ensino superior em Angola, a aplicação da Teoria Crítica, exige a superação dos modelos curriculares e avaliativos de cariz puramente técnico, burocrático e importado,

ao redefinir o currículo como uma práxis viva, dialógica e politicamente situada que responde à realidade concreta do país. Assim, sob esta perspetiva emancipatória, inspirada em dinâmicas neomarxistas e freirianas, a IES deixa de ser um instrumento de reprodução ideológica e o conhecimento oficial passa a ser questionado; transformando a relação pedagógica num ato social de co-construção do saber. Consequentemente, a avaliação rompe com a sua função tradicional, puramente punitiva e de memorização acrítica integrando-se organicamente um ciclo contínuo de ação-reflexão que valida a autonomia, a justiça social e a capacidade do estudante de interpretar e transformar a sua própria realidade socioeconómica e cultural.

Teoria pós-crítica

Tendo em vista a relevância das teorias críticas para o campo dos estudos curriculares, convém aprofundar a discussão sobre as teorias pós-críticas. Expandindo as análises iniciadas pelos teóricos críticos, Fernandes (2014) fundamenta sore a crise do currículo ao referir:

> Na década de 1990, observa-se uma crise da teoria curricular crítica, como consequência dos novos olhares sobre o currículo. Iniciada ainda na década anterior, essa nova perspetiva questionava os postulados da vertente crítica. Sob o olhar dos teóricos pós-críticos, as categorias classe social, poder e ideologia não eram suficientes para compreender o currículo na sociedade atual. (p. 30)

Por outro lado, Fernandes (2014), outra crítica lançada às teorias críticas foi a ausência de preocupação com as questões práticas do currículo, em outras palavras, essas teorias não propunham ao professor subsídios que o ajudasse nas vivências de práticas alternativas. É assim que o movimento de crítica à teoria crítica, identificado como Pós-críticos, a partir da compreensão de que as questões curriculares vão além da reprodução das condições sociais, reivindica a inclusão de temas como género, etnia, sexualidade, raça, identidade, diferenças, diversidades de sujeitos e de culturas, relação saber-poder, entre outros, nos estudos sobre o currículo (Fernandes, 2014). Assim, "as teorias pós-críticas são constituídas por diferentes vertentes teóricas que, em conjunto, fazem crítica às análises tradicionais do processo curricular. Tais vertentes são denominadas de Pós-moderna, Pós-estruturalistas e Pós-colonialistas" (p. 31).

Na mesma perspetiva, Divovo (2025), adianta que as teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações relacionadas com a diferença, com as relações entre saber e poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, não se tratando assim, de superar a teoria crítica. Silva (2007), fundamenta que "a teoria pós-crítica deve combinar com a teoria crítica para nos

ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornamos aquilo que somos" (p. 147).

Divovo (2025, p. 38) ao procurar contextualizar o currículo pós-critico no cenário de Angola, fundamenta que as teorias pós-críticas do currículo em Angola ainda se apresentam de maneira ténue e sem muita ênfase, pois o currículo elaborado e que nos fornecido apresenta-se cego relativamente à abordagem de temas transversais como a ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural. Entretanto, ressaltar aqui que esta teoria dá primazia à construção coletiva do currículo, implicando a consciência crítica quer dos especialistas, quer dos professores (assume um discurso dialético, uma organização participativa, democrática e comunitária e uma ação emancipadora resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam das atividades escolares).

O movimento pós-crítico, ao problematizar a teoria crítica, Fernandes (2014) amplia o debate curricular, propondo que as questões pedagógicas vão para além da reprodução das estruturas sociais dominantes. Esta perspetiva reivindica a inclusão de temas como género, etnia, sexualidade, raça, identidade, diferenças, diversidade de sujeitos e de culturas, relação saber-poder, entre outros, nos estudos sobre o currículo. Surgidas como uma resposta às limitações das teorias críticas tradicionais, as teorias pós-críticas oferecem uma perspetiva mais complexa e abrangente sobre a construção do conhecimento e as relações de poder no contexto escolar.

Assim, Fernandes (2014), ao debruçar-se sobre o assunto curricular descreve o seguinte:

> A escola com suas estruturas organizativas é invenção da modernidade, consequentemente, o currículo tem sido pensado e estruturado a partir dos princípios do pensamento educacional moderno, tais como: racionalidade, neutralidade, disciplinarização, unidade, centralidade, verdade, linearidade, entre outros. O movimento pós-modernista questiona a estrutura e os princípios do currículo existente e propõe pensar o currículo como uma rede complexa que contemple as diferentes dimensões afetiva, cognitiva, social e ética dos sujeitos. (p. 31)

Na perspetiva de Fernandes (2014), as teorias Pós-críticas, que englobam as perspetivas pós-modernista, pós-estruturalista e pós-colonialista, oferecem uma nova lente para analisar as relações de poder e as construções identitárias. Ao questionar as metanarrativas e os discursos hegemónicos, estas teorias contribuem para uma compreensão mais complexa e plural da realidade social. Ou seja, para Fernandes (2014), a vertente Pós-moderna propõe currículos integrados em que as diferentes áreas de conhecimentos dialoguem, "quebrando assim, a estrutura disciplinar e fragmentada com que

o conhecimento é apresentado no currículo. Para a teoria Pós-moderna, o currículo é espaço onde está presente a pluralidade de sujeitos, de culturas, de incertezas, de tempos e de desejos". (p. 31).

Portanto, enquanto a teoria pós-crítica defende um currículo flexível, multicultural, integrado e focado na diversidade, a realidade contextualizada em Angola demonstra que o sistema educacional ainda replica moldes mais tradicionais e centralizados, ao mostrar-se distante de efetiva estes temas transversais e autonomia comunitária (parceiros, empregadores e *steakeholders* na prática curricular.

3.2. Organização e gestão do currículo em Angola

No âmbito desta temática, a abordagem foca-se no currículo em Angola, nas suas formas de organização, gestão administrativa e pedagógica. Embora se reconheça a insuficiências de autores locais que se dediquem especificamente ao tema do currículo, foi possível analisar e descrever estudos mais recentes de curriculistas angolanos, tais como (Barbosa, 2025; Divovo, 2025; Vidal, 2025). Na perspetiva de Divovo (2025), o currículo escolar requer uma organização dos tempos/espaços em que a escola vai desenvolver os diferentes conhecimentos e valores que durante a construção do seu Projeto Educativo de Escola (PEE) forem considerados necessários para a formação de seus alunos. A organização curricular é compreendida por Hora, Coelho e Rosa (2015) como o conjunto de processos que visam articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos, materializados em sua condição escolar. Divovo (2025) em Angola, ao longo da sua História da educação, e por força da colonização, reproduziu-se durante anos o sistema de educação português nas suas escolas, constituindo, assim, um dos fatores que motivaram a realização de um conjunto de reformas conhecidas até hoje. De acordo com Divovo (2025), a forma organizacional do currículo no ensino primário em Angola, no qual, nas quatro primeiras classes, existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos letivos. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos letivos. O Sistema de Educação e Ensino em Angola é regido pelo Decreto Presidencial nº 17/16, de 07 de outubro (e outras leis conexas) que, em linhas gerais, é uma adequação e/ou adaptação à nova realidade angolana resultante da alteração da situação sociopolítica que marcou o país após o alcance da paz em abril de 2002, pois a anterior Lei do Sistema de Educação de Angola estava em vigor desde 2001, quando ainda se vivia uma situação de guerra fria no contexto nacional.

De acordo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º17/16, com as alterações profundas introduzidas pela Lei n.º 32/20, o subsistema de ensino pré-escolar estrutura-se na transição entre a creche (dos 3 meses aos 3 anos) e o jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos). Nesta última etapa, assume particular relevância a classe de iniciação, especificamente direcionada para a faixa etária dos 5 aos 6 anos, funcionando como transição para o ensino primário.

O Subsistema de ensino geral (estrutura-se em ensino primário e ensino secundário com duração de 6 anos). O ensino primário integra 3 ciclos de aprendizagem com duas classes cada um dois ciclos:1ª a 2ª classe, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuado somente na 2ª classe; 3ª e 4ª classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuado somente na 4ª classe; 5ª e 6ª classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuado somente na 6ª classe.

O ensino secundário, nível que sucede ao ensino primário e prepara os alunos para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho, compreende dois ciclos de 3 classes de cada um e organiza-se da seguinte maneira: O 1.º ciclo do ensino secundário geral compreende a 7ª, 8ª e 9ª classes e é frequentado por alunos dos 12 aos 14 anos de idade;

O 2.º ciclo do ensino secundário geral compreende as classes da 10ª, 11ª, 12ª frequentado por alunos dos 15 aos 17 anos de idade. 3. Subsistema de ensino técnico-profissional – que se estrutura em dois ciclos:

Formação profissional básica, compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes frequentado por alunos dos 12 aos 14 anos; adquirem nesta fase conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício de uma profissão; Formação secundária técnico-profissional, que se realiza após a conclusão da 9.ª classe com a duração de 4 anos; frequentam estudantes a partir dos 15 anos de idade.

4.. Subsistema de formação de professores – estruturado em:

Ensino secundário pedagógico, realiza-se em 4 anos em escolas de Magistério, após a conclusão da 9ª classe,

Ensino superior pedagógico, realiza-se após a conclusão do 2.º ciclo do ensino secundário ou equivalente.

5. Subsistema de educação de adultos, destinado à integração socioeducativa e económica dos indivíduos a partir dos 15 anos de idade e que se estrutura em ensino primário (alfabetização, 1ª e 2.ª classes, e pós-alfabetização, 3.ªº à 6.ª classes) e o ensino secundário que se organiza em 4 ciclos (1.º ciclo – 7.ª, 8.ª e 9.ª/ 2.º ciclo – 10.ª à 12.ª/; Formação profissional básica - 7.ª, 8.ª e 9.ª/ e o ensino secundário técnico – 10.ª à 13.ª).

6º Subsistema de ensino superior – de natureza binária, caraterizado pela integração, no seu seio, de instituições de ensino universitário e de ensino politécnico, ministra cursos de graduação e de pós-graduação;

Assim, são 4 (quatro)os níveis de ensino: Educação pré-escolar;

Ensino primário;

Ensino secundário;

Ensino superior.

Na perspetiva de Divovo (2025), a novidade do alargamento de 6 (seis) para 9 (nove) anos de escolaridade obrigatória e a gratuitidade no sistema de ensino no país, revelando a constante preocupação do governo na qualificação dos cidadãos em massa e em qualidade. Outra novidade contante desta lei é a extensão de 6 para 12 dos princípios gerais, sendo assim acrescidos de mais 6 aos anteriormente existentes, designadamente o primado da lei, a integridade, a universalidade, a intervenção do Estado, a qualidade dos serviços e a educação e promoção dos valores cívicos e patrióticos.

Muito recentemente, a Lei n.º 17/16 foi alterada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto, no sentido de melhor clarificar a tipologia e a designação das instituições de cada subsistema de ensino, reafirmar o papel nuclear dos professores e o reforço do rigor e experiência para acesso à classe, bem como a natureza terminal do ensino secundário e a natureza binária do subsistema de ensino superior, que inclui o ensino universitário e o ensino politécnico, extinguir a monodocência na 5.ª e 6.ª classes, pese embora atualmente se esteja a experimentar um novo modelo de docência para a 5.ª e 6.ª classes, a chamada monodocência assumida (Divovo, 2025). Na perspetiva de Afonso e Agostinho (2019), o desenvolvimento curricular, no seu sentido mais restrito, corresponde ao processo de *design*, estruturação e organização do currículo, integrando todas as atividades ligadas à criação e produção dos seus elementos mais representativos: propósitos e objetivos, articulação e integração de conteúdos e materiais e identificação de atividades de aprendizagens e métodos de avaliação Para Alves (2006), o

desenvolvimento curricular, na aceção mais ampla que lhe é atribuída, integra um conjunto de atividades diversificadas e interdependentes que tendem a desafiar qualquer tentativa de sistematização ou classificação.

Para descrever o funcionamento do sistema educativo de Angola, Divovo (2025) fundamenta o seguinte:

(...) Neste modelo, os conteúdos curriculares são geralmente tratados de forma integradora e elimina a fragmentação dos saberes e aproxima-se dos problemas sociais e reiais a resolver, bem como defende a formação mais generalizada em detrimento do técnico-especializado. Porém, o sistema educativo de Angola privilegia, excessivamente, as disciplinas académicas. Reconhecemos a importância das disciplinas, mas não podem ser consideradas *como tudo* dentro do processo ensino-avaliação-aprendizagem, pois nele interferem vários outros fatores (p. 58).Segundo Mendes (2025), numa conferência nacional de Angola sobre o capital humano dissertava sobre "o currículo e os desafios do futuro", a autora fez a análise do currículo da educação pré-escolar e do ensino primário em Angola à luz dos desafios do século XXI, questionando a sua adequação às exigências de uma sociedade global, digital e em permanente transformação. A reflexão assentou nas recomendações internacionais (UNESCO, UNICEF, ODS 2030, Agenda Africana 2063, OCDE 2030) e articulando teoria, prática com realidade angolana. A abordagem foi desenvolvida em três eixos: (i) análise das agendas transnacionais e nacional; (ii) apreciação do currículo vigente, das suas exigências e dos desafios futuros; (iii) identificação das competências essenciais para o século XXI.

Esta abordagem sobre o currículo em Angola revela avanços e recuos como demonstrado por Mendes (2025) ao concluir que, apesar dos avanços registados, o currículo revela carências na integração de competências digitais, ambientais, socio-emocionais e interculturais; na implementação de políticas consistentes de inclusão e valorização do contexto nacional; bem como na garantia de investimentos em infraestruturas e em programas sólidos de formação docente, com particular ênfase nos estágios supervisionados. Defende-se, assim, uma visão curricular mais flexível, contextualizada e transformadora, Mendes (2025, pp. 1-2), que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e se consulta como instrumento de emancipação, inovação e justiça social.

Na perspetiva de Mendes (2025, p. 2), "temos escolas do século XIX e professores do século XX para alunos do século XXI". A perceção da autora é traduzida, de forma clara, nos hiatos que ainda persistem entre a forma como concebemos a escola e a forma como a concretizamos. É precisamente nesse espaço de tensões que o currículo ganha centralidade. É nele que professores e alunos se

encontram e dão vida aos objetivos curriculares, transformando-os em aprendizagens significativas. Ora, os desafios curriculares do nosso tempo exigem uma análise que vá além dos velhos paradigmas. Mendes (2025), durante muito tempo, organizámos o currículo em disciplinas isoladas, quase como ilhas sem ligação entre si. Mas a educação não é feita de ilhas. A educação é, por natureza, um processo complexamente interligado e dinâmico. Quando mantemos esse modelo fragmentado, limitamos a possibilidade de desenvolver aprendizagens verdadeiramente integradas e transformadoras.

Para explicar o currículo no contexto de Angola, Mendes (2025) "sugere olharmos para as agendas internacionais e no plano nacional de Angola, pois encontramos linhas de orientação incontornáveis." Assim, ao destacar a agenda 2030, de modo particular o ODS 4; a agenda africana 2063 e o plano nacional 2050, Mendes (2025) descreve-os nos termos seguintes:

> 1.º Agenda 2030 (ODS 4) - Para Mendes (2025), a Agenda 2030, no seu ODS 4, estabelece a meta de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. A declaração da UNESCO resultante do Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado em Incheon, Coreia do Sul, reforça esta visão, defendendo currículos flexíveis, mais objetivamente contextuais, integrados, centrados no aluno e orientados para competências-chave, como a cidadania global, a literacia digital e a sustentabilidade.2.º.A Agenda Africana 2063 reconhece, de igual modo, a educação como motor da transformação estrutural do continente, convocando-nos a formar cidadãos inovadores, críticos e comprometidos com o progresso de África. Também a OCDE, através do projeto *The Future of Education and Skills 2030*, aponta este caminho. Defende um currículo voltado para a formação de indivíduos autónomos, críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. Propõe um ciclo de aprendizagem feito de três momentos, designadamente: "antecipar, agir e refletir". 3.º No plano nacional, destaca-se a Estratégia Angola 2060 que, no domínio da educação, coloca o capital humano no centro do desenvolvimento. O documento defende que só será possível alcançar um crescimento sustentável e inclusivo com uma população qualificada, saudável e preparada para os dsafios tecnológicos e sociais do futuro. (pp. 3-4)

Em Angola, a legislação e os regulamentos têm sublinhado a importância de consolidar aprendizagens fundamentais, sobretudo nas áreas da literacia e da numeracia. Este é um avanço inegável, mas ainda insuficiente por persistir uma orientação excessivamente centrada em conteúdos, e pouco dialogante com as competências cada vez mais necessárias para lidar com os avanços do século XXI, designadamente: competências digitais, socio-emocionais, interculturais e científicas. Se olharmos para o plano infraestrutural, a chamada "escola mínima" continua definida como um espaço restrito: 7 salas

de aula, 1 gabinete do diretor, a secretaria e 1 sala de apoio psicopedagógico, em nome da garantia do maior número de acessos e de rentabilidade do sistema (artigo 9.º, Decreto Presidencial n.º 162/23, de 1 de agosto).

Fica claro, pois, que a organização curricular não-superior em Angola entrega ao ES um estudante moldado pelo século XIX (escola fragmentada) e XX (professor transmissor). Consequentemente, as IES veem-se obrigadas a ajustar os seus currículos para funções de remediação - ensinar o que ficou para trás - e manter sistemas de avaliação excessivamente sumativos, comprometendo assim a meta da estratégia Angola 2060 de gerar capital humano altamente qualificado, crítico, inovador e autónomo.

3.2.1. Política de harmonização curricular

Segundo Celestino (2025), na busca incessante pela qualidade e pelo alinhamento com os padrões internacionais, o subsistema de ensino superior em Angola iniciou, em 2021, um processo nacional de harmonização currícular, cuja conclusão e implementação estão previstas para 2025. As comissões de trabalho preveem harmonizar 70% das unidades de crédito das distintas unidades curriculares e deixar 30% destas até 1 de agosto). Para tal, foram criados pelo MESCTI, oito comissões nacionais curriculares (CNC) integrando membros de IES de todo o país, encarregues de definir critérios fundamentais, tais como perfis de entrada e saída profissional, duração e carga horária dos cursos/programa ou ainda de cada curso com objetivo de harmonizar os padrões e caraterísticas essenciais dos cursos ou áreas de formação, de forma a facilitar a mobilidade e intercâmbio docente e discente de uma determinada IES para outra, bem como aproximar o nosso currículo aos padrões e exigências ou requisitos internacionais ou transacional.

O diploma legal sobre normas curriculares de acordo a Celestino (2025) estabelece no artigo 4.º a harmonização da nomenclatura de cursos e unidades curriculares, durabilidade dos cursos, sendo quatro a seis anos para a licenciatura, três anos para o bacharelato, dois anos para o mestrado e cinco para doutoramento, em qualquer instituição pública ou privada. O processo de harmonização curricular em vigor no ensino superior em Angola visa melhorar a adaptação e responder às exigências e necessidades de mercado de trabalho assim como a unificação ou harmonização de critérios de avaliação de desempenho docente a nível nacional conduzido mesmo a uma competição e comparação entre si. A uniformização de critérios e de indicadores faz com que todas as instituições de ensino superior se rejam pelos mesmos padrões de qualidade.

Portanto, esta política de harmonização curricular em Angola influencia o ES quando se unifica as estruturas, as nomenclaturas e a duração dos graus académicos (licenciatura, mestrado e doutoramento) tanto no setor público como no privado, partindo do pressuposto que 70% das unidades de crédito sejam padronizadas a nível nacional e 30% fiquem sob autonomia das IES. Por conseguinte, sob a coordenação do MESCTI, esta reforma redifine os perfis profissionais, as cargas horárias e os critérios de avaliação docente sob os mesmos indicadores de qualidade, com o objetivo de alinhar os currículos às exigências do mercado de trabalho.

3.2.2. Influência dos processos de autoavaliação no currículo real

Neste campo, procurar-se-á perceber como é que os processos de autoavaliação dos cursos influenciam o currículo real. Por um lado, pretende-se compreender se a avaliação que tem sido desenvolvida - autoavaliação pelas IES e avaliação externa pelo INAAREES –, está a servir para melhorar os planos de estudos e as práticas pedagógicas (melhoria curricular) ou se está apenas a servir para produzir relatórios burocráticos (performatividade). Por outro lado, pretende-se olhar numa perspetiva decolonial e discutir se a importação de modelos europeus de qualidade constitui uma "emancipação" ou uma nova forma de "controlo neocolonial". Para efeito, faz-se menção a teóricos como (Gatto, 2019; Libânio, 2004; Nguluve, 2010; Pacheco, 2022; Pacheco, Morgado e Sousa (2021); Peralta, 2021; Sobrinho, 2010). Desde a implementação do SNGQES que compreende o processo de autoavaliação, avaliação externa e acreditação, as IES em Angola têm levado a cabo o processo de autoavaliação, processo que consiste em identificar os pontos fracos e fortes dos serviços e/ou processos.

Procurou-se perceber as questões de políticas e reformas educativas em Angola, para perceber o seu desenvolvimento curricular. Nguluve (2010), debruça-se sobre as políticas de reforma do sistema educacional angolano e analisa o sistema educacional de Angola, desde o período colonial até às reformas implementadas após a independência, fazendo uma descrição minuciosa sobre o panorama histórico do desenvolvimento curricular em Angola ao destacar os seguintes períodos:

i) Período pré-colonial: A educação tradicional africana, focada na transmissão de valores e habilidades necessárias para a vida em comunidade.
ii) Período colonial: A educação era limitada e segregacionista, com foco na assimilação da cultura portuguesa. Após a independência, houve um esforço para reformar o sistema

educacional, visando a atender às necessidades da população angolana e promover a identidade nacional.

iii) Após a Independência (1975): O sistema educacional angolano passou por várias fases de reforma, incluindo a adoção de um modelo socialista, a expansão do acesso à educação e a implementação de novas políticas curriculares. A Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/2001) estabeleceu a estrutura atual do sistema educacional, com seis subsistemas: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, ensino superior, educação de adultos e educação especial.

iv) Desafios atuais: apesar dos avanços, o sistema educacional angolano ainda enfrenta desafios como a falta de recursos, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e a formação de professores, e a adequação do currículo às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade angolana.

Para Nguluve (2010), a inserção de Angola no contexto global também influenciou o seu currículo. A adesão a acordos e convenções internacionais, como os ODS da ONU e as diretrizes da UNESCO, impôs a consideração de princípios e metas globais nas políticas e orientações curriculares nacionais. Como exemplo, segundo o INAAREES, o plano de orçamento/investimento alocado à Garantia da Qualidade no Ensino Superior em Angola contempla duas fontes principais de recursos para o período de 2023 – 2027. Em relação ao OGE/Recursos Ordinários do Tesouro, o valor total é de 5 milhões de USD, o que representa uma média anual de 1 milhão de USD. Na mesma senda, de acordo ao INAAREES, adicionalmente, o programa conta com Financiamento Internacional do Banco Mundial, que totaliza um valor de 10 milhões de USD para o mesmo período. Para Tchissende, Leite e Fernandes (2025), o currículo, ou seja, o desenvolvimento curricular em Angola tem sido marcado por uma trajetória complexa, influenciada tanto pelo legado histórico pós-independência quanto pelas dinâmicas sociopolíticas contemporâneas. Inicialmente focado na expansão do acesso à educação, o sistema educativo angolano tem progressivamente direcionado a sua atenção para a qualidade do ensino e a relevância do currículo face às necessidades do país. Em Angola, a diversidade cultural e linguística representa um desafio adicional para a criação de um currículo que seja simultaneamente nacional e sensível às especificidades locais (Silva, 2018).

O conceito de currículo real é indispensável para a pedagogia crítica e para a sociologia da educação, pois diferencia-se do currículo formal por ser aquilo que efetivamente acontece dentro da sala de aula, moldado pelas interações, resistências e contexto sociocultural. Libânio (2004) define o currículo real

como a execução daquilo que foi planeado, sofrendo as adaptações necessárias pelo professor e pelos alunos. "O currículo real é o currículo que acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino, ou seja, é o currículo executado" (Libânio, 2004, p. 159).

Segundo Sousa, Maia, Morgado e Pacheco (2021), a avaliação institucional assume, fundamentalmente, uma função ontológica de produção de conhecimento para apoiar a tomada de decisões. Mais do que uma formulação teórica isolada, ela resulta da teorização sobre a prática, emergindo da interseção entre a ação institucional e o rigor científico, razão pela qual transcende as fronteiras de uma única disciplina. No âmbito da investigação sobre a influência dos processos avaliativos no currículo real, e face à tensão contemporânea entre as agendas globais e as dinâmicas locais, os autores identificam três dimensões onde os impactos da avaliação se manifestam de forma mais expressiva: ao nível político, ao nível curricular e ao nível avaliativo.

No plano político, Sousa et al. (2021) explicitam que as dinâmicas de internacionalização geraram consequências inesperadas efeitos colaterais imprevistos, destacando-se a globalização das políticas educativas, como um fator de atenuação da autonomia local e nacional. Em consonância, Seabra (2015), argumenta que a ingerência de organismos internacionais – como o FMI, o Banco Mundial e a OCDE – condiciona a soberania estatal. Embora o governo preserve o seu papel de medicação nestes processos, constata-se uma ascensão crescente de imperativos globais nas agendas nacionais, compelindo os governos a priorizar métricas estatísticas, *standards* internacionais e modelos formais de avaliação institucional na definição das políticas públicas de educação.

Neste sentido, é imperativo refletir sobre o modelo de currículo se preconiza instituir aquando da avaliação de cursos e/ou programas académicos. Conforme sustentam Pacheco, Morgado e Sousa (2020), este processo avaliativo despoja-se de qualquer neutralidade, submetendo-se a diretrizes de organismos internacionais que estipulam matrizes técnicas globais. Estas instâncias, validadas por peritos e assimiladas pelos governos, operam em busca de uma pretensa eficácia. Contudo, tendem a subordinar as decisões locais à padronização mundial, colocando em risco a identidade de cada instituição. Como sintetizam os autores, "as políticas nacionais tendem a construir-se com base em decisões internas que fazem parte de um referencial externo" (Pacheco et al. 2020, p. 20).

Na mesma perspetiva, Steiner-Khamsi (2009) reforça que o progressivo enfraquecimento do Estado-Nação, no que concerne às decisões políticas, tem viabilizado o fenómeno que o autor designa como transferência de políticas e conceitos educativos. Segundo a sua abordagem, em países periféricos, esta dinâmica assume uma dupla vertente: se, por um lado, facilita a aceitação de reformas internas,

mitigando conflitos, por outro acentua dependência governamental face a modelos educativos estrangeiros, culminando na subordinação das decisões locais a agendas globais. Neste sentido, Seabra (2015, p. 81) problematiza a "naturalização das decisões tomadas localmente e a sua externalização – para contextos globais ou para as orientações dadas pelos grandes estudos estatísticos, ou *standards* internacionais". Em última análise, Joana et al. (2021) concluem que tais estudos estatísticos ou indicadores internacionais são apropriados pelos decisores locais como estratégia para legitimar as suas próprias opções políticas.

Sob esta nuance, constitui um reducionismo compreender o currículo apenas sob um prisma político, dado que este abrange dimensões pedagógicas e sociais consideravelmente mais amplas. Afinal, "reduzir o currículo a uma atividade política é considerá-lo um texto institucionalizado, legitimado por uma função burocrática direcionada para a eficiência e melhoria constante" (Pacheco, 2002, p. 13). Importa destacar que as políticas educativas nacionais tendem a alinhar-se com as diretrizes europeias, num fenómeno de convergência global. Como explicam Pacheco e Vieira (2006, p. 94) "neste momento são mais intensivas em termos de forma do que em termos de conteúdo, tanto quanto a convergência curricular (". Os autores designam esse processo como celebração da internacionalização curricular, que visa *desparoquializar* a educação. Contudo, esta transição frequentemente resulta no abandono das especificidades culturais e locais, operando não como um mecanismo de emancipação, mas sim como uma via de submissão ao global autoritário.

Nesta linha, Sousa et al., (2021) observam que determinadas decisões sobre o currículo têm seguido maioritariamente, uma tendência global, o que leva a ignorar as necessidades locais. Na perspetiva dos autores, este fenómeno decorre do foco excessivo em avaliações externas e nos resultados quantificáveis. Esta articulação entre internacionalização e avaliação operacionaliza um controlo rígido, em última análise, constrange a autonomia e o poder de decisão dos docentes e escolas. Sob este prisma, a avaliação de cursos e de instituições, bem como a prestação de contas (*accountability*), emergem de produtos da globalização, na medida em que as organizações internacionais atuam como 'centros de inteligência' - instâncias que se dedicam à produção de relatórios e estudos estatísticos que ditam as regras e padrões transnacionais, com o propósito de consolidar uma política educacional comum e globalizada.

A este respeito, Wee e Monarca (2026) fundamentam como três dos principais organismos internacionais nomeadamente — o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (UNESCO) —, influenciam e promovem, por intermédio dos seus discursos, um modelo hegemónico de ES. Segundo os autores, na conjuntura socio-histórica atual este paradigma globalizado coexiste com a premissa de "que a universidade é um dos espaços privilegiados para a produção cultural da nação" (p. 277). Não obstante essa matriz identitária local, os investigadores sublinham a consolidação de um padrão universitário universalmente replicado, no qual "destacam-se a internacionalização, os *rankings* internacionais, a prestação de contas e a diversificação do financiamento entre outros" (Wee & Monarca, 2026, p. 277).

Este modelo hegemónico de universidade emana, preferencialmente, das instituições de investigação dos Estados Unidos — com particular enfoque na *Ivy League* —, as quais, conforme sustentam Marginson e Ordorika (2010, citados por Wee e Monarca, 2026), "moldam, constroem e controlam tanto as agendas como o campo e as normas do setor do ES a nível global" (p. 278). Contudo, os investigadores contrariam uma leitura determinista deste cenário, argumentando que as nações e as suas respetivas universidades preservam margens de agência. Para os autores, a premissa de um modelo universidade universal no século XXI constitui uma opção teórica que negligencia a idiossincrasia de cada país na produção da sua própria matriz cultural. Fundamenta-se, assim, que a padronização global promovida por instâncias como o BM, a OCDE e a UNESCO – estribada em *rankings*, na internacionalização mercantil e na captação de financiamento privado, espelha a emergência do capitalismo académico, o qual impõe agendas exógenas e padronizadas a instituições cuja matriz se deveria fundar na autonomia científica e pedagógica.

Desta forma, ao analisar o contexto de Africano, contata-se que o modelo de ES dominante configura, em múltiplos casos, uma transposição direta de padrões europeus e norte-americanos, como os preconizados pela *Ivy League.* A literatura especializada adverte que esta influência, impulsionada pelas dinâmicas do capitalismo académico, impõe agendas estruturadas por nações industrializadas que frequentemente se alienam das prementes necessidades locais do continente africano. Especificamente, Wee e Monarca (2026) fundamentam que os organismos internacionais transcendem o estatuto de meros para se assumirem como instâncias prescritivas de governação transnacional. Sob este prisma, estas agências moldam o ensino superior na região à luz de uma economia global que prioriza o prestígio internacional e a competitividade mercantil, em detrimento do desenvolvimento social, cultural e endógeno das nações africanas.

A este respeito, Wee e Monarca (2026, p. 278) preconizam que a ingerência destas agências transnacionais possui um carácter histórico, encontrando-se amplamente documentada desde a

década de 1980, em regiões tão distintas como a América Latina, África e Europa de Leste (Amaral, 2016; Amiel et al., 2021; Oropeza, 2023; Wu e Shen, 2016). No quadro dessa evolução, o Banco Mundial emerge como ator-chave na difusão de um discurso que subordina o ES a critérios de eficiência, retorno económico e formação de capital humano, impulsionando a privatização e a retração do Estado do seu papel de provedor (Letizia, 2016). Em paralelo, a OCDE tem estimulado processos de prestação de contas (*accoutability*) mediante indicadores comparativos e *rankings,* institucionalizando uma lógica gestionária e tecnocrática na governação universitária (Amaral, 2016; Komatsu e Rappleve, 2017). Por seu turno, a UNESCO, embora adote discursivamente uma abordagem normativa e assente em direitos, acaba por reproduzir uma visão instrumental do ES associada à economia do conhecimento (Pérez, 2019). Sob uma perspetiva crítica, Wee e Monarca (2026) reiteram que este ecossistema discursivo concorre para a despolitização do ensino superior, instalando tecnologias de governo que consolidam um modelo universitário global homogéneo, governado pelas lógicas da competitividade, da qualidade e da empregabilidade (Deuel, 2021; Marginson e Ordorika, 2010).

Desta forma, Wee e Monarca (2026) evidenciam é que o modelo universitário atual se despoja de qualquer neutralidade, refletindo as dinâmicas do capitalismo académico que privilegia padrões exógenos. Nesta perspetiva, "O BM reproduz um modelo global de universidade que homogeneíza agendas e naturaliza as condições do mercado, legitimando a sua reorganização sob parâmetros transnacionais alinhados com capitais e elites académicas centrais" (p. 284). Para os autores, a análise empírica da distribuição de frequências documenta uma orientação discursiva que valida este arquétipo hegemónico de avaliação institucional. Assim, através de "uma linguagem tecnocrática e aparentemente neutra, o BM legitima a globalização, o rendimento financeiro e a adaptação institucional a exigências externas, consolidando a hegemonia do capitalismo académico". (p. 285).

Deste modo, a qualidade adquire centralidade no discurso dos organismos internacionais, a partir de uma matriz economicista que mercantiliza esferas tradicionalmente públicas. Através da imposição destes padrões de qualidade, incorporam-se racionalidades neoliberais na própria génese da política educativa. Conforme mapeiam Wee e Monarca (2026), neste processo de governamentalização — estribado nos contributos de Castro-Gómez (2015) —, os Estados a arquitetar condições para que as universidades alcancem tais metas e atuem como motores do estímulo económico. Esta dinâmica implica a concessão de uma aparente autonomia financeira, académica e de gestão, todavia permanentemente subordinada a mecanismos rígidos de prestação de contas (*accountability*) que

alinham, de forma estrita, a atividade universitária com objetivos de desenvolvimento económico (Wee & Monarca, 2026, p. 288).

Preconiza-se que o processo de avaliação institucional e de cursos ou programas opere transformações efetivas no currículo, uma vez que uma das funções primordiais da avaliação reside na identificação de lacunas, potencialidades e fragilidades, servindo de base à conceção de planos de melhoria estruturados. Trata-se, fundamentalmente, da "ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais" (Sobrinho, 2010, p. 195). No contexto angolano, a Avaliação Externa (AE) configura uma das etapas cardinais do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNGQES), instituído pelo Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto. Segundo o INAAREES (2022), a AE de cursos e programas visa a dois escopos essenciais: por uma via, aferir o nível de qualidade das ofertas formativas mediante um olhar pericial externo que evidencie as suas forças e fraquezas mais relevantes; por outra, validar o Relatório de Autoavaliação (RAA) e ajuizar a adequação do plano de melhorias proposto. Todavia, como sustentam Pacheco et al. (2020), a avaliação externa transcende a sua dimensão estritamente técnica, espelhando opções políticas de cariz global. Na contemporaneidade, as deliberações locais encontram-se fortemente condicionadas por constructos internacionais de qualidade e pela governação através de dados, impulsionando uma cultura educacional globalizada na qual as nações procuram harmonizar as exigências transnacionais com as suas realidades socioculturais. Esta expressiva influência exógena nas políticas nacionais é observada, flagrantemente, no alinhamento dos indicadores do SNGQES com as Diretrizes e Padrões Africanos para a Garantia da Qualidade (ASG-QA), bem como com os referenciais partilhados no espaço da CPLP.

Este poder de influência dos conceitos internacionais tem conduzido a um processo avaliativo pautado pela performatividade, em detrimento de um impacto real e substantivo no desenvolvimento curricular. A título de exemplo, os resultados de Basílio e Alves (2023) sobre a realidade de Moçambique, aplicáveis igualmente ao cenário angolano, demonstram um diálogo direto com a teoria sobre a hipocrisia organizacional de Brunsson, bem como o conceito de desacoplamento (*decoupling*). Na perspetiva de Brunsson (1989), a hipocrisia organizacional manifesta-se quando as instituiçõesm utiliza o discurso e as estruturas formais – tais como as comissões de autoavaliação – para satisfazer pressões externas de legitimidade, enquanto as práticas curriculares e pedagógicas reais permanecem desconetadas destes processos. Por sua vez, Meyer e Rowan (1977) conceptualizam este fenómeno de desacoplamento como a edificação de estruturas cerimoniais que permitem à instituição responder

formalmente às exigências regulatórias do governo ou de agências de acreditação (como o INAAREES, no caso de Angola), sem que tal se traduza em melhorias efetivas nas práticas curriculares e pedagógicas. Neste cenário, a autoavaliação é despojada da sua função enquanto ferramenta de gestão da qualidade, transfigurando-se num ritual de verificação meramente protocolar e descontínuo, cujo propósito último se circunscreve à garantia de sobrevivência institucional perante o órgão regulador.

A este respeito, Tomé (2026) salienta a relevância da iniciativa da União Africana *Pan-African Quality Assuruence and Acreditation Framework* (PAQAF). Este ecossistema é sustentado por uma rede de parceiros estratégicos e financiadores internacionais, destacando-se:

a) União africana (UA): instância de tutela política que operacionaliza o mandato da Comissão da União Africana para a harmonização do ES no continente;

b) União Europeia (UE): principal suporte financeiro, através do programa *Global Gateway* e do instrumento NDICI-*Global Europe*, subdisidia as fases da iniciativa HAQAA (atualmente na fase 3).

c) Governo alemão: que atua por intermédio do *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD), oferecendo suporte técnico e financeiro para a capacitação das agências nacionais africanas;

d) OBREAL global: organização internacional que coordena as parcerias intercontinentais entre a Europa e a África;

e) *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA): associação europeia para a garantia da qualidade no ES, que fornece a perícia técnica baseada no modelo de Bolonha e nos padrões europeus;

f) *European Training Foundation* (ETF): fundação cujo foco se circunscreve à implementação do Quadro Africano de Qualificações;

g) A*frican Quality Assurance Network* (AfriQAN): rede africana para a garantia da qualidade, instituída com o apoio histórico da UNESCO e do Banco Mundial, vocacionada para interconectar as agências de acreditação nacionais.

Sublinha-se, por isso, a premência de perspetivar o processo de autoavaliação - seja institucional ou de cursos de ES -, não como um exercício meramente burocrático e de alienação, mas como uma prática democrática, transparente, inclusiva e orientada para a emancipação curricular. Em

consonância com Dias Sobrinho (2000), "a autoavaliação constitui o coração da instituição de ensino, visto que permite captar nuances que a avaliação externa ignora". Ao transpor esta premissa com a realidade angolana, convoca-se responsabilidade dos docentes para a reflexão crítica e a discussão partilhada, corporizando a postura do professor reflexivo preconizada por Nóvoa (1992). Não obstante, tal como os dados empíricos evidenciam, a investigação científica permanece como uma das principais fragilidades do subsistema de ensino superior em Angola. Esta clivagem entre a produção de conhecimento e o quotidiano da sala de aula, agravada pela escassa difusão de resultados em fóruns como congressos, palestras, seminários ou jornadas científicas, concorre para que a autoavaliação se reduza a um diagnóstico estritamente estatístico e tradicional, distanciando-se do seu papel enquanto motor de inovação curricular e pedagógica.

3.3. Políticas educativas e globalização

Política

Na perspetiva de Bessa e Pinto (1999), a originalidade política da civilização grega é não só apresentar, no plano das instituições e conceções, uma variedade de formas políticas e um ciclo complexo de evolução e transformação de regimes, como oferecer, através dos seus pensadores, quer uma reflexão racional e ponderada sobre o valor dos "fins últimos da ação política" (Filosofia Política), quer uma análise descritiva e sistemática das formas políticas vigentes, bem como uma tentativa da sua classificação e estudo segundo critérios gerais, isto é, uma investigação científica da Política.

A Grécia se fica assim a dever não só a terminologia que hoje utilizamos (Monarquia, Aristocracia, Oligarquia, Democracia, Anarquia, são vocábulos de raiz grega, como quase todos os vocábulos políticos, com exceção de Ditadura, que é romano), como as primeiras formulações teóricas dos grandes problemas respeitantes à legitimidade, conquista, exercício e fim do poder político (Bessa e Pinto, 1999, pp. 20-21).

Aristóteles, na sua obra *Política* (1998), discute a natureza da justiça e a melhor forma de governo ao afirmar que tal como nas outras ciências temos de analisar um composto até aos seus elementos mais simples (que são as mais pequenas partes do todo). Assim, também se examinará as componentes de uma cidade, vendo melhor como as diversas formas de autoridade diferem entre si, compreendendo de modo positivo cada uma das funções mencionadas. "Neste, como noutros domínios, obteremos a

melhor apreciação das coisas se olharmos para o seu processo natural, desde o princípio". (Aristóteles, 1999, p. 1252a).

A razão pela qual o homem, mais do que a abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra [Logos]. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar); o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade. (...) Quem for incapaz de se associar ou que não sente essa necessidade por causa da sua autossuficiência, não faz parte de qualquer cidade e será um bicho ou um deus. (Aristóteles, 1999). A cidade que é verdadeiramente cidade, e não apenas de nome, deve preocupar-se com a virtude. Se assim não fosse, a comunidade política cairia numa aliança que apenas se distinguiria pela contiguidade local de outras alianças, em que os membros vivem a uma certa distância uns dos outros. E a lei também tornar-se-ia um simples convénio – ou na frase do sofista Licofronte "uma garantia dos direitos dos homens" – mas incapaz de tornar bons e justos os cidadãos. Os cidadãos reunidos em assembleia julgam, deliberam e decidem e as decisões referem-se a todos os casos individuais. Qualquer cidadão, tomado singularmente, é certamente, por comparação, inferior ao melhor. Mas a cidade é composta por muitos indivíduos e, tal como uma refeição para a qual todos contribuem é melhor do que uma refeição oferecida por um só indivíduo, pela mesma razão a massa popular julga melhor, em muitos assuntos, do que um só indivíduo, seja este quem for. Acresce que é mais difícil corromper um corpo numeroso de cidadãos. Tal como um grande volume de água, a massa não está tão sujeita à contaminação quanto o pequeno número. Quando um indivíduo se deixa dominar pela cólera ou outra paixão semelhante, a sua capacidade de julgar fica necessariamente contaminada; mas não é fácil que todo um povo se encolerize e se engane, simultaneamente (Amaral, 1998).

Aristóteles (1998, citado por Amaral, 1998) defende a relatividade dos regimes políticos, argumentando que não existe um modelo único de governo legítimo ou ideal para todas as sociedades "todos os governos que têm por fim a utilidade comum dos cidadãos são bons e conformes à justiça, em sentido próprio e absoluto; mas todos aqueles que só tendam para o benefício particular dos

homens que governam estão no caminho errado, pois não passam de corrupções ou desvios do bom governo." (pp. 125-130).

A partir daqui, Aristóteles apresenta uma classificação dos regimes políticos agrupados em regimes sãos e regimes degenerados. "Quando um só, ou vários, ou a multidão, usam da autoridade de acordo com a utilidade comum, esses governos têm necessariamente de ser bons; mas que aqueles que não usam do poder senão no interesse de um só, ou de vários, ou da multidão, são desvios em relação a esses bons governos." (pp. 125-130).

Existe, pois, uma lei verdadeira, que é a da razão, conforme à natureza, presente em todos os homens, constante e sempre eterna. Esta lei conduz-nos imperiosamente a fazer o que devemos, e proíbe-nos o mal desviando-nos dele. O homem honesto não é nunca surdo aos seus comandos e proibições: mas estes não têm efeito sobre o perverso. A essa lei nenhuma alteração é permitida, e não é lícito revogá-la no todo ou em parte. Nem o Senado nem o Povo podem dispensar-nos de lhe obedecer, não sendo de todo necessário procurar um *Sextus Aelius* para a explicar ou interpretar. Essa lei não é uma em Atenas e outra em Roma, não é hoje uma e outra amanhã, é uma só e mesma lei, eterna e imutável, que rege todas as nações em todos os tempos. Para ensinar e prescrever a todos há um deus único: pertence-lhe a conceção, a deliberação e a aplicação dessa lei. "Quem não obedecer a essa lei ignora-se a si mesmo e, por ter desconhecido a natureza humana, sofrerá o maior castigo, mesmo que escape a outras sanções" (Amaral, 1998, p. 146).

De acordo com Hobbes (1999), a diferença entre os governos consiste na diferença do soberano, ou pessoa representante de todos os membros da multidão. Dado que a sabedoria ou reside em um homem ou em uma assembleia de mais de um, e que em tal assembleia ou todos têm o direito de participar, ou em todos, mas apenas certos homens distinguidos dos restantes, torna-se evidente que só pode haver três espécies de governo. Porque o representante é necessariamente um homem ou mais de um, e caso seja mais de uma assembleia será de todos ou apenas de uma parte. Para Hobbes (1999), quando o representante é um só homem, o governo chama-se uma monarquia. Quando é uma assembleia de todos os que se uniram, é uma democracia, ou governo popular. Quando é uma assembleia apenas de uma parte, chama-se-lhe uma aristocracia. "Não pode haver outras espécies de governo, porque o poder soberano inteiro (que já mostrei ser indivisível) tem que pertencer a um ou mais homens, ou a todos". (p. 157)

Entretanto, em Hobbes (1999, p. 157), encontra-se outros nomes de espécies de governo, como tirania e oligarquia, nos livros de História e de política. Mas não se trata de nomes de outras formas de

governo, mas sim das mesmas formas quando são detetadas; pois os que estão descontentes com uma monarquia chamam-lhe oligarquia. Do mesmo modo, os que se sentem prejudicados por uma democracia chamam-lhe oligarquia. Do mesmo modo, os que se sentem prejudicados por uma democracia chamam-lhe anarquia (o que significa ausência de governo), embora, creio, nunca ninguém pense que a ausência de governo é uma nova espécie de governo. Pela mesma razão, também não devem as pessoas pensar que o governo é de uma espécie quando gostam dele, e de uma espécie diferente quando o detestam ou quando são oprimidos pelos governantes.

Política educativa

Segundo Lessard e Carpentier (2016),

> ao longo do século XX, a mudança em educação foi uma preocupação capital para a maioria dos países industrializados, principalmente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, no que diz respeito à massificação e democratização dos sistemas educativos. De fato, muitas políticas educativas foram adotadas e aplicadas na prática ao longo das últimas décadas, encarnando o acompanhamento educativo e social dos jovens pelos estados e uma vontade de democratizar a educação, elevar o nível geral de instrução da população, formar uma mão de obra capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e garantir a formação de jovens cidadãos aptos a viverem em sociedades modernas e pluralistas. As finalidades e missões, a organização, o currículo, as relações entre os agentes, os modos de gestão, a formação do quadro de funcionários e os recursos dos sistemas de educação – tudo isso foi submetido a mudanças e inovações (p. 12).

A segunda metade do século XX testemunhou um período de profundas transformações no sistema educacional, com destaque para o período de 1945 a 1973. Impulsionado pelos princípios do Estado de bem-estar social, esse período foi caraterizado pela busca pela modernização e democratização da educação, com a implementação de políticas públicas que visavam ampliar o acesso, a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino (Lessard & Carpentier, 2016). O primeiro período de reformas educativas adquiriu forma com a industrialização moderna do início do século XX, enraizou-se após a Primeira Guerra Mundial, foi obstruído pela crise dos anos de 1930 e pela Segunda Guerra Mundial e desenvolveu-se realmente em seguida desta última.

Segundo Lessard e Carpentier (2016), tendo continuado além dos anos de 1970, ele corresponde, em sua fase de maturidade, ao que foi chamado de *Trinta Gloriosos*. Uma demanda de mudança sem precedentes impôs-se logo depois da Segunda Guerra Mundial em praticamente todos os países industrializados. Foi o começo de um crescimento econômico jamais visto e de uma modernização e

democratização das instituições. “Esse período corresponde ao desenvolvimento do Estado-providência, caracterizado pela generalização das intervenções do Estado em muitas áreas sociais”. (Lessard & Carpentier, 2016, p. 17)

Freire (1997), ao se debruçar sobre esta problemática, destaca a importância da política educativa na educação:

> Como não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco. Que nos aventurássemos um pouco, que corrêssemos o risco de pensar em certos valores concretos que pudessem ir se incorporando a nós e aos anseios de Cidades educativas neste fim de século que já vivemos e que é também fim de milênio. (pp. 24-25)

Pacheco (2002) defende que o surgimento das políticas educativas se situa na universidade, na primeira metade do século XX e está intrinsecamente ligado às transformações do Estado e às novas procuras sociais, as quais impulsionaram a necessidade de maior intervenção estatal na educação. Porém, e dado que o seu âmbito abarca todos os níveis de governação e tomadas de decisão, a emergência das políticas de educação como campo de estudo. Na busca por elucidar a intrincada relação de influência da política sobre si mesma, constata-se que:

> Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções (Freire, p. 33).

Na visão de Freire (1997), é por isso que o problema real que se coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso - a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas reconhecendo a sua prolificidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se nos seus sonhos, que são políticos (Freire,1997). Ainda de acordo com Pacheco (2002), esta natureza mais política e menos teórica faz com que as políticas da educação sejam referenciadas pela descrição de conceitos e pelo reconhecimento da subjetividade dos seus pressupostos, daí que o conceito de tomada de decisão lhe esteja associado: o processo de tomada de decisão foi primeiramente estudado a nível local para se concluir que a política e a educação são interligadas pelas elites informais, grupos de interesses e interações formais.

Ao centralizar a sua análise no termo" política", o autor demonstra como os conceitos de governo, poder, conflito e orientação política estão intrinsecamente ligados aos diversos aspetos legais da política educativa: "A noção de governo ou Estado, inclui todos os aspetos legais da política educativa e que se estende por territórios delimitados; à noção de poder agregam-se os de controlo, autoridade e influência ", (Pacheco, 2002., p. 21). A noção de orientação política conjuga-se com todos os poderes de diplomacia, fazendo prevalecer que tanto as intenções e os discursos quanto às práticas não são realidades isomórficas.

Globalização

Segundo Santos (2023), a globalização é um processo complexo e multifacetado que se carateriza pela crescente interconexão entre pessoas, culturas, economias e governos em escala global. Essa interconexão é facilitada por avanços tecnológicos, principalmente nas áreas de comunicação e transporte, que reduzem distâncias e aceleram o fluxo de informações, bens e serviços. Existem diversas definições para globalização, cada uma destacando diferentes aspetos do fenômeno. Alguns autores conceptualizam-na como um processo histórico de expansão do capitalismo, enquanto outros veem-na como uma nova fase da História da Humanidade, marcada pela intensificação dos fluxos transnacionais.

Santos (2023) apresenta uma visão crítica da globalização, destacando as desigualdades sociais e as novas formas de dominação que ela acarreta:

> A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Há uma tendência a separar uma coisa da outra. Daí muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história (p. 12).

De acordo com Santos (1993), a globalização é percecionada como um processo desigual e excludente. Para ele, a globalização não era um fenómeno homogéneo, mas antes um fenómeno marcado por profundas disparidades entre os países e as classes sociais. Na sua obra *A Natureza do Espaço*, o autor afirma que "a globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada" (p. 102). Castells (1999) destaca o papel das

tecnologias da informação e comunicação na construção da sociedade em rede. Defende ainda que a globalização é um processo de reestruturação do capitalismo, caraterizado pela flexibilização da produção e pela intensificação dos fluxos financeiros e de informação. Na sua obra *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Castells afirma que "a globalização é um processo histórico de expansão mundial de relações sociais, económicas e culturais" (Castells, 1999, p. 1). Segundo Giddens (1991), a globalização é compreendida como um processo de intensificação de relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de maneiras cada vez mais diretas e imediatas. Para o autor, a globalização é um processo ambivalente, que tanto cria oportunidades, quanto intensifica os riscos e as desigualdades. Na sua obra *As Consequências da Modernidade*, Giddens afirma que "a globalização é a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de maneiras cada vez mais diretas e imediatas" (Giddens, 1991, p. 64).

Entretanto, o filósofo alemão Habermas (1990) critica a globalização neoliberal, argumentando que ela enfraquece a democracia e os Estados nacionais. Para ele, a globalização deve ser acompanhada de um processo de democratização global, que permita a participação de todos os cidadãos nas decisões que afetam suas vidas. Na sua obra *A Condição Pós-Moderna*, Habermas afirma que "a globalização econômica não pode ser dissociada da democratização política" (Habermas, 1990, p. 112).

Dimensões da Globalização:

De acordo com Baumann (1999), a globalização pode ser analisada sob diferentes dimensões:

Económica: Caraterizada pela integração dos mercados financeiros, a expansão das empresas multinacionais e o aumento do comércio internacional cultural: Refere-se à difusão de valores, costumes e produtos culturais em escala global, o que leva à homogeneização cultural e à perda de identidades locais.

Política: Envolve a crescente interdependência entre os Estados-nação e o surgimento de novas formas de governação global.

Social: Relaciona-se com as migrações internacionais, a formação de redes sociais transnacionais e as novas formas de organização social.

Impactos da Globalização:

Como no quadro da globalização, há influência de políticas supranacionais ao nível nacional?

Como afirma Radaelli (2003), a competitividade é a força estrutural mais forte que impulsiona a criação de políticas supranacionais. A procura por um mercado único e competitivo, capaz de enfrentar os desafios da globalização, leva os Estados a delegar parte da sua soberania para a UE. A globalização, um fenómeno caraterizado pela intensificação da interdependência entre países em diversos âmbitos, tem como um dos seus traços mais marcantes a crescente influência de políticas supranacionais nos níveis nacionais. Essa dinâmica, complexa e multifacetada, molda as agendas políticas dos Estados, impacta as suas economias e, consequentemente, a vida dos seus cidadãos. Diversas teorias procuram explicar como as políticas supranacionais influenciam os Estados nacionais no contexto da globalização. Algumas das principais são:

Neoliberalismo

Esta teoria defende a livre circulação de bens, serviços e capitais, minimizando o papel do Estado na economia. Para Harvey (2004), a globalização, sob esta perspetiva, é vista como um processo irreversível que impõe aos Estados a necessidade de adotar políticas de liberalização económica para atrair investimentos e garantir a sua competitividade no mercado global. Organizações como o FMI e o Banco Mundial, com as suas políticas de ajuste estrutural, exercem forte influência sobre as decisões económicas dos países em desenvolvimento.

Harvey (2004), é um dos principais críticos do neoliberalismo, abordando os processos de acumulação por despossessão e a reestruturação espacial do capitalismo sob a lógica neoliberal. Argumenta que a globalização neoliberal é um novo estágio do imperialismo, caraterizado pelo financiamento e pela procura incessante de novos mercados. “A acumulação por despossessão envolve uma variedade de processos que vão da privatização de bens comuns à destruição de atividades econômicas rivais e à reengenharia de contratos sociais para favorecer a acumulação privada" (Harvey, 2004, p. 151).

Realismo

Para Waltz (1979), o realismo, por sua vez, enfatiza a importância da soberania estatal e a procura por poder no sistema internacional. Neste contexto, a globalização é vista como um processo que fragiliza os Estados nacionais, tornando-os mais vulneráveis à influência de atores não estatais e de organizações internacionais. No entanto, os Estados ainda tendem a preservar a sua autonomia e capacidade de agir no cenário global, negociando e adaptando-se às novas dinâmicas do sistema internacional. A problemática do realismo tem sido debatida por diversos autores: "O sistema internacional é anárquico, e os Estados são os principais atores. A estrutura do sistema, e não a

natureza dos atores, é a principal fonte de explicação para o comportamento dos Estados" (Waltz, 1979, p. 39). Já Morgenthau, defende que: "O poder é o meio pelo qual os interesses nacionais são definidos e perseguidos. A busca pelo poder é uma lei universal da política" (Morgenthau, 1948, p. 5). Por conseguinte, Mearsheimer defende que: "Os Estados vivem em um mundo de autoajuda, onde não há polícia mundial. A única maneira de garantir a sobrevivência é ser mais poderoso do que os potenciais adversários" (Mearsheimer, 2001, p. 33).

Institucionalismo

Segundo Rogowski (1989), o institucionalismo destaca o papel das instituições internacionais na criação de normas e regras que moldam o comportamento dos Estados. Organizações como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Europeia (UE) e a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelecem padrões e mecanismos de resolução de conflitos que os Estados-membros devem seguir. A adesão a esses acordos e tratados limita a autonomia dos Estados, mas também oferece benefícios como acesso a mercados e cooperação em diversas áreas. Defende Rogowski (1989) que: "o comércio internacional influência a formação de coalizões políticas e, consequentemente, as políticas econômicas" (p. 23). Já Keohane (1984) sublinha que: "as instituições internacionais desempenham um papel crucial na facilitação da cooperação em um mundo multipolar" (p. 25).

Construtivismo

O construtivismo social enfatiza o papel das ideias, normas e identidades na construção das relações internacionais. Wendt (1992), a globalização, neste contexto, é vista como um processo que difunde valores e normas universais, como os direitos humanos e a democracia, influenciando as políticas internas dos Estados. A pressão da sociedade civil e de organizações não governamentais (ONGs) para que os Estados adotem políticas mais justas e sustentáveis é também um fator importante neste processo. Alexander Wendt é considerado um dos principais teóricos construtivistas. Wendt (1992) argumenta que a anarquia do sistema internacional não é uma condição dada, mas sim uma construção social. Este sugere que as identidades dos Estados e as normas que eles seguem são cruciais para que se possa entender as interações entre eles. Wendt afirma: "Anarchy is what states make of it" (Wendt, 1992, p. 391). Esta frase emblemática captura a ideia de que a natureza das relações internacionais é moldada pelas interações sociais entre os Estados.

Continuando, Finnemore (1996), concentra-se no papel das normas internacionais na construção da ordem mundial. Esta argumenta que as normas podem mudar ao longo do tempo e que os Estados

podem ser influenciados a adotar novas normas, mesmo que isso entre em conflito com os seus interesses imediatos. Finnemore analisa como as normas humanitárias e de direitos humanos têm moldado as políticas de segurança dos Estados (Finnemore, 1996).

Mecanismos de Influência:

a. Acordos e tratados internacionais: Segundo Stiglitz (2002) & Held (1995), a adesão a acordos comerciais, ambientais e de direitos humanos impõe aos Estados a necessidade de adaptar as suas legislações e políticas internas.

b. Condições para obtenção de empréstimos: De acordo com Wade (1996), as organizações financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, impõem condições para a concessão de empréstimos, exigindo a implementação de reformas económicas e políticas.

c. Pressão de grupos de interesse: Empresas multinacionais, ONGs e outros grupos de interesse exercem pressão sobre os governos para adotar políticas que atendam aos seus interesses, (Keck & Sikkink, 1998).

d. Difusão de ideias e normas: para Meyer, Thomas e Ramirez (1997): "A globalização facilita a difusão de ideias e normas, influenciando as preferências e expectativas dos cidadãos e, consequentemente, as políticas públicas", (pp. 144-181).

Impactos nos Níveis Nacionais:

1. Liberalização económica:

Autores como Stiglitz (2002) argumenta que a liberalização económica, embora possa trazer benefícios em termos de crescimento económico, também pode gerar desigualdades e instabilidade. Rodrik (2007), por sua vez, enfatiza a importância de um processo de liberalização gradual e seletiva, adaptado às especificidades de cada país. "A globalização não é um processo homogêneo, mas sim um conjunto de processos interconectados que afetam diferentes países de maneiras distintas" (Rodrik, 2007, p. 15).

2. Convergência de políticas:

A globalização promove a convergência de políticas entre os países, à medida que as nações se procuram adaptar às novas realidades do mercado global. Garrett (2001) destaca que a pressão para adotar políticas económicas e sociais semelhantes é exercida por diversos atores, como instituições

internacionais, investidores estrangeiros e empresas multinacionais. “A globalização força os governos a competir por capital e investimentos, o que leva à convergência de políticas” (Garrett, 2001, p. 58).

3. Limitação da soberania:

Strange (1996) argumenta que a intensificação dos fluxos transnacionais e a crescente interdependência econômica limitam a capacidade dos Estados nacionais de adotarem políticas autônomas, bem como o poder dos Estados nacionais está em declínio frente ao poder de atores não estatais, como empresas multinacionais e organizações internacionais. “A globalização está erodindo a soberania dos Estados, tornando-os cada vez mais dependentes de forças externas” (Strange, 1996, p. 19).

4. Novas oportunidades e desafios:

Segundo Held et al., (1999), a globalização oferece novas oportunidades para os países, como acesso a mercados maiores, transferência de tecnologia e aumento da produtividade. No entanto, também apresenta desafios, como a intensificação da competição, a vulnerabilidade a crises externas, perda da cultura e a necessidade de adaptação rápida às mudanças. Held et al. (1999) destacam ainda a importância de construir governança global para enfrentar os desafios da globalização: “A globalização exige a criação de novas formas de governança para lidar com problemas transnacionais” (p. 86).

A globalização impõe ás IES angolanas um duplo desfio estrutural na tomada de decisão: por um lado, força a convergência e a padronização curricular sob lógica neoliberal de mercado e competitividade, exigindo a integração de TICs, competências transnacionais e abusca por critérios universais de excelência e internacionalização na autoavaliação para garantir relevância e captação de recursos; por outro lado, confronta a gestão académica com as profundas assimetrias, desigualidades e riscos de eerosão da soberania e da identidade local, transformando assim o desenho curricular e a avaliação institucional num campo de tensão crítica entre a necessidade de inserção nas dinâmicas de governação e redes globais e o imperativo ético de responder ás urgências sociais, infraestruturas e identitárias do contexto histórico angolano.

Capítulo 4: Quadro Metodológico

Neste capítulo faz-se referência às opções metodológicas utilizadas na realização da investigação sobre autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano, visando compreender as perceções de decisores políticos e gestores institucionais de instituições avaliadas, e de avaliadores sobre o processo de autoavaliação para a acreditação da garantia da qualidade de ensino superior em Angola. Nele descrevem-se o contexto da investigação, o tipo da investigação circunscrita ao estudo de caso, as técnicas da recolha e análise de dados, os respetivos procedimentos, bem como a caraterização dos participantes do estudo e os cuidados éticos.

4.1. Tipo de Pesquisa (Paradigma – Interpretativo; estudo de caso)

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Tendo em conta o problema, a questão de investigação e os seus objetivos, o estudo insere-se no paradigma qualitativo do tipo descritivo-interpretativo e pretende compreender o processo de autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano a partir das conceções e perceções dos indivíduos que o vivenciam, neste caso, os participantes entrevistados. A adoção desta abordagem qualitativa serve para explorar as perspetivas dos participantes. A escolha justifica-se, por um lado, pela necessidade de compreender os significados que os atores envolvidos atribuem aos processos de autoavaliação para a garantia da qualidade. Procurou-se aprofundar a compreensão das práticas de autoavaliação, bem como identificar os desafios e as oportunidades associados à sua implementação.

Por outro lado, o paradigma interpretativo revelou-se particularmente útil por possibilitar a apreensão dos significados subjetivos atribuídos pelos atores envolvidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é um processo de obtenção de informação, mediante o contato que se estabelece com os informantes a fim de compreender a realidade de um determinado assunto. Neste contexto, assumiu-se a investigação do tipo descritiva e processual com predomínio do raciocínio indutivo que permite desenvolver conceitos e conclusões, partindo dos dados obtidos e da análise dos fenómenos particulares, com vista uma integração holística e a adoção de uma atitude naturalista que possibilitou uma interação natural e espontânea com os participantes. A flexibilidade na investigação, prevista por Bogdan e Biklen (1994) possibilitou a abordagem de aspetos imprevisíveis *a priori* no estudo, referenciados de forma recorrente pelos participantes como a intervenção dos estudantes no processo.

No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, ação essa que abrange o comportamento físico e os significados que lhe são atribuídos pelo ator e por aqueles com quem ele interage. No entanto, tradicionalmente, e do ponto de vista sociológico, o objeto da investigação social interpretativa é o significado dessa ação (*meaning in action*), e não o comportamento em si próprio (Guerra, 2006, p. 17).

Na mesma perspetiva, no que se refere à finalidade, o paradigma interpretativo, que é de igual modo conhecido como construtivista ou qualitativo, procura compreender a realidade social a partir da perspetiva dos indivíduos que a vivenciam. Para Hammersley e Paterson (2013, p. 20): "A pesquisa qualitativa é particularmente útil para explorar fenómenos complexos e dinâmicos, que não podem ser facilmente quantificados". No que toca à vantagem desse paradigma, como referido por Denzin e Lincloln (2011), a pesquisa qualitativa permite "dar voz aos participantes, permitindo que expressam suas próprias perspetivas e vivência" (p. 7). Também para Glaser e Strauss (1967), pioneiros da teoria fundamentada, a abordagem interpretativa permite uma imersão profunda no contexto em estudo, para possibilitar a descoberta de categorias e conceitos que emergem dos dados, em vez de serem impostos *a priori*. Essa profundidade na compreensão é indispensável para capturar a complexidade e a riqueza das experiências humanas.

No que diz respeito a vantagens do paradigma interpretativo, foca-se a sua flexibilidade metodológica. Denzin e Lincoln (2005) argumentavam que a escolha dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados deve ser adaptada ao contexto específico da pesquisa, para permitir uma maior adaptação às particularidades de cada estudo. Tal flexibilidade contrasta com a rigidez metodológica frequentemente associadas a abordagens quantitativas. Para esta pesquisa, tais vantagens permitiram adaptar os instrumentos e as análises ao longo da pesquisa, ajudando a explorar com profundidade as questões de pesquisa e gerando conhecimentos relevantes para compreender a realidade estudada, bem como a validade dos resultados, apresentando-se mais válidos para o contexto específico da pesquisa.

Quanto às limitações, uma das principais críticas a esse paradigma é a inevitável subjetividade do pesquisador. Deste modo, a interpretação dos dados é influenciada pelas experiências, pelos valores e crenças do investigador, o que pode influenciar a objetividade da pesquisa. Como afirma Mertens (1997) "mudou as regras, mas não a natureza do jogo". A subjetividade, embora inerente ao processo, deve ser reconhecida e gerenciada de forma transparente" (p. 15). Assim, para o estudo em questão vale salientar que relativamente à limitação de participantes, por um lado, algumas das informações prestadas pelos participantes poderão ser influenciadas por uma diversidade de fatores, tais como as

experiências pessoais dos participantes sobre o processo de autoavaliação institucional, as suas crenças e os seus valores individuais; por outro, a presença do investigador poderá ter condicionado o comportamento dos participantes, levando-os a emitir respostas influenciadas por desejabilidade social.

Assim, a escolha do paradigma interpretativo nesta pesquisa é fundamentada com base nas contribuições teóricas de (Erickson, 1986; Guerra, 2006; Lissard-Hébert et al., 2005), bem como as vantagens consideradas nas perspetivas de (Denzin e Lincoln, 2011; Glaser e Strauss, 1967; Hammeresley e Paterson, 2013) , a escolha do paradigma interpretativo para a pesquisa justifica-se pelas seguintes necessidades: a. Procurou-se compreender um fenómeno complexo. A autoavaliação para a garantia da qualidade são fenómenos complexos e multifacetados que requerem uma abordagem qualitativa para serem compreendidos em profundidade; b. Serviu para explorar um contexto específico e recente no cenário angolano, o contexto angolano apresenta particularidades que exigem uma análise contextualizada e sensível às especificidades culturais e históricas; c. Gerar conhecimento para a ação., isto é, os resultados da pesquisa podem fornecer subsídios com valor para a melhoria dos processos de autoavaliação e garantia da qualidade nas IES angolanas.

a) Estudo de caso

Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2000) consideram que o estudo de caso é um método que permite investigar e compreender um fenómeno em profundidade no seu contexto real. De Bruyne *et al.* (1997), argumentam que o estudo de caso é uma ferramenta muito poderosa de pesquisa com a finalidade de aprofundar o conhecimento acerca de um fenómeno determinado, situação ou indivíduo. Em vez de se analisar grandes grupos de dados, esse estudo concentra-se num único caso, ao permitir uma investigação mais detalhada e contextualizada. Esta é, igualmente, caraterizada pelo facto de que reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível, com vista a abranger a totalidade da situação; por esse motivo o estudo de caso socorre-se de técnicas variadas de recolha de informação (as observações, as entrevistas e documentos).

Na perspetiva de Yin (2003), considera-se um estudo de caso, quando tem os seguintes elementos: 1. o foco do estudo consiste em responder ao "como" e "porquê?"; 2. existe a pretensão de satisfazer as condições contextuais, porque se acredita que são relevantes para o fenómeno em estudo; 3. os limites não são claros entre fenómeno e contexto.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de estudar com profundidade, compreender e descrever aspetos intrínsecos de uma realidade concreta partindo de uma investigação de natureza

qualitativa cuja análise se circunscreve a um único caso. Referindo-se ao contexto do nosso estudo, o objetivo não é saber o que acontece em todas IES, mas sim em entender em detalhe como o processo de autoavaliação e garantia da qualidade funciona naquele contexto em particular (Yin, 2005; Chizzotti, 2008). Dito de outro modo, em vez de se analisar uma grande amostra de todas as IES de Angola para tirar conclusões generalizadas, o nosso estudo aprofunda-se em apenas duas IES específicas e no INAAREES, ou seja, o estudo de caso da tese não é uma pessoa, mas um fenómeno complexo dentro de um sistema: a autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior em Angola. Para compreender melhor o fenómeno, atentou-senas unidades de análise (as duas IES e na perspetiva de um representante do INAAREES) que, por sinal, representam diferentes partes desse processo. Esta análise suscitou a procura por vários pressupostos teóricos e diversas fontes de evidência a partir da recolha de dados por meio de entrevistas semiestruturadas aos intervenientes do processo de autoavaliação e garantia da qualidade nas instituições em estudo, a fim de se perceber as perceções, convicções e significados atribuídos às políticas de autoavaliação institucional em causa em função do atual contexto em que figura, pela primeira vez, a criação do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade (SNGQ), que obriga as IES em Angola a criarem um órgão encarregue para a gestão, avaliação e garantia da qualidade, conferindo-lhe cada vez mais relevância nas preocupações tanto do estado angolano, como do órgão de tutela (MESCTI), que superintende o ensino superior. Neste contexto, a pesquisa não se baseou numa única fonte, utilizou também comissões de autoavaliação, gabinete da qualidade das duas IES e um representante do INAAREES, bem como documentos legais sobre o processo em causa, sendo que estas diferentes perspetivas permitiram cruzar as informações e obter uma informação mais completa do processo. Para o compromisso dos pressupostos elencados no estudo, recorreu-se à entrevista semiestruturada, à análise documental como métodos de recolha de dados e à análise de conteúdo para a análise dos resultados.

Entretanto, há limitações. Citando, por exemplo, Robert Yin, considerado um dos principais defensores da metodologia de estudo de caso, reconhece-se que esta abordagem, assim como qualquer outra, possui as suas limitações (Yin, 2001); por um lado, este destaca alguns pontos que merecem atenção ao se utilizar esta estratégia de pesquisa, sendo uma delas o rigor, ao passo que uma das principais críticas ao estudo de caso é a perceção de que é menos rigoroso do que outros métodos, como os experimentais. Quanto a isto, Yin defende que essa perceção é equivocada, desde que o estudo de caso seja muito bem planeado e executado. Entretanto, o autor reconhece que a natureza complexa dos fenómenos estudados e a qualidade de dados recolhidos podem tornar a análise mais desafiadora e sujeita a distorções sistemáticas. “Uma das principais preocupações sobre os estudos de caso é que

eles não são tão rigorosos quanto os experimentos" (Yin, 2001, p. 15). Um outro ponto frequentemente questionado é a generalização dos resultados de um estudo de caso. Yin (2001) explica que a generalização estatística, que é típica da metodologia quantitativa, não é possível no estudo de caso, entretanto, o autor defende que os estudos de caso podem gerar generalizações analíticas, ou seja, teorias e proposições que podem ser aplicadas a outros contextos. "A generalização analítica, em vez da estatística, é o objetivo principal dos estudos de caso" (Yin, 2001, p. 45).

Por outro lado, é o tempo, na perspetiva de Yin (2001), a realização de um estudo de caso pode ser um processo demorado e intensivo em recursos e a recolha de dados detalhados, a análise profunda e a construção de um relato rigoroso exigem tempo e dedicação do investigador. "Os estudos de caso exigem tempo e recursos significativos" (Yin, 2001, p. 52). Para o autor, os fenómenos sociais e organizacionais são complexos e multifacetados. O estudo de caso procura focar essa complexidade, porém isso pode dificultar a identificação de relações causais e a construção de modelos explicativos. Ao considerar as vantagens e limitações do estudo de caso, conforme descrito por Gonçalves et al., (2021), respetivamente, o nosso estudo optou por essa metodologia, justamente em função da capacidade que ela tem de analisar o fenómeno autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior em profundidade e alinhado com as teorias de Lessard-Hébert et al., (2005).

Ao optar pelo estudo de caso, isto demostra da parte do investigador um compromisso com a produção de conhecimento de qualidade para o contexto do subsistema do ensino superior em Angola, tendo em vista a procura de soluções para os desafios enfrentados pelas IES em Angola ao nível da avaliação para a acreditação da qualidade. Demonstra, de igual modo, a preocupação em compreender de que modo instituições de ensino em Angola têm implementado o processo de autoavaliação; que desafios fundamentais têm enfrentado; como tem sido a implementação do sistema interno de gestão e garantia da qualidade; como constroem documentos importantes, tais como o projeto de autoavaliação (PAA), o manual da qualidade, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados no âmbito do processo de autoavaliação, bem como a formação e capacitação da comissão de autoavaliação e sensibilização da comunidade académica; de que modo aquelas têm compreendido o papel das políticas públicas na promoção da qualidade do ensino superior, em função dos normativos legais e de que forma os resultados da autoavaliação têm vindo a ser utilizados para a melhoria da qualidade da gestão das IES no subsistema de ensino superior em Angola.

Técnicas de recolha de dados

A investigação qualitativa na visão de Yin (2009) estipula a diversificação de técnicas de recolha de informação, como a entrevista, a análise documental, a observação direta, entre outros, para garantir a complementaridade, a triangulação de dados, de modo a enriquecer e a contrastar a interpretação da realidade em estudo. Na presente investigação, recorreu-se, fundamentalmente, à entrevista e à análise documental como técnicas de recolha de informação que permitiram construir uma base de dados sobre o objeto de estudo, pois tal como refere Deketele e Roegiers (1999), um único método de investigação não fornece toda a informação necessária. Para compreender as nuances da autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano, as entrevistas foram conduzidas com base em guiões de entrevista semiestruturada. A elaboração dos guiões sustentou-se na análise dos documentos legais emanados pelo Ministério do Ensino Superior, Ciências, Tecnologias e Inovação (MESCTI), bem como pelo INAAREES, nomeadamente o guião orientador definido por estas entidades para a realização de processos de autoavaliação nas IES. Adicionalmente, foram incorporadas discussões sobre aquelas que são consideradas as áreas fundamentais na avaliação institucional, com destaque para a autoavaliação de cursos ou programas, ancorando-se em pressupostos teóricos reconhecidos no domínio.

Dessa forma, o protocolo de entrevista adotou uma abordagem fundamentada, ao assegurar que as questões dirigidas aos participantes refletissem tanto as orientações legais quanto referenciais teóricos relevantes para a avaliação institucional e para a garantia da qualidade no subsistema de ensino superior em Angola. Cada guião de entrevista, embora adaptado às particularidades de cada participante e IES, continha um conjunto de tópicos e perguntas-chave focadas em variáveis tais como: a perceção da importância da autoavaliação, a cultura da autoavaliação, o grau de exigência da mesma, o perfil e a preparação dos especialistas das referidas IES para a realização do processo, os desafios e oportunidades do processo, o envolvimento da comunidade académica, a utilização dos resultados da autoavaliação para a melhoria curricular, programas pedagógicos e institucional, bem como as sugestões para o aperfeiçoamento do modelo.

a) Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994), trata-se de uma conversa intencional entre dois ou mais indivíduos com o objetivo de um destes obter informação oral e personalizada de outro(s), sobre acontecimentos vividos na sua própria linguagem, opinião em torno do tema em estudo. Esta, enquanto técnica direta

ou interativa, na visão de Alzina (2014) possibilitou a obtenção de informação de forma direta aos participantes.

Para Gonçalves et al., (2021), a entrevista é uma situação de interação pessoal, conduzida tecnicamente, que tem como objetivos principais fazer um diagnóstico, recolher informação e/ou prestar ajuda. O autor descreve as condições para a ocorrência da entrevista ao descrever o seguinte:

> Uma entrevista envolve um entrevistador, coordena o processo da conversa e faz perguntas, e um entrevistado, que responde a essas perguntas. É um método apropriado quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre opiniões, pensamentos, as experiências e os sentimentos das pessoas. Neste contexto, alguns dos procedimentos básicos e estratégicos devem contemplar a definição dos objetivos, motivar e obter partilha e colaboração do entrevistado, facilitar a expressão de ideias e sentimentos, utilizar adequadamente a centralização e a estruturação, controlar a comunicação e atribuir significados aos factos. Trata-se de uma ligação fundamental entre o entrevistador e o entrevistado que possibilita uma análise precisa (p. 67).

Lakatos e Marconi (2010), nas suas abordagens sobre metodologia científica, discutem sobre diversos métodos de recolha de dados, dentre eles a entrevista, que nas suas palavras: "A entrevista é um instrumento de pesquisa que permite ao investigador obter informações diretamente da fonte, através de uma conversação dirigida" (p. 185). Os autores destacam que as entrevistas possibilitam uma interação direta entre o investigador e o entrevistado, o que facilita a compreensão mais aprofundada de acontecimentos e fenómenos mais complexos e mais subjetivos. O estudo fundamenta-se na entrevista, pois como técnica de pesquisa apresenta numerosas vantagens, conforme apontam diversos autores. P. Gil (2008) salsinha que a entrevista permite em esclarecer dúvidas, bem como a adaptar-se às particularidades de cada participante e a captar tanto as expressões verbais quanto as não verbais dos entrevistados. Esses aspetos tornam a entrevista uma ferramenta indispensável para a obtenção de dados qualitativos ricos e detalhados.

Redalyc (2023) descreve algumas limitações da entrevista ao entender que apesar de a entrevista ser uma excelente técnica para a recolha de dados em estudos qualitativos, esta apresenta também limitações; uma dessas limitações refere-se à possibilidade de o entrevistado não estar motivado a responder às perguntas ou ainda por não compreender o significado das mesmas. Outra limitação consiste na influência do entrevistador sobre as respostas, seja ela consciente ou inconsciente, podendo compreender a objetividade dos dados.

A outra diz respeito ainda aos custos envolvidos na aplicação da técnica, o treino de entrevistadores e a realização das entrevistas. Por último e não menos importante, é a capacidade do entrevistado ou participante de expressar as suas ideias de forma clara e concisa, que pode variar e que pode limitar a qualidade dos dados obtidos. No que toca ao estudo sobre autoavaliação e garantia da qualidade, este é um processo e empreendimento que precisam de um esforço coletivo, sistemático e contínuo. É um processo muito complexo que procura o envolvimento de muitos participantes nos seus processos de planeamento, execução, avaliação e ação e na geração dos resultados. Além disso, são esses os sujeitos que avaliam a instituição em situações concretas, orientadas um conjunto de procedimentos e quadro de valores conceituais, políticos, sociais e éticos que produzem inúmeras representações dessa realidade.

Para a obtenção de informação que sustentasse o estudo empírico, foram elaborados guiões de entrevista para dois grupos (comissão de autoavaliação e gabinete da qualidade) e um para o representante do INAAREES, (Conforme demostrados nos anexos I, II e III) em conformidade com a função dos participantes da investigação. Para as IES, os instrumentos dispunham de questões específicas em função do papel exercido no processo de autoavaliação, bem como o guião de entrevista do representante do INAAREES. Para tal, a elaboração destes guiões sustentou-se na análise dos documentos legais emanados pelo MESCTI e pelo INAAREES, nomeadamente o guião orientador definido por esta última entidade para a realização do processo de autoavaliação nas IES. As questões integradas nos guiões de entrevista foram fragmentadas em três (3) blocos temáticos, adequadas aos objetivos a que nos propusemos alcançar e alocadas aos respetivos eixos temáticos de modos a ilustrar a coerência interna entre os componentes da investigação como preconiza Bogdan e Biklen (1994) e como se pode conferir na tabela n.º 7

Tabela: 5. *Exemplo de um guião de entrevista da CAA*

Blocos Temáticos	**Objetivos**	**Questões**
Bloco A		
		Desde quando iniciou a implementação do processo de autoavaliação na sua instituição? Quais foram os primeiros passos dados nesse sentido? Que cursos foram abrangidos? E porquê?

A implementação do processo de autoavaliação	Identificar as etapas-chave do processo de autoavaliação nas IES	Como decorreu o processo de autoavaliação em sua instituição? Quais os métodos e instrumentos utilizados para recolher dados durante a autoavaliação? Como é que os diferentes atores da instituição (docentes, estudantes, administrativos, etc.) têm sido envolvidos no processo de autoavaliação? Que desafios tem encontrado na implementação do processo de autoavaliação? Houve alguma evolução no processo, desde o seu arranque – isto é, sentiram necessidade de mudar alguns procedimentos? Se sim, quais e como?
	Bloco B	
Impacto da autoavaliação na melhoria das práticas	Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos dos procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas	Como é que tem sido dado a conhecer os resultados dos processos de autoavaliação? Considera que os resultados da autoavaliação são utilizados para promover a melhoria das práticas na sua instituição? Se sim, de que forma? Pode fornecer exemplos concretos de como a autoavaliação contribuiu para a melhoria de cursos, programas ou da instituição como um todo? Na sua opinião, qual o impacto da autoavaliação na cultura da qualidade na sua instituição? Que medidas são tomadas para garantir que as ações de melhoria identificadas na autoavaliação sejam implementadas de forma eficaz?

Bloco C		
Desafios e perspetivas sobre a forma de implementação do processo	Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado	Quais os principais desafios que o subsistema de ensino superior angolano enfrenta em relação à garantia da qualidade? Quais os desafios sentidos, na sua instituição, em relação à implementação do processo de autoavaliação? Que sugestões teria para melhorar o processo de autoavaliação na sua instituição? Considera que a autoavaliação, tal como atualmente está definida, pode contribuir para superar algumas fragilidades? Em que medida? Que sugestões teria para melhorar o processo de autoavaliação na sua instituição? Na sua opinião, qual é o papel da autoavaliação no futuro do ensino superior em Angola? Que recomendações teria para fortalecer o sistema de autoavaliação no subsistema de ensino superior angolano? Gostaria de acrescentar algo mais sobre a sua experiência com a autoavaliação ou sobre a garantia da qualidade no ensino superior angolano?

Fonte: elaboração própria, com base nos objetivos

Uma vez terminadas as entrevistas, a transcrição literal e integral das mesmas e a entrega individual do texto por correio eletrónico a cada participante para a requerida leitura, aprofundamento e esclarecimento de alguma informação julgada pertinente, simultaneamente, procedeu-se à leitura minuciosa e delicada das entrevistas para a extração das ideias-chave das mesmas, a fim de se construir as unidades de registo que constituem indicadores para a seleção das narrativas e construção da matriz que sintetizou as perceções e experiências centrais dos informantes, por categoria, para

posterior atribuição de significados. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam a proteção da informação recolhida e a identidade dos participantes, como o consentimento informado, o anonimato, a confidencialidade. Assim, para efeitos de validação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, com o respetivo termo de consentimento, estes foram submetidos à análise das orientadoras da tese, ambas investigadoras na área de avaliação institucional, que propuseram alterações nalguns termos, por sinónimos, para uma melhor redação, clarificação e interpretação dos participantes do estudo e a introdução de algumas questões com vista a melhorar a sequência na compreensão do objeto de estudo.

Ao longo das entrevistas semiestruturadas, foi possível recolher informações a respeito da problemática a ser investigada, por meio de diferentes participantes envolvidos nesse processo avaliativo. Como descrito no ponto acima, num primeiro contacto realizado, presencialmente, em Angola, as duas IES haviam confirmado que as suas comissões de autoavaliação foram nomeadas por despacho e que estavam constituídas em conformidade com os normativos legais, isto é, por 9 membros para cada, o que seria 18 membros, mais dois (2) responsáveis para supervisão do gabinete da qualidade das duas IES. A este número adiciona-se um representante do INAAREES, totalizando assim, 21 participantes. Entretanto, o presente estudo contou com 12 participantes: (1) Um representante do INAAREES, dois (2) responsáveis de supervisão da gestão da qualidade de IES, (2) dois coordenadores de comissão de autoavaliação e sete (7) membros de comissões de autoavaliação. Foram entrevistados os membros que constituem as comissões de autoavaliação das duas IES, tais como os coordenadores, professores, representantes do pessoal administrativo, estudantes e investigadores. Faltaram membros desta comissão: representantes da área técnica e representantes da comunidade externa.

A participação da comissão possibilitou a recolha de perspetivas e experiências de atores que estiveram envolvidos diretamente no processo da implementação da autoavaliação e que evidenciaram o modo como foram aplicados o processo de autoavaliação, grau de preparação, envolvimento, o seu comprometimento e, sobretudo, a responsabilidade das IES face ao processo de autoavaliação para a acreditação da qualidade.

Além da comissão da autoavaliação, constituíram-se, de igual modo, participantes da entrevista os responsáveis para a supervisão da qualidade das IES selecionadas, vulgo chefes dos gabinetes da qualidade, bem como um representante do INAAREES. A entrevista semiestruturada foi considerada ideal pelo facto de não limitar as respostas aos informantes, concedendo a estes a liberdade e a abertura de responder às questões em profundidade e de clarificar qualquer ambiguidade ou

contradição, de forma a se obter dados relevantes e as impressões espontâneas destes (Campenhoudt, 2023). A aplicação da entrevista obedeceu a determinados procedimentos recomendados por Bogdan e Biklen, (1994) e Quivy e Campenhoudt (2023), que serviram para a validação, fiabilidade e confiabilidade dos dados. Inicialmente, foram elaborados os guiões ou roteiros de entrevista, com base em questões abertas, previamente selecionadas que interessavam ao estudo em função dos objetivos definidos. De seguida, procedeu-se ao contacto com o órgão de gestão institucional, por meio de uma carta oficial introdutória (Bell, 2008), para a solicitação de autorização para a realização do estudo empírico. Tendo em conta a relevância, atualidade da temática e os objetivos da investigação, as duas IES manifestaram disponibilidade, interesse pela participação e realização do estudo empírico na IES, disponibilizando as comissões de autoavaliação e os respetivos responsáveis para supervisão da garantia da qualidade institucional, concedeu o aval favorável. O mesmo sucedeu com o representante do INAAREES.

Para cumprir o pressuposto anterior, surgiu a necessidade de contactar possíveis informantes. Para esse efeito, contactou-se um representante do INAAREES, solicitando a sua prestimosa colaboração no estudo, ao qual prontamente consentiu. O contacto foi feito individualmente a dois gestores institucionais (os quais se disponibilizaram, igualmente, consentindo a entrevista, tal como a comissão de autoavaliação e os chefes de gabinete da qualidade). De modo geral, os atores consentiram e participaram presencialmente das entrevistas individuais, colaborando desta forma para a concretização do estudo, pois o objeto de estudo pareceu atrair o interesse e atenção dos participantes, dada a novidade do processo no contexto angolano. O estudo foi considerado, pelos participantes, como uma oportunidade de partilha das suas experiências com o investigador, bem como como um momento de partilha de conhecimento, comportamento esse observado dada a satisfação manifestada à solicitação de participação (vale lembrar que a publicação do SNGQES que regula o subsistema de ensino superior em Angola é muito recente, pelo que o assunto sobre a experiência em implementação da autoavaliação e garantia da qualidade é uma novidade em fase de consolidação), com a expectativa deste trabalho vir a contribuir para a melhoria do processo de autoavaliação e garantia da qualidade nas IES em Angola e, de modo particular, nas suas IES ora implementado conformando-o de modo eficiente aos normativos legais e ao contexto institucional, como referido por (Silva, 2003). Faz todo o sentido que a investigação tenha algum proveito para os atores e instituições em que se desenvolve. O processo de recolha de dados implicou uma interação direta com os atores institucionais e este processo foi facilitado pelo facto de o investigador ter vindo a realizar estudos anteriores sobre questões da autoavaliação institucional e ter participado da equipa do processo de avaliador externo coordenado

pelo INAAREES, tratando-se de um contexto familiar, o que seria, talvez, difícil para um investigador estranho (Mendes, 2013).

b) Análise Documental

Os documentos assumem relevância, porque na perspetiva de Bowen (2009) "contêm textos (palavras) e imagens, que foram registadas sem intervenção de um investigador" (p. 27). Atkinson e Coffey (1997) entende que: "além disso, constituem autênticos factos sociais produzidos, partilhados e usados em contextos organizados socialmente" (p. 47). Para Bower (2009), a análise de conteúdo, quer usada na triangulação de métodos e dados, quer de forma isolada, tal como ocorre na investigação histórica e transcultural, tem um elevado valor que lhe é reconhecido.

Na perspetiva de Gonçalves et al., (2021, p. 107), o conceito de documento alargou-se, intrinsecamente ligado ao de fonte de informação. Por fonte de informação considera-se o "documento original, crónica, testemunho, a partir dos quais são tratados os elementos para determinados estudos e investigações", mas também *os lugares onde se pode localizar informação que se pretende consultar.* Para Ludke e André (1986, p. 39), "[...] representam fonte natural de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". Ou seja, a análise documental é uma técnica de investigação necessária e possibilita integrar informações recolhidas por outra técnica (neste caso, a entrevista individual e *focus groups*), assim como revelar informação fundamental sobre a implementação da autoavaliação institucional e garantia da qualidade nas IES em estudo. Quanto à vantagem na utilização da análise documental, Quivy e Campenhoudt (2003) referem que são inúmeras as vantagens em se optar pela análise documental ou por uma investigação documental.

O método permite ao investigador tornar o seu processo de investigação mais eficiente e, por vezes, célere, quando o acesso aos documentos se encontra facilitado, ao não exigir grande deslocação a arquivos, bibliotecas ou outros lugares onde aqueles se encontrem à sua espera. Ao passo que, Quivy e Campenhoudt (2003), no que toca as limitações da análise documental fundamentam que:

> todavia, o investigador não pode descurar eventuais limitações, em primeiro lugar decorrentes de dificuldades de acesso aos documentos, independentemente da necessária anonimização dos dados, quando for o caso, ou da sua confidencialidade. Por outro lado, quando se encontre um arquivo inteiro disponível, o investigador tampouco pode ignorar que não basta uma porta aberta para aceder aos documentos, cuja prática é vedada muitas vezes, tão simplesmente em virtude da sua não organização,

> assim como da inexistência de instrumentos de descrição documental ou de acesso à informação (fontes secundárias de informação. (p. 109)

Na perspetiva de Veyne (1987, p. 178): "em segundo lugar, limitações derivadas da qualidade, da natureza e do volume dos dados obrigam, por vezes, a alterar estratégias de pesquisa. Não se deve esquecer, porém, que os documentos são sempre indiretos e incompletos". Sendo assim, para esta pesquisa, a análise de documentos é a técnica que consiste em indagar documentos escritos por instituições ou indivíduos para a obtenção de informação que permite compreender o objeto em estudo. Alzina et al., (2000) e Yin (2019) consideram os documentos uma fonte fidedigna e prática para complementar, contrastar e validar a informação obtida por outros métodos e ter acesso à informação de eventos ocorridos sem possibilidade de observação como livros, artigos, decretos e mapas.

Para o presente estudo, a técnica de análise documental, permitiu analisar os documentos legais e institucionais que abordam o processo de autoavaliação e garantia da qualidade e acreditação de IES entre decretos presidenciais, executivos, despachos ministeriais, institucionais, editais, documentos das IES, guião de autoavaliação de instituições de ensino superior, cursos e/ou programas, manual de avaliação externa, manual de procedimentos de acreditação de instituições, cursos e/ou programas produzidos pelo INAAREES, projetos de autoavaliação, extrair informações relevantes para a construção de um quadro teórico que contribui para uma melhor compreensão e operacionalização do processo de autoavaliação e garantia da qualidade, nas suas distintas dimensões, parâmetros, indicadores definidos para cada categoria institucional, bem como os procedimentos e atribuições institucionais, confrontando-os com os significados atribuídos pelos atores nas entrevistas.

Fez-se o levantamento de toda a documentação legislativa do ensino superior referente à autoavaliação das IES, cursos e/ou programas relevantes para o estudo com destaque para os decretos presidenciais e executivos. A análise feita aos vários documentos reunidos nesta investigação permitiu perceber as atribuições das IES para alcançarem a acreditação dos cursos e/ou programas e a posterior acreditação. Para todo o efeito, descrevemos a seguir os principais documentos consultados.

Tabela: 6. *Principais documentos analisados*

Documentos analisados	**Conteúdo extraído**
Relatórios da avaliação externa – (IES 1 e 2)	Resultados dos cursos avaliados pelo INAAREES
Guião de autoavaliação de instituições de ensino superior, cursos e /ou programas	Procedimento sobre a realização do processo de autoavaliação de cursos e/ou programas em IES
Lei n.º 32/20, de 12 de agosto (alteração à Lei n.º 17/16)	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março	Estabelecimento do regulamento do processo de autoavaliação das IES.
Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de outubro	Estabelecimento do Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior que define as regras sobre a organização
Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto	Estabelecimento do Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES
Projeto de autoavaliação (PAA)	Compreende a definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e calendário das ações avaliativas

Fonte: Criação própria, com base os normativos legais disponíveis

4.2. Contexto de estudo

Referir-se ao contexto de estudos é referir-se ao contexto mais amplo no qual uma investigação é realizada. Ou seja, o conjunto de circunstâncias, factos e elementos que influenciam e moldam o objeto de estudo. Dito de outro modo, é o ambiente em que o fenómeno investigado ocorre; no caso deste estudo, o fenómeno refere-se ao processo de autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano, e que, portanto, oferece pistas para a sua compreensão. Flick (2005) ao fundamentar o assunto, adianta que:

> a questão do acesso ao campo do estudo é mais importante na investigação qualitativa que na quantitativa. O contacto que os investigadores nela procuram é mais próximo ou mais intenso, e isso

> pode ser rapidamente demonstrado com os problemas enfrentados por alguns dos métodos qualitativos correntes. As entrevistas abertas, por exemplo, exigem dos investigadores e dos entrevistados um envolvimento mais estreito que o necessário para a simples aplicação de um questionário. O registo das conversas do dia-a-dia exige dos intervenientes um grau de abertura acerca da sua vida quotidiana mais difícil de controlar antecipadamente. O observador participante instala-se normalmente no terreno por longos períodos (p. 55).

Para o estudo em questão, a pesquisa foi realizada em dois contextos de estudo: Contexto de estudo I e II.

Contexto de estudo (IES 1 e 2)

Trata-se de um estudo de caso múltiplo em duas instituições de natureza distinta, mais propriamente na cidade capital de Luanda. A justificativa de escolha destas IES públicas é intencional, fundamentada pelo tempo de existência, bem como pelo desempenho. Trata-se de duas IES públicas e antigas em Angola, cujos dados revelam que antes do surgimento do SNGQES em 2018, bem como antes da implementação do processo massivo de autoavaliação institucional e da avaliação externa pelo INAAREES, eram consideradas duas das IES públicas que formaram mais graduados e pós-graduados com alguma qualidade mínima exigida para o mercado de trabalho angolano. Entretanto, com a realização da primeira fase de avaliação externa dos cursos de Medicina e de outras Ciências da Saúde pelo INAAREES, estas IES viram os seus cursos reprovados ou não acreditados. Portanto, trata-se de uma escolha intencional teórica.

4.3 Participantes

Os participantes do estudo representaram todos aqueles agentes que, obrigatoriamente, devem fazer e fizeram parte do processo de autoavaliação, garantia da qualidade e elaboração das políticas do próprio processo. Na perspetiva de Gonçalves et al., (2021), como já comentado, a seleção dos participantes numa investigação qualitativa, geralmente, não decorre de um processo de escolha aleatória de sujeitos que compõem uma determinada população. Se o investigador abrisse mão de uma escolha intencional de participantes, poderia deixar de recrutar exatamente os sujeitos que possuem maior densidade de informações úteis aos propósitos da investigação. (p. 33). Importa destacar que, de acordo o Decreto Executivo nº 108/20, de 9 de março, que regula o processo de autoavaliação das instituições de ensino superior em Angola, a comissão de autoavaliação, ou apenas

CAA, deve ser constituída por sete (7) a nove (9) membros, nomeados pelo titular do órgão de gestão da IES, sob proposta do Conselho Científico, para um mandato anual, devendo integrar a respetiva CAA:

a) Gestores;

b) Professores;

c) Investigadores;

d) Estudantes;

e) Membros do corpo técnico-administrativo.

Assim, num primeiro contacto realizado, presencialmente, em Angola, as duas IES haviam confirmado que as suas comissões de autoavaliação foram nomeadas por despacho e que estavam constituídas em conformidade com os normativos legais, isto é, por (9) membros para cada, que, portanto, seriam 18 membros, mais dois (2) responsáveis pela supervisão do gabinete da qualidade das duas IES e a este número adiciona-se um (1) representante do INAAREES, totalizando assim, 21 participantes. Entretanto, o presente estudo contou efetivamente com 12 participantes, sendo: um (1) representante do INAAREES, dois (2) responsáveis de supervisão da gestão da qualidade de IES, dois (2) coordenadores de comissão de autoavaliação e sete (7) membros de comissões de autoavaliação. A esse respeito, Flick (2005) ressalta que, no que toca ao acesso das pessoas das instituições e situações específicas, o principal problema enfrentado pelo investigador é o da disponibilidade, ainda que, às vezes, se revele igualmente difícil o acesso aos sujeitos que pretende encontrar. Ou seja, ao estudarmos indivíduos ou contextos a que não se pode chegar enquanto empregados ou clientes de uma instituição ou presentes numa dada situação, o problema principal é encontrá-los. A seleção desses participantes obedeceu a critérios na adequação das suas caraterísticas aos objetivos preconizados. Assim, o representante do INAAREES foi selecionado como participante, porque de acordo com o Estatuto Orgânico do INAAREES (2022):

O INAAREES é o serviço especializado do Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação (MESCTI) encarregue de assegurar a implementação e desenvolvimento da avaliação e da acreditação da qualidade no subsistema de ensino superior. Nesta medida, cabe ao INAAREES executar as políticas de avaliação e acreditação do ensino superior e realizar a avaliação externa e acreditação da qualidade das IES na sequência da AA realizada pelas próprias IES, nos termos do Decreto Presidencial n.º 306/20, de 02 de dezembro (p. 12).

A seleção da comissão de autoavaliação como participante consiste no facto de esta ser uma equipa indispensável para dar vida ao próprio processo, pelo que de acordo com o INAAREES (2022) "é a comissão de autoavaliação que planeia e organiza as atividades, promove e mantém a cultura e o interesse pela avaliação e pela qualidade e sensibilização e conscientizando a comunidade, fornecendo assessoria aos diferentes sectores das IES promovendo a reflexão sobre o processo" (p. 13). Já o Gabinete da Qualidade, segundo o INAAREES (2022), "é um órgão de aconselhamento (órgão *staff*) e deverá ser um órgão independente, estando em subordinação direta do dirigente máximo das IES e não ligado a outras direções e ou órgãos" (p. 17).

Portanto, a seleção de todos os participantes proporcionou várias vantagens, tais como: a. riqueza de dados – os participantes trouxeram consigo uma riqueza de informações e perspetivas que podiam ser difíceis de as conseguir por meio de outros métodos de pesquisa: b. compreensão aprofundada – as entrevistas em profundidade e os grupos focais permitiram ao investigador obter uma compreensão mais aprofundada das experiências e vivências dos participantes durante o processo de autoavaliação da IES; c. validação dos resultados – a participação ativa dos participantes na pesquisa contribuiu para a validação dos resultados e acrescentou a credibilidade do estudo; d. cocriação do conhecimento.

Ao se tratar de um estudo de caso, a inclusão do gestor de topo 1, afigura-se necessária como informante-chave por integrar o MESCTI, órgão de tutela do ensino superior de Angola, que define as políticas de âmbito nacional, como é o caso da autoavaliação e garantia da qualidade, cuja realização emana de orientação ministerial. Julgou-se pertinente obter a sua perceção como elemento que compreende o decurso histórico do processo a nível nacional, o emergir e a implementação do atual SNGQ e a sua articulação com as distintas IES. A ficha técnica de recolha de dados sociodemográficos dos participantes do estudo permitiu obter dados que à altura da análise dos mesmos foram eliminados, por se considerarem irrelevantes e passíveis de exposição da identidade dos participantes:

Tabela: 7. *Caraterização sociodemográfica dos participantes*

Participantes	**Código**	**Género**	**Grau académico**	**Categoria Docente/Discente**	**Total**
Um Representante do INAAREES	Gestor de Topo 1	M	Doutor	Prof. Associado	1
Gabinete da Qualidade (IES 1):	Q1	M	Doutor	Prof. Auxiliar	1
Gabinete da Qualidade (IES 2)	Q2	M	Doutor	Prof. Auxiliar	1
Comissão de autoavaliação (IES 1)	C1 C2 C3 A1	F M M M	Doutor Doutor Doutor Graduado	Prof. Auxiliar Prof. Auxiliar Prof. Auxiliar —	4
Comissão de autoavaliação (IES 2)	C4 C7 C8 C9 A2	M M M M F	Doutor Mestre Mestre Doutor Graduada	Prof. Auxiliar Prof. Assistente Prof. Assistente Prof. Auxiliar —	5
Total					12

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevistas.

Nota: todos os participantes da pesquisa

A seleção dos participantes do estudo foi intencional, pois na perspetiva de Gonçalves et al., (2021), a intencionalidade da seleção de elementos da amostra é uma questão muito típica das investigações qualitativas, embora que, muito provavelmente, possa ainda existir algum desconhecimento sobre a temática por parte de investigadores não familiarizados com as abordagens compreensivas-interpretativas. O autor refere que o termo "intencionalidade" remete para a ideia de ter havido uma referência inicial a tipos específicos de participantes, uma opção apriorística do investigador em relação às suas fontes, abdicar-se, logo, de princípio, da presunção de neutralidade nesse processo. Os participantes não são produto do acaso, do sorteio, da impessoalidade, mas sim de uma escolha deliberada, autoral, baseada em critérios determinados pelo investigador, fazendo-os corresponder ao

seu objeto de estudo. Assim, o destaque da pesquisa é a capacidade que ela tem de aprofundar a compreensão de fenómenos complexos como o da autoavaliação e garantia da qualidade com o intuito de explorar as perspetivas dos participantes.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), os participantes de um estudo qualitativo não são meros fornecedores de dados, mas construtores do conhecimento; a sua importância oferece ricas discussões sobre o tema, pois envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contrato direto do pesquisador com a situação estudada, ao enfatizar as perspetivas dos participantes. Ludke e André (1986), corroboram Bodgan e Biklen, ao destacarem que a pesquisa qualitativa se preocupa em retratar a perspetiva dos participantes, procurando compreender o mundo a partir dos seus próprios olhos. Para terminar, Yin (2008), nu discute sobre a importância de selecionar participantes que possuam conhecimento profundo sobre o fenómeno em estudo bem como saber lidar com a subjetividade das informações fornecidas pelos participantes.

4.4. Técnicas de análise de dados

Uma das etapas necessárias no processo de investigação é a seleção das técnicas a usar para recolher os dados. Para Aires (2015), o investigador não pode minimizar esta etapa, pois desta depende da concretização dos objetivos do trabalho de campo. Assim, nesta pesquisa, particularmente para o alcance dos seus objetivos, foram necessárias as seguintes técnicas de análise de dados: análise de conteúdo.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo constitui um campo de estudo fértil, no qual diversos teóricos têm desenvolvido importantes contribuições. Na visão de Guerra (2006), a análise de conteúdo nos paradigmas interpretativos e construtivistas, que adotam abordagens compreensiva e indutiva, ao contrário da abordagem hipotético-dedutiva convencional, que valoriza a interpretação e a construção de significados a partir de dados, permitindo ao investigador uma maior liberdade para explorar novas perspetivas e teorias. No entanto, essa maior flexibilidade também expõe a pesquisa a críticas relacionadas à subjetividade do pesquisador e à dificuldade de generalizar os resultados.

Guerra adianta que em 1952, Berelson apresentava a análise de conteúdo como uma descrição objetiva, sistemática e *quantitativa* do conteúdo manifesto de uma comunicação. Alguns anos mais

tarde, Moscovici (1968) *aliviava* a definição escrevendo que a análise de conteúdo tinha "a finalidade de efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre mensagens cujas caraterísticas foram inventariadas e sistematizadas" (p.17). Já mais perto do final do século (1980), Krippendorf retira a dimensão descritiva e quantitativa e define a análise de conteúdo a partir das *inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto*. É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação - a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

De uma outra perspetiva, Flick (2005) aponta a análise de conteúdo como um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito, independentemente da sua origem - que vai desde os dados de entrevistas até aos produtos dos *media.* Um dos seus traços essenciais é a utilização de categorias, derivadas frequentemente de modelos teóricos: as categorias são aplicadas ao material empírico, mas não são necessariamente extraídas dele, embora sejam repetidamente confrontadas com ele e, se necessário, modificadas. "Objetivo é, neste caso, e contrariamente a outras abordagens, a redução do material. Mayring (1983) desenvolveu, para a análise de conteúdo qualitativa, um procedimento que inclui um modelo processual de análise do texto e diversas técnicas para a sua aplicação" (p. 193).

Entretanto, para Gonçalves et al. (2021), a análise de conteúdo pode ser definida como uma análise empírica, metodológica e controlada, passando por várias fontes de comunicação (entrevistas, discurso, vídeos, documentos, entre outros). Para Gonçalves et al. (2005), a força de uma investigação qualitativa reside muito na sua capacidade de fornecer descrições de textos complexas de como as pessoas vivenciaram uma determinada questão da pesquisa. Os métodos qualitativos também são eficazes na identificação de fatores intangíveis, tais como as normas sociais, a situação socioeconómica ou os papéis de género, etnia e religião, cuja função na questão de pesquisa pode não ser facilmente percetível. Quando usado conjuntamente com métodos quantitativos, a investigação quantitativa ajuda-nos a interpretar e a compreender melhor a complexa realidade de uma determinada situação e as implicações dos dados quantitativos.

Assim, Flick, (2005), vai definir a análise de conteúdo assim:

> A análise de conteúdo qualitativo é uma técnica fundamental para extrair significado profundo de dados textuais, assim, o primeiro passo consiste em definir o material, selecionar as entrevistas ou partes das

> entrevistas que sejam importantes para responder à questão da investigação. O segundo passo é analisar a situação de coleta de dados (como foi produzido o material? Quem esteve envolvido? Quem esteve presente na entrevista? De onde vieram os registos a analisar? etc.). No terceiro passo, o material é formalmente caracterizado (como foi registado o material - gravação ou protocolo? Como foi organizado - qual a influência da transcrição sobre o texto? etc.). No quarto passo, Mayring define a orientação da análise dos textos selecionados e "o que efetivamente se deseja interpretar com base neles". (p. 193)

Nesta vertente, Gonçalves et al. (2021) esclarece um ponto fundamental ao afirmar que a análise de conteúdo, quando é utilizada corretamente, é vista como uma excelente estratégia para a redução da informação, além de ter a vantagem de ser uma técnica sistemática e replicável para suprimir muitas palavras do texto em poucas categorias de conteúdo, com base em regras explícitas de codificação. Entretanto, esta técnica transcende a mera contagem da frequência de palavras simples. Mack et al., (2005) dá-nos uma visão humanística sobre um problema, ou seja, permite-nos ficar com a perspetiva sobre os comportamentos, as crenças, as opiniões, as emoções e as relações de um indivíduo. Autores como Guerra (2006), fundamentam que a escolha da técnica para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estudo da pesquisa a ser realizada, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. Este tratamento varia, assim, consideravelmente de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador.

Na perspetiva de Bardin (1979), existem vários tipos de análise de conteúdo, sendo que estes se agrupam em:

> Categorial – análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é, geralmente, descritiva; Avaliação – mede as atitudes do entrevistado face ao objeto de estudo e a direção e a intensidade da opinião: desmembra-se o texto em unidades de significação (de forma semelhante ao que faz a análise categorial e analisa-se a carga avaliativa; enunciação – entende.se a entrevista como um processo. Usa-se, sobretudo, para entrevistas longas e muito abertas em que se desprezam os aspetos formais da linguagem, centrando-se a análise nos conteúdos. Expressão – análise fundamentalmente formal e linguística utilizada geralmente para investigar a autenticidade de documentos, em psicologia para dar conta do processo de construção das identidades e personalidades e ou ainda, em ciência política, para a análise dos discursos políticos. (p. 63)

Relativamente às vantagens da utilização deste método, Flick (2005) realça que o método não se limita a um fundamento teórico definido. O método utiliza-se, principalmente, na análise de pontos de vista subjetivos, recolhidos em entrevistas semiestruturadas. "A seleção dos materiais obedece,

essencialmente, a critérios previamente definidos, mas pode também ser feito por fases" (pp. 195-196). Ao passo que, no que diz respeito às limitações, o autor destaca que a aplicação rigorosa das normas, mostra-se, frequentemente, tão complexa quanto a implementação de outros procedimentos, o que pode limitar a sua utilização em determinadas pesquisas.

Devido principalmente à esquematização dos passos e ao modo como eles são articulados, vê-se que esta abordagem é fortemente influenciada pelo ideal da metodologia quantitativa. A rápida e eficiente categorização do texto, por meio de categorias trazidas de fora do texto e baseadas em teorias, pode obscurecer o conteúdo do texto em vez de facilitar a sondagem dos seus meandros e profundezas. A interpretação do texto em vez de feita de forma bastante esquemática, neste como noutros métodos, especialmente quando se utiliza a técnica da análise de conteúdo explicativa; "mas não chega realmente às profundezas do texto. Um outro problema é o uso de paráfrases, que não são utilizadas apenas para explicar o texto de base, mas também para o substituir - sobretudo na análise de conteúdo sintetizadora". (Flick, 2005, p. 196)

Para todos os efeitos, tratando-se de uma investigação qualitativa, para a análise das entrevistas, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (1997), que prescreve a categorização com vista à simplificação de dados brutos. Para cumprir este pressuposto, os dados foram distinguidos por categorias e subcategorias emergentes com códigos/etiquetas, que permitem registar e condensar parte do conteúdo extraído dos dados brutos em função dos objetivos da pesquisa para posteriores inferências. Através da codificação dos dados, estes são depois agrupados por categoria e reagrupados em subcategorias e unidades de registo em função das suas características (Sampaio e Lycarião, 2021). No processo de análise temática do conteúdo, considera-se determinadas categorias, subcategorias e unidades de registo para condensar os conceitos, identificar a sua constância e fazer inferências (Flick, 2005; Chizzotti, 2008). Para a descrição e interpretação dos dados, empregou-se a proposta de triangulação das fontes nos termos de Yin (2005), que, para o autor, permite utilizar várias fontes de evidência para a perceção das realidades múltiplas de um fenómeno. Deste modo, foi possível construir uma teia de sentidos a respeito do fenómeno da autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano: evidências empíricas das IES que participaram do estudo, por intermédio do entrelaçamento ou triangulação dos diferentes pontos de vista dos sujeitos que compõem a comissão de autoavaliação, gabinete da qualidade, um representante do INAAREES, dos dados expressos nos documentos e das inferências do investigador, conforme a representação exposta a baixo:

Figura: 3. *Triangulação de dados*



Fonte: elaboração do autor

Procurou-se realizar uma análise de dados suportada com o uso de um *software*, utilizou-se o MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) para a análise de dados. Assim, no presente estudo, foram definidos três blocos (A, B e C), sendo cada bloco um conjunto de categorias.

Tabela 8. *Bloco A – Objetivo: Caraterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES*

Categoria	**Subcategoria**
A1. Primeiros passos na autoavaliação	. Data de início; . Cursos envolvidos; . Princípios de base; . Papel do INAAREES; . Criação da comissão; . Papel do Gabinete de Garantia da Qualidade.

A2. Métodos e instrumentos para a avaliação	. Questionários; . Procedimentos dos indicadores do INAARES
A4. Articulação com diretrizes nacionais e internacionais	
A6. Processo de envolvimento da comunidade	
A7. Divulgação dos resultados	
A8. Procedimentos da comissão de autoavaliação	Papel do estudante na comissão

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevistas.

Tabela 9. *Bloco B – Objetivo: Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas*

Categoria	**Subcategoria**
B1. Impacto na melhoria das práticas pedagógicas	
B2. Impactos na qualificação do corpo docente	
B3. Impactos nas infraestruturas e recursos	
B4. Impactos na cultura de autoavaliação e qualidade	. Impactos nos procedimentos de autoavaliação; . Impacto na gestão documental.
B5. Monitorização das ações de melhoria	
B6. Quem foi impactado?	. Impacto fora da instituição; . Impacto nas instâncias superiores.
B7. Impacto no conhecimento da instituição	
B8. Cultura de investigação e criação de condições)	

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevistas.

Tabela 10. *Bloco C – Objetivo: Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado*

Categoria	**Subcategoria**
C1. Aspetos bem-sucedidos das práticas de autoavaliação	
C2. Aspetos a melhorar nas práticas de autoavaliação	- Gestão documental; - Sensibilização/envolvimento
C3. Desafios da autoavaliação	- Novidade/experimentalidade do processo; - Acesso aos documentos;

	- Lidar com o descontentamento; - Lidar com a desconfiança do processo.
C4. Visão para o futuro da autoavaliação	
C5. Resultados do relatório da AE	

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevistas.

A utilização do método de análise de conteúdo, segundo Bauer (2008), requer a existência de um conjunto de materiais textuais construídos ao longo da investigação, como é o caso das transcrições, dos documentos institucionais, legislação e dos manuais de autoavaliação. Para uma melhor organização dos dados, foi construída uma matriz que possibilitou elencar as unidades de registo as respetivas categorias e subcategorias, extraídas dos textos transcritos, que serviu para realizar consultas ao longo da elaboração do trabalho, confirmar evidências, sustentar inferências, clarificar equívocos (Chizzotti, 2018) e produzir inferências a partir das informações obtidas dos participantes do estudo sobre o processo da autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior nas IES em estudo.

4.5. Procedimentos metodológicos

No primeiro contacto, realizado presencialmente em Angola, as duas IES haviam confirmado que as suas CAA's eram/estavam constituídas, formalmente, por 9 membros para cada. Seriam 18 participantes, mais dois (2) responsáveis pela supervisão do gabinete da qualidade das duas IES e a este número adiciona-se um representante do INAARESS, totalizando, assim, 21 participantes para o estudo. Entretanto, posto nas IES alguns membros da comissão de autoavaliação de ambas as IES que estavam indisponíveis por razões diversas (desvinculação da IES, os estudantes já não frequentavam a instituição por terem concluído a graduação, alguns professores eram também médicos e colaboravam em unidades hospitalares, além de lecionarem por estas e por razões alheias, demostraram indisponibilidade).

Assim, na IES 1, entrevistou-se três (3) membros da comissão de autoavaliação codificados por C1, C2 e C3 para garantir o anonimato e um (1) coordenador da comissão de autoavaliação que também acumula a função de responsável pela supervisão do gabinete de garantia da qualidade, designado por Q1. Ao passo que na IES 2, entrevistou-se três (3) membros da comissão de autoavaliação codificados por C7, C8 e C9, mais um (1) coordenador da comissão de autoavaliação, codificado por C4 e um (1)

responsável do gabinete pela supervisão da qualidade, codificado por Q2 e mais um (1), neste caso, um representante do INAAREES. Numa segunda fase, já de regresso a Portugal, no formato online via *zoom*, foi possível entrevistar os dois (2) representantes dos estudantes, cada um representado pela sua antiga IES, pois já nas vestes de graduados. Passado algum tempo, voltou-se posteriormente a entrevistar os dois representantes pela supervisão dos gabinetes da qualidade, com a finalidade de compreender o progresso de implementação do plano de melhoria, depois de se ter identificado as fraquezas aquando do processo de autoavaliação (na primeira entrevista).

Foram realizadas um total de 12 entrevistas. A escolha do local, data e hora da mesma ficaram ao critério dos participantes em função da sua conveniência. Para a maior parte dos participantes, o agendamento foi imediato, com outros, enfrentou-se adiamentos e quase metade dos membros das comissões de autoavaliação não se fizeram presentes, não sendo necessário substituí-los, por se tratar de elementos, membros da CAA, que participaram da implementação do processo de autoavaliação e julgou-se suficiente a riqueza e os significados da informação obtida das entrevistas realizadas para caraterizar as perceções dos participantes em torno dos vários aspetos arreigados aos processos de autoavaliação e garantia da qualidade nas IES e evitar a exaustão de informação, (Bogdan e Biklen, 1994).

No ato propriamente dito da entrevista, procedeu-se à apresentação profissional do entrevistador, os motivos e objetivos da entrevista, o agradecimento pela participação e colaboração, garantiu-se as condições de anonimato, confiabilidade e confidencialidade das informações prestadas, solicitou-se o consentimento informado, a autorização para a gravação do áudio da entrevista, o preenchimento da ficha de registo para obter informação sobre o perfil dos informantes e o contexto da entrevista. Os participantes optaram por locais com excelentes condições propícias ao diálogo (iluminados, ventilados e sem ruído), incapazes de promover interrupções e distrações, como defende Bogdan e Biklen (1994). As entrevistas decorreram num período de oito meses interpolados, (entre dezembro de 2024 a julho de 2025). Para o registo fiel da informação recolhida, as entrevistas foram gravadas na íntegra, a partir de uma aplicação de gravação digital telefónica e computacional, que favoreceu, posteriormente, a referida transcrição literal e a análise do conteúdo (Flick, 2005). Para a transcrição das entrevistas, utilizou-se os sistemas *Whisper* e o *TurboScribe*, ferramentas que escutam o áudio e o transformam em texto. Entretanto para uma melhor precisão e fidelidade dos áudios, utilizou-se o processo de verificação manual da transcrição das entrevistas, pois este constituiu uma grande vantagem ao propiciar as ideias iniciais para a análise dos dados e ao permitir extrair ideias-chave para a

constituição das unidades de registo mais substanciais e para registar informações complementares para posterior estabelecimento de conexões nas abordagens dos interlocutores. De facto, Jovchelovitch e Bauer (2008) entendem que os investigadores devem fazer, eles próprios, ao menos algumas transcrições.

Em termos de duração, variam entre sete (7) minutos e cinquenta e dois segundos (a mais breve) a 51 minutos (a mais extensa), dependendo da experiência de certos participantes, em relação ao domínio da temática e dos normativos, à própria disposição de falar, tiveram abertura e liberdade de exprimir as suas ideias (Ruquoy, 2001). Os dados revelaram que as entrevistas mais longas estão vinculadas aos sujeitos com maior experiência no campo da autoavaliação e maior tempo de serviço no ensino superior. outro aspeto tido em conta na entrevista foi a devolução do texto transcrito aos participantes para a constatação da exatidão dos seus discursos e evitar que determinadas afirmações sejam alvo de questionamentos (Bogdan e Biklen, 1994); para garantir e fortalecer a confiança, a credibilidade do cumprimento dos princípios éticos da pesquisa (Mendes, 2013). Em reação a este procedimento, os participantes assumiram os seus posicionamentos, corrigiram alguns elementos tornando válidos os seus depoimentos. Além disso, do ponto de vista da ética da investigação, protegeu-se a identidade dos participantes codificando-a por meio de siglas que permitem identificar e distingui-los. Para a comissão de autoavaliação, foram distinguidos com letra C, com o seu respetivo número. Já os participantes responsáveis pelo Gabinete da Qualidade com a letra (Q) e, para o representante do INAAREES, destacou-se INAAREES, como se vê no quadro 2 de caraterização das entrevistas:

Tabela: 11. *Caraterização das entrevistas*

Sujeito	**Duração**	**Local**	**Data**	**Período**
INAAREES	00:38:10	Gabinete do Representante	08/01/2025	Manhã
Q1	00:24:54	Gabinete da Qualidade (IES 1)	18/12/2024	Manhã
Q2	00:45:22	Gabinete da Qualidade (IES 2)	20/12/2024	Tarde
C1 e C2	00:33:31	Sala da CAA (IES 1)	20/12/2024	Manhã
C4	00:33: 37	Sala da CAA (IES 2)	20/12/2024	Tarde

C5	00:29:50	Sala da CAA (IES 1)	30/12/2024	Manhã
C7	00:51:07	Sala da CAA (IES 2)	18/02/2025	Tarde
C8	00:31:17	Sala da CAA (IES 2)	25/02/2025	Manhã
C9	00:49:00	Sala da CAA (IES 2)	20/02/2025	Tarde

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevista

Como explicado, previu-se a inclusão de estudantes na comissão de autoavaliação para serem entrevistados e explorar as suas experiências sobre o processo de autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior, tendo em atenção o normativo legal que regula o processo de autoavaliação das instituições de ensino superior em Angola, Decreto Executivo nº 108/20, de 9 de março, no seu artigo 11º. Precisamente no ponto 2, detalha-se a composição da comissão de autoavaliação. A CAA deve ter entre sete e nove membros, nomeados anualmente pelo gestor máximo da IES, a partir de uma proposta do conselho científico e um dos representantes da CAA devem ser os estudantes. Quando se realizou a primeira entrevista à comissão de autoavaliação, isto no dia 20/12/2025, não foi possível entrevistar os estudantes, pois foi dito que os estudantes já não faziam parte dos estudantes matriculados e que frequentam a IES, pois já eram graduados e que, provavelmente, estariam a frequentar o mestrado ou a trabalhar. Ainda assim, continuou-se os contactos e conseguiu-se entrevistá-los via *online*, pelo *zoom*. Os estudantes foram distinguidos por C1 e pertencendo à IES 1 e como C2 pertencendo à IES 2, que fizeram parte das comissões de autoavaliação. Estas entrevistas foram apenas realizadas oito meses depois, nos dias 5 e 22 de julho de 2025. Além dos estudantes, voltou-se a realizar uma entrevista de acompanhamento com os responsáveis coordenadores pela supervisão da garantia da qualidade designados por Q1(+) e Q2(+) para compreender até onde as IES avançaram com o progresso dos planos de melhoria implementados nas suas IES, assunto que foi previamente abordado na primeira entrevista. Essas entrevistas foram realizadas nos dias 9 e 22 de julho de 2025. Como se vê no quadro da caraterização das entrevistas:

Tabela: 12. *Caraterização das entrevistas (2ª fase)*

Sujeito	Duração	Local	Data	Período
C1	00:20:19	Via *Zoom* (IES 1)	22/07/2025	Tarde
C2	00:30:02	Via *Zoom* (IES 2)	05/07/2025	Tarde
Q1(+)	00:08:11	Via *Zoom* (IES 1)	22/07/2025	Tarde
Q2(+)	00:07:52	Via *Zoom* (IES 2)	09/07/2005	Tarde

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevista

4.6. Cuidados éticos

Na sequência, submeteu-se os mesmos guiões de entrevista e documentos complementares à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH), para assegurar o cumprimento dos padrões éticos, garantir a integridade, a dignidade, a honestidade e a qualidade ética da investigação.

Esta parte da tese versa sobre os cuidados éticos que foram tidos em conta durante a realização da tese, partindo do princípio de que os cuidados éticos são a base de qualquer investigação de qualidade, pois garantem que a pesquisa realizada seja conduzida de forma responsável e respeitosa. No contexto da pesquisa em questão, sobre a autoavaliação e a garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano, a questão ética é tida como fundamental por várias razões. Para Nunes (2013),

> A realização de um trabalho académico numa instituição tem de estar devidamente autorizada por quem tem a responsabilidade e a representação da organização. Daí que o processo de pedido de autorização seja composto por vários elementos e se redija um requerimento a solicitar autorização à administração para a realização do estudo. Neste documento, deve ser explicita a instituição académica e a quem cabe a responsabilidade científica do trabalho (equipa de orientação" (p. 14).

Para abordar e avançar com o estudo, teve-se em consideração os princípios éticos da sociedade portuguesa de ciências da educação (SPCE) e do código de ética da *American Educational Research Association* (AERA), que na perspetiva de SPCE (2020) e de AERA (2011) articulam um conjunto comum de valores sobre os quais os investigadores em educação constroem o seu trabalho profissional e científico. A investigação foi conduzida em estrita conformidade com o Código de

Conduta ética da Universidade do Minho (Despacho RT – 31/2019) foi garantido os princípios de integridade, transparência e respeito pelos direitos dos participantes. O protocolo de estudo foi submetido e aprovado pela Comissão Ética para Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) com a identificação do documento CEICSH 121/2024 (ver anexo 1). Assim, os códigos pretendem fornecer os princípios e as regras para cobrir questões profissionais encontradas pelos investigadores em educação. Têm como objetivo principal o bem-estar e a proteção dos indivíduos e grupos com os quais os investigadores em educação trabalham. Assim, os aspetos éticos que foram efetivados ao longo da realização do estudo incluíram o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos. Por um lado, as informações e as perspetivas apresentadas, atribuídas a um representante do INAAREES, foram obtidas mediante o compromisso de confidencialidade e anonimato. Optou-se pela omissão da identidade nominal do informante, para salvaguardar a sua privacidade e cumprir os preceitos éticos da investigação científica, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido. Ressalva-se que a validade dos dados se mantém inalterada, uma vez que a citação se sustenta na autoridade técnica e na posição estratégica que o representante ocupa na estrutura orgânica da referida instituição pública, garantindo assim a fidedignidade institucional necessária ao rigor da tese. Por outro lado, quando se entrevistou figuras públicas ou detentores de cargos únicos, o cargo torna-se um identificador pessoal. Quer dizer, a fala de uma autoridade, no caso deste estudo, como a de um representante do INAAREES, não é apenas uma opinião pessoal, mas uma representação da instituição, o que lhe confere um peso e uma relevância específica ao dado e a confidencialidade dos dados recolhidos.

A participação foi voluntária e esclarecida (consentimento informado livre e esclarecido), dando a conhecer os objetivos, os métodos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, antes do respetivo consentimento em participar. Os participantes tiveram a oportunidade de fazer perguntas antes das entrevistas pelo que foram esclarecidos. Todas as informações pessoais ou profissionais dos participantes foram de igual modo protegidas, de acordo com as leis e normas de ética em vigor pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH).

4.6.1. Reflexividade do investigador

No âmbito da investigação em questão, adotou-se uma postura reflexiva contínua para acompanhar o impacto da subjetividade do investigador na recolha e análise dos dados. É necessário reconhecer que

a neutralidade absoluta é um desafio na investigação de qualidade; por isso, a transparência sobre a relação com o campo é a melhor ferramenta para garantir a credibilidade científica.

Relativamente ao contacto com o representante do INAAREES, é necessário classificar a natureza da relação profissional existente:

- Sobre a cronologia da relação: a investigação e o interesse académico na área surgiram antes de qualquer vínculo profissional, isto é, em 2023. O convite para participar como avaliador externo dos cursos de graduação (em fases subsequentes às analisadas neste estudo) surgiu como reconhecimento da especialização desenvolvida ao longo da pesquisa.

- Sobre a independência de papéis: no decorrer das entrevistas, o investigador assumiu estritamente o papel de discente investigador/aprendiz perante o fenómeno, com vista a assegurar que as funções de avaliador externo não interferissem na dinâmica de diálogo.

Estratégias de mitigação:

Para garantir a imparcialidade bem como a minimização do viés de autoridade ou mesmo a influência de certa proximidade, por mínima que seja, algumas medidas foram implementadas:

a. Anonimato – tomou-se a opção de omitir cargos específicos ou títulos políticos. Esta estratégia visa centrar a análise no próprio conteúdo do discurso e nas práticas de gestão, em vez de se focar na figura individual ou no seu peso institucional. Para o INAAREES, como existem vários representantes, optou-se por designar: representante do INAAREES.

b. triangulação e distanciamento – os dados ora obtidos foram confrontados com os documentos fidedignos, oficiais e outras fontes de dados, o que serviu como uma avaliação externa das nuances individuais partilhadas nas entrevistas. A apresentação de transição de investigador para avaliador externo não é tida como um conflito de interesses, porém como uma evidência da imersão e competência do investigador sobre o domínio do estudo em questão, tendo sido assim mantida uma separação ética e rigorosa entre os dados recolhidos para fins científicos e as funções de avaliador externo.

Problemas na recolha de dados

Dentre os principais problemas, destacam-se por um lado: Comissões de autoavaliação incompletas, bem como a ocupação laboral dos membros da comissão de autoavaliação, que constituíram obstáculos para a obtenção completa de dados. Por outro, a insuficiência de literatura que retrata a

autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior em contextos africanos, em geral, e em Angola, em particular, limitou a obtenção de informação para a descrição do processo em contexto continental e local.

Revisitação de problemas éticos

Reafirmamos que os cuidados éticos foram levados em conta durante a realização da tese. Assim, os aspetos éticos que foram, ao longo da realização do estudo efetivados, incluíram o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos. A participação foi voluntária e esclarecida (consentimento informado), dando a conhecer os objetivos, os métodos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa antes de consentirem em participar. Os participantes tiveram a oportunidade de fazer perguntas antes das entrevistas pelo que foram esclarecidos e concordadas entre as partes. Todas as informações pessoais ou profissionais dos participantes, foram de igual modo protegidas, de acordo com as leis e normas de ética em vigor pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH). Importa destacar como foi gerida o papel duplo (investigador imerso e avaliador externo pelo INAAREES) ao reforçar que este duplo posicionamento (enquanto ator imerso na realidade e investigador) foi gerido mediante um esforço contínuo de reflexividade e distanciamento crítico, assegurando que o conhecimento prévio servisse como ferramenta de contextualização e não como viés analítico. Dito de outro modo, o investigador estava dentro da situação (como ator – avaliador externo convidado pelo INAAREES), entretanto afastou-se dela para analisar o objeto de forma crítica, ao garantir que o que já soubesse sobre o assunto o ajudasse a entender melhor a realidade, em vez de o fazer tirar conclusões precipitadas ou mesmo erradas.

Portanto, compreende-se que esta investigação trata de um estudo de caso de natureza qualitativa, centrada nas perceções e significados que os participantes atribuem ao processo e às práticas de autoavaliação e de garantia da qualidade no subsistema de ensino superior angolano, com recurso a: entrevista, análise documental e análise de dados, como o método de recolha e operacionalização dos referidos dados, que por seu turno serviram de base para a construção dos fundamentos teórico-conceptuais e para o estudo empírico, mediante a técnica de categorização e respeito pelos princípios éticos da pesquisa. No capítulo seguinte é descrita os resultados obtidos.

Capítulo 5: Resultados

O presente capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos através da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas. Os dados empíricos emersos refletem as perceções partilhadas pelos diferentes atores do estudo: o representante do INAAREES, os membros das comissões de autoavaliação (docentes, gestores e estudantes) e os supervisores da gestão da qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES) visadas. Em estrita observância aos critérios metodológicos delineados no Capítulo 4, a análise incide sobre o acervo normativo e os documentos oficiais que regulam o subsistema do Ensino Superior em Angola, mapeando padrões, recorrências e hiatos estruturais nas dinâmicas de autoavaliação e garantia da qualidade.

Salvaguardando o rigor científico, a fidelidade da informação e à transparência é realizada de forma estritamente objetiva, prescindindo de juízos de valor ou interpretações prematuras. O propósito fulcral consiste em conferir legibilidade direta aos dados no seu contexto original, cruzando a produção normativa pelo MESCTI, e do INAAREES, com o discurso dos participantes.:

Em consonância com a estratégia de codificação adotada, a organização do capítulo estrutura-se em torno das seguintes secções temáticas:

No âmbito da recolha e análise de dados, o presente trabalho estruturou-se em diferentes dimensões metodológicas e documentais. No que concerne a análise documental, a investigação incidiu, em primeiro lugar, sobre o subsistema do ensino superior angolano, descrevendo-se a legislação que estabelece o Regime Jurídico do subsistema do ensino superior aplicável a todas as IES no país. Adicionalmente, examinou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027, com especial enfoque no Eixo 3 – Programa 14, que destaca a melhoria da qualidade do ensino superior e o desenvolvimento da investigação científica e tecnologia. A pesquisa abordou também a organização do SNGQES do ES em Angola, a qual define, através do RJAAQIES, a respetiva forma de organização e implementação. Neste âmbito, descrevem-se os requisitos principais para a realização do processo de autoavaliação de cursos ou programas, bem como a sua dinâmica de funcionamento. São ainda detalhadas todas as etapas burocráticas e operacionais que a instituição, curso ou programa submetido a este escrutínio deve seguir para realizar a autoavaliação, um processo que inclui a recolha de dados, a análise de indicadores de qualidade e a elaboração de um relatório detalhado. Para o efeito, consideram-se os onze indicadores do processo de autoavaliação, que se configuram como os princípios referenciais que as IES em Angola utilizam para medir e avaliar o seu próprio desempenho e

a eficácia dos seus processos, funcionando como ferramentas de diagnóstico essenciais. Para completar, o estudo aborda sobre o ODS-4, procurando verificar até que ponto o processo de garantia da qualidade em Angola se encontra devidamente alinhado com os critérios estabelecidos nas metas da ODS 4, 5, 15 e 17.

No âmbito da recolha e análise de dados, o presente estudo estruturou-se em diferentes dimensões metodológicas e documentais. Relativamente às entrevistas, procurou-se analisar, inferir e conferir significados às perceções emitidas pelos participantes do estudo, nomeadamente o representante do INAAREES, os membros da comissão da autoavaliação e os supervisores para a garantia da qualidade das IES, emergindo deste processo três categorias com respetivas subcategorias.

5.1. Resultados documentais

Segundo Triviños (1987), a análise documental: "é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros texto etc." (p. 111). No entendimento de Diehl e Tatim (2004), a análise documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da investigação. De acordo com Sá-Silva et al., (2009), a utilização de documentos para a realização de uma investigação, tal como os mencionados no parágrafo supra, permite recolher um maior número de dados e informações. Os autores fundamentam ainda que o tratamento documental é uma etapa que complementa a investigação, ao subsidiar dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos mesmos.

Os documentos utilizados na análise documental podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc (Gil, 2008). Assim, nessa investigação, para a prossecução da análise documental, cingiu-se ao conjunto de documentos relativos ao processo de autoavaliação e garantia da qualidade. Posteriormente, foi feita a avaliação preliminar de cada documento, por meio de um exame crítico dos mesmos, orientando-se pelos seguintes detalhes: contexto, relevância, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Posterior à análise de cada documento, deu-se sequência à análise documental no verdadeiro sentido, o que consistiu em reunir todos os elementos

do quadro teórico e a realização da análise, baseada na interpretação coerente, concisa, fiel, tendo em vista o tema da investigação e a pergunta de partida. (Sá-Silva et al., 2009)

Subsistema do ensino superior angolano

O Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20 de 9 de março aborda sobre as regras de criação, organização e funcionamento, avaliação dos institutos públicos (ver anexo 2). Na perspetiva de Celestino (2025), não obstante as suas potencialidades, refere-se que, ao longo do seu desenvolvimento, o subsistema de ensino superior em Angola foi enfrentando inúmeros problemas, como a insuficiência de quadros, a instabilidade política, a inadequação de condições infraestruturais e um défice na investigação científica. Liberato (2019) aponta como constrangimentos enfrentados pelo ensino superior, ao longo do seu crescimento, a falta de autonomia pelo facto de o subsistema de ensino superior e as IES funcionarem de forma dependente à agenda política, o que compromete dessa forma o cumprimento daquilo que é a real missão, visão, valores e objetivos estratégicos, como a falta de quadros competentes, o reconhecimento social e outros.

Entre os vários constrangimentos do ensino superior, refira-se (Carvalho, 2012, in Celestino, 2025):

> indicia a aquisição de diplomas sem a devida competência académica e profissional, a admissão ao Ensino Superior a estudantes com negativa no exame de acesso, a aplicação de modelos de gestão descontextualizados, a ausência quase total de investigação científica, a despreocupação com a publicação dos poucos estudos feitos, a ausência de edição de livros e revistas científicas, fraca aposta em bibliotecas e laboratórios, a deficientes aposta na formação atualizada de docentes, a promoção de docentes com critérios subjetivos, os currículos desajustados às necessidades do mercado de trabalho angolano, a promoção de uma cultura de facilidade chegando a admitir estudantes ao acesso com zero valores, impunidade da fraude académica, a falta de rigor nas aulas e defesas de trabalho de fim de curso, promoção da corrupção refletida no pagamento para admissão, a elaboração de trabalhos de final de curso de licenciatura e a aprovação em unidades curriculares, bem como o combate organizado a quem exige rigor e que faz investigação científica (p. 17).

Na mesma perspetiva, (Mendes, 2013, citado por Celestino, 2025) considera que a insuficiente preparação dos docentes, a escassez de recursos humanos, a paralisação da investigação, a falta de financiamento, as débeis condições infraestruturais, a proliferação de diplomas, um fenómeno de inflação de diplomas, a valorização de títulos académicos, a inadequação do perfil do professor em relação formação académica e pedagógica, a inadequação do perfil do estudante em relação ao perfil de entrada exigidos pelas IES, a incoerência entre o perfil de saída do formado e as

expectativas do mercado de trabalho em consequências da profunda crise instalada na década de 90, a multiplicação das IES e a massificação dos estudantes que frequentam o ensino superior, tudo isto, constituem grandes constrangimentos e desafios para o ensino superior em Angola. Continua-se a verificar uma discrepância entre o nível académico, o tempo de serviço e a categoria docente, o que abre precedentes para incumprimentos das exigências do estatuto da carreira docente em relação às categorias docentes e às atribuições para cada uma destas estabelecidas no referido estatuto, sem esquecer a existência de uma maior concentração de professores com o grau de doutor nas instituições públicas em detrimento das privadas.

Assim, a análise documental permitiu apurar a existência de vários documentos legais. Existe uma legislação do ensino superior angolano, o Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de dezembro, que estabelece o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior, aplicando-se a todas as IES que o integram e rege-se, sem prejuízo dos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, pelos seguintes princípios específicos:

Papel do reitor do Estado;

Autonomia das IES;

Liberdade académica;

Gestão democrática;

Qualidade dos serviços;

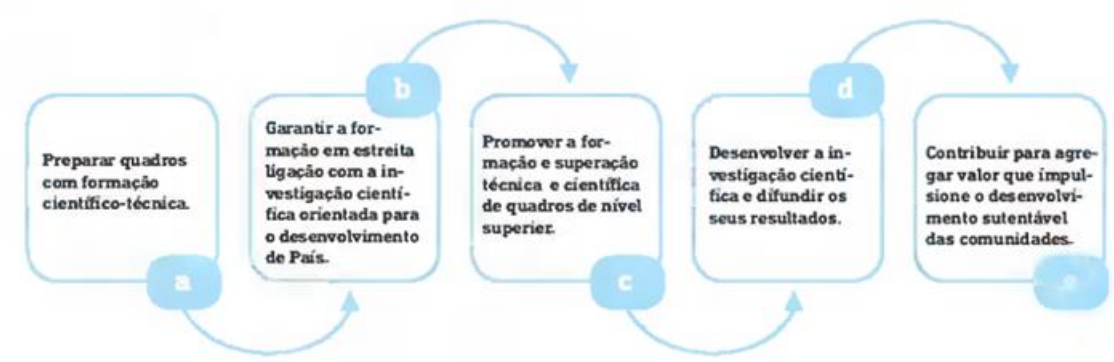
Responsabilidade financeira do estudante;

Equilíbrio da rede de instituições de ensino superior.

De acordo com o INAAREES (2022), este mesmo Decreto preconiza os seguintes objetivos específicos do Subsistema de Ensino Superior nacional: a. Preparar quadros com formação técnico-científica e cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; b. Garantir a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas colocados em cada momento pelo desenvolvimento do país e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; c. Promover a formação e a superação técnica e científica de quadros de nível superior através da realização de cursos de graduação e pós-graduação; d. Desenvolver a investigação científica e difundir os seus resultados para o enriquecimento e o

desenvolvimento multifacetado do país; e. Contribuir para agregar valor que impulsione o desenvolvimento sustentável das comunidades através da prestação de serviços.

Figura: 4. *Objetivos do Subsistema de Ensino Superior*



Fonte: INAAREES (adaptado)

Na perspetiva de Celestino (2025), as políticas públicas constituem um conjunto de diretrizes cuja implementação implica novas formas de trabalho e uma atuação com maior rigor e dedicação por parte dos governos dos países. E ao referir o contexto dos subsistemas de ensino superior em Angola, explica que, como referem Santos e Zan (2022),

> muitas vezes sem ter em consideração as grandes diferenças socioeconómicas e conjunturais entre a realidade nacional e os modelos adotados, como é o caso do processo de globalização, inerente à ideologia neoliberal tem influenciado as decisões de políticas educacionais, especialmente por meio da atuação de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, grupos como *advocacy coalitions* (coligações de causas) engajados em processo de produção das políticas educacionais (modelos, categorias e guiões) como forma de se alcançar a universalização com um certo nível de unificação e comprometimento. (p. 21).

Celestino (2025) defende que em Angola, a qualidade da educação, tanto no setor público como no privado, é da responsabilidade do Estado, pois a definição de políticas que perspetivam o alcance de uma maior consistência no sistema educativo a nível nacional, que na visão de Brás, 2018, citado por Vidal, 2025, enquanto país subscritor, sofre influências de tratados e agendas politicas regionais e internacionais com destaque para, por exemplo, os objetivos da Agenda 2030 (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), para o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN), entre outras, cabendo às

universidades a missão de "fornecer à nação quadros profissionais qualificados", capazes de contribuir para a mudança do país, por meio das suas atividades, tendo em vista um ensino de qualidade, que por sua vez, depende da qualificação dos docentes.

Na mesma linha de pensamento, Silva (2016), citado por Celestino (2025), argumenta que a Universidade tem também por missão implementar o conhecimento às novas tecnologias, das quais dependerá inovação e desenvolvimento científico e que, para tal, a investigação deve-se manter aberta e plural.

Plano de Desenvolvimento Nacional de Angola: 2023-2027 (8. Eixo 3 – Programa 14)

De acordo com o Decreto Presidencial n.º 225/23, de 30 de novembro, o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) é um instrumento do Sistema Nacional de Planeamento que visa a promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial do país, constituindo-se num mecanismo de implementação da estratégia de longo prazo, de caráter prospetivo e plurianual, de médio prazo, abrangendo o nível nacional, setorial e provincial de planeamento, bem como todos os setores relevantes. Tomando em consideração os múltiplos compromissos internacionais assumidos pelo Governo angolano, foi concebido o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN 2023-2027), instrumento de planeamento de médio prazo que visa implementar a estratégia de longo prazo "Angola 2050" como nacional, que assenta nos compromissos internacionais, enquadrados nas agendas 2063 da União Africana "A África que queremos" e 2030 das Nações Unidas sobre os "Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis", bem como o Plano Indicativo de Desenvolvimento Regional da SADC 2020-2030 e o Plano Indicativo Estratégico a Médio Prazo da CEEAC 2021-2025, no qual o fortalecimento e a melhoria da qualidade do ensino superior, com realce para o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica de acordo com os padrões regionais e internacionais, constituem desafios do Estado angolano para o quadriénio 2023-2027, através da adequação do seu quadro regulamentar e processual. Assim, para a efetivação das múltiplas reformas perspetivadas por estas agendas políticas, o Estado angolano desafia-se no seu PDN, a:

1. Dotar o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) de recursos financeiros e materiais para a realização da avaliação e acreditação.

2. Divulgar os instrumentos da avaliação e acreditação.

3. Monitorizar a realização da autoavaliação das IES e respetivos cursos.

4. Construir a bolsa de avaliadores.

5. Realizar a avaliação externa e acreditação da qualidade das IES que ministram cursos nas áreas das ciências médicas, da saúde e respetivos cursos.

6. Divulgar os resultados da avaliação externa e acreditação da qualidade das IES e respetivos cursos.

7. Monitorizar a realização do processo de avaliação de desempenho docente.

8. Criar o observatório de empregabilidade dos graduados (PDN, Prioridade 14).

O Programa 14 do plano de desenvolvimento nacional de Angola versa sobre o Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino Superior e Desenvolvimento da Investigação Científica e Tecnológica. O objetivo do programa 14.1 é de fortalecer as instituições do ensino superior e promete melhorar as instituições de ensino superior, de acordo com os padrões nacionais e internacionais, através da adequação do seu quadro regulamentar e processual. A prioridade 14.1.1 sobre a expansão e diversificação da oferta formativa tem os seguintes pontos:

1. Concluir e implementar o processo de harmonização curricular;

2. Criar cursos de graduação ajustados às exigências do mercado de trabalho, em particular nas áreas STEM e outras prioritárias;

3. Aprovar o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior;

4. Materializar o projeto de desenvolvimento da pós-graduação;

5. Capacitar os gestores das IES sobre o plano de desenvolvimento institucional;

6. Capacitar as IES pedagógicas;

7. Elaborar a proposta de diploma legal sobre o financiamento do ensino superior.

Organização do sistema nacional de garantia da qualidade no ensino superior

A cada vez mais crescente expansão e proliferação de diferentes tipologias de IES, aliada à necessidade de harmonização destas com os padrões nacionais, regionais e internacionais tornaram imperioso o estabelecimento de mecanismos que assegurem a qualidade e a relevância dos serviços por elas prestados. Neste sentido, o Executivo definiu, através do RJAAQIES (Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto), a forma de organização e implementação do SNGQES por via de três (3) tipos de processos, designadamente:

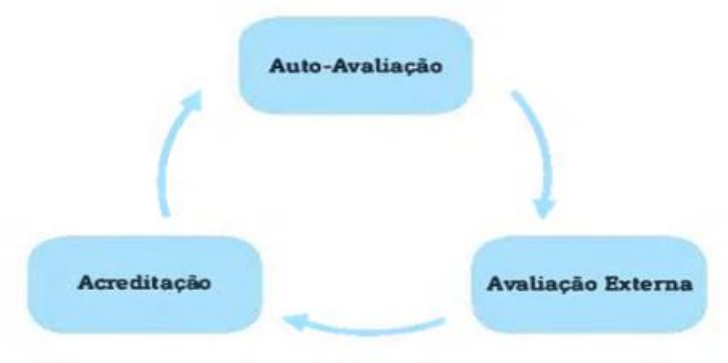
a. Autoavaliação;

b. Avaliação externa;

c. Acreditação.

Refira-se que a AA é realizada pela própria IES para aferir internamente o seu desempenho. A avaliação externa e a acreditação são realizadas por uma entidade exterior, nomeadamente uma comissão de avaliação externa (CAA), cuja composição é da responsabilidade do INAAREES. Contudo, os três (3) processos estão dinamicamente relacionados e o sucesso ou fracasso de um produz efeitos nos outros. Cada um deles é abordado no guião ou manual correspondente, sendo este guião dedicado apenas à AA.

Figura: 5. *Processos de organização e implementação do SNGQES e sua interdependência*



Fonte: INAAREES (adaptado)

O SNGQES assenta em princípios gerais da qualidade, sendo eles os seguintes

Princípio pedagógico;

Princípio inclusivo;

Princípio da globalidade;

Princípio participativo;

Princípio contínuo;

Princípio da isenção;

Princípio da legitimidade;

Princípio da equidade;

Princípio de carácter público;

Princípio de adequação aos padrões internacionais;

Princípio da autoridade técnica.

De acordo com o Manual de Procedimentos de Acreditação de Instituições, Cursos e/ou Programas (2022), existe uma crescente expansão e proliferação de diferentes tipologias de IES no país, aliada à necessidade de harmonização destas com os padrões nacionais e internacionais. Por esse motivo, tornou-se imperioso o estabelecimento de mecanismos que assegurem a qualidade e a relevância dos serviços por elas prestados. Assim, o executivo definiu, através do Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto, a forma de organização e implementação do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade no Ensino Superior (SNGQES). O manual é uma ferramenta que faz parte do processo de acreditação e é imprescindível para o INAAREES e para as IES nas componentes de avaliação e garantia da qualidade das instituições, dos seus cursos e/ou programas, através da acreditação:

De acordo com o Decreto Presidencial nº 203/18, de 30 de agosto, que aprova o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior (RJAAQIES) "Acreditação é o ato de certificação das Instituições de Ensino Superior e dos cursos/programas, decorrente dos resultados positivos da Avaliação Externa promovida pelo serviço competente do Departamento Ministerial responsável pela gestão do Subsistema de Ensino Superior" (p. 9).

Assim, como define o INAAREES (2022), o processo de acreditação é o fim de todo um processo de avaliação de instituições, cursos e/ou programas. É precedido pela autoavaliação realizada pelas IES e pela avaliação externa. Para todo o efeito, o INAAREES recomenda, a nível das instituições, que a autoavaliação seja iniciada com alguma antecedência, de modo que aquelas se candidatem a uma avaliação externa e posterior acreditação. É importante que as instituições apresentem evidências exigidas para efeitos de demonstração no ato da avaliação externa, que devem estar de acordo com os requisitos de acreditação.

Para todos os efeitos, o processo de acreditação é da responsabilidade do INAAREES e abrange todas as IES públicas, público-privadas e privadas e os respetivos cursos/programas de graduação e de pós-graduação. Está consubstanciado no Regulamento de Avaliação Externa e Acreditação aprovado pelo Titular do Departamento Ministerial responsável pela gestão do Subsistema de Ensino Superior

(Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março). Nesta perspetiva, de acordo com o INAAREES (2022, p. 10), o processo de acreditação tem por objetivos:

a) Oficializar e tornar público o nível da qualidade de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa tal como apurado por uma avaliação externa realizada para este efeito;

b) Fornecer bases independentes e objetivas para o estabelecimento de uma sã concorrência entre instituições de ensino superior entre cursos e/ou programas destas;

c) Contribuir para a identificação de uma base de critérios de apoio estatal ou privado às instituições de ensino superior, cursos e/ou programas nelas existentes;

d) Fornecer ao público informações que permitam uma base de escolha entre os cursos e/ou programas ministrados pelas instituições de ensino superior.

Relativamente aos princípios, para o INAAREES (2022), a acreditação rege-se por princípios que são a objetividade, igualdade, transparência, regularidade e independência: a) a objetividade assegura que a acreditação de cursos e/ou programas e instituições se baseie e absorva critérios de avaliação previamente estabelecidos; b) a igualdade faz com que esta conceda e garanta igual tratamento a todas as IES públicas e privadas; c) a transparência garante que as normas, os mecanismos, os procedimentos, os indicadores, padrões e os resultados da acreditação devam ser do conhecimento público e gozem, em especial, do reconhecimento dos atores do SNGQES; d) a regularidade e periodicidade decorre do seu caráter construtivo. A acreditação é periódica e toma em consideração os avanços conseguidos pela IES visada relativamente ao processo de avaliação externa e acreditação anterior; e) a independência garante que a acreditação decorra de uma forma livre e isenta de qualquer tipo de pressões externas.

No que toca à realização do processo de acreditação de cursos e/ou programas e instituições, o INAAREES (2022) obriga que se cumpra algumas etapas:

Tabela: 13. *Etapas do processo de acreditação*

Etapa 1	**Consulta das recomendações do relatório final da AE**
Etapa 2	**Decisão fundamentada do INAAREES sobre acreditação ou não**
Etapa 3	**Correção de deficiências do pedido de acreditação**
Etapa 4	**Avaliação do pedido pela CAE**
Etapa 5	**Decisão final**
Etapa 6	**Homologação**

Fonte: Criação própria (adaptado de INAAREES)

Assim, a coordenação do processo de acreditação de cursos e/ou programas das IES é da responsabilidade do Órgão Central da Qualidade (OCQ) da IES, que assegura a circulação da documentação e a articulação entre as diferentes UO e o INAAREES, prestando assessória técnica. O INAAREES consulta as recomendações constantes no ERA com atenção para a não acreditação, acreditação condicional ou acreditação da IES ou curso/programa. Para o INAAREES (2022), a responsabilidade dos intervenientes compreende as seguintes etapas:

1. INAAREES fixa os prazos; 2. OCQ solicita os dados de acesso ao INAAREES; 3. INAAREES disponibiliza os dados de acesso e nomeia o técnico; 4. OCQ envia os dados de acesso à CAA; 5. CAA preenche o pedido de acreditação e anexa as deliberações/despachos assinados; 6. OCQ valida a conformidade dos conteúdos e conclui o pedido na plataforma do INAAREES; 7. IES realiza os pagamentos relativos aos pedidos válidos (p. 12).

O pedido de acreditação submetido na plataforma do INAAREES é sujeito a uma apreciação prévia, com o objetivo de se verificar o cumprimento dos requisitos legais exigidos para a acreditação. Se tudo estiver conforme, o GP do INAAREES, designado para o efeito de acompanhamento do pedido, inicia a verificação do preenchimento do Pedido de Acreditação. Se não estiverem completos os requisitos acima mencionados, o INAAREES comunica à IES, de modo a que esta suprima urgentemente a falta identificada, como descrito pelo INAAREES (2022). Nesta etapa, os procedimentos e as responsabilidades dos intervenientes são os que se apresentam a seguir.

Segundo o INAAREES (2022), numa primeira fase, o INAAREES faz a apreciação prévia do pedido de acreditação e comunica à IES a decisão de aceitação ou recusa do mesmo, pela verificação do seu preenchimento.

Tabela: 14. *Procedimentos e responsabilidades dos intervenientes no pedido de acreditação*

1. INAAREES	**Verificação, apreciação do pedido de acreditação;** **Comunicação de decisão de aceitação ou recusa do pedido de acreditação à IES.**
2. OCQ	**Envio da decisão do INAAREES de aceitar ou não o pedido ao Diretor/Decano da UO.**
3. UO	**Elaboração pela CAA da pronúncia à decisão do INAAREES de recusa prévia do pedido de acreditação.**
4. UO	**Envio pelo Diretor/Decano da UO ao OCQ da decisão da pronúncia.**
5. OCQ	**Verificação da conformidade da pronúncia;** **Submissão da decisão da apresentação ou não da pronúncia.**
6. INAAREES	**Comunicação do deferimento ou indeferimento da pronúncia.**
7. INAAREES	**Em caso de aceitação do pedido, o Gestor de Procedimento verifica o preenchimento do pedido da acreditação e dá seguimento ao processo.**

Fonte: criação própria (adaptado de INAAREES)

Quanto à decisão final, para o INAAREES (2022), tendo em consideração o Relatório Final da CAE, o INAAREES comunica uma das seguintes decisões:

1. Ação ou intervenção urgente/não acreditado (pode resultar no encerramento da IES, curso e/ou programa);

2. Acreditado condicionalmente durante 2 anos;

3. Acreditado condicionalmente durante 3 anos e;

4. Acreditado plenamente durante 5 anos.

Por fim, a homologação acerca dos resultados da acreditação pelo Titular do Departamento Ministerial que superintende o Subsistema de Ensino Superior.

Tabela: 15. *Homologação*

NÍVEIS	SUGESTÃO DE METAS PARA AS IES, CURSOS E/ OU PROGRAMAS	CRITÉRIOS ALCANÇADOS (%)	DESEMPENHO
Nível D	Acção urgente/não acreditado (possibilidade de encerramento)	0 - 59%	Não satisfatório
Nível C	Acreditado condicionalmente durante 2 anos.	60 - 79%	Satisfatório com muitas reservas
Nível B	Acreditado condicionalmente durante 3 anos.	80 - 89%	Bom
Nível A	Acreditado plenamente durante 5 anos.	90 - 100%	Excelente

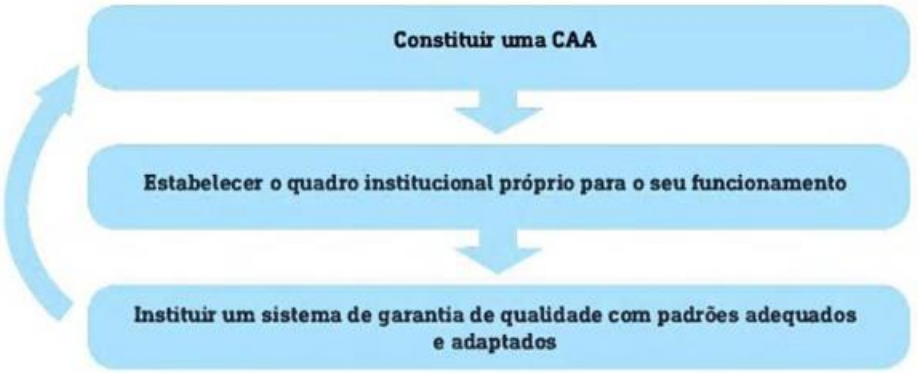
Fonte: INAAREES

Organização do processo da autoavaliação

A autoavaliação é um processo regulamentado pelo Decreto Executivo n.º 108/20 de 9 de março (ver anexo 3. Regulamento do processo de autoavaliação das instituições de ensino superior), refere-se a um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre a sua própria realidade, procurando compreender os significados do conjunto das suas atividades, para melhorar a qualidade educativa e alcançar uma maior relevância social. Com efeito, cada IES deve constituir uma comissão de autoavaliação (CAA), estabelecer um quadro institucional próprio para o seu funcionamento, assim como elaborar um manual de autoavaliação com os indicadores e padrões adequados constantes no RJAAQIES, em particular, e no SNGQES, em geral. Caberá à CAA sistematizar informações, analisar coletivamente os significados das suas realizações, estabelecer formas de organização, gestão e ação, identificar pontos fortes e fracos e estabelecer estratégias de superação de problemas.

Sintetizando, para realizar o processo de autoavaliação, cada IES deve:

Figura: 6. *Realização do processo de autoavaliação*



Fonte: INAAREES (adaptado)

A autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, que exige criatividade, renovação de análise, interpretação, bem como, a síntese das dimensões e dos indicadores que definem a IES. Para a implementação adequada e a obtenção de melhores resultados, o processo de AA exige o estabelecimento de condições fundamentais, a saber:

Existência de uma CAA: que planeie e organize as atividades, promova e mantenha a cultura e o interesse pela avaliação e pela qualidade, sensibilizando e consciencializando a comunidade, fornecendo assessoria aos diferentes setores da IES, promovendo a reflexão sobre o processo;

Participação dos intervenientes da IES: o envolvimento de diferentes atores auxilia a construção do conhecimento gerado na avaliação;

Compromisso explícito dos gestores (dirigentes) das IES: em relação à qualidade como um sistema e ao processo avaliativo; isto não significa que os gestores (dirigentes) devam ser os principais membros das comissões instaladas. O importante é ficar evidente que há uma liderança e um apoio institucional para que o processo ocorra com a seriedade necessária;

Informações válidas e fiáveis: sendo a informação o elemento fundamental do processo avaliativo, a sua disponibilização pelos órgãos pertinentes da instituição é prioritária. Neste sentido, a recolha, o processamento, o tratamento e a análise de informações são essenciais para alimentar as dimensões e os indicadores que a AA quer indagar;

Uso efetivo dos resultados: o conhecimento que a AA dará à comunidade institucional deve ter uma finalidade clara de planear ações destinadas à superação das dificuldades e ao aperfeiçoamento

institucional. Para tal, é importante priorizar ações de curto, médio e longo prazo, planear de modo partilhado e estabelecer-se etapas para alcançar metas simples e mais complexas.

Figura: 7. *Condições fundamentais para o sucesso do processo de autoavaliação.*



Fonte: INAAREES (adaptado)

Sintetizando, compete à CAA:

a. Sistematizar estudos e informações e adequá-los às especificidades e ao contexto em que se encontra inserida a IES;

b. Mobilizar a comunidade académica e analisar com ela os significados das realizações da IES;

c. Elaborar o PAA e inserir nestas formas de organização, gestão e ação através de uma metodologia de recolha de dados e informações e submetê-las à discussão e aprovação da comunidade académica;

d. Identificar pontos fortes e potencialidades e expô-los num cronograma de implementação;

e. Identificar pontos fracos;

f. Estabelecer estratégias de superação de problemas em conjunto com a comunidade académica;

g. Propor a participação de entidades externas à IES;

h. Elaborar o relatório da AA.

Figura: 8. *Ciclo de ações da responsabilidade da CAA*



Fonte: INAAREES (adaptado)

Etapas do processo de autoavaliação

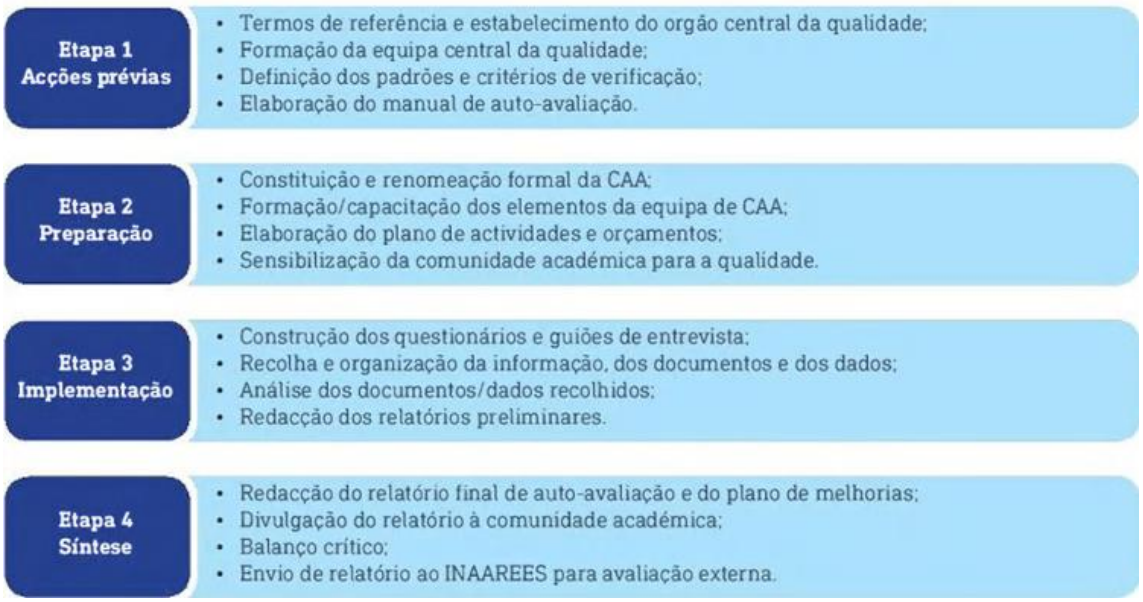
Etapa 1 - Ações prévias;

Etapa 2 - Preparação;

Etapa 3 - Implementação; e

Etapa 4 -Síntese.

Figura: 9. *Etapas da Autoavaliação*



Fonte: INAAREES (adaptado)

Etapa 1: Ações prévias

Antes de se iniciar a AA de um curso e / ou programa ou de uma instituição, é necessário ter em conta alguns procedimentos que ajudarão na implementação com sucesso das etapas subsequentes. Nesta fase, o dirigente máximo da IES deverá estabelecer, no organigrama da IES, o Órgão Central da Qualidade que poderá ser denominado, por exemplo, Gabinete Central da Qualidade, Comissão Central da Qualidade, Direção da Qualidade ou qualquer outro nome. O Órgão Central da Qualidade é um órgão de aconselhamento (órgão de *staff*) e deverá ser um órgão independente, estando sem subordinação direta do dirigente máximo da IES e não ligado a outras direções e ou órgãos. As CAA das delegações ou das Unidades Orgânicas (UO) reportarão diretamente ao Órgão Central da Qualidade, recebendo deste todas as orientações, estando-lhe, portanto, subordinado.

Após a constituição do Órgão Central da Qualidade, os seus membros deverão participar em ações de formação no âmbito da qualidade do ES. O terceiro passo desta etapa consiste em definir os padrões e os critérios de verificação que deverão ser utilizados na IES para a avaliação da instituição, de cursos e/ou programas. Finalmente, a equipa central da qualidade redige o manual de autoavaliação da instituição, de cursos e / ou programas.

Etapa 2: Preparação

Nesta etapa. como prescrito pelo guião de autoavaliação das IES, cursos e/ou programas, elaborado pelo INAAREES (2022), faz-se a preparação de todo o processo de autoavaliação, tais como: constituição da CAA, formação dos elementos da equipa de AA, planeamento das atividades e recursos e sensibilização da comunidade académica, conforme se esclarece nos pontos subsequentes:

a. Constituição da comissão de autoavaliação (CAA).

O texto do INAAREES (2022) estabelece que cada instituição de ensino superior (IES) deve criar uma comissão de avaliação académica (CAA). Esta comissão é responsável por coordenar, realizar e articular o processo de autoavaliação (AA) da IES, divulgando os resultados à comunidade académica. Após a sua formação, a IES deve comunicar ao INAAREES a constituição da CAA e os seus membros. A CAA deve incluir representantes de todos os segmentos da comunidade académica e, idealmente, de organizações socioprofissionais e da sociedade civil. As normas detalhadas sobre a composição e funcionamento da CAA serão definidas pela própria IES. A CAA deve ser formada por pessoas capazes de conduzir o processo avaliativo, sendo a sua legitimidade e sustentação derivadas da participação da comunidade académica e da integração entre as atividades pedagógicas e a gestão. O apoio de consultores externos não deve substituir o envolvimento dos membros internos da instituição.

b. Capacitação dos membros da CAA.

Após a nomeação da Comissão de autoavaliação (CAA), os seus membros devem participar numa formação sobre o SNGQES para conduzir o programa de autoavaliação (AA) e compreender o processo de avaliação externa e acreditação. Essa formação pode ser ministrada internamente pelo Órgão Central da Qualidade da IES ou externamente pelo INAAREES.

c. Planeamento com base no PAA.

A elaboração do projeto de autoavaliação (PAA) envolve a definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e um cronograma detalhado das atividades avaliativas, incluindo prazos e datas de eventos. O planeamento, a ser discutido com a comunidade académica, deve considerar as caraterísticas da instituição, o seu tamanho e experiências prévias de avaliação (autoavaliação, avaliação externa, avaliação de docentes por estudantes, desempenho de investigadores e PTA, etc.).

d. Sensibilização e discussão.

O processo de autoavaliação (AA) deve envolver a comunidade académica através da sensibilização e da discussão, utilizando-se reuniões, palestras e outros eventos, para construir a proposta avaliativa. Esta sensibilização e discussão devem ser contínuas, abrangendo todos os membros da comunidade, incluindo os novos participantes (estudantes, docentes e PTA).

e. Implementação.

Na fase de implementação da autoavaliação (AA), é crucial garantir a coerência entre as ações e metodologias, a articulação entre os participantes e o cumprimento dos prazos. Esta etapa representa a execução das atividades planeadas no plano de autoavaliação (PAA).

f. Conceções de questionários e guiões de entrevista.

O texto do INAAREES (2022) estabelece que as IES, através das suas comissões de avaliação académica (CAA), devem elaborar questionários e guiões de entrevista para recolher a opinião de todos os segmentos da comunidade académica (estudantes, professores, pessoal técnico-administrativo, empregadores e associações profissionais) sobre a sua satisfação com os cursos/programas e a instituição. O INAAREES fornecerá um conjunto de questões para auxiliar na criação desses instrumentos, visando uma certa padronização, mas as IES têm autonomia para incluir questões específicas. Os questionários e guiões devem abordar os onze indicadores de avaliação propostos pelo RJAAQIES/SNGQES.

g. Recolha e organização da informação.

Para recolher dados e informações de forma eficaz, é fundamental definir a composição dos grupos de trabalho, assegurando a representação dos principais segmentos da comunidade académica.

h. Análise da informação recolhida.

Após a recolha de dados, o próximo passo essencial é a sua apreciação, que requer a definição da metodologia de análise e interpretação, bem como a garantia das condições materiais necessárias para o trabalho, incluindo espaço físico, docentes, técnicos com tempo dedicado e outros recursos.

i. Relatórios preliminares

Para elaborar os relatórios preliminares de autoavaliação, é necessário definir o formato do relatório, realizar reuniões de trabalho sistemáticas, elaborar o relatório inicial, organizar a discussão dos resultados com a comunidade académica e incorporar o seu *feedback*.

j. Síntese.

Esta etapa final do processo de avaliação envolve a consolidação das fases anteriores através da elaboração de um relatório preliminar e, posteriormente, de um relatório final que será divulgado e analisado. Inclui também uma reflexão crítica sobre o processo de avaliação e os seus resultados, visando a melhoria da qualidade da instituição, do curso e/ou programa (INAAREES, 2022).

k. Relatório final da autoavaliação.

O Relatório final de autoavaliação (RFAA) deve apresentar o resultado da análise e interpretação dos dados da autoavaliação para a comunidade académica, avaliadores externos e sociedade, exigindo clareza e um caráter analítico e interpretativo. É recomendável que o RFAA inclua sugestões de ações administrativas, políticas, pedagógicas e técnico-científicas. A validação do RFAA é feita através da análise do desempenho nos indicadores e padrões do manual da IES, que incluem os do SNGQES/INAAREES, com a CAA a comentar o desempenho com base em evidências.

l. Divulgação.

A divulgação dos resultados da autoavaliação (AA) deve ser pública e incluir discussões sobre as etapas anteriores, utilizando diversos meios como reuniões, documentos informativos e seminários. Essa divulgação também deve apresentar as ações concretas resultantes do processo avaliativo à comunidade académica interna.

m. Balanço crítico.

Após a autoavaliação, é crucial refletir sobre os resultados para melhorar as áreas deficientes, analisar estratégias, dificuldades e progressos, para planear ações futuras. Este processo promove o autoconhecimento institucional, valioso para o curso/programa e para a IES, e serve de base para a avaliação externa do SNGQES. O relatório final de autoavaliação deve ser submetido ao INAAREES para a etapa seguinte de avaliação externa.

Os 11 indicadores do processo de autoavaliação

Tal como tudo o que existe possui uma génese, importa, a este respeito, destacar contribuições de teóricos como Harvey e Green (citados por Jacob, 2003), Hronec (1994) e Pereira (2003). Harvey e Green (citados por Jacob, 2003) definem indicadores de qualidade como instrumentos de avaliação e controle dos resultados ou desempenho de uma ação que se quer medir. Estes permitem quantificar e qualificar os resultados obtidos dentro de um programa de melhoria da qualidade. Hronec (1994)

considera os indicadores como "sinais vitais" de uma organização, refletindo o seu estado de saúde e desempenho. Pereira (2003) enfatiza que, no contexto do ensino superior, a gestão da qualidade e, consequentemente, os seus indicadores, são uma necessidade e não um modismo.

Em Angola, o quadro legal para a avaliação da qualidade do ensino superior tem evoluído significativamente. A este respeito, acerca dos diplomas legais que se debruçam sobre este assunto incluindo a questão dos indicadores, destacam-se:

Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto**:** aprova o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior. Este decreto estabelece os princípios, objetivos, modalidades e entidades responsáveis pela avaliação e acreditação.

Decreto Presidencial n.º 252/11, de 26 de setembro: Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior [1] (INAAREES), a entidade responsável pela coordenação e implementação dos processos de avaliação externa e acreditação.

Decreto Executivo n.º 108/20, de 13 de março: Aprova o Regulamento de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior, estabelecendo as etapas e procedimentos para a autoavaliação, que serve de base para a avaliação externa.

Na perspetiva dos diplomas acima citados, os indicadores são tidos como os principais referenciais para a elaboração do relatório de autoavaliação (RAA), ou seja, o retrato da realidade é revelado a partir dos indicadores.

Indicador 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional: a sua formulação, relevância, atualidade, exequibilidade e divulgação;

Indicador 2: Gestão: democraticidade, prestação de contas, descrição de fundos e tarefas, adequação da estrutura da direção e administração à missão das IES e mecanismos de gestão e garantia da qualidade da IES, curso e/ou programa;

Indicador 3: Currículos: estrutura curricular, conformidade com as normas curriculares, projeto educativo, projetos pedagógicos dos cursos, processos de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens.

Indicador 4: Corpo docente: o seu processo de formação, qualificações, desempenho (académico e científico) e progressão na carreira, rácio professor/estudante, regime de ocupação, condições de trabalho, vinculação académica e vinculação à sociedade;

Indicador 5: Corpo discente: a procura social, admissão, equidade, acesso aos recursos, retenção e progressão, desistência, participação na vida da instituição, apoio social;

Indicador 6: Pessoal técnico e administrativo: as qualificações e especializações, desempenho, rácio corpo técnico e administrativo/docente, adequação do corpo técnico e administrativo aos processos pedagógicos; capacidade de atendimento aos discentes e outros;

Indicador 7: Investigação: o impacto social e económico, produção científica e a sua relevância, estratégia e desenvolvimento da investigação, a ligação com o processo de ensino-aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitorização do processo e vinculação científica;

Indicador 8: Extensão: tipo, natureza e intensidade das ações desenvolvidas na comunidade, ações de cooperação interinstitucional ao abrigo de acordos e convénios, impacto académico e social dessas ações, atores envolvidos;

Indicador 9: Intercâmbio: ações dos estudantes e professore, ao abrigo de convénios com instituições nacionais e estrangeiras e inclusão em redes de investigação;

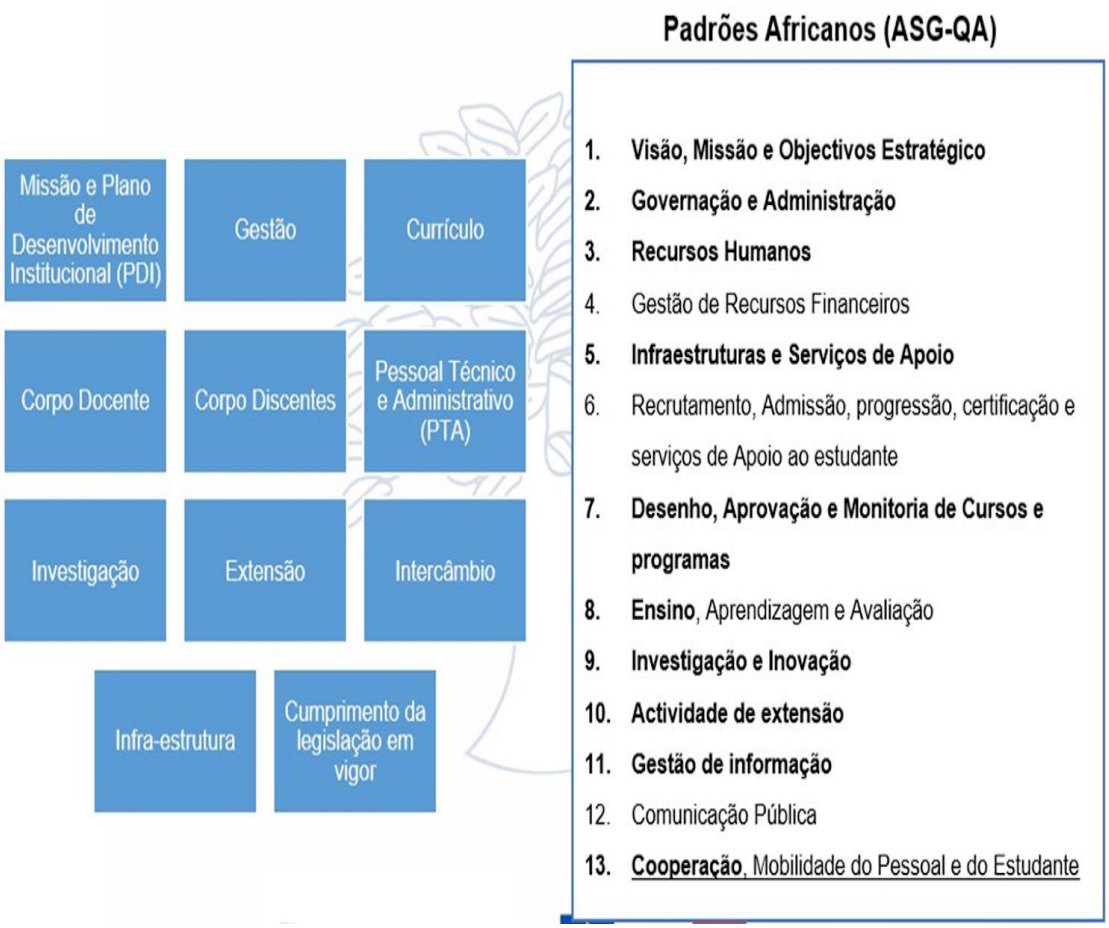
Indicador 10: Infraestruturas: adequadas ao ensino, à investigação e à extensão, salas de aulas. laboratórios, equipamentos, bibliotecas, tecnologias de comunicação e informação, meios de transporte, facilidades de recreação, lazer e desporto, refeitórios, alojamentos, gabinetes de trabalho, anfiteatros, manutenção de instalações e equipamentos e plano diretor;

Indicador 11: Cumprimento da legislação em vigor: respeito pelas leis que se aplicam às IES e aos respetivos cursos e/ou programas de graduação e pós-graduação. O ato de avaliar, como ensina Luckesi (2002, p. 93), implica *uma tomada de posição* a favor ou contra o valor ou qualidade atribuídos a um determinado objeto avaliado; ou seja, exige-se uma decisão do que fazer com o resultado, direcionando o objeto da avaliação *numa trilha dinâmica de ação.*

Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 195), a avaliação pode, sobretudo, ser vista como uma ferramenta para a consecução de reformas educacionais, na medida em que produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

Alinhamento dos indicadores do SNGQES com o ASG-QA (Padrões Africanos)

Figura: 10. *Padrões INAAREES vs Padrões Africanos*



Fonte: (adaptado de INAAREES, 2024)

Tabela: 16. I*ndicadores dos Países da CPLP*

N/O	Angola (DP n.º 203/18)	Portugal (Lei n.º 38/07)	Brasil (Lei n.º 10.861/04)	Cabo Verde (DB n.º 016/CA-ARES/20)	Moçambique (DL n.º 63/06)	São Tomé e Príncipe DL n.º 02/19	Timor Leste (DL n.º 21/10)
01	Missão e plano de desenvolvimen-to institucional	Ensino	Missão e o plano de desenvolvimen-to institucional	Missão, visão e objectivos estratégicos	Missão e objectivos gerais	Estatísticas gerais das Instituições do Ensino Superior	Ensino científico
02	Gestão	Corpo docente	Ensino, a pesquisa, a pós-graduação e extensão	Organização e Gestão	Organização e gestão	Objectivos e metas educativas e de investigação	Corpo docente
03	Currículo	Garantia da qualidade	Responsabilidade social	Ensino	Currículo	Projecto para a Responsabilidade social	Garantia da qualidade
04	Corpo docente	Actividade científica	Comunicação com a sociedade	Corpo docente	Corpo docente do curso	Infra-estruturas e equipamentos	Cooperação internacional
05	Corpo discente	Cooperação internacional	Políticas de pessoal	Actividade científica e tecnológica	Corpo discente	Corpo docente	Interdisciplinaridade
06	Corpo Técnico e Administrativo	Interdisciplina-riedade	Organização e gestão	Políticas de colaboração nacional	Pesquisa / Exten são	Gestão académica institucional	Instalações
07	Investigação	Organização e gestão	Infra-estrutura física	Políticas de internacionaliza ção	Infra-estrutura	Organização académica (didáctico-pedagógica) dos Ciclos de Estudo	Organização e Gestão;
08	Extensão	Instalações, e equipamento	Planejamento e avaliação	Instalações	Corpo Técnico Administrativo	Gestão académica dos Ciclos de Estudo	Organização e Gestão;
09	Intercâmbio	Mecanismos de acção social	Políticas de atendimento aos estudantes	Mecanismo de acção social	Internacionalização		
10	Infra-estrutura		Sustentabilidade financeira	Informação para o exterior			
11	Cumprimento da legislação em vigor			Plano estratégico			

Fonte: (adaptado de INAAREES, 2025)

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4)

Divovo et al. (2023) destacam que o Objetivo 4 da Agenda 2030 tem como propósito garantir uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade, oferecendo oportunidades de aprendizagem contínua para todos. A Declaração da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por sua vez, reconhece a educação em todos os níveis – e os recursos para a aprimorar – como um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável. Assim, torna-se imperativo a formação qualificada de novos indivíduos, que serão os agentes promotores de um desenvolvimento sustentável. Vale ressalvar que, conforme Neto (1987, p. 43), o conceito de Desenvolvimento Sustentável refere-se ao desenvolvimento que "atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades.

Tabela: 17. *Os 17 Objetivos do ODS - Agenda 2030*

Objetivo	Descrição
1.	Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2.	Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.
3.	Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
4.	Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
5.	Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas.
6.	Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos.
7.	Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos.
8.	Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno, produtivo e o trabalho para todos.
9.	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10.	Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.
11.	Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis
12	Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis (reduzindo o desperdício)
13.	Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impctos.
14.	Conversar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável.
15.	Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma

	sustentável as florestas; combater aa desertificação; travar e reverter a degradação dos solos e travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade.
16.	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis.
17.	Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: adaptação dos autores.

A educação é o maior catalisador e baluarte para o desenvolvimento social. Uma educação de qualidade permite quebrar o ciclo da pobreza, promovendo a equidade de género e incentivando hábitos de vida mais saudáveis e sustentáveis.

Em linha com o ODS 4, projeta-se que, até 2030, os alunos adquiram as competências necessárias para o desenvolvimento sustentável. Isto abrange a educação para estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, cultura de paz, cidadania global e valorização cultural. Segundo Divovo et al., (2023), a meta 4.7 do ODS 4 é avaliada por indicadores, tais como as políticas educacionais, os currículos, a formação docente e a avaliação discente.

De acordo com Divovo et al., (2023), os ODS são uma chamada global para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e garantir a paz e prosperidade. As Nações Unidas apoiam estes objetivos para que a Agenda 2030 seja alcançada em Angola, com as suas agências a financiar projetos catalisadores dos ODS. A ONU Angola e parceiros locais trabalham para atingir os ODS. Em Angola, os ODS estavam alinhados com o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2018-2022 e espera-se o mesmo alinhamento com o próximo PDN, atualmente em construção e aguardando aprovação. A educação global para a cidadania e a educação para o desenvolvimento sustentável (Meta 4.7.1) estão contempladas em políticas educacionais angolanas. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) – Educar Angola 2030 inclui uma abordagem específica para esses indicadores nas suas políticas (Divovo et al., 2023).

A Política Nacional de Desenvolvimento para a Área da Educação em Angola é pautada pela Agenda 2025 do Governo e reforçada pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações

Unidas, com um foco especial no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, dada a sua integração nas metas governamentais. No contexto das prioridades atuais para o Sistema de Educação e Ensino, foram identificados sete programas para nortear as ações e medidas políticas até 2022. Essas medidas, que se estendem até 2030, estão detalhadas no PNDE "Educar Angola 2030" e fundamentadas na nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, abrangendo o desenvolvimento da educação pré-escolar, desenvolvimento do ensino primário e secundário, a intensificação da alfabetização de adultos, a melhoria do sistema de formação técnico-profissional, o desenvolvimento e estruturação da formação de professores, especialistas e investigadores em Educação, aconsolidação da reforma educativa, e o fomento do empreendedorismo no ensino secundário. Um avanço significativo é a criação de um quadro regulamentar para crianças com deficiência. De acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspetiva inclusiva (2020), das 18.740 escolas existentes, 21 são de educação especial e 775 são inclusivas (baseadas em escolas regulares). No entanto, a adaptação física das escolas para garantir o acesso de crianças com deficiência, bem como a criação de condições para que escolas regulares sejam verdadeiramente inclusivas, continuam a ser um desafio. É fundamental o apoio de núcleos de orientação e recursos para a inclusão, que possam sensibilizar e apoiar as famílias, além de fornecer orientação e recursos para o diagnóstico precoce da deficiência e facilitar o acesso dessas crianças à escola regular.

Considera-se que a apropriação é um processo ativo pelo qual os indivíduos assimilam as manifestações materiais e simbólicas de uma cultura, que contêm a experiência socio-histórica acumulada pela Humanidade. A internalização na perspetiva de Divovo et al., (2023) e assimilação gradual dessa cultura de qualidade pelos atores educacionais são um resultado direto do cumprimento das estratégias políticas e legislativas emanadas pelo governo.

Na visão de Divovo et al., (2023), esta seção explora as estratégias de Angola para cumprir os objetivos educacionais da Agenda 2030. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) n.º 17/16, de 7 de outubro, foi alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, para alguns ajustes necessários. Consequentemente, a legislação do subsistema do ensino superior seguiu o mesmo caminho, culminando na promulgação do Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de dezembro. Este decreto estabelece o Regime Jurídico do Subsistema do Ensino Superior, definindo as suas regras de organização e funcionamento, os princípios regedores e a relação de superintendência do Estado. A Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, com as suas dez metas,

representam um desafio significativo para a educação nos países do Sul global. Isto deve-se à complexidade das suas agendas e à elaboração de políticas públicas com distintas possibilidades de implementação.

Com este novo decreto normativo, o governo angolano extinguiu as regiões académicas que vigoravam desde 2009. Foi definido um subsistema de natureza binária para a educação superior, caraterizado pela integração de instituições de ensino universitário e politécnico. Assim, o ensino superior está estruturado em academias de altos estudos, universidades, institutos superiores e escolas superiores, distribuídas por todo o território nacional. Os grandes desafios do ensino superior em Angola, conforme definidos no Decreto Presidencial n.º 310/20, no âmbito dos seus objetivos específicos, são: i)Preparar quadros com formação cívica, ética, técnico-científica e cultural em ramos ou especialidades correspondentes às diversas áreas do conhecimento; ii) Garantir a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas da sociedade; iii)Promover a formação e a superação técnica e científica de quadros de nível superior por meio de cursos de graduação e pós-graduação; iv) Desenvolver a investigação científica e difundir os seus resultados para o enriquecimento e desenvolvimento multifacetado do país; e v)Contribuir para agregar valor que impulsione o desenvolvimento sustentável das comunidades através da prestação de serviços.

A promoção da mudança de atitudes e de paradigmas nas sociedades é, em geral, mais facilitada quanto mais educada for a população, considerando-se educação como a participação em mecanismos formais de escolarização. Na prática, porém, a investigação científica ainda se revela incipiente. Apesar da criação de projetos governamentais para incentivar a produção científica, o acesso ao financiamento ainda apresenta dificuldades. Superar este desafio é crucial para alavancar o ensino superior no país.

Em Angola, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) é o órgão responsável pela formulação e implementação da política para o ensino superior. O seu objetivo é formar quadros superiores, garantindo-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. O MESCTI também supervisiona o funcionamento do subsistema, o que implica a coordenação harmoniosa de todas as instituições de ensino superior (IES), respeitando os seus diferentes regimes de autonomia conferidos por lei. Segundo Pinto e Cangue (2022, p. 18), “cabe ainda a este Ministério, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ 2013-2020), a execução do "PA1 - Formação de Quadros Superiores" e do "PA3 - Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação". Isto implica:

> Melhorar a rede de IES, com o objetivo de aumentar os cursos e o número de graduados. Aumentar a oferta de pós-graduações e melhorar a qualidade do ensino ministrado, com o reforço da qualificação de mestres e doutores. Desenvolver o Sistema de Avaliação e Certificação do Ensino Superior. Promover a inovação nas Universidades e nos Centros de Investigação do país, com investigadores de carreira, laboratórios equipados e conexão com redes internacionais de investigação, divulgação, partilha e acesso a dados nacionais e internacionais. (ANGOLA, 2018, p. 90)

Desta forma, como afirmam Pinto e Cangue (2022, p. 18), "o PNFQ tem a competência de apresentar os resultados a partir da monitorização da oferta formativa estratégica, tomando como linha orientadora o cumprimento dos pilares do PDN (Plano de Desenvolvimento Nacional) em alinhamento com o EDUCAR 2030". O Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) é um instrumento fundamental que tem como uma das suas estratégias, até 2025, promover o acesso dos angolanos a um emprego produtivo e qualificado, além de assegurar a valorização sustentável dos recursos humanos nacionais. Pinto e Cangue (2022), olhando para os objetivos da Agenda 2030, especialmente o ODS 4 – que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos – e em resposta ao apelo do Presidente da República de Angola de 2018, é fundamental: "Encarar a educação como um direito constitucional e trabalhar para garantir o pleno funcionamento das instituições escolares, contando, para tal, com a contribuição de todas as forças vivas do nosso país. Isso vai exigir de nós uma aposta clara e permanente na qualidade da educação e do ensino (p. 18).".

Neste sentido, a discussão sobre a avaliação institucional e qualidade da educação em Angola não é nova, mesmo considerando a instabilidade histórica do Sistema de Educação e Ensino angolano devido a sucessivas e rápidas reformas. Contudo, como defende Mendes (2016), os esforços para melhorar a gestão e a qualidade educativa do ensino superior em Angola ganharam maior relevância nos últimos tempos, tanto no discurso quanto na prática. Esse processo de redefinição de políticas educativas e de diretrizes, ancorado no estabelecimento de normas e regulamentos que promovem a qualidade e padronizam o funcionamento e desenvolvimento das instituições de ensino superior (IES) em Angola, ocupa um espaço central na construção de um Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNGQES) robusto e bem estruturado.

De acordo a INAAREES (2022), o Guia de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior, Cursos e Programas, publicado pelo INAAREES, estrutura o SNGQES a partir de três pressupostos dinâmicos e interligados, no qual o sucesso ou fracasso de um afeta os demais: i) Autoavaliação: Realizada pela

própria IES para aferir o seu desempenho interno; ii) Avaliação Externa: Conduzida por uma entidade externa à IES; iii) Acreditação: Realizada por uma entidade externa à IES.

É importante notar que, até ao momento, 30 cursos de Medicina e outros de Ciências da Saúde, de um total de 9 IES, foram avaliados. Cerca de 156 cursos da oferta formativa nacional ainda aguardam o processo de acreditação, que é a etapa subsequente à avaliação externa. É amplamente reconhecido que, nos últimos anos, Angola registou um aumento significativo de IES e de cursos, totalizando atualmente cerca de 1.300 cursos e 101 IES legalmente constituídas. A garantia da qualidade, neste contexto, só é possível com a aplicação de boas práticas de avaliação e acreditação, mediante a implementação de instrumentos universalmente reconhecidos. Assim, torna-se premente um salto qualitativo, como expressou o Presidente da República de Angola na sua tomada de posse em 26 de setembro de 2017.Este reconheceu a falta de qualidade do ensino e a necessidade de um esforço conjunto para o foco na qualidade, e não apenas na quantidade de alunos matriculados. Este discurso sublinhou a preocupação não só com a massificação ou aumento da oferta formativa e acesso ao ensino, mas também com a garantia de permanência de um ensino de qualidade.

Como tal, impõe-se a implementação dos diversos instrumentos legais que compõem o SNGQES:

Decreto n.º 203/18, de 30 de agosto: Estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior.

Decreto n.º 109/20, de 10 de março de 2020: Regulamenta o processo de Avaliação Externa e Acreditação das IES e os seus respetivos cursos.

Decreto n.º 108/20, de 9 de março: Regulamenta o processo de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior.

Guia de autoavaliação de instituições de ensino superior e de cursos e programas.

Manuais de avaliação externa de instituições de ensino superior, de avaliação externa de cursos e programas e de procedimentos de acreditação de instituições de ensino superior e de cursos e programas.

O Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto, que estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior, é regido por princípios gerais, destacando-se a inclusão e a equidade. Este diploma legal preconiza que a avaliação e a acreditação da qualidade do ensino superior, para que adotem um caráter inclusivo, integrando os esforços e

mecanismos de garantia da qualidade desenvolvidos pelas próprias IES. O caráter de equidade, por sua vez, assegura que os processos de avaliação da qualidade do ensino superior (ES) utilizem regras e critérios objetivos, garantindo um tratamento igual a todas as IES. Um dos eixos que têm pautado a intervenção da tutela do ensino superior, visando melhorar a capacidade institucional face aos desafios atuais, é a estruturação orgânica da tutela, que inclui unidades encarregues da avaliação e acreditação das IES e dos cursos (Mendes, 2016).

Neste contexto, em 2013, o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) foi criado a partir de estruturas provisórias. Estabelecido como órgão superintendido pelo MESCTI, o INAAREES passou por uma reestruturação técnica e orgânica em 2020 para ampliar e reforçar as suas competências, o que culminou no redesenho de sua missão, na qual a garantia da qualidade assume um papel central.

A principal missão do INAAREES é, entre outras, avaliar e acreditar as IES e os seus cursos e programas. Assim, este órgão é responsável pela nobre missão de implementar a avaliação da qualidade das IES, bem como de desenvolver ações que contribuam para a consolidação do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior. Para isso, através do seu Programa de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (2023-2027), inserido no Plano de Desenvolvimento Nacional de Angola (2023-2027), foram estabelecidas metas e ações prioritárias a serem cumpridas até 2027. Metas a serem alcançadas até 2027:

Até 2024: todas as IES devem ter operacionais os seus mecanismos internos de garantia da qualidade, incluindo a avaliação de desempenho docente. Esta é uma meta alcançável, visto que 84 das 101 IES legalmente constituídas já possuem os seus órgãos internos funcionais em matéria de garantia da qualidade.

Até 2025: todas as IES deverão realizar o processo de autoavaliação. Até 2027: realizar o 1.º ciclo de avaliação externa e acreditação da qualidade das IES e respetivos cursos. Até 2027: realizar o 1.º ciclo de avaliação externa e acreditação da qualidade de todas as IES pedagógicas. Até 2027: todas as IES deverão realizar três ciclos de avaliação de desempenho docente.

Para o cumprimento destas metas, são necessárias ações prioritárias do programa, destacando-se:

Dotação do INAAREES de recursos humanos, financeiros e materiais para a realização da avaliação externa. Divulgação dos instrumentos de avaliação e acreditação. Monitorização da realização da autoavaliação das IES e respetivos cursos.

Constituição de um banco de avaliadores externos.

Realização da avaliação externa e acreditação da qualidade das IES que ministram cursos nas áreas das Ciências Médicas e da Saúde, e respetivos cursos.

Divulgação dos resultados da avaliação externa e acreditação da qualidade das IES e respetivos cursos.

Monitorização da realização do processo de avaliação de desempenho docente.

A execução de todas as ações do programa é monitorizada por meio de indicadores de progresso e de impacto, complementados pela apresentação de relatórios mensais de balanço, conforme Divovo et al., (2023).

Resultados dos relatórios da avaliação externa

De acordo o RAE (2023) os resultados dos cursos avaliados das IES apresentam aspetos comuns nos onze indicadores determinados pelo INAAREES. Em seguida, são expostos os excertos que explicam esses pontos. No que toca à missão e plano de desenvolvimento institucional das IES, os resultados apontam para o seguinte:

1 – Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional- A instituição dispõe de um PDI, o qual contém uma missão clara e delimita de forma detalhada a finalidade e o âmbito dos diferentes cursos ministrados. De igual modo, existem objetivos claros, discriminados por tipo de curso e que estão alinhados com os objetivos gerais da IES. No entanto, a missão é comum aos diferentes departamentos, julgado pelo facto dos departamentos em que se oferecem os programas curriculares dos diferentes cursos ministrados (no x nome da IES x) não apresentarem uma missão própria e alinhada com a missão da instituição. Para além disso, nenhum dos grupos de interesse, nomeadamente, corpo docente, discente e PTA conhece a missão da instituição. Similarmente, o PDI não é amplamente conhecido pelos grupos acima mencionados.

Os resultados da avaliação externa, no que refere à gestão, apontam para o seguinte:

Indicador 2 – Gestão- Ao se avaliar este indicador, não se observou a existência de um quadro curricular definido. Contudo, existem métodos de ensino claramente definidos e uma estrutura de gestão do curso formalmente nomeada e com as suas tarefas devidamente descritas. A instituição dispõe de um orçamento destinado ao ensino e à formação; esta última contemplando tanto docentes quanto o PTA. Existe um sistema de avaliação de desempenho do pessoal académico e técnico-administrativo. Finalmente, foi também verificado que todas as ferramentas para a autoavaliação da

qualidade dos cursos existem e foram implementadas. No entanto, a participação democrática nos processos de gestão abrange somente o corpo docente, deixando de fora o discente e o PTA. A x natureza da IES x não contempla aspetos de políticas de igualdade e equidade de género. As rúbricas do orçamento da instituição não incluem investimentos da área de investigação e de extensão. Não foram encontrados planos de formação contínua para o pessoal docente ou para o PTA. Não se constatou a existência de um sistema de garantia de qualidade através de um gabinete de qualidade, nem existe um orçamento destinado para o efeito. Por último, os resultados dos processos de avaliação de desempenho e avaliação da qualidade não são amplamente divulgados pelos diferentes intervenientes, com maior destaque para o corpo discente e o PTA.

Os resultados para o indicador currículo são:

Indicador 3 – Currículo - O currículo do curso de Enfermagem (x nome da IES x) apresenta uma estrutura clara em conformidade com as normas curriculares, projeto educativo, projetos pedagógicos dos cursos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação de aprendizagens. No entanto, este continua desajustado ao sistema de créditos académicos, que está a ser amplamente adotado pelas IES da região e globais. É também necessário organizar o plano de estudos e os planos temáticos das unidades curriculares em tabelas com discriminação dos conteúdos, carga horária de contacto direto, estudo independente, entre outras atividades, para uma melhor ilustração, códigos das disciplinas, créditos por ano curricular e semestre, dentre outras identificações relativas às unidades curriculares. Embora o conteúdo do currículo seja relevante para as necessidades locais e nacionais, bem como para o desenvolvimento da área no geral, o processo do seu desenvolvimento não parece incorporar a consulta de intervenientes incontornáveis no processo de definição do perfil dos graduados, nomeadamente a sociedade, as ordens profissionais e os empregadores. Embora existam evidências de parcerias nacionais e internacionais para a implementação do curso, há a necessidade de melhorar o âmbito das referidas parcerias, como forma de tornar o curso atual e ajustado à procura de uma sociedade em constante desenvolvimento e cada vez mais informada, bem como de um mercado com as suas exigências incentivadas pelos movimentos de globalização e integração.

Indicador 4 – Corpo Docente- O (x nome da IES x) dispõe de um corpo docente em número suficiente para dar cobro ao número de estudantes admitidos ao curso de Enfermagem. Embora os docentes listados concorram para a proporção requerida de qualificações de mestrado para institutos superiores, estes não são efetivos. O requisito de formação psicopedagógica consta dos critérios exigidos pela instituição aos seus docentes e foi constatado que os processos individuais dispõem dos respetivos

certificados. No entanto, a instituição não dispõe de docentes efetivos, uma vez que mais de 90% dos mais de 46 docentes listados são colaboradores e contratados em regime de tempo parcial. Não foi encontrado um plano de formação académica do corpo docente e também não existe uma política de recrutamento e seleção de docentes. Por último, não há um plano de progressão na carreira docente e de investigação.

Indicador 5 – Corpo Discente- O corpo discente do (x nome da IES x) é interno, na sua totalidade, ou seja, todos os admitidos devem submeter-se (x política e valores da IES x). Assim, este dispõe de um conjunto de condições de apoio ao seu estabelecimento na academia e progressão académica nos seus cursos, que incluem: (x conjunto de benefícios do estudante x), subsídio mensal, apoio psicopedagógico e assistência médica e medicamentosa. Dispõem ainda de recursos, tais como salas de aulas equipadas e laboratórios igualmente equipados para as aulas teóricas e teórico-práticas, fatores que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de todos estes elementos, há dois aspetos que necessitariam de alguma atenção, nomeadamente, a disponibilidade de informação acerca dos processos académicos e outros que têm influência no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, resultados de avaliação, sejam de desempenho ou de qualidade do curso, os quais conduziriam a uma participação mais informada nos processos académicos, assim como a possibilidade de se criarem associações estudantis com várias finalidades incluindo debates acerca da vida na academia ou mesmo para processos científicos. No entanto, a natureza da instituição não permite que os estudantes criem associações.

Indicador 6 – corpo técnico e administrativo- Existem políticas e procedimentos de recrutamento e seleção do PTA, bem como um mecanismo de avaliação do seu desempenho, contudo, os respetivos documentos não são do conhecimento do PTA. Ademais, não foram observados planos de formação, nem de progressão nas carreiras destes profissionais. Não existem listas de PTA, nem os respetivos termos de referência, motivo pelo qual não foi possível aferir se estes se encontram em número suficiente, nem se é especializado e adequado aos processos pedagógicos para o curso de Enfermagem. Por outro lado, os processos individuais do PTA não são arquivados ao nível do x nome da IES x, uma vez que se trata de um tipo de quadro pessoal genérico, não gerido localmente. Assim, não foi possível aceder aos referidos processos, como forma de verificar o tipo de documentos contido. Por último, não foram encontradas evidências sobre a proteção dos direitos, normas e condições de higiene e segurança do PTA.

Indicador 7 – Investigação- A instituição promove a divulgação de resultados de trabalhos científicos através de palestras, jornadas científicas e feiras, bem como dispõe de uma revista interna e promove a participação dos seus docentes e investigadores em conferências internacionais. De igual modo, foram verificados alguns artigos científicos publicados em revistas indexadas, embora fosse mais de iniciativa individual, não necessariamente promovida pela instituição. Por seu turno, os estudantes culminam os seus estudos com monografias, em resposta a um instrumento de monitorização e avaliação das atividades de investigação realizadas por estes. No entanto, a instituição não dispõe de políticas, nem de linhas de investigação, motivo pelo qual não foram encontradas linhas de orçamento para a investigação, nem qualquer outro tipo de incentivo à investigação por parte dos docentes. Observou-se a existência de laboratórios com equipamento moderno. No entanto, não dispõem de pessoal, nem de agentes em quantidade suficiente para levar a cabo atividades sólidas de investigação, limitando-se ao apoio às atividades letivas.

Indicador 8 – Extensão- A IES dispõe de políticas de prestação de serviços de atividades de extensão à comunidade, incluindo os mecanismos para a sua implementação. De igual modo, dispõe de listas de atividades de extensão e estudantes envolvidos na sua implementação. Contudo, ainda carece de assinatura de memorandos ou outro tipo de contrato para a prestação de serviços de extensão em outras áreas do setor social e económico.

Indicador 9 – Intercâmbio- A IES não dispõe de políticas de promoção de ações de intercâmbio dos discentes e docentes através de convénios com instituições nacionais e estrangeiras, nem de inclusão em redes de investigação. A única evidência de intercâmbio observada foi a existência de docentes expatriados através de convénios com as suas instituições congéneres de países tais como Cuba e Zimbabué.

Indicador 10 – Infraestruturas - O (x nome da IES x) dispõe de infraestruturas adequadas às atividades letivas e compatíveis com o número de estudantes admitidos ao curso de Enfermagem. As salas de aula dispõem de lugares suficientes, são adequadamente ventiladas e iluminadas e dispõem, ainda, do equipamento necessário para as aulas expositivas, nomeadamente projetores fixos e móveis. Todas as disciplinas que necessitam de laboratórios dispõem de um devidamente equipado e com espaço suficiente para o número de estudantes distribuídos por grupos de aulas práticas. O curso de Enfermagem goza de uma biblioteca dedicada, para além da biblioteca geral que também se encontra ao dispor dos estudantes, com livros e espaço de estudo adequados às necessidades atuais do curso.

No entanto, os estudantes não têm uma sala de informática, nem de computadores de uso público para as suas atividades de investigação, nem ainda de outras que exijam o uso de um computador.

O acesso à *Internet* é limitado a alguns pontos, os quais não satisfazem as necessidades apresentadas pelos estudantes. As salas de aula não contêm quadros para anúncios, nem baldes do lixo adequados à reciclagem. A biblioteca não apresenta armários para garantir o armazenamento seguro (com fechadura) dos livros, nem meios audiovisuais, tais como DVD, TV acessíveis aos estudantes e não existe um sistema de responsabilização dos leitores para garantir a conservação e manutenção do repertório. Os docentes não conseguem usufruir de gabinetes de trabalho adequados, para fins de preparação de aulas e outros fins, por exemplo. O uso das casas de banho não se encontra devidamente discriminado por sexo e não apresentam baldes com sacos plásticos. Por fim, o processo de manutenção das infraestruturas e do equipamento em geral necessita de ser melhorado e mais bem dinamizado.

Indicador 11 – Cumprimento da legislação em vigor- A implementação dos cursos do (x nome da IES x) é sustentada em processos e procedimentos credíveis e rigorosos, uma vez que são todos aprovados nos termos da legislação em vigor em Angola. No entanto, escasseiam mecanismos de comunicação à comunidade académica sobre a legislação relativa ao funcionamento das IES, bem como os mecanismos de monitorização do seu grau de implementação.

5.2. Resultados das Entrevistas

As questões integradas nos guiões de entrevista foram fragmentadas em três blocos temáticos, definidos em estrita consonância com os objetivos específicos da investigação, garantindo a coerência interna entre o quadro conceptual e os eixos analíticos. A análise dos discursos relativos à autoavaliação e à garantia da qualidade no subsistema de Ensino Superior angolano revela uma ampla pluralidade de perceções, vivências e implicações institucionais, espelhadas em pontos de convergência e de divergência entre os diferentes atores ouvidos.

Bloco A: A implementação do processo de autoavaliação

Nesta dimensão, o foco central consistiu em identificar as etapas-chave do processo de autoavaliação nas IES. Os discursos dos participantes evidenciam aspetos comuns, na medida em que as Comissões de Autoavaliação (CAA) tanto daIES-1, como da IES-2 atestam o cumprimento dos procedimentos

formais emanados pelo órgão regulador (INAAREES) através do respetivo guião orientador, focando-se inicialmente na Etapa 1 (Ações Prévias).

Nesta fase inicial, de acordo o quadro regulamentar (INAAREES, 2022), o dirigente máximo da IES deve instituir o Órgão Central da Qualidade. Este é definido como órgão de aconselhamento (órgão de *staff*), sob subordinação direta da governação máxima da IES. Como estipula o referencial normativo:

> As CAA das delegações ou das Unidades Orgânicas (UO) reportarão diretamente ao Órgão Central da Qualidade, recebendo deste todas as orientações, estando-lhe, portanto, subordinado. INAAREES (2022, p. 17).

Os dados empíricos demonstram que, na IES-2, os discursos indicam a execução bem-sucedida desta fase preparatória, confirmando-se a existência prévia ou a consolidação formal de um gabinete dedicado à qualidade, conforme se depreende da narrativa de um membro da comissão de autoavaliação (C9):

> *Sem querer puxar a brasa para a sardinha, eu conheço IES que muito antes do Ministério ter criado esta legislação sobre o sistema de garantia da qualidade, já tinham dentro dos seus organigramas a figura do diretor geral adjunto para a garantia da qualidade, e outras IES, pouquíssimas, já tinham exatamente este ente. Temos esse gabinete da qualidade.* (C9, IES-2).

Em sentido adverso, a institucionalização deste Órgão Central da qualidade não foi convergente no caso da IES-1. O supervisor da garantia da qualidade (Q1) revela que, durante o processo de autoavaliação, a instituição carecia desta estrutura, a qual só veio a ser implementada *a posteriori*, por imposição do plano de melhorias decorrente dos resultados negativos da Avaliação Externa:

> *Correto, no âmbito da aplicação do plano de melhoria, que foi realizado no ano passado, a instituição aprovou um novo quadro orgânico, esse quadro orgânico já inclui o gabinete da qualidade a funcionar junto com a comissão da avaliação, e já começou a trabalhar, numa primeira fase, no primeiro semestre já produziu o inquérito.* (Q1, IES-1).

Subsiste, contudo, um hiato entre a existência formal e a operacionalidade real destas estruturas, apesar de terem sido foco inicial de ação:

> *Bom, a primeira medida que nós tomamos é criar mesmo um gabinete de garantia da qualidade.* (Q1, IES-1).

Os resultados apontam que, em alinhamento com os alertas de Q2 (IES-2), estes gabinetes enfrentam uma severa escassez de recursos humanos especializados e uma ausência de capacitação técnica, justificada pela novidade do campo no país:

> *Temos um regulamento, um regulamento interno do gabinete da qualidade, porque a questão da qualidade é uma era nova e, praticamente, não temos ainda pessoas formadas em gestão da qualidade para capacitar ou formar os técnicos.* (Q2, IES-2).

A análise avança para a Etapa 2 (Preparação), que engloba a constituição formal das comissões, a elaboração do Projeto de Autoavaliação (PAA), o planeamento das atividades e as ações de sensibilização comunitária. Os primeiros passos operacionais constituíram aspetos comuns partilhados por ambas as instituições, que seguiram trâmites homólogos, tal como evidenciado nos depoimentos de C8 e C4:

> *E o início do processo, como eu diria, o processo teve início com a criação da comissão de autoavaliação. Este foi o primeiro passo. E, por conseguinte, a criação de um Manual que guiasse o processo de autoavaliação.* (C8, IES-2).

> *O despacho foi feito para nomear a comissão. A comissão de autoavaliação é uma comissão legal.Ela foi nomeada pela gestora da instituição, que é a decana da Faculdade de Medicina, nesse caso. Então, a comissão estava autorizada a elaborar ou a desenvolver essa atividade.* (C4, IES-1).

Não obstante a chancela legal destas comissões, emergem discursos convergentes que denunciam o absentismo, a desmotivação crónica e a falta de implicação ativa de vários membros nomeados. Como problematiza C2 (IES-1), registou-se a presença nominal de docentes em listas que, na prática, não assumiam funções:

> *constatamos, por exemplo, a ausência de colegas que nem sequer justificaram, mas que mantiveram seus nomes na lista.* C2 (IES-1)

Esta fragilidade é teorizada por C9 (IES-2) à luz da ausência de incentivos materiais e financeiros. Uma vez que o quadro normativo angolano estipula apenas deveres e omite direitos de compensação honorária, o processo passa a ser encarado como sobrecarga laboral, gerando resistências:

> *se questionam, mas qual será o benefício? Claro, a própria lei, não é? Não estabelece direitos para os membros da CAA, estabelecem apenas deveres. E muitos não querem ir para equipas onde há somente deveres. Mas torna-se uma atividade muito importante, muito importante, porque acaba dando outras valências, outras atividades para quem participa desse processo. Porque ele faz o diagnóstico real do estado em que está a sua instituição de ensino superior. E consegue, ao uso desse diagnóstico, propor as medidas mais assertivas para a mudança dos paradigmas. Então, essa componente, é, de facto, a responsabilidade da CAA, mas, claro, muitos não vão por falta dessa componente remunerativa [...] O que faz com que o processo de autoavaliação, por não ser a partir de uma atividade remunerada, obviamente faz com que alguns membros não se sentem motivados a participar a uma comissão que lhe vai dar muito trabalho e que, na prática, não vai trazer benefícios no seu bolso.* (C9, IES-2).

No que tange à formação e à apropriação dos instrumentos técnicos, os resultados demonstram que a capacitação tendeu a concentrar-se na figura dos coordenadores das comissões (através de sessões centrais promovidas pelo INAAREES), restando às IES a reprodução interna e informal desse conhecimento (C3, IES-1: *"passámos primeiro pela formação dada pelo INAAREES e depois prosseguimos com o processo a nível da instituição"*).

Por fim, no vetor da sensibilização da comunidade académica, os resultados assinalam o recurso generalizado a canais digitais e redes sociais (WhatsApp, Instagram e Facebook) para a convocação dos estudantes, como atestam C1 e C1+. Contudo, o representante estudantil A1 (IES-1) tece uma crítica contundente à superficialidade destas ações, argumentando que a comunicação institucional falhou ao não consolidar um plano abrangente que permeasse a cultura envolvente:

> *Nós, enquanto representantes legítimos da comunidade acadêmica, eu digo que sensibilizamos da melhor forma possível, porque até então convocámos uma reunião com os delegados, na altura tinha um magnífico reitor, que não vou precisar mencionar o nome, convocámos uma reunião com os delegados, explicámos o processo da melhor forma possível, reunimos os delegados, mas também não era suficiente, porque foram algumas horas, e os delegados por sua vez levaram a informação aos seus colegas sobre o processo de autoavaliação, puderam sensibilizar da melhor forma os seus colegas, mas eu ainda acredito que se o gabinete de*

comunicação e imagem da universidade tivesse um plano bem elaborado de sensibilização, eu acredito que hoje até os que não faziam parte da universidade, até os meninos de fora (x escola do ensino primário e secundário próximo), deviam ter tido conhecimento sobre o processo de autoavaliação. (A1, IES-1).

Bloco B: Impacto da autoavaliação na melhoria das práticas

Este bloco analítico focou-se em mapear as perspetivas dos atores envolvidos sobre as repercussões dos procedimentos de autoavaliação nas dinâmicas quotidianas, fazendo a ponte com a Etapa 3 (Implementação). De acordo com o referencial regulamentar, esta fase consubstancia a conceção de matrizes, recolha de dados e tratamento de indicadores. Os dados revelam uma assinalável convergência no plano do autoconhecimento institucional. A participação no processo atuou como um dispositivo de literacia avaliativa e desmistificação da gestão universitária para estudantes e técnicos, conforme corroborado pelos testemunhos de A2, C1 e C7:

lá pude aprender determinadas situações em que eu, por acaso, não sabia, sobre as universidades, aquilo que é a própria gestão da universidade, como é que funcionavam os determinados cursos. (A2, IES-1).

Nós aprendemos muito, muito. Quer dizer, tivemos acesso aos manuais do INAAREES, muito bem elaborados, muito claros, muito objetivos. E o manipular, o lidar com este material nos pôs noutro patamar de crítica, de conhecimento, de visão até. O que nós víamos antes, passamos a ver com mais clareza. Antes, a instituição de ensino superior era um mistério, era uma caixa de surpresas. (C1, IES-1).

Nós, por exemplo, tínhamos dificuldade que os intervenientes não conhecessem o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da instituição. Hoje, a instituição toda está engajada, as pessoas já conhecem, sabem o que é o PDI, conhecem a missão, a visão e o valor da instituição. Isso é fruto do processo da autoavaliação que, a partir do inquérito, alguns estudantes e funcionários não conheciam o que era o PDI. Hoje, é possível encontrar alguém que conheça isso. Então, são mudanças. (C7, IES-2).

As duas comissões de autoavaliação entrevistadas, partilham ideias comuns, reconhecem o valor do processo de autoavaliação, como uma oportunidade de autoconhecimento, permitindo-os identificar suas insuficiências e pontos de melhoria.

Adicionalmente, os resultados demonstram um impacto direto na organização e gestão documental das IES. Antes da pressão avaliativa do regulador, verificava-se a inexistência ou a desconformidade legal de documentos estruturantes (como o PDI, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, manuais de qualidade ou estatutos orgânicos).

O processo gerou, assim, uma mutação procedimental na cultura administrativa de base, descrita por C2 (IES-1):

> *Estamos a ter também uma mudança de comportamento da nossa estrutura de base, dos PTAs, que hoje já olham para a documentação com outros olhos, já se preocupam em arquivar como deve ser, em homologar alguns documentos. Mas, creio que nos deu uma evolução significativa.*C2 (IES-1)

No plano macro, o representante do INAAREES assevera que estes resultados detêm uma utilidade política que transcende o órgão avaliador, servindo de vetor para a tomada de decisões por parte da tutela ministerial (MESCTI). Defende, outrossim, que o processo tem logrado fomentar uma embrionária "cultura de qualidade" no país, tornando a autoavaliação um pressuposto orgânico e indissociável da subsequente avaliação externa.

> *os departamentos onde fizemos o trabalho, também mostraram a evolução, mostraram essa evolução no sentido em que, inicialmente, transpareciam não compreenderem muito bem o nosso papel, precisavam de entender que o que estávamos a fazer visava melhorar o funcionamento da nossa instituição no geral. E, com o tempo, foi-se entendendo isso. Portanto, por isso é que eu digo, houve muita evolução*. (C2)

Por outro lado, o representante do INAAREES corrobora que em função do processo da avaliação externa levado a cabo pela instituição que dirige, tem sido possível verificar que o processo de autoavaliação tem impactado de forma considerável a cultura do processo e a prossecução da excelência, ao referir que:

> *O primeiro, é o objetivo que tem a ver com o fomento da cultura de qualidade. E, dentro deste âmbito, significa dizer que as IES também adotaram o processo de autoavaliação como sendo seu. E, depois, o segundo aspeto é o que tem a ver com a avaliação externa. Ou seja, significa dizer que, para haver a avaliação externa, é preciso que haja autoavaliação.* (C2)

No que respeita às infraestruturas e recursos, os discursos bifurcam-se de forma nítida. Se, por um lado, membros das comissões reconhecem o esforço de investimento financeiro por parte das entidades promotoras no apetrechamento de laboratórios (C7, IES-2), por outro lado, persistem denúncias severas sobre a inadequação material das unidades orgânicas. O supervisor Q2 sintetiza o hiato estrutural entre a teoria regulatória e as condições reais de trabalho:

> *as infraestruturas estão como estão. Tudo se baseia na teoria aqui em Angola. Porque os laboratórios não têm a ver com a gente. Se fosse visitar as nossas unidades orgânicas da Universidade*". E o mesmo responsável supervisor para a garantia da qualidade da IES explica:*" (...) você pode ter uma instituição com todas as infraestruturas, mas se o professor não estiver preparado para funcionar com essas infraestruturas? Assim como também você tem o professor preparado, mas não tem os meios para trabalhar, aí não há resultado. Então são esses aspetos que fizeram com que nós tivéssemos os resultados negativo que tivemos.* (Q2, IES-2).

Ainda nos aspetos divergentes no que toca às infraestruturas, as entrevistas descrevem a situação que os docentes da sua instituição têm de enfrentar:

> *Por exemplo, os docentes não têm uma sala própria, uma sala dos professores, um salão. Como fazer investigação científica? Por exemplo, há meios técnicos necessários que o docente precisa ter e não tem acesso, por exemplo, seria bom que os nossos docentes tivessem acesso a revistas científicas, não têm, que pudessem estar, digamos, a assistir às palestras internacionais, simpósios científicos. Não têm isso". O melhor professor do mundo, com a formação que tiver, se não tiver as condições de trabalho, não há qualidade de exigência. E começa pela infraestrutura. Laboratórios, salas de aula, o número de alunos corresponde à capacidade de sala. Existe imobiliário confortável para os professores e para os estudantes?* (Q2, IES-2).

À luz disto, C2 acrescenta*:*

Por exemplo, a internet na instituição é paupérrima. Como exigir investigação científica? (C2)Este défice reflete-se diretamente na qualificação do corpo docente e nas práticas pedagógicas, eixos identificados de forma unânime como os pontos mais vulneráveis do subsistema angolano. Os discursos de C4, Q2 e C5 são inequívocos ao apontar a fragilidade na preparação e na segurança científica dos profissionais:

É o seguinte, sabemos que Medicina, ou seja, os cursos de Ciência da Saúde lidam com a vida. E nos últimos tempos, nos últimos anos, tem-se constatado que a qualidade dos profissionais das áreas de Ciência e de Saúde que vêm sendo formados têm deixado muito a desejar, do ponto de vista da própria qualidade em si". Começamos pela qualidade dos docentes. A qualidade dos nossos docentes, não digo que deixa muito a desejar, mas ainda não é tão segura para que nos dê alguma confiança para produzirmos produto de qualidade. (C4, IES-2).

*Não satisfaz as necessidades dos fatores fundamentais, que são do professor, que deve passar por maior qualificação, reciclagem, formação. Enfim, agregação. (*Q2)

Olha em termos de indicadores, o ponto fraco fundamental diria que é mesmo o corpo docente e a investigação. (C5, IES-2)

: "Por exemplo, temos questões a nível do ensino, parte docente, que é a relação entre professor e aluno. A forma de instrumento, a ferramenta de avaliação, o ambiente didático acadêmico, são questões que a avaliação externa não vai buscar, mas internamente, nós temos que buscar constantemente esse pressuposto para avaliar o ambiente, que é o ambiente acadêmico" (Q1, IES-1)

Bloco C: Desafios e perspetivas sobre a forma de implementação do processo

Este último eixo focalizou-se na problematização das modalidades de execução da política avaliativa, articulando-se com a Etapa 4 (Síntese e Consolidação). No plano dos desafios, emergem narrativas que apontam para uma receção inicial marcada pela desconfiança e estranheza por parte de diversos setores institucionais:

no princípio, alguns setores da nossa instituição olhavam para o nosso trabalho com alguma desconfiança. Esta é a perceção que tive. Olhavam para o nosso trabalho com alguma desconfiança. (C2, IES-1)

Surgem igualmente relatos de desconforto institucional perante o realismo e o pendor crítico das respostas dos estudantes nos inquéritos de satisfação. O choque entre a expectativa da gestão e os dados reais expôs clivagens na cultura organizacional, como partilhado por C1 e Q1:

Creio que estes foram os nossos principais desafios, sem falar que o pessoal respondeu de forma muito realista ou muito parcial, também nos deixou um bocadinho

> *dececionados. Ou seja, acabaram por desabafar qualquer mágoa, qualquer contradição, não vendo que estávamos a fazer um processo muito sério e estávamos a responder para uma instituição maior. E, então, pronto, foram estes, foram constrangimentos. Mas, pronto, fez parte, fez parte do processo* (C1, IES-1)
>
> *quando fui ver os inquéritos, o estado de inquérito, sobre o ambiente académico, surpreendemos. Não é o que eu esperava. Porque a resposta dos estudantes foi mais para negativa do que para positiva. Foi contra a minha expectativa* (Q1, IES-1).

Apesar do caráter inédito ou quase experimental do processo (C2), identificam-se como aspetos bem-sucedidos o apoio logístico básico e o fornecimento de material consumível pelas direções das IES (C1; C5), bem como a apropriação da missão institucional (Q2).

> *é provável que tivesse havido falhas, foi um trabalho, digamos, não diria experimental, mas foi a primeira vez que fizemos o trabalho* (C2)
>
> *De resto, nós tivemos realmente muito apoio da instituição em termos, em meios materiais, em meios técnicos. Não nos faltou, não faltou empenho e fomos responder, a comissão respondeu à altura".* Q1: *"o processo número um é o autoconhecimento. Conseguimos nos conhecer melhor. Este é o primeiro ganho. O segundo ganho é que ganhamos consciência, de que as escolas devem se autoavaliar e devem melhorar naquele aspeto que a gente pensava que fica assim* (C1)
>
> *Podiam estar bem-sucedidos a alguns indicadores, como, por exemplo, deixando-me lá ver. Praticamente, posso dizer que começamos já pelas exigências da missão* (Q2)
>
> *Apenas tivemos apoio logístico em termos do material didático, de equipamentos para o gabinete, quanto a isso quanto a logística do material gastável não temos problemas visão (*C5)

Apesar disso, existem também aspetos a melhorar nas práticas de autoavaliação, nomeadamente na gestão de tensões com o corpo discente. Registou-se uma postura reativa das direções face às pressões estudantis emuladas pelos diagnósticos da autoavaliação

> *Eles recebiam de forma negativa, porque eles sentiam-se pressionados pelos estudantes para implementar determinadas ações. Não recebiam tão bem, não recebiam tão mal. Muitas das vezes, diziam que já tinham, mas na verdade não*

> *tinham. E muitas das vezes diziam implementar e não implementavam. Portanto, eu digo que recebiam bem e recebiam mal. E muitas das vezes, para ser sincero mesmo, preferiam não dar ouvido aos estudantes, para ser sincero.* (C2)

A escassez do tempo para a formação e capacitação da comissão de autoavaliação. Os atores assinalam a exiguidade dos prazos estipulados pelo regulador para garantir a formação sólida e a apropriação técnica dos guiões pelas comissões de base.

> *Eles recebiam de forma negativa, porque eles sentiam-se pressionados pelos estudantes para implementar determinadas ações. Não recebiam tão bem, não recebiam tão mal. Muitas das vezes, diziam que já tinham, mas na verdade não tinham. E muitas das vezes diziam implementar e não implementavam. Portanto, eu digo que recebiam bem e recebiam mal. E muitas das vezes, para ser sincero mesmo, preferiam não dar ouvido aos estudantes, para ser sincero. Eles recebiam de forma negativa, porque eles sentiam-se pressionados pelos estudantes para implementar determinadas ações. Não recebiam tão bem, não recebiam tão mal. Muitas das vezes, diziam que já tinham, mas na verdade não tinham. E muitas das vezes diziam implementar e não implementavam. Portanto, eu digo que recebiam bem e recebiam mal. E muitas das vezes, para ser sincero mesmo, preferiam não dar ouvido aos estudantes, para ser sincero* (A1)

Os participantes identificaram fragilidades na sensibilização comunitária. Reitera-se a ausência de planos de comunicação estratégica por parte dos gabinetes de imagem das universidades:

> *mas eu ainda acredito que se o gabinete de comunicação e imagem da universidade tivesse um plano bem elaborado de sensibilização, eu acredito que hoje até os que não faziam parte da universidade, até os meninos de fora (x escola do ensino primário e secundário próximo), deviam ter tido conhecimento sobre o processo de autoavaliação*

Os resultados acusam a exclusão sistemática dos estudantes dos eixos deliberativos, especificamente ao nível do défice de participação estudantil nas decisões:

> *É necessário que os estudantes estejam envolvidos em algumas decisões que são tomadas na universidade. Que criemos condições que possam favorecer os nossos estudantes. É isso que eu tenho a dizer* (A2).

As barreiras burocráticas e distanciamento da gestão foram retratadas pela enunciação do isolamento dos gestores e a ausência de canais fluidos (presenciais ou digitais) de comunicação com o corpo discente. Evocando uma perspetiva contratualista, um dos participantes adverte para a urgência de aproximação analítica:

> *tem de ter disponibilidade para falar com os estudantes, se não for de forma presencial, pode criar uma reunião via Zoom. Marca reunião com os estudantes, tem de ter contato. Jean Jacques Rosseau dizia: "conhece os seus filhos para melhor educá-los.* (A2)

Para concluir relativamente aos resultados das entrevistas, é importante destacar a visão para o futuro da autoavaliação, já que os resultados apontam para um conjunto de sugestões das comissões de autoavaliação das IES, por exemplo, quando questionado sobre o futuro da autoavaliação, um dos participantes respondeu que augura que o processo seja permanente, de modo que as IES desenvolvam uma cultura de bons hábitos:

> *Estamos a começar, não é? O INAAREES começou e espero que venha para ela ficar. Que se continue! Que seja um processo contínuo! Que se estabeleçam ciclos para que se perpetue esse processo de avaliação e que seja uma rotina e uma cultura! Uma cultura dentro do ensino superior, porque, hoje, as escolas, ou as melhores escolas do mundo, passaram por esse processo e continuam a passar por esse processo.* (C4; IES-2).

Finalmente, os resultados apontam para duas condições imperativas para a sustentabilidade do sistema:

I) a profissionalização das equipas avaliadoras, garantindo quadros técnicos habilitados tanto nas IES como no INAAREES, Q1 demostra preocupação de agentes formados na área tanto a nível das IES na autoavaliação, quanto ao nível do INAAREES na avaliação externa:

> *Bom, a nossa visão é que este processo seja realmente implementado com pessoas habilitadas, formadas, com instrumentos padronizados, para que a avaliação seja uniforme para todos, não é?.* (Q1)

II) a efetiva autonomia e valorização financeira dos membros das comissões, convertendo a autoavaliação num dispositivo de agência real e não numa mera obrigação burocrática:

Um dos aspetos dos quais eu iria mencionar aqui é que esta autonomia que é aparentemente dada e que, aparentemente, diz-se ter a comissão de autoavaliação, que ela fosse real, se fosse uma autonomia real, de certeza, que a comissão também não vai abusar dessa autonomia, vai trabalhar de acordo com aquilo que está estipulado e normatizado, um outro aspeto é isso, parte da valorização. É valorizar os membros da comissão e incentivá-los, motivá-los no sentido de continuarem a trabalhar para o efeito. (C5).

Capítulo 6. Discussão/análise/interpretação dos dados

Neste capítulo, apresenta-se a síntese dos resultados em articulação com a pergunta central da investigação: *De que modo instituições do subsistema do ensino superior angolano realizam o processo de autoavaliação para a garantia de qualidade?* Assim, para responder a este problema, a análise estruturou-se em torno de quatro eixos fundamentais:

Confrontação de perspetivas - a triangulação entre a visão macro do INAAREES e a visão micro das instituições de ensino superior, em contraste com o quadro normativo legal com as evidências dos dados.

Diálogo teoria-prática - a identificação de similaridades e discrepâncias entre o referencial teórico e a realidade observada. O confronto direto dos resultados com o Estado da Arte e a parte teórica, com o intuito de verificar se os autores convocados nos capítulos anteriores falam diretamente com os dados, para compreender como Angola confirma ou desafia as teorias organizacionais e curriculares que forram focadas previamente.

Apreciação de impacto - a análise das contribuições da investigação para o avanço do conhecimento na área do desenvolvimento curricular.

Autoanálise crítica - a identificação dos pontos fortes e das limitações do estudo, bem como as suas implicações teóricas e práticas.

Para o efeito, procurou-se analisar os tipos de contribuições da investigação em função dos objetivos de investigação.

Objetivo i) Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES.

Ao analisar o objetivo i), sobre os primeiros passos para os procedimentos da autoavaliação, Q1 descreve o processo da seguinte maneira: *"os primeiros passos foram, a criação da comissão, digamos, a divulgação interna de nomeação dos membros da CAA, por via de uma reunião, da necessidade da criação de uma comissão. Criou-se, então, o corpo diretivo e a instituição ofereceu as condições solicitadas pela comissão. Este lugar onde estamos é, por exemplo, a nossa sala da comissão"*. Os dados sugerem que, por um lado, as ações das operacionalizações da autoavaliação nas IES, demonstram algum esforço e tentativa em seguir as normas estabelecidas pelo SNGQES levada a cabo pelo INAAREES; por outro lado, no que concerne à criação de comissões como descreve *C9, "constatei na comissão que foi criada, que há membros que, realmente, estão aí só por dar os*

seus nomes, mas não dão contribuição efetiva para o progresso das atividades da CAA; o desejado é que cada um dos componentes tenha dado o seu melhor. Mas, em alguns casos, também temos fatores estranguladores, porque em muitas instituições, há problemas sérios de quadros". A este respeito, os documentos revelam que o conteúdo do currículo deve ser relevante e garantir o desenvolvimento de competências nas áreas de investigação científica, extensão e práticas pedagógicas, e deve estar ajustado às exigências da sociedade. Assim, os relatos de Q1 sobre a "criação da comissão", tal como os de C9, que se debruça sobre "os membros da comissão, bem como a menção de que aqueles estão aí apenas por incluir os seus nomes na comissão, mas não contribuem efetivamente para o progresso das atividades da CAA", sugerem que foram apenas para preencher grelhas e indicadores, pois demonstram uma tendência de não incluírem discussões sobre o projeto educativo. Estes dados evidenciam, em certa medida, um desalinhamento com o indicador currículo do SNGQES, que através do manual de avaliação externa de cursos e/ou programas orienta que, ao longo do processo de autoavaliação, existe a necessidade de haver discussões sobre o projeto educativo pelos membros da CAA, bem como sobre o processo de consulta à sociedade, às ordens profissionais e aos empregadores no âmbito do desenho curricular. A situação que demonstrada pelos dados sobre a performatividade e burocracia do processo, que consiste em preencher grelhas, confirma as teorias curriculares de Bobbit, pois, como adianta Divovo (2025), as respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora a sua intervenção procurasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa.

Quanto às "reuniões de divulgação" mencionadas por Q1, aquando dos primeiros passos para os procedimentos da autoavaliação, na perspetiva de *C4: a comunidade académica, na verdade, os resultados como tal, eles não foram divulgados, porque houve uma certa pressão sobre a instituição na etapa final da elaboração do processo, o que faz com que o intervalo que tivemos entre a conclusão do relatório e o seu encaminhamento para o INAAREES foi extremamente curto. Então, não houve, por exemplo, a possibilidade de apresentar resultados preliminares à comunidade académica e serem discutidos e divulgados, e depois fazer, então, o relatório definitivo e enviar para o INAAREES. A única coisa que aconteceu foi enviar o relatório preliminar ao INAAREES, que avaliou, analisou e depois, então, enviamos o relatório definitivo também ao INAAREES. A comunidade académica ficou a saber dos resultados, infelizmente, depois de verem os resultados do INAAREES.*

No entanto, a não divulgação dos resultados da autoavaliação com a comunidade académica. Desafia as teorias de Vicente (2004); Silva e (Capucho, 2001; Silva, 2016; Vicente, 2004), ao defenderem que a autoavaliação tem caráter obrigatório e permanente ao contar com o feedback da comunidade educativa e assente na análise "e da prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa" (pp. 57-58).

Outrossim, ao alegar falta de investimento por parte da administração da IES ao longo do processo de autoavaliação, C2 fundamenta que este foi um dos principais motivos para a pouca divulgação, ao fazer o seguinte relato*: "quase não houve divulgação nas instituições, mas, para tudo isto, é necessário um investimento".* Por conseguinte, para mencionar a ausência do papel da comissão ao longo do processo de autoavaliação, C8 defende-se ao afirmar:

- *Se alguns técnicos não forneceram e não apresentaram correções que deveriam ter sido feitas, logo, nós não poderíamos apresentar os resultados à comunidade académica, porque seriam resultados forjados*. A este respeito, a teoria de Capucho (2001), por um lado, reforça que todo o processo de autoavaliação tem como objetivo a melhoria. Para tal, é necessário comunicar o resultado da autoavaliação; desenvolver planos para as ações consideradas prioritárias (por exemplo, tempos, objetivos); converter estes planos em ações, atribuindo-lhes recursos (por exemplo, responsabilidades individuais/equipas). Por outro lado, Capucho (2001), fundamenta que todos os colaboradores podem contribuir para a autoavaliação e para a melhoria contínua fornecendo informação e dados; fornecendo o retrato da situação atual; ao identificar ativamente as melhorias mais importantes; envolvendo-se na implementação das melhorias. Já os documentos sugerem que a divulgação ou publicação, como continuidade do processo de AA, deve contemplar a apresentação pública e a discussão dos resultados alcançados nas etapas anteriores. Para o efeito, podem ser utilizados diversos meios, tais como: reuniões, documentos informativos (impressos e eletrônicos), seminários e outros. Ora, não havendo "reuniões de divulgação", como sugerem os dados de C8 e C2, tal como fundamentam os documentos e as teorias (Capucho, 2001; Lehfeld et al., 2019; Silva, 2016; Davies et al., 2013; Pacheco et al., 2020), tais dados, revelam fortes implicações no desenvolvimento curricular, na medida que ao não serem divulgados os dados, estudantes, docentes, pessoal técnico e administrativos, não tomam conhecimento das suas contribuições, logo o currículo pode ser atualizado de forma puramente teórica ou burocrática. O desenvolvimento curricular exige que docentes, discentes e outros *stakeholders* sintam-se parte da mudança; assim, se os dados não são discutidos em reuniões, seminários ou outros documentos informativos, a comunidade académica encara o processo como uma mera burocracia da

comissão para com o INAAREES. Sem transparência, não há motivação para os docentes alterarem as suas práticas pedagógicas. Ademais, os dados de que dão conta da não envolvência da comunidade bem como as contribuições delas, confirma o estudo realizado em Moçambique por Basílio (2023), ao relatar que houve limitações da perceção do processo sobre esta franja importante da IES, Basílio (2023) fundamenta que constatou a existência de um entendimento limitado das caraterísticas da qualidade de ensino superior ao longo do processo de autoavaliação por parte da comunidade, o autor acredita que há negligência desconhecimento de indicadores considerados como pilares necessários e importantes como a missão e objetivos, currículo, pesquisa e extensão, corpo técnico-administrativo e internacionalização.

Sem o debate dos dados, as decisões sobre a inclusão de novas unidades curriculares de licenciatura e de pós-graduação, perde-se a oportunidade de alinhar o currículo com a procura do mercado de trabalho. Portanto, o estudo revela que a falta de registos, de reuniões e de evidências de que os dados foram partilhados, pode resultar em notas menores no indicador currículo.

Neste âmbito, ao caraterizar o processo de autoavaliação, C8 reforça: "*O processo foi mal concebido, e quando estou a dizer de um processo mal concebido, estou a querer referir que não foram capazes de identificar as suas fortalezas para serem potenciadas e não foram capazes de identificar as suas fraquezas e não foram capazes de construir um plano de melhorias executável e que incida fundamentalmente nas fraquezas identificadas. Então se você não sabe, não consegue identificar pontos fracos, significa dizer que não vai ser capaz de desenvolver um plano de melhoria sustentável. E ao não desenvolver um plano de melhoria sustentável, está sujeito a ver os cursos desacreditados"*. Ora, dados reforçam possíveis fatores de influência da má conceção do processo descritos por A2 pelo seguinte relato: "*As formações colidiam com as nossas agendas e, muitas das vezes, nós estávamos aí na formação, mas com pensamentos fora da formação, pensávamos em outras agendas que nós tínhamos, então digo que só para dar de 1 a 10, eu posso dar 5, porque acredito que nos faltava mais tempo*". A este respeito, os documentos determinam, na etapa de preparação do processo, a participação de representantes da CAA na formação de capacitação realizada externamente pelo INAAREES, nos seguintes termos: "após a nomeação formal da CAA, os seus membros deverão participar numa ação de formação cujo objetivo é o de, por um lado, socializarem-se com o SNGQES e, por outro lado, ficarem aptos a conduzir um programa de AA, ficando assim a par quer do processo de AA como da avaliação externa e acreditação" (INAAREES, 2022, p. 17). Um representante do INAAREES reforça que o comunicado sobre a formação, é comunicada nos manuais, comunicados

oficiais às IES com antecedência, ainda assim, houve muitas faltas de comparências dos representantes das IES ao relatar o seguinte: "*sobre as formações que foram ministradas pelo INAAREES, determinadas instituições não tiveram qualquer representante, qualquer membro da CAA, nesses cursos-seminários de refrescamento que foram ministradas pelo INAAREES"*.

A este respeito, as comissões de autoavaliação de IES angolanas não possuem um instrumento próprio para recolher dados sobre o processo – dependendo assim de uma *checklist* elaborada pelo INAAREES, ao passo que, no estudo realizado por Basílio e Alves (2023) confirma que a IES possui os seus próprios instrumentos mais aprofundados para aferir a qualidade (tais como a assistência às aulas para avaliar o domínio dos conteúdos pelos docentes), mas a sua utilização efetiva é limitada.

Por conseguinte, no âmbito da autoavaliação e, como resultado da formação ministrada pelo INAAREES, os coordenadores e representantes têm o compromisso de capacitar e sensibilizar a comissão de autoavaliação para, por sua vez, consciencializar e sensibilizar a comunidade acadêmica (docentes, discentes, corpo técnico-administrativo e parceiros externos), fortalecendo assim a cultura da autoavaliação nas IES. Porém, nesse domínio de condução do processo de autoavaliação, C9 relata: "*Temos relatos de que muitas dessas atividades, como o processo de autoavaliação, acabaram por ser tarefas exclusivas para duas ou três pessoas. E os outros praticamente serviram apenas para fazer o verbo enxergar. O despacho tem todas as componentes, mas o envolvimento na prática, não há muito envolvimento de todos os entes nesse processo. Aliás, na realidade, acabam sendo o coordenador e mais outros membros destacados que assumem a responsabilidade do processo*". Os dados ainda evidenciam que, mesmo havendo membros da comissão que não participavam do processo formativo, da sensibilização e consciencialização, aqueles assinavam presença: "*É verdade que nem todos os membros faziam-se presentes nas reuniões. Claro, entendemos que esses membros não se faziam presentes por conta de outras responsabilidades que tinham e cuja agenda não permitia. Mas, constatamos, por exemplo, a ausência de colegas que nem sequer justificaram, mas que mantiveram seus nomes na lista. E há um grupo que, de facto, veste a camisa da comissão para fazer as tarefas que deveriam ser feitas por todos".* C9, reforça sobre a não remuneração do processo de autoavaliação ao relatar: *O que faz com que o processo de autoavaliação, por não ser, a partida, uma atividade remunerada, obviamente faz com que alguns membros não se sintam motivados a participar de uma comissão que lhe vai dar muito trabalho e que, na prática, não vai trazer benefícios no seu bolso.* A reduzida participação dos coordenadores nas ações formativas promovidas pelo INAAREES

resulta em lacunas técnico-teóricas no domínio da autoavaliação e da garantia da qualidade. Os dados evidenciam que este absentismo, motivado por vários fatores, compromete o envolvimento institucional e fragiliza a condução dos procedimentos internos de autoavaliação.

Assim, no que se refere à caracterização dos procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES, os dados revelam uma divergência significativa entre as diretrizes do INAAREES, os Decretos vigentes, a teoria e a prática vigentes nas IES. Embora o INAAREES estabeleça as bases formativas para assegurar a qualidade da autoavaliação, os dados revelam que, na prática, as comissões desconhecem o processo, estão desmotivadas e demonstram um reduzido domínio técnico sobre o processo. A baixa adesão às formações reflete não apenas a carência de especialistas na área, mas também uma fragilidade institucional na capacitação das comissões de autoavaliação e na sensibilização da comunidade académica. Enquanto os normativos legais preconizam uma cultura de qualidade contínua, como o Decreto Executivo n.º108/20, de 9 de março, que aprova o regulamento do processo, os dados revelam discrepâncias entre a visão macro reguladora do INAAREES e a visão micro das IES e os dados obrigam a confirmar a tese de Meyer e Rowan (1977) e Brunsson (1989) sobre hipocrisia organizacional, pois os autores argumentam que as organizações muitas vezes adotam estruturas formais" (como comissões de autoavaliação) apenas para ganhar legitimidade externa perante o governo ou órgãos reguladores (como o INAAREES), mas não as integram nas suas atividades reais. Brunsson (1989), elucida que as organizações enfrentam exigências conflituantes e, para sobreviver, as organizações falam de uma coisa: retórica de qualidade, decidem outra: "planejamento formal" e fazem uma terceira: "prática real". A hipocrisia é, na verdade, uma ferramenta de gestão para lidar com pressões contraditórias. Portanto, estes comportamentos das CAAs revelam uma certa tendência em seguir apenas as normas por convicção de melhoria ou por mera conformidade legal, pois há uma tendência de ignorância, indisponibilidade, incompreensão e desinteresse das comissões perante o processo e, perante as formações fornecidas pelo INAAREES. Esta prática confirma, igualmente, a teoria de Basílio e Alves (2023), cujo objetivo consistia em avaliar o impacto da autoavaliação na melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão numa universidade na província de Tete, Moçambique. O estudo mostra-se relevante, na medida em que consiste na crescente preocupação com a qualidade do ensino superior em Moçambique e na implementação de políticas governamentais para a sua regulação, porém os autores concluem que existe uma hipocrisia organizacional, dito de outro modo, embora existam comissões de autoavaliação legalmente constituídas com termos de referência bem definidos, com um organograma de funções, na prática, não se verificou o envolvimento efetivo de todos os membros designados, tais como

representantes da sociedade civil e dos alunos, por exemplo. A comissão permanente da avaliação da qualidade, criada por despacho em 2018, não exerceu qualquer atividade relevante, limitando-se apenas a responder à racionalidade da instituição e às exigências formais.

Tais evidências revelam fragilidades para o desenvolvimento curricular, na medida em que torna o currículo um exercício burocrático (apenas preenche relatórios porque é obrigatório por lei ou pelo INAAREES, o trabalho é feito para cumprir uma tarefa administrativa, e não para entender como é que a instituição pode fazer melhor); há uma priorização incorreta acerca da conformidade da legislação em detrimento de uma melhoria real - o currículo não é alimentado por decisões com base em evidências da autoavaliação, desconectada das necessidades da comunidade académica e das competências técnicas necessárias, resultando, deste jeito, em projetos pedagógicos que não evoluem por falta de uma cultura de autoanálise, autoconhecimento genuíno.

Objetivo ii) Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos dos procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas.

Nesta etapa, procurou-se analisar as perceções dos atores envolvidos: as comissões de autoavaliação, compostas nomeadamente por docentes, administrativos, pessoal técnico, investigadores e estudantes, bem como a perceção das equipas responsáveis pela supervisão da qualidade das IES, procurando identificar em que medida os exercícios de autoavaliação se traduzem em mudanças efetivas no quotidiano académico. Para uma análise mais detalhada, as perspetivas dos atores envolvidos traduzem-se em impactos: impactos na cultura de investigação (e criação de condições); no conhecimento da instituição; quem foi impactado; impacto fora da instituição, impacto das instâncias superiores; na monitorização das ações de melhoria; na cultura de autoavaliação e qualidade; na gestão documental; nos procedimentos de autoavaliação; nas infraestruturas e recursos; na qualificação do corpo docente e na melhoria das práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao impacto na cultura de investigação (e criação de condições) os discursos dos atores envolvidos revelam como os procedimentos de autoavaliação os impactam, assim, na perspetiva de C2 *"não é ainda uma cultura, mas podemos ganhar valores culturais novos como resultado desta autoavaliação. Por exemplo, não é, entre nós, a investigação científica uma cultura. Não há, por razões diversas. Nós, angolanos, costumamos dizer numa palavra, só não há condições. Talvez os nossos responsáveis se toquem e percebam qual o nível de professores que devem ter na instituição. Qual o nível de exigências que têm de ter para com os docentes. Qual o nível de responsabilização que a instituição tem de ter também para com os docentes. Por exemplo, a internet na instituição é*

paupérrima. Como exigir investigação científica?" Na mesma perspetiva, Q1 reforça: "*É um déficit que nós temos, a investigação científica, e temos de fazer esforço para que estes indicadores nas próximas avaliações tenham a maior pontuação possível". Ora,* a questão da investigação científica e criação de condições, parece ser uma perceção generalizada, como se observa no relato de C5: *Olha em termos de indicadores o ponto fraco fundamental diria que é mesmo o corpo docente e a investigação.* O ator destaca o impacto da autoavaliação na investigação ao relatar: "*impactou a nomeação para responsável da área de investigação científica. Pode-se constatar "in loco" as questões práticas do dia-a-dia de que forma tem trabalhado para melhorar esse quesito. Olha, nós não tínhamos um órgão responsável pela área de investigação, com este processo, já foi nomeado, nesse caso, o indivíduo que vai responder pela área de investigação oficialmente e os outros membros também já foram propostos, estamos à espera que a nomeação saia e outros aspetos também que requerem capital financeiro.* Para concluir a perspetiva dos atores envolvidos, sobre o impacto da autoavaliação em relação à cultura de investigação, C1 fecha com chave de ouro ao fazer o seguinte relato*:*

> *- Um dos indicadores que mais sofreu com isto foi o da investigação científica. Creio que sim, vai realmente resultar numa melhoria significativa, tanto aqui, nesta instituição, como nas outras que passarem por este processo.*

O que confirma a teoria de Carvalho (2012); Mendes, (2013); Vidal (2025), quando afirmam que o subsistema de ensino superior em Angola foi enfrentando inúmeros problemas como a aplicação de modelos de gestão descontextualizados, a ausência quase total de investigação científica, a despreocupação com a publicação dos poucos estudos feitos, a ausência de edição de livros e revistas científicas, fraca aposta em bibliotecas e laboratórios, a deficiente aposta na formação atualizada de docentes, a promoção de docentes com critérios subjetivos, os currículos desajustados às necessidades do mercado de trabalho angolano. A esse respeito, os documentos legais e reguladores do subsistema de ensino superior em Angola, sublinham que a IES deve possuir e implementar políticas e linhas de investigação com a participação de todos os membros desta e garantir a publicação dos resultados e o impacto social e económico da investigação no desenvolvimento da sociedade, bem como possuir recursos financeiros, logísticos e humanos suficientes para as atividades de investigação.

Os dados revelam que há uma tendência de o processo de autoavaliação expor as fragilidades crónicas das IES em Angola. O relato de C2, por exemplo, é sugestivo ao afirmar que a investigação "não é uma cultura" devido à falta de condições básicas. A autoavaliação demonstrou isto (como a fraca *Internet* ou

a inexistência desta no *campus*). O relato de C5 é vital: "a autoavaliação resultou na nomeação de um responsável pela área de investigação". Isto sugere que, antes da autoavaliação, a investigação era uma atividade inexistente no ponto de vista da gestão e da organização, revelando que, como reforçou o participante: "a investigação é o elo mais fraco" e o impacto visível é a criação de cargos e alguma tentativa de organização de processos, e não necessariamente (ainda) o aumento da produção científica em si.

Quanto às perspetivas dos atores envolvidos no que concerne a impactos no conhecimento da instituição, Q1 relata o seguinte*: "Em Angola, foi uma primeira experiência, mas foi pertinente, ajudou a identificar as nossas insuficiências*. Quanto ao C7, este descreve o impacto do processo para o conhecimento da sua IES da seguinte forma: "*Foi uma experiência bastante enriquecedora, na medida em que, para além de participarmos ou darmos nossos inputs naquilo que foi o funcionamento do projeto, também aprendemos, de certa maneira, muita coisa. Sobretudo, na gestão diversificada das instituições do ensino superior. Aí você pode notar que não existe uma unificação na gestão das instituições do ensino superior. Há uma disparidade. Alguns fazem de um jeito, outros fazem de outro jeito. E isso, de certa maneira, foi uma grande experiência"*. Para C5: "*Veio em boa hora, devia ter vindo já, mas veio em boa hora, porque alguma coisa está a mudar, alguma coisa vai mudar, não só na nossa instituição, mas em todas as instituições do país; devem estar preocupadas com isso, não é só para vermos os cursos acreditados, mas para garantir a qualidade de ensino no país também"*. Ao passo que C2 faz as seguintes considerações para descrever o impacto da autoavaliação no conhecimento da IES: "*Eu também fiquei surpreendido com muita coisa que passou a fazer parte do meu conhecimento sobre a instituição. Existem coisas que nós não imaginávamos. Por exemplo, veja, a reação de alguns dos nossos [estudantes] em relação ao corpo docente. Houve aí coisas que nós ficámos assustados. Por exemplo, a preocupação, a nossa entrega ao curso de enfermagem".* Além de tudo, procurou-se perceber junto dos estudantes como é que foi o processo de autoavaliação para o conhecimento da instituição, já que também estava incluída na comissão de autoavaliação. Assim, A2 faz o seguinte relato: "*Teve um impacto super, mega positivo, porque a Universidade sentiu-se na obrigação de melhorar aquilo que são as condições que tinham de oferecer aos estudantes"*. Apesar de todas as perceções, sobre o impacto que a autoavaliação teve para o conhecimento da própria IES, C8 relata o seguinte:

> *- Nós, quando estamos a falar de autoavaliação, temos que ser sérios, porque o primeiro objetivo da autoavaliação é identificar os problemas da Instituição. Se queremos identificar*

estes problemas, não podemos simplesmente cumprir formalidade, devemos ser realistas. Eu penso que este é um dos principais fatores. Temos que olhar para a autoavaliação com olhos críticos, porque o objetivo é criticar e melhorar, identificar os problemas da instituição e melhorar, este é o principal objetivo, se não for assim, então não vale a pena. Na generalidade, os dados revelam novidade no processo, porém, uma primeira experiência, revela que isto ajudou as instituições a identificarem mais pontos negativos do que positivos, mais lacunas do que plenitude, ainda assim, essas lacunas foram apenas identificadas, em função do processo de autoavaliação, o que confirma, por um lado, a teoria de Capucho (2001) e Silva (2004), a autoavaliação funciona como um "espelho". Quer dizer, retira a instituição da zona de conforto, forçando-a a olhar para os seus processos internos e resultados.

Como relatado no estado da arte, esta perspetiva, confirma o estudo realizado por Divovo, Jesus e Zau (2023) ao fundamentar que é através da autoavaliação contínua de cursos e/ou programas, e avaliação externa realizada pelo INAAREES, que é possível enraizar a cultura da qualidade no ensino superior angolano e, consequentemente, alcançar o ODS 4. Assim, a avaliação é vista como um processo contínuo que procura garantir e elevar a qualidade, e não apenas um fim em si. Por outro lado, o estudo de André e Coelho (2020) sobre a avaliação institucional em Angola, concluiu que a avaliação institucional em Angola é vista como uma ferramenta indispensável para promover a qualidade do ensino no âmbito das políticas educacionais; que existe, em certa medida, uma tendência de avaliação institucional como iniciativas esporádicas, com um caráter predominantemente diagnosticada, inserindo-se nas visões e nos padrões de uma política educacional mais ampla, com ênfase na supervisão do Estado, com maior destaque para a Universidade Agostinho Neto, que se tem focado na análise de cursos e no levantamento de necessidades, tais como recursos escassos, dependência externa de docentes e fraco reconhecimento académico, assim os autores cujos estudos convocados no estado da arte falam diretamente e afirmativamente cos os dados.

Por outro, confirma-se as teorias de Lehfeld et al., (2019) e Mendes (2013), quando defendem que as autoavaliações influenciam a gestão a par de decidir com base no "achismo", para passar a tomar decisões com base em evidências. Porém, o relato de C8 reforça a verdadeira utilidade da autoavaliação ao defender que o processo só é útil, quando rompe com a aparência e se foca na crítica construtiva da realidade institucional para promover mudanças, o que confirma a teoria de Silva (2004) e Mendes (2013) quando destacam que o processo participativo, promove o diálogo entre diferentes intervenientes (professores, alunos, técnicos/administrativos), gerando assim, um sentido de

responsabilidade partilhada sobre o destino da IES. A este respeito, os documentos reforçam que os resultados da autoavaliação permitem conhecer os pontos fortes e fracos da IES, bem como as oportunidades e as ameaças colocadas ao seu desenvolvimento e consolidação (INAAREES, 2022). Portanto, os dados revelam, por exemplo, que a inexperiência institucional relatada por Q1, a observação de que o processo devia ter começado muito antes, relatado por C7 e C5, bem como a surpresa e a novidade do processo, reforçados por C2, que o sentido genuíno da autoavaliação ainda se encontra em construção. Para que o processo seja mais influente e efetivo para o conhecimento real da instituição, é necessário que se torne mais transparente e participativo, para transcender a mera conformidade documental.

Quanto às entidades que foram impactadas ao longo do processo, Q1 faz o relato seguinte: *impactou a gestão de topo, primeiro - ajudou a identificar as nossas insuficiências. Segundo, despertou a gestão de topo sobre a necessidade do processo de ensino-aprendizagem da universidade. E, como diz a nossa Lei, depois que se realize o processo de autoavaliação e da avaliação externa, elabora-se um plano de melhoria*. Para além disso, C2 descreve o processo como extraordinário ao referir que "*foi extraordinária, digamos, a forma como isso tocou em todos os agentes internos da instituição - Direção, estudantes, funcionários, porque obtivemos alguns resultados que, a nós próprios, causou espanto"*. Q2 acrescenta: "*o processo impactou a coordenadora da comissão técnica"*. Para demonstrar o impacto do processo ao corpo docente, C1 relata: *É claro que os gestores e até mesmo os docentes vão olhar para estas questões com muito mais atenção.* Quanto ao impacto do processo nos estudantes, o representante dos estudantes na comissão de autoavaliação (A2) relata a sua experiência ao exprimir: "*Informação é poder, tive a experiência e a oportunidade de lidar com pessoas de um nível de conhecimento muito alto. Pode partilhar a mesma mesa com professores, mestres, doutores e investigadores".* Os dados revelam que o processo impactou entidades internas como a gestão de topo sobre a necessidade do processo de ensino-aprendizagem, para a elaboração de um plano de melhoria; impactou os agentes internos da instituição (Direção, estudantes e funcionários técnicos e administrativos); porém, se o impacto da autoavaliação não criar oportunidades de melhoria curricular, então estamos a falar de um impacto para o cumprimento de performatividade.

Relativo ao impacto fora da instituição, um dos representantes do INAAREES relata o seguinte: *As IES têm que ser competitivas, competitivas significa desde logo, que têm de ser atores ativos do processo. Influenciar o Desenvolvimento sustentado e sustentável do país em que essas IES estão inseridas. Isto significa que têm de estar ligadas ou têm de ter uma ligação muito forte com o setor económico, com o*

setor industrial ou com o tecido produtivo. Transferindo conhecimento do seu próprio ser para as empresas, para a sociedade, para que se possa produzir, inovar e gerar desenvolvimento. Os documentos revelam que a IES deve possuir e implementar políticas para a promoção de ações dos discentes e docentes ao abrigo de convénios com instituições nacionais e estrangeiras e inclusão em redes de investigação para a garantia do intercâmbio. Quanto à extensão, o INAAREES (2022) recomenda que a IES deve ter políticas de prestação de serviços, de atividades de extensão à comunidade em áreas relevantes para o curso e/ou programa, bem como a garantia de formas de intensidade das ações desenvolvidas na comunidade e de impacto social e académico das ações de extensão. Entretanto, ao entrevistar os intervenientes, os dados não fornecem subsídios sobre o impacto da autoavaliação fora da instituição, o que contraria a teoria de Amaral (2018); Pacheco; Morgado e Sousa (2020), a autoavaliação, quando integrada em processos de avaliação externa, serve como um mecanismo de prestação de contas (*accountability*), assim, a forma como as instituições realizam a autoavaliação influencia diretamente a confiança pública e a legitimidade da instituição perante o Estado e o mercado de trabalho. É fundamental a IES contar com os colaboradores; a autoavaliação é um processo oportuno para este efeito, na medida em que a IES encontra aqui a oportunidade de envolvê-los na construção do currículo, questionando o que falta no currículo, se existe alguma ferramenta ou conhecimento que o parceiro exige e que os seus estudantes ainda não apresentam; medir a possibilidade de contratação, questionando, por exemplo, ao parceiro: se tivesse uma vaga, contrataria os seus estudantes, ou ainda questionar o que a instituição deve mudar para ser a parceira. Estes aspetos revelam o quanto a autoavaliação impacta a comunidade externa.

Ao tentar perceber que impacto tem a autoavaliação nas instâncias superiores, C2 relata como o processo influenciou a preocupação da gestão de topo e, com isso, a gestão criou uma comissão que está a trabalhar para melhorar os aspetos constantes previamente no relatório final, ao relatar*: A Direção, a partir daquele momento, tomou consciência de que não era assim que a coisa devia funcionar. Portanto, evoluímos muito nesse sentido. Só para acrescentar, este processo mexeu tanto connosco e com a instituição, que fomos capazes de ter consciência das nossas fraquezas, das nossas forças e poder levar isto de forma institucionalizada, de forma, digamos, legal, para as nossas instâncias superiores, que respondem pelo apoio, pela melhoria das condições aqui nesta instituição*. Adianta em dizer que impactou também os decisores políticos ao relatar: *Julgo que os políticos da nossa terra, estão interessados com esses processos, compreenderam, e estão a preocupar-se com isto. E tudo isto, porque o INAAREES teve a feliz ideia de lançar este trabalho, este processo para o país*. Em relação ao impacto da autoavaliação para a monitorização das melhorias, C5 relata: *o curso*

de Enfermagem, com base nisto, criou uma comissão para trabalhar e suprir as dificuldades. Essa comissão... na verdade, já se começou a melhorar alguma coisa. Além disso, os dados revelam algum impacto na divulgação do plano de desenvolvimento institucional (PDI) como relatado por Q1: *Até agora, as nossas fraquezas principais eram a falta de recursos efetivos, também o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) não estava divulgado. Tivemos a questão também de definição das políticas de investigação científica, que já existem. Tivemos a fraqueza de não ter uma sala de informática para os estudantes, essa sala já foi criada, mas agora com mais computadores e acesso à Internet; tivemos algum problema nas infraestruturas, também já foi resolvido; parcialmente, temos os cursos mais aglutinados em um só bloco; dividimos cada Nave da UO um curso. Também tivemos a questão do PTA, (Pessoal Técnico e Administrativo), já foram reforçados, em termos de plano de melhoria, tudo não está feito, mas já estamos a 80%.* Na mesma sequência das entrevistas sobre o impacto do processo de autoavaliação para a monitorização das melhorias, sete meses após a primeira entrevista com o Q1, voltámos a realizar uma segunda entrevista para compreender se as implementações e a monitorização das melhorias foram aplicadas. Ao questioná-lo, fez o seguinte relato:

> *- Bem, nós trabalhávamos diretamente com os Diretores de Curso e, sempre abordávamos e abordamos as situações que devem ser melhoradas; os Diretores de Curso andam dentro do assunto de forma independente e já têm estado a resolver os problemas no seu Curso. Tanto é que ontem o Diretor de Curso de análises clínicas apareceu aqui no Gabinete da Qualidade a pedir o relatório, precisava acertar algumas coisas que ele atentamente já deu conta, que estava em falta na avaliação (autoavaliação e avaliação externa).*

Já C4 reforça que essa avaliação externa, que foi conduzida pelo INAAREES, gerou resultados menos bons ao relatar assim:

> *gerou um resultado em que a nossa instituição esteve abaixo da linha e o facto disso, foi-nos colocada a condição de não receber novos estudantes nos próximos dois anos letivos, até que as condições sejam melhoradas. Então, vamos esperar que realmente isso agora seja para valer e que as condições da instituição melhorem, para recebermos os próximos estudantes dentro de um ou dois anos.* Porém, ao questionar Q2 sobre o assunto, este relata o seguinte: *Não, nós não reunimos, estou a dizer que não reunimos, nós é que acompanhámos, visitámos os gabinetes e continuamos a persuadir os Diretores de Curso que esse papel é do Curso e vai ser aplicado na avaliação, é apenas isso, senão, não reunimos. Nesse momento eu não sei*

dizer sobre monitorização das melhorias, nesse momento eu não tenho argumentos. Por causa dessa correria, não posso afirmar algo, depois, se calhar, está errado. Passaram muitas coisas. Nesse momento eu não tenho uma resposta para dar sobre essa questão.

Ora, os relatórios de avaliação externa revelam que se constatou ações de melhoria em curso (remodelação das instalações, por exemplo), e o esforço, o empenho e o dinamismo da equipa gestora da IES (é nova). Merecem, igualmente, destaque a perspetiva de construção do Hospital Universitário e o prestígio que a instituição detém. Apesar dos fatores externos que são ameaças para a qualidade institucional, tais como a crise económica e financeira. Entretanto, apesar das superações e melhorias feitas observadas no relato de Q1, tais como: "a divulgação do PDI", "estabilização das políticas de investigação científica", "a criação de sala de informática para os estudantes", " a resolução de contratação e capacitação do PTA", os dados sugerem a implementação de um sistema interno de gestão da qualidade, para a monitorização de uma abordagem por processos, conforme a teoria de Deming (1950); Vicente (2004); Pires e fundamentado pela ISO 9001:2015, que defendem que a gestão das instituições deve funcionar como um fluxo de processos interligados, mapeados e padronizados, com pessoas comprometidas, envolvidas para vencer o ceticismo de mais burocracias, com uma direção líder, sendo a principal promotora da cultura da qualidade. Os dados revelam alguma tentativa de melhoria, mas a falta de condições financeiras, a inexistência de especialistas em autoavaliação e em Sistemas de Gestão da Qualidade impedem a verdadeira monitorização, pois não se observa monitorização acerca da supervisão pela gestão da qualidade, bem como a divisão de tarefas com prazos e uma auditoria interna rigorosa, capaz de influenciar a transformação curricular institucional. A importância deste gabinete de gestão da qualidade, parece ser importante, até mesmo para os intervenientes deste estudo. Assim, ao questionar sobre o impacto do processo na cultura de autoavaliação e qualidade, C9 faz o seguinte relato: *a garantia da qualidade é um dos elementos muito importantes para a sobrevivência das nossas IES. Se continuarmos todos com os padrões de garantia da qualidade, as nossas IES poderão, a curto, médio prazo constar do ranking das melhores Universidades africanas e mundiais, mas para tal é importante que não olhemos para este processo como sendo um mero processo do INAAREES, mas deve ser visto como uma cultura, deve ser vista como uma cultura transversal para todos os processos e, de facto, isso vai poder testar o nosso subsistema e, possivelmente, nos próximos tempos, poderemos assistir estudantes de outras geografias a querer formar-se em Angola*. Este dado revela, mais uma vez, a importância de não se improvisar a qualidade de processos, ou seja, mais do que simplesmente criar ou inventar um Gabinete de Gestão da Qualidade que não seja funcional, é crucial que as IES definam um órgão com a

responsabilidade obrigatória para gerir, avaliar e garantir a qualidade (Decreto Presidencial 203/18). No que tange à influência da autoavaliação na gestão documental, C9 relata:

> - *Estamos a ter também uma mudança de comportamento da nossa estrutura de base, dos PTAs, que hoje já olham para a documentação com outros olhos, já se preocupam em arquivar como deve ser, em homologar alguns documentos. Mas, creio que nos deu uma evolução significativa.* Este dado revela que a instituição funcionou, durante muito tempo, antes do processo de autoavaliação, sem uma gestão de documentos eficaz, ainda com o processo de autoavaliação, por ter sido a primeira experiência. Os dados revelam também a falta de organização de verdadeiras evidências, configurando-se como problemas ao longo dos processos de autoavaliação, pois Coordenadores , docentes, PTA, sentem-se encurralados, stressados e sobrecarregados, ao serem solicitadas as evidências documentais, pois precisam de as procurar desesperadamente, o que contraria, por um lado, um dos princípios de gestão da qualidade (tomada de decisão baseada em evidências) da normatização ISO 9001:2015, bem como as sustentações de teóricos tais como Deming (1950); Vicente (2004) e Pires (2004). Por outro lado, a lei e o INAAREES (2022) exige que ao longo do processo de autoavaliação se deva criar evidências para obedecer aos critérios de verificação, tais como: documentos constitutivos da IES, regulamentos, currículos e programas curriculares, avaliações e cópias de testes e exames, atas de reuniões de comissões relevantes, relatórios anuais/semestrais da administração e gestão da IES, relatório de autoavaliação, relatório de censos, entrevistas com empregadores, estudantes e pessoas relevantes, relatórios de visitas de estudo de docentes, investigadores e estudantes, relatórios de pesquisa científica, publicações científicas, incluindo livros, manuais e artigos. Este dado denuncia que, apesar de algum esforço levado a cabo pelos órgãos de gestão ao longo da autoavaliação, muitas decisões importantes não são tomadas com base em evidências, são tomadas com base em suposições e probabilidades, partindo do princípio que a instituição com um sistema de gestão da qualidade exige que a informação deve ser documentada, garantindo que as regras da qualidade estão escritas, fáceis de encontrar e que a informação circula corretamente. O setor responsável pela gestão da qualidade deve organizar todos os documentos importantes da instituição, cada documento precisa de ter um código, designação, vigência, foco principal, a data de aprovação, o suporte documental e o nome do responsável, conforme as normas da qualidade.

Por conseguinte, relativamente à perceção dos entrevistados quando se lhes pergunta o impacto do processo nos procedimentos de autoavaliação, tem-se opiniões divididas, por exemplo, ao questionarmos a CAA2 a este respeito, C8 relata: *Não, por acaso, eu creio que não houve... Esse processo não foi concluído, esse processo não foi feito, porque muito atrás, antes de a gente chegar até essa etapa, houve muita coisa que não se fez. Os Diretores de Curso não forneciam as informações necessárias e nem sequer se faziam as orientações que os técnicos de autoavaliação, que passavam no terreno para avaliar as condições da instituição, os trabalhos feitos, que reuniam os técnicos com todas as áreas da universidade, as correções não foram feitas.* Ao passo que, na perspetiva da CAA1, ao fazer o mesmo questionamento, C2, relata o seguinte: *Houve muita evolução. Desde logo, porque, no princípio, alguns setores da nossa instituição olhavam para o nosso trabalho com alguma desconfiança. Esta é a perceção que tive, mas depois, como resultado de encontros que a comissão e, que os responsáveis máximos da comissão, representados pelo presidente e ex-presidente, têm acesso às reuniões da direção, julgo que conseguiu-se passar a ideia daquilo que era o trabalho real, da importância real dessa comissão.* Na mesma sequência, C1 reforça: *Bom, foi nesta base, praticamente, mais tarde é que começámos a olhar com mais clareza para os indicadores. Só que, nesta altura, nós nos baseamos unicamente, ou seja, depois dos questionários feitos, que foram feitos de forma individual e recolhidos e analisados, mais tarde, fez-se, então, o preenchimento dos dados com relação a cada um dos indicadores.* De acordo com o INAAREES (2022), o processo de autoavaliação obedece a 4 etapas: etapa 1 - ações prévias; etapa 2 - preparação; etapa 3 - implementação e etapa 4 – síntese. É, precisamente, na 1.ª etapa, "ações prévias", na qual a comissão de autoavaliação deve trabalhar afincadamente para se prevenir de problemas futuros ao longo do processo. Nesta etapa, como recomenda o documento: ao capacitar os membros de um órgão central da qualidade no ES, a formação deve ser abrangente, cobrindo desde a fundamentação teórica até às ferramentas operacionais, ou seja, o objetivo é garantir que o órgão não seja apenas burocrático, mas um motor de melhoria contínua. Ora, os dados de C8 revelam que a comissão não obedeceu a este requisito fundamental ao mencionar que "Os Diretores de Curso não forneciam as informações necessárias e nem sequer se faziam as orientações que os técnicos de autoavaliação recomendavam". Esta conduta, poderá ter influenciado o seguinte: que o processo não tivesse impacto na autoavaliação. Já os dados da CAA1 revelam algum impacto na melhoria do processo, apesar de ter havido por parte de alguns setores da instituição, alguns olhares de alguma desconfiança, o que passa a ser normal para o contexto de Angola, afinal o processo é recente e está numa fase de consolidação, o que confirma a teoria de Stake (2006); Scriven (2003); Bonami (1986); Ferreira (2007); Allal (1996),

quando defendem que as respostas definem não só a política de avaliação, baseadas na complementaridade entre avaliação externa e avaliação interna, tendo como alfa e ómega a autoavaliação, como também procedimentos construídos a partir de decisões políticas, cujos fundamentos podem ser analisados através de uma dada arquitetura conceptual, isto é, paradigmas. Porém, os dados revelam que, a autoavaliação, apesar de ter demonstrado um ligeiro impacto nos procedimentos, carece de elementos relevantes para que o processo seja mais impactante, tais como a sensibilização e consciencialização da comunidade académica, bem como uma gestão democrática, participativa e transparente.

O indicador 10 do SGQES em Angola, refere-se a infraestruturas, que avalia se o espaço físico e os recursos materiais da IES são adequados para que as aulas aconteçam com qualidade. Assim, ao tentar perceber se a autoavaliação influenciou a questão das infraestruturas e recursos nas IES, Q2 faz o seguinte relato: *Rever os programas, se respondem às necessidades dos currículos, isso nós podemos ver, mas vamos aplicar aonde, se as infraestruturas estão como estão? Tudo se baseia na teoria aqui em Angola*. O entrevistado relata que o problema se estende e afeta até as condições de trabalho para os docentes ao relatar: *Por exemplo, os docentes não têm uma sala própria, uma sala dos professores; como fazer investigação científica? Por exemplo, há meios técnicos necessários que o docente precisa de ter e não tem acesso. Por exemplo, seria bom que os nossos docentes tivessem acesso a revistas científicas, não têm, que pudessem estar, digamos, assistir a palestras internacionais, simpósios científicos, não têm isto*. Q2 faz uma reflexão em torno do impacto da autoavaliação nas infraestruturas e, sobre a criação de condições ao fazer o relato seguinte, afirma: *O melhor professor do mundo com a formação que possuir, se não tiver as condições de trabalho, não há qualidade de ensino, isto começa pela infraestrutura, laboratórios, salas de aula, o número de alunos, se corresponde à capacidade da sala, se existe mobiliário confortável para os professores e para os estudantes.* Q2 fecha a sua intervenção com a chave de ouro quando relata*: Este é um problema que vem de longe, onde o investimento a todos os níveis nunca se fez. Quando falo em investimento a todos os níveis, é falar da infraestrutura, é falar do professor atualizado.* Outrossim, ao questionar uma estudante, esta relata*: eu pude notar que os estudantes com deficiência frequentam maioritariamente os cursos de saúde e, este curso está nos andares de cima, então, a proposta, por que que não se muda de andares?* Na mesma perspetiva, C2 esclarece o seguinte: *A Direção percebeu que precisa de se preocupar com algumas coisas que antes, pareciam ser muito simples, como as lâmpadas do edifício, por exemplo, como o estado das casas de banho da instituição*. Já ao questionar A2 sobre a temática, este relata: *A Universidade sentiu-se na obrigação de parar e refletir e melhorar as*

condições da universidade, para que os nossos estudantes pudessem estudar da melhor forma, pudessem então aprender, não só nas aulas teóricas, mas também nas aulas práticas. Aquilo que eu estava a dizer, a implementação de laboratórios, implementou-se e compraram-se novos equipamentos, implementou-se também a quadra desportiva, implementou-se tudo aquilo que faz parte do Curso. Em suma, os dados revelam: inexistência de sala de professores em condições, inexistência de laboratórios em condições, lotação de salas de aulas, (o que dificulta a assimilação dos conteúdos), a inexistência de móveis para os docentes, iluminação insuficiente em salas de aulas, embora A2 demonstra algumas mudanças pontuais na sua IES, tais como a compra de equipamentos e construção de equipamentos desportivo.

Por um lado, estes dados contrariam ou não convergem com a documentação que regula o SNGQES, por exemplo o critério 10.1.1 do indicador infraestrutura, reforça que as salas de aulas devem corresponder à procura, o critério 10.1.3, os laboratórios devem estar devidamente equipados de acordo com os Cursos oferecidos; 10.1.2, deve existir sala de reuniões e/ou de conferências. Estes resultados confirma a teoria levantada por Samussone et al., (2024) que procurou perceber a visão dos dirigentes e membros das comissões de autoavaliação de IES Moçambicanas sobre o SINAQES, e concluiu que o processo, de fato, trouxe mudanças naquela instituição – a influência do SINAQES resultou em melhorias das infraestruturas de ensino. Por outro, os dados contrariam a teoria de Capucho (2001); Leite (2024), que defendem que na quarta etapa do processo de autoavaliação deve haver a priorização das áreas de melhoria, pois é aqui onde se decide quais são as áreas mais importantes de melhoria, ou seja, aquelas que terão maior impacto nos resultados e que garantem que alcancemos os objetivos na instituição. Segundo Capucho (2001), as prioridades podem ser, por exemplo, "fazer um maior uso dos nossos pontos fortes; Aprender com as melhores práticas de outros na organização; Áreas onde é necessária uma maior sistematização e rotina; melhor coordenação de atividades; identificar os elementos dos critérios de meios que maior impacto têm nos resultados que nós queremos atingir" (p. 15), bem como a quinta etapa, desenvolvimento e implementação de ações de melhoria, pois todo o processo de autoavaliação tem como objetivo a melhoria. Estes dados revelam influências marcantes no currículo, na medida em que um currículo moderno, exige espaços físicos ou digitais e condições adequadas. Sem infraestrutura, o currículo torna-se apenas burocracia num papel, os professores sentem-se limitados ao tentar aplicar novas propostas curriculares em ambientes precários, por fim, a infraestrutura impacta no descrédito do processo. Se a comunidade académica percebe que a autoavaliação não gera mudança, o envolvimento nas próximas avaliações diminui drasticamente.

Ora, urge a necessidade de compreender a influência da autoavaliação na qualificação do corpo docente. Para compreender isto, tivemos que recorrer aos seguintes relatos dos participantes:

C5*: Olha, em termos de indicadores, o ponto fraco fundamental diria que é mesmo o corpo docente e a investigação. Q2: Não satisfaz as necessidades dos fatores fundamentais, que é o professor, que deve passar por maior qualificação, reciclagem e formação, enfim, agregação. C4 Nos últimos tempos, nos últimos anos, tem-se constatado que a qualidade dos profissionais das áreas de Ciência e de Saúde que vêm sendo formados têm deixado muito a desejar, do ponto de vista da própria qualidade em si. C4: É evidente, recebemos indivíduos com baixa qualidade, o que vai sair não é tão bom, então, para além de melhorar a qualidade dos professores, temos que melhorar os níveis de exigência da qualidade do candidato ao ensino superior. A2 (...)como a falta de professores qualificados para uma determinada Unidade Curricular ou disciplina. C4: Começamos pela qualidade dos docentes, a qualidade dos nossos docentes, não digo que deixa muito a desejar, mas ainda não é tão segura para que nos dê alguma confiança para produzirmos produto de qualidade. C2: A exemplo da nossa instituição, é claro, já foi referida aqui, houve muita capacidade que passou a ser valorizada, começando com os docentes, como o meu colega já falou, nós não dávamos valor ao facto de o docente ser efetivo e ter dedicação exclusiva à instituição para ensinar, participar da extensão e investigar e, hoje estamos nós à procura, estamos nós a criar um quadro orgânico mais consistente, mais assente nos indicadores.* Por um lado, os dados contrariam a legislação e a documentação na medida em que o indicador "corpo docente" do SNGQES composto por três padrões, refere o seguinte: padrão 1 - o Curso e/ou Programa deve ter um corpo docente de qualidade, académica e cientificamente, em número suficiente para funcionar efetivamente. Padrão 2 - A UO deve possuir docentes em regime de tempo integral experientes, qualificados em termos académicos, com formação psicopedagógica e caraterizados para funcionar efetivamente. Padrão 3 - A UO deve possuir e implementar uma política de recrutamento e seleção e progressão na carreira adequada para as necessidades de docência, investigação e extensão. Por outro, os dados contrariam as teorias de (Afonso, 2025; Guerra, 2002; Silva, 2016) que fundamentam o processo de autoavaliação de influenciar a melhoria do corpo docente, na medida em que o processo é propício a identificar o grau académico do professor, num contexto como Angola, em que há mais professores com o grau de licenciado do que mestre ou Doutor, há cada vez menos a produção científica e extensão universitária. Quanto mais alto o grau, melhor para o professor e para as instituições. Outra questão que os dados denunciam é o tempo que os professores ficam na IES, se é professor em tempo integral ou vai apenas dar aulas e sai logo. Assim, quando a autoavaliação não chega até/não

impacta o professor, o currículo fica obsoleto e não evolui, pois sem reflexão dos docentes, não há inovação dos planos de ensino, as disciplinas não são trabalhadas, não há diálogos entre os professores.

Para todos os efeitos, procurou-se compreender em que medida o processo de autoavaliação influencia a melhoria das práticas pedagógicas, para tal, procurou-se citar o que os participantes dizem, assim, Q1 relata*: Temos questões de insucesso acadêmico, temos questões em que há o índice de dificuldades dos estudantes, o acompanhamento dos estudantes com poucas valências cognitivas de aprendizagem.* O participante, ao referir-se acerca das tendências psicopedagógicas contemporâneas, relata: *É em vão termos laboratórios, em termos técnicos, se o modelo pedagógico continuar a ser só o de transmissão de conhecimento. As universidades devem adotar tendências pedagógicas contemporâneas. Mas, não me lembro que uma universidade tenha feito, até agora, uma discussão sobre isso. Todos nós estamos agarrados no sentido tradicional, vai para a sala, avalia aquilo e acabou*. Q1*: Por exemplo, temos questões a nível do ensino, parte docente, que é a relação entre professor e aluno, a forma de instrumento, a ferramenta de avaliação, o ambiente didático, acadêmico, são questões que a avaliação externa não vai buscar, mas internamente, nós temos que buscar constantemente esse pressuposto para avaliar o ambiente, que é o ambiente acadêmico*. Para concluir, Q1 reforça o seguinte*: em palavras simples, nós temos alguns modelos pedagógicos, muitos modelos. Modelo tradicional, comunista, humanista. Então, por norma, nós, aqui, agora, usamos o modelo tradicionalista, que é transmitir conhecimentos e avaliar conhecimentos. As nossas provas definem, caracterizam. Então, para mim, o meu desafio é adotarmos um modelo pedagógico que valorize mais os conhecimentos, que o aluno desenvolva habilidades, desenvolva atitudes, que adquira valores e que tenha experiência para o melhor trabalho. Esse, para mim, é o maior desafio.* Os dados revelam que o processo de autoavaliação nas IES no país atua como, no que toca à melhoria das práticas pedagógicas, um defeito profundo na forma como foi construído ou organizado, pois há uma persistência de um modelo pedagógico tradicionalista, que vai sobrevivendo à margem da inovação científica. Embora o participante Q1 defenda a necessidade de transitar para tendências contemporâneas, a realidade empírica demonstra que tal mudança é obstruída pela separação entre a docência e a investigação no contexto do subsistema de ensino superior em Angola, o que contraria a teoria de Nóvoa (1992) e Dias Sobrinho (2000), conforme preconiza Nóvoa (1992), a falta de uma postura de "professor reflexivo", aliada ao facto de a investigação em IES em Angola ser "um parente distante" da sala de aula, o que revela que a autoavaliação seja apenas um diagnóstico de um modelo tradicional estático, em vez de ser o impulsionador da inovação pedagógica que o autor sugere.

Conforme defende Dias Sobrinho (2000), a autoavaliação constitui o "coração" da instituição de ensino, pois permite captar nuances que a avaliação externa ignora. assim, o contexto angolano encontra-se fragilizado.

A lei, expressa pelo SNGQES de Angola, exige que o currículo deve ter uma estrutura clara e em conformidade com as normas curriculares, projeto educativo, projetos pedagógicos dos cursos, processos de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens, bem como a verificação da existência de quadro curricular da instituição definido e aprovado, correspondência entre o conteúdo curricular e as diferentes etapas do Curso, alinhamento entre os objetivos/competências definidas para o Curso e/ou Programa e a missão da UO e o perfil do graduado estar definido de acordo com o quadro curricular da IES, porém, os dados revelam que se cumpre o papel, mas não se muda a prática curricular e pedagógica, ou seja, a autoavaliação ainda não tem sido o suficiente para melhoria da prática pedagógica.

Objetivo iii) Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado.

Aqui o foco consistiu em caraterizar a perspetiva dos atores envolvidos no processo de autoavaliação quanto à sua implementação. Para todos os efeitos, optou-se por uma abordagem descritiva, fundamentada, maioritariamente, no relato dos participantes. Estas perspetivas abrangem temas como a visão de futuro e os desafios da autoavaliação, a desconfiança perante o processo, a gestão do descontentamento, o acesso à documentação e o caráter experimental do sistema. Foram ainda identificados pontos de melhoria, estratégias de gestão documental e aspetos bem-sucedidos das práticas vigentes. O participante C7 relata o seguinte: *Para mim, o problema estava na formação ou capacitação às instituições, no caso, não estamos a falar de forma particular para nós, estou a falar já de forma geral, que se ministrasse mais formação e, sobretudo, às universidades, IES, que criem mesmo Gabinete de Gestão da Qualidade, ou Pró-reitoria de gestão de qualidade e que aloquem pessoas que realmente tenham algum domínio nisto, para que possam dar avanço a este processo, porque mais do que termos o próprio gabinete de gestão de qualidade, é necessário que as pessoas conheçam o que realmente se faz na própria gestão da qualidade.* Outro ponto relevante, somando a isto, C9 relata o seguinte: *Na minha opinião, independentemente de estar à vista ou não um processo por intermédio do INAAREES, as próprias instituições podem, periodicamente, desenvolver os seus processos de autoavaliação, por um lado. Por outro lado, assegurar a formação de certos participantes*

nesse processo, quer por intermédio do INAAREES, convidando profissionais do INAAREES para ministrar a formação aos membros da CAA, ou por intermédio do recrutamento de profissionais internos que dominam o desenvolvimento desses processos para, de facto, subsidiarem aqueles membros, não apenas os da CAA, o processo de autoavaliação, a sua formação, a sua compreensão deve abranger todos os entes, porque as condições serão também reformuladas periodicamente. Então, é importante que, se hoje eu não sou membro da CAA, é possível que no próximo período, na próxima etapa, eu possa ser. Em virtude disto, ao questionar C8 sobre o assunto, este relata o seguinte: *Na minha perspetiva, na verdade, a instituição não estava preparada, tecnicamente falando. A instituição não estava preparada por quê? Porque a implementação do processo de autoavaliação, deve ser feita, primeiro com a formação dos técnicos, neste caso, que vão participar do processo. Mas os técnicos que participaram do processo, que fomos nós, acredito eu que era composto por nove membros, nove ou dez membros, este processo tinha que começar com uma formação dos técnicos, mas infelizmente não houve essa formação e, creio que o erro começou a partir dali*. Assim sendo, na perspetiva dos atores, a inexistência de formação ou capacitação dos envolventes (comissão de autoavaliação) deste processo, foi uma das principais lacunas que terá influenciado uma débil implementação do processo de autoavaliação.

Ao se questionar sobre a visão para o futuro da autoavaliação, as perspetivas dos atores são deveras diversificadas, por exemplo, C5 menciona a questão da não remuneração da comissão de autoavaliação como um dos pontos de estrangulamentos do processo ao relatar: *Esta questão de subsídio que podia-se remunerar a comissão, isso não vimos, não sei se nas outras comissões de outras IES isso existiu. Nós não vimos nada; empenhamo-nos tanto nisso, mas nunca tivemos nenhum, nunca fomos agraciados remuneratoriamente.* O descontentamento de C5 ao descrever a perspetiva sobre como se procedeu o processo de autoavaliação na sua instituição, onde teve a oportunidade de participar como membro da comissão de autoavaliação, é recorrente, quando acrescenta: *Um dos aspetos dos quais eu iria linkar aqui é que esta autonomia que aparentemente se diz ter a comissão de autoavaliação, se fosse uma autonomia real, de certeza que eles também não vão abusar dessa autonomia, vão trabalhar de acordo com aquilo que está estipulado e normatizado como parte da valorização. É valorizar os membros da comissão e incentivar, motivá-los no sentido de continuarem a trabalhar para o efeito. Este incentivo, primeiro deve partir da entidade promotora, do órgão de gestão, pois há um adágio que se diz em inglês no peace, no money, então, às vezes, é o que acontece eu não sei como acontece nas outras comissões, mas é bom que se dê uma gratificação como um incentivo à comissão, porque todo trabalho requer uma remuneração, Fidel Castro, ex-presidente*

cubano dizia isso: "cada trabalho com sua remuneração", então todo o trabalho que se faz, deve ser remunerado, é dali que devia-se atribuir um subsídio à comissão da autoavaliação das instituições. Em virtude disso, ao questionar o estudante A2 sobre a sua visão para o futuro da autoavaliação, este relata: *Eu acho que qualquer decisão que tenha de ser tomada, não propriamente financeira, que vai interferir na vida dos estudantes, deve primeiro conversar com os delegados. Aí os estudantes sentir-se-ão valorizados, se teriam sido ouvidos, deviam ter sentido com poderes na vida da Universidade. Eu acho isso, porque os estudantes não são ouvidos, não são e, isso é muito triste quando os estudantes não são ouvidos.* Este dado sugere para uma visão clara para o futuro de autoavaliação: a visão de um processo democrático, mais transparente e inclusivo, pois os estudantes são os *steakeholders* principais de uma IES, logo há toda uma necessidade de serem envolvidos com maior representatividade em comissões de autoavaliação, para verem as suas necessidades e expectativas satisfeitas.

Sobre a visão de futuro no que toca aos desafios da autoavaliação, C5 relata: *Olha, possa parecer que tinha corrido bem, mas acredito que, devido à não compreensão, de forma criteriosa, se calhar, dos avaliadores, isso dificultou um pouco, porque, eu acredito que também houve algum dilema dentro da comissão, que alguns, se calhar, perceberam mal o processo. E, portanto, não souberam conduzir de forma... Não é porque os cursos não foram acreditados, mas não souberam conduzir corretamente o processo.* C9 observa como visão da autoavaliação: a formação, debates e adoção como parte da cultura institucional: *há sempre um ponto de partida para que um processo possa ser sustentável e realizado na maior perfeição possível e esse processo passa pela formação, pela capacitação e pelos debates. Fazer com que, de hoje em diante, as discussões sobre os aspetos da autoavaliação não possam ser relembradas somente quando se estiver na véspera de uma exigência do INAARES. Os processos de autoavaliação devem, de agora em diante, fazer parte da pauta da gestão das instituições*. C8 refere: *Falta de condições financeiras em primeiro lugar, existem instituições que nem deviam existir, porque não têm capacidade mínima.* C8*: O grande problema é a melhoria dos problemas, que alguns poderiam ser a curto, médio e longo prazo*. Q1 afirma*: Bom, o que está no pensamento da direção é que, além do gabinete de qualidade manter a comissão de autoavaliação funcional, serão dois órgãos a funcionar*. C8: *as instituições não estavam preparadas, mesmo começando em 2022, as instituições não estavam preparadas*. *Quer dizer, o processo foi feito de forma muito rápida para se concluir, mas as instituições não estavam preparadas, nem do ponto de vista administrativo*. Em suma, para uma visão de futuro do processo de autoavaliação, os dados revelam pontos cruciais do processo, tais como: a formação, o debate e sensibilização antecipada do

processo para se tirar dúvidas sobre a implementação de tal processo, mais investimentos financeiros alocados especificamente ao processo, elaboração e aplicação dos planos de melhoria, bem como antecipação do processo para que as IES tenham tempo suficiente de preparação para a avaliação externa.

No que se refere à desconfiança do processo, Q2 relata: *eu me lembro que houve instituições, segundo os dados que me chegaram, houve pessoas até que nem queriam responder às perguntas, porque não os interessavam, não estavam motivadas, não tinham noção do que é de facto esse processo de autoavaliação e não se sentiam convidados para colaborar e participar desse projeto*. Consequentemente, C8 diz: *em segundo lugar, acredito que também faltou mais vontade por parte da instituição, mais seriedade por parte da instituição. O processo foi feito por uma questão de formalidade. Nós não estávamos a fazer um processo de acordo com os objetivos da autoavaliação, que é identificar os erros, perceber até que ponto a instituição está preparada ou não e, por sua vez, fazer as melhorias que se exigiam*. Em suma, sobre a desconfiança do processo, C2 relata: *No princípio, alguns setores da nossa instituição olhavam para o nosso trabalho com alguma desconfiança, esta é a perceção que tive. Olhavam para o nosso trabalho com alguma desconfiança.* Ora, os dados revelam reflexões interessantes para melhorar o futuro da autoavaliação, por exemplo, a falta de interesse, falta de noção e motivação relatadas por Q2, podem ser sinais de que é necessário apostar mais na inclusão, na transparência e na democratização do processo, pois assim este deixa de ser uma formalidade, deixa de ser burocrático, como mencionou por C8 para garantir impacto no currículo, pois a desconfiança, finalmente, relatada por C2, presume inexistência de sensibilização e de consciencialização da comunidade educativa.

O processo também envolveu lidar com descontentamento e, a este respeito, Q1 relata: quando fui ver os inquéritos, o estado do inquérito sobre o ambiente acadêmico, *surpreendeu-me. Não é o que eu esperava, porque a resposta dos estudantes foi mais para negativa do que para positiva, foi contra a minha expectativa.* Relativamente ao acesso dos documentos durante o processo, C1 relata: *O principal desafio foi encontrar a documentação organizada, a documentação disponível e pronta e, também, a perceção dos órgãos que nós íamos avaliar.* Por se tratar de uma novidade/experimentalidade do processo, Q2 relata assim: *Os estudantes e professores e pessoal técnico-administrativo banalizavam, porque não sabiam, de facto, qual era a finalidade daquilo e logo fugiam em responder a alguns questionários sobre os 11 indicadores que foram propostos pelo SNGQES.* Outro ponto relevante sobre o assunto foi o de C1, ao relatar: *Os departamentos também tinham certa inexperiência e não foram*

tão eficazes para responder ao processo de autoavaliação, para explicar os erros e inexperiência e experimentalidade do processo. C9 afirma: *tivemos de aprender com o processo, tivemos de cometer alguns erros que foram sendo ajustados ao longo do próprio percurso, mas, acima de tudo, dizer que foi uma experiência muito desafiante e que, de facto, permitiu ter hoje aquilo que é a visão que temos sobre o processo de autoavaliação, que é um processo, acima de tudo, que está instituído por meio de um Decreto e que faz as instituições cumprirem com aquilo que está estipulado na lei, que o mesmo processo possa, de facto, ser realizado com maior sucesso.* Os dados evidenciam e revelam pistas para o futuro do processo tais como: a) para o descontentamento/surpresa relatada por Q1, olhar como uma gestão de expectativas e cultura de dados reais, b) a documentação dispersa, alterar para a digitalização e organização administrativa prévia, c) a banalização do processo, modificar a sensibilização e o envolvimento da comunidade, d) erros na experimentalidade, para consolidação de boas práticas e rigor normativo.

Como se trata de um processo novo, em fase de consolidação no subsistema de ensino superior em Angola, existem vários aspetos a melhorar nas práticas de autoavaliação relatados pelos atores. Para começar, é apontado por C8 que: *Temos que cumprir com os regulamentos, aquilo que é decretado, aquilo que foi criado, nós temos que seguir conforme as regras. Temos que ser realistas, se fazermos, não podemos improvisar, porque educação é assunto sério, Nelson Mandela dizia "a educação é a chave para a transformação do mundo". Não falou de saúde, não falou de outros setores, falou de educação. É uma questão de interpretação e acho que a compreensão da legislação, é de facto um dos desafios para os próprios gestores compreenderem e aplicarem a lei.* C7, no mesmo sentido, destaca que a falta de abertura nos indicadores agrava os aspetos a melhorar, ao relatar: *Que existisse uma abertura a partir dos indicadores a serem avaliados. Que existisse uma abertura para outras questões mais candentes do próprio funcionamento do Curso.* Essa perceção é reforçada por Q2*: Primeiro a preparação conveniente dos intervenientes, esta preparação não inclui apenas uma formação, mas uma motivação em todos os aspetos, dar-lhes as condições de trabalho*. No que toca à gestão documental,

C1 relata o seguinte: *Bem, a primeira sugestão vai de encontro às dificuldades que nós tivemos, trata-se da organização documental. É necessário criar-se um gabinete com todas as referências com relação aos regulamentos, as ordens internas, as atas, etc., que compõem os Cursos, quer os Cursos, quer o próprio andamento do processo docente educativo. Desta forma, pronto, facilitaria imenso para a autoavaliação e para uma avaliação externa*. Estes dados evidenciam ou sugerem que o sucesso do

processo consiste em transformar a autoavaliação num processo mais desafiador, numa cultura organizacional organizada, legalmente fundamentada e com apoio técnico, apenas assim o processo será mais eficaz e eficiente.

Por um lado, o processo de autoavaliação em IES angolanas trouxe, de facto, aspetos nem sucedido, o que sugere a confirmação da teoria de Ibraiano e Alves (2023) quando trazem outra perspetiva sobre a autoavaliação no ensino superior em Moçambique, numa Faculdade da Universidade Católica em Nampula. Os resultados apontam que os coordenadores entrevistados demonstram ter noções claras sobre o conceito de autoavaliação e reconhecem a sua importância para a melhoria das práticas de ensino, investigação e serviços à comunidade. Constatou-se que a Faculdade tem implementado o processo de autoavaliação dos seus cursos, e inclui diversos atores da comunidade académica, tais como estudantes, professores, coordenadores e entidades empregadoras. Concluiu-se, de igual modo, que a autoavaliação tem tido um impacto positivo na melhoria das práticas de ensino. Por outro lado, na perspetiva de Oliveira e Rothen (2024), com os olhares virados pra a análise comparativa das instituições sobre o processo de autoavaliação institucional em universidades federais, Almeida (2024) destaca, nos resultados, as boas práticas identificadas nas universidades analisadas e os avanços da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no processo de autoavaliação: A Universidade Federal do ABC (UFABC) utiliza questionários para diagnosticar os problemas iniciais e o aprofundamento de problemas; a Universidade Federal Juiz de Fora, promoveu um notável avanço no ciclo avaliativo 2021-2023, e incorporou a perceção dos discentes de forma sistemática nas dimensões do SINAES, diferenciando-se do ciclo anterior. Algumas universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), segmentam a autoavaliação em eixos para dinamizar a participação dos respondentes. Além disso, realiza avaliações semestrais dos cinco eixos em ciclos de dois semestres. A mobilização e divulgação dos resultados são necessários para a construção de uma cultura de avaliação. A Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a UFJF desenvolveram inúmeras ações de sensibilização e consciencialização (campanhas, vídeos, redes sociais, *e-mails*, cartazes) para aumentar a participação da comunidade académica. A divulgação dos resultados é uma boa prática para a transparência e o diálogo, como verificado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a título de exemplo, ações como audiências públicas, aumento de acessos e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu atividades como a semana da avaliação; a UFJF divulga os relatórios de autoavaliação nas suas páginas oficiais e realizou apresentações em comités internos, ao procurar o acompanhamento das ações e a ampliação da participação dos setores como a Pró-Reitoria

de Gestão (PROPOGE) e a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), que foram, igualmente, consultados sobre os resultados da autoavaliação.

Estas teorias, foram convocadas para confirmar os resultados da tese, assim, apesar dos aspetos a melhorar, o processo também contou com aspetos bem-sucedidos sobre as práticas de autoavaliação, como relatam os intervenientes. Q2 considera a divulgação da missão e visão da instituição como aspetos bem-sucedidos ao longo do processo, ao relatar: *Posso dizer que começámos já pelas exigências da missão e visão.* Na mesma perspetiva de aspetos bem-sucedidos, Q1 relata: *O processo número um é o autoconhecimento, conseguimos nos conhecer melhor, este é o primeiro ganho. O segundo ganho é que ganhamos consciência, de que as escolas devem se autoavaliar e devem melhorar naqueles aspetos que a gente pensava que ficam assim sem melhorias.* Em suma, embora os depoimentos ou dados falem muito sobre burocracia e formação, revelam, em larga medida, caminhos para que o currículo se efetive: a) o currículo prescrito e o currículo real: o relato de Q1 (surpresa negativa com o inquérito aos estudantes) revela que os alunos estão muito insatisfeitos com o ambiente académico, assim é toda uma necessidade de a instituição rever o currículo real, pois se os estudantes não estão a aprender ou estão muito insatisfeitos, o projeto e plano de estudos precisa de intervenção urgente de ajustes pedagógicos para se tornar relevante. b) qualificação das práticas docentes: os relatos de C7, C8 e C9 sobre a falta de preparação técnica e a necessidade de formação, revelam que o desenvolvimento curricular em Angola é ainda incompleto e sofre com a inexistência de domínio das metodologias de gestão da qualidade, pois para um currículo desenvolvido, os professores e técnicos precisam primeiro de entender os indicadores de avaliação. Sem este domínio, o currículo é aplicado como uma forma experimental e sujeita a muitos erros, como sugerem (Divovo, 2025; Mendes, 2013; Nguluve, 2010); c) democratização da construção curricular: o relato do estudante A2 e o relato de C7 (sobre a abertura de novos indicadores) sugerem que o currículo não deve ser algo imposto de cima para baixo. O desenvolvimento curricular tende a ser mais participativo, transparente e democrático, ouvindo os representantes dos estudantes, os delegados e os estudantes, o que permitirá que o currículo responda a necessidades reais de formação, que levem os graduados e pós-graduados ao mercado de trabalho e não apenas a normas abstratas.

Objetivo iv) Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto.

A problematização da qualidade das IES em Angola não pode ser dissociada dos paradigmas internacionais de acreditação. Nesta perspetiva, a análise aqui apresentada parte do suporte teórico

sobre a Globalização do Ensino Superior para investigar, através de fontes documentais e normativos legais, as teorias científicas sobre como é que o Estado Angolano, o MESCTI e o INAAREES absorvem tais influências. Para o efeito, a validade desta contextualização é reforçada pelo INAAREES (2022), ao determinar que os indicadores da qualidade do SNGQES estão alinhados aos indicadores africanos e aos indicadores da CPLP (Angola, Portugal, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Entretanto, o conteúdo das entrevistas, refutam esta ideologia: por um lado, Q2 explica: *É verdade que nós temos que estar ao nível das instituições internacionais, mas eu não vou comparar a qualidade do meu ensino superior com a do Brasil, porque é histórica a qualidade lá, então eu não vou aspirar em ter uma qualidade que tenha, por exemplo, em Portugal, vou falar pelo menos da Universidade de Coimbra; Em 2015 eu viajei para Coimbra e já tinha 725 anos de existência.* Diferente de Q2 que, por outro lado, C8 apresenta uma perspetiva divergente sobre a matéria da padronização da qualidade ao relatar: "*nós não temos universidades no ranking das melhores universidades de África, nem do mundo. E, para que haja isso, as universidades devem seguir, obedecer um padrão mínimo tanto do ponto de vista local do país, do ponto de vista continental e do ponto de vista global. O ranking é feito em função do padrão de qualidade. Existe um padrão de qualidade e nós não podemos fugir disso. Nós temos que seguir os padrões internacionais. E se a universidade não apresenta esses padrões internacionais mínimos, é impossível promovermos o nosso ensino superior, temos que seguir padrões; os padrões existem".* O argumento de Q2 revela uma crítica àquilo que designamos como "neocolonialidade curricular" e à descontextualização histórica ao mencionar os 725 anos da Universidade de Coimbra no ano de 2015, sugerindo, por exemplo, que a qualidade não é um estado que se adota por decretos presidenciais, mas por um processo de maturação institucional, ao passo que a fala de C8 sugere que as IES angolanas sejam parecidas com as europeias, ou seja, que há pressão para que as Universidades angolanas se tornem semelhantes às estrangeiras para ganharem legitimidade, o que remete para uma tendência de se negligenciar as necessidades locais (resolução de problemas curriculares internos de Angola) em favor de métricas externas.

A este respeito, a teoria de Afonso (2024), propõe uma reflexão crítica sobre as práticas de autoavaliação no ensino superior, com vista a confrontar a hegemonia de abordagens eurocêntricas com as contribuições das perspetivas pós-/de(s)coloniais. Quanto aos resultados do estudo, Afonso (2024) aponta para a necessidade de descolonizar as abordagens avaliativas no ensino superior e faz menção ao seguinte: a) crítica ao eurocentrismo avaliativo – o autor argumenta que as teorias e metodologias dominantes na avaliação, apesar de algumas serem críticas, são em grande parte desenvolvidas por elites académicas de países centrais (EUA e Europa), o que as torna enviesadas por

uma visão eurocêntrica e euro-norte-americana; b) Importância das perspetivas pós-/de(s)coloniais – destaca que as contribuições pós-/de(s)coloniais são essenciais para trazer novos sentidos à avaliação, ao indagar as formas de conhecimento hegemónico e a dependência epistémica moderna e ocidental.

A este respeito, vale mencionar algumas teorias que se debruçam sobre esta questão. Para Nguluve (2010), a inserção de Angola no contexto global também influenciou o seu currículo. A adesão a acordos e convenções internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e as diretrizes da UNESCO, impôs a consideração de princípios e metas globais nas políticas e orientações curriculares nacionais. Outrossim, teóricos como Sousa et al (2021), explicam que a internacionalização trouxe consequências inesperadas. Uma delas é a globalização das políticas educativas, que acabou por enfraquecer a autonomia local e nacional. Seabra (2015) corrobora da mesma visão ao defender que a influência de organismos internacionais – como o FMI, o Banco Mundial e a OCDE – limita o poder do Estado. Embora o governo ainda medeie essas decisões, este sente-se pressionado a priorizar estatísticas e padrões internacionais na hora de definir os rumos da educação. Para todos os efeitos, o parágrafo sugere-nos as ilações seguintes:

a) A fundamentação teórica de Sousa et al., 2021; Seabra, 2015 sugere a sustentação da ideia de que apesar das iniciativas de uma avaliação pedagógica, o processo conduzido pelo INAAREES está ainda mais alinhado para o que é mensurável;

b) A influência de organismos como o FMI, OCDE e o Banco Mundial revela uma tendência em transformar as políticas educativas em agendas de ajuste. Ora, o Estado Angolano, ao absorver essas influências para garantir financiamento ou prestígio internacional, tende a converter a educação e o currículo num produto estatístico, sacrificando, deste jeito, a autonomia curricular local em prol da conformidade com os ODS da ONU e as diretrizes da UNESCO, como reforça Nguluve (2010);

c) Angola, ao entrar no cenário global, impõe cumprir os padrões e critérios universais da qualidade que pode asfixiar currículos que valorizem a identidade e a cultura local.

Ainda no cenário de contextualização da situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto, um dos responsáveis do INAAREES reforça a questão da inspiração ao relatar o seguinte: *É lógico que não deixamos também de nos inspirar nas boas práticas e na melhor legislação, que foi adotada já há alguns anos por países que nos são próximos, quer culturalmente, como linguisticamente, como são os casos de países de Cabo Verde, Moçambique e Portugal.* A tendência de estar equiparada aos padrões

internacionais não se observa apenas no órgão regulador, é também identificada em falas de pessoal da comissão de autoavaliação. Ao questionar C1 sobre o assunto, este relata: *Para o nosso caso, e para estarmos ao nível dos rankings internacionais, devemos ter esses parâmetros e requisitos, para dar uma certa qualidade ao nosso ensino e corresponder às exigências da globalização, da educação, das tecnologias, das TICs, da educação transfronteiriça. Então, aí, partimos para o ataque e chegamos ao momento que se realizou esta avaliação levada a cabo pelo INAAREES.* Ao entrevistar uma estudante, para perceber a sua visão sobre a influência internacional neste processo, A1 relata assim: *Era necessário, de qualquer maneira, realizar uma autoavaliação, para mostrar ao Executivo que se levou a cabo o processo na IES, que nos permite elevar os nossos níveis de qualidade aos mais altos padrões mundiais de qualidade, no ranking das melhores instituições.* Para concluir, C3 reforça: *"Enquanto nós não cumprirmos com algumas normas internacionais, nós não vamos longe. Portugal, por exemplo, está no nível que está, porque teve que cumprir com algumas exigências da Comunidade Europeia*. Os dados revelam um consenso entre regulador, instituição e discente: na medida em que a qualidade do subsistema de ensino superior em Angola está a ser construída de fora para dentro; parece que o objetivo é a legitimação internacional, o que confirma a teoria de Pacheco, Morgado e Sousa (2020) que defendem que a avaliação segue diretrizes de organismos internacionais que definem regras técnicas globais; que essas regras, validadas por especialistas e adotadas pelos governos, buscam uma suposta eficácia, porém, acabam por fazer com que as decisões locais sejam tomadas apenas para se seguir um padrão mundial, sacrificando assim a identidade de cada instituição: "as políticas nacionais tendem a constituir-se com base em decisões internas que fazem parte de um referencial externo" (Pacheco *et al.*, 2020, p. 20).

É, igualmente, confirmada pela teoria de Steiner-Khamsi (2009) sobre o Estado-Nação, no que toca a decisões políticas, já que se tem viabilizado aquilo que a autora chama de transferência de políticas e conceitos educativos. Para a autora, em países periféricos, esta situação tem dois lados. Por um lado, facilita a aceitação de mudanças dentro do país, evitando conflitos. Por outro, faz com que o governo dependa de modelos educativos estrangeiros, no fim, as regras globais acabam por sufocar as decisões locais e o país fica preso ao que vem de fora: "naturalização das decisões tomadas localmente e a sua externalização – para contextos globais ou para as orientações dadas pelos grandes estudos estatísticos, ou *standard* internacionais" (Seabra, 2015, p. 81). Os autores concluem que tais estudos estatísticos ou *standard* internacionais são utilizados agora pelos decisores locais como forma de legitimar essas decisões. Sendo assim, reforça-se, neste âmbito, uma perspetiva decolonial, embora os dados revelem que se tente por uma "emancipação" da qualidade no subsistema de ensino

superior em Angola e conquistar uma independência da qualidade. A importação de modelos europeus da qualidade constitui, na verdade, uma nova forma de "controlo neocolonial", disfarçado em parceria e colaboração, pois há uma tendência de se seguir os padrões, regras e currículos ditados pelos modelos europeus, em Angola, e observa-se que as decisões sobre o currículo têm seguido uma tendência global, ignorando as necessidades locais. A título de exemplo, vale mencionar aqui o projeto *TEST* (Financiamento do Projeto de Desenvolvimento do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia) – sigla da língua inglesa, o projeto tem três componentes, apesar da segunda referir-se em "melhorar a qualidade e o alinhamento dos currículos com o mercado de trabalho e instrução em áreas de formação prioritárias", no âmbito da materialização do PDN 2023-2027, do Plano Nacional de Desenvolvimento, trata-se de mais um apoio do Banco Mundial e a Parceria Global para a Educação (*GPE*, sigla na língua inglesa), apoio esse que influenciará as decisões locais. Outro exemplo, é o caso da ENQA (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior), que fornece o know-how técnico baseado no modelo europeu, o financiamento e a sustentabilidade à iniciativa HAQAA (Harmonização da Garantia da Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano) onde países como Angola, Cabo Verde e Moçambique participam através de acordos de cooperação técnica, muitas vezes com apoio de agência portuguesa A3ES.

Síntese dos resultados em articulação com a pergunta central desta investigação: **De que modo instituições do subsistema do ensino superior angolano realizam o processo de autoavaliação para a garantia de qualidade?**

A análise dos procedimentos de autoavaliação de curso e/ou programas levado a cabo por IES angolanas demonstra discrepâncias relevantes entre as estruturas formas implementadas – órgãos centrais da qualidade, com destaque as comissões de autoavaliação, bem como a sua efetividade prática de implementação na gestão da qualidade. com a finalidade de esquematizar estes resultados e confrontá-los com as perspetivas teóricas sobre a organização académica, a tabela 18 esquematiza os objetivos, os resultados, as implicações e o enquadramento crítico do processo de autoavaliação, com destaque aqui a hipocrisia organizacional, uma prática de gestão que as IES implementam para demonstrar a organização e cultura da qualidade da gestão, quando no fundo, trata-se um esquema montado para iludir os órgãos reguladores (MESCTI e INAAREES).

Tabela: 18. *Síntese dos resultados 1*

Categoria	Descrição
Objetivo	i) Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES)
Principais resultados (ou descobertas)	a) Criação formal de Comissões de Autoavaliação (CAA), mas apenas com participação nominal e baixa contribuição efetiva; b) Falta de divulgação dos resultados à comunidade académica, devido a um projeto de autoavaliação pouco claro, à pressão de prazos, inexperiência e falta de investimento; c) Absentismo nas formações do INAAREES, execução do trabalho concentrada em pouquíssimas pessoas ("verbo encher"); d) Inexistência de planos de melhoria sustentáveis e falhas na identificação de fraquezas reais.
Discussão/Significado	A autoavaliação é encarada como um exercício burocrático para preencher grelhas e indicadores, e não como uma ferramenta de gestão pedagógica. A ausência de debate público dos dados sugere que o processo é feito para o INAAREES e não para a instituição, resultando em um diagnóstico superficial e, por vezes, "forjado" para ocultar falhas técnicas.
Confronto teórico	Divergência – contraria Capucho (2001), que defende a comunicação e o envolvimento de todos para a melhoria contínua. Convergência – os dados validam a tese de Meyer e Rowan (1977) e Brunsson (1989) sobre "Hipocrisia Organizacional", onde a IES adota estruturas formais apenas para ganhar legitimidade externa, mantendo a prática real desconectada da retórica da qualidade.
Implicação/Contribuição	O currículo torna-se estático e puramente teórico. Sem a participação dos sta*keholders* perde-se a oportunidade de alinhar o projeto educativo com as necessidades do mercado de trabalho. A falta de cultura de autoanálise resulta em notas menores nos indicadores de qualidade e no risco de descrédito dos cursos junto do órgão regulador – INAAREES.

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares dos objetivos

A tabela que se segue temo objetivo organizar as ideias principais em um esquema e estrutura simplificada sobre os processos de autoavaliação nas IES, a tabela 19 esquematiza os principais resultados da investigação. Esta matriz o objetivo principal do estudo, os dados empíricos mais relevantes bem como a respetiva discussão à luz do estado da arte e da fundamentação teórica. ao comparar os dados obtidos com a literatura e ao detalhar as implicações práticas identificadas no contexto do subsistema de ensino superior, a tabela procura colocar em evidência as tensões entre a conformidade burocrática e a efetiva melhoria da qualidade, ao proporcionar uma visão consolidada sobre o estado atual e os desafios que se colocam nas IES em Angola.

Tabela: 19. *Síntese dos resultados 2*

Categoria	**Descrição**
Objetivo	Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos (representante do INAAREES, equipa da supervisão da qualidade, comissões, docentes, estudantes, técnicos e administrativos) sobre os impactos dos procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas.
Principais descobertas	a) A investigação é identificada como o elo mais fraco; o impacto imediato foi organizacional (nomeação de responsáveis) e não ainda no aumento da produção científica; b) Conhecimento institucional – o processo funcionou como um espelho, pois revelou mais pontos fracos do que fortes e surpreendeu gestores com o *feedback* negativo dos estudantes (Q1, IES-1); c) Despertou a gestão de topo para a necessidade de planos de melhoria e investimentos em infraestruturas (TI, biblioteca, laboratórios); d) Cultura documental – gerou mudanças no comportamento dos técnicos e administrativos. Passaram a valorizar o arquivamento e a evidência documental.
Discussão/significado	A autoavaliação em Angola ainda é um processo em construção, marcado pela novidade, surpresa e inexperiência das IES. O significado maior não reside na melhoria pedagógica imediata, mas na transição do achismo para a gestão baseada em evidências. O impacto é mais performativo e burocrático num primeiro momento, visando a conformidade para evitar o

	encerramento de cursos. Notam-se algumas mudanças emergentes.
Confronto teórico	Convergência – confirma Capucho (2001) e Silva (2004) sobre a autoavaliação como "espelho" institucional; e Mendes (2013) sobre a substituição do achismo por dados; Divergência – contraria Amaral (2018) e as normas de *accountability,* pois os dados não mostraram impacto ou ligação efetiva com a comunidade externa/setor produtivo. Contextualização – os achados confirmam/ratificam Carvalho (2012) sobre as carências crónicas do ensino superior em Angola (Falta de bibliotecas, I*nternet* e investigação).
Implicação /contribuição	A autoavaliação revela que a infraestrutura básica (salas, laboratórios, bibliotecas, Internet) é a barreira primária para a qualidade. O estudo demonstra que, para a autoavaliação ser efetiva, deve transcender a conformidade documental e focar-se na monitorização rigorosa, na democratização dos processos e superar a falta de recursos financeiros.

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares dos objectivos

O processo de autoavaliação nas IES angolanas é complexa, muita caracterizada por um processo burocrático bem como a necessidade de melhoria continua, é apresentada como síntese na tabela 20. No que toca as descobertas empíricas com a fundamentação teórica, a tabela abaixo mostra, de forma, evidente como a fragilidade técnica e a resistência cultural das IES limitam a eficácia e eficiência do processo de autoavaliação, ao descrever e apontar caminhos fundamentais para a democratização e profissionalização da gestão da qualidade

Tabela: 20. *Síntese dos resultados 3*

Categoria	Descrição
Objetivo	Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado (foco na abordagem descritiva e no relato dos participantes)
Principais descobertas	a) Lacunas – inexistência de formação/capacitação técnica das comissões e falta de preparação administrativa das IES; b) Barreiras financeiras – falta de remuneração/subsídios para as comissões e escassez de recursos das instituições; c) Cultura organizacional – desconfiança perante o processo, perceção de que a autoavaliação é uma mera formalidade burocrática e desorganização documental; d) Resultados positivos – gerou autoconhecimento institucional e consciência da necessidade de melhoria contínua.
Discussão e significado	Experimentalidade – o processo é vivido como uma aprendizagem baseada no/através do erro no qual a banalização por parte de professores e alunos decorre do desconhecimento da finalidade dos indicadores. Exclusão dos s*takeholders* – a ausência de voz dos estudantes revela um processo pouco democrático e centralizado; Gestão de expectativas – o descontentamento com resultados negativos (ambiente académico) demonstra um choque entre a expectativa da gestão e a realidade percebida.
Confronto teórico	Os dados revelam que o desenvolvimento curricular em Angola é incompleto e sofre com a falta de domínio técnico, o que corrobora as perspetivas de Nguluve (2010); Mendes (2013) e Divovo (2025) sobre a necessidade de superar o caráter experimental e subjetivo dos processos.
Implicação e contribuição	Necessidade de Democratização – evoluir para um modelo participativo e inclusivo (ouvir os estudantes e os parceiros) para que o currículo responda a necessidades reiais. Institucionalização – transformar a autoavaliação em cultura permanente e

	não apenas em resposta às exigências do INAAREES. Profissionalização: urgência na criação de Gabinetes de Gestão da Qualidade com técnicos qualificados e autonomia real.

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares dos objectivos

O resumo dos resultados estruturada na tabela 21, estrutura os eixos fundamentais que caraterizam o sistema de garantia da qualidade do ES angolano. A tabela reforça a problemática da internacionalização dos referenciais regulatórios com as questões de conformidade e padrões globais da qualidade bem como a necessidade de preservação da identidade e autonomia institucional local. Este resumo permite visualizar não apenas a comparação entre os dados empíricos e a literatura, mas também as implicações críticas do alinhamento ás métricas internacionais, de modo a evidenciar as nuances de uma possibilidade de neocolonialismo do currículo que desafia a eficácia das políticas vigentes.

Tabela: 21. *Síntese dos resultados 4*

	Descrição
Objetivo	Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto.
Principais descobertas	Existe um alinhamento deliberado dos indicadores do INAAREES aos padrões da CPLP e africanos. Os dados revelam um consenso entre regulador, instituição e discentes de que a qualidade deve ser construída de fora para dentro para obter legitimidade nos *rankings* e responder à globalização. Contudo, há vozes críticas (Q2) que apontam a disparidade histórica (ex.: UCoimbra) e a impossibilidade de adotar qualidade apenas por Decretos.
Discussão/significado	A busca por padrões internacionais reflete uma pressão por legitimação externa, o que pode resultar na asfixia da identidade local. O fenómeno é interpretado como uma tensão entre a necessidade de modernização

	tecnológica/transfronteiriça e o risco de negligenciar a resolução de problemas curriculares internos de Angola em favor de métricas estatísticas.
Confronto teórico	Os dados confirmam as teorias de Pacheco, Morgado e Sousa (2020) e Seabra (2015) sobre a externalização das decisões locais para referenciais globais. Corrobora também Steiner-Khamsi (2009) sobre a transferência de políticas em países periféricos e Nguluve (2010) quanto à influência de organismos com o UNESCO, OCDE e ODS no currículo nacional.
Implicação/contribuição	A análise sugere a existência de uma neocolonialidade curricular, disfarçada de parceria (ex.: Projeto TEST/Banco Mundial). A principal contribuição é o alerta para o sacrifício da autonomia local: as políticas da qualidade em Angola tendem a tornar-se agendas de ajuste fiscal estatístico, ao priorizar o mercado global em detrimento da cultura e das necessidades locais.

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares dos objetivos

Conclusão

A presente investigação propôs-se a compreender os procedimentos de autoavaliação nas instituições de ensino superior angolano bem como a sua articulação com as diretrizes do SNGQES, sob a salvaguarda do INAAREES. Ao finalizar este percurso reflexivo, compilou-se as evidências recolhidas, confrontando-as com o quadro teórico, bem como com a projeção de caminhos futuros da Qualidade no Subsistema de Ensino Superior o que permitiu chegar a conclusão da tese.

No que toca ao objetivo 1, que consistia em caracterizar os procedimentos de autoavaliação, os dados recolhidos confirmam a existência de uma lacuna profunda entre a normatividade (o que os normativos legais e os manuais exigem) e a performatividade (aquilo que as instituições realmente executam):

a. Os resultados indicam que, embora as IES cumpram a formalidade de criação de Comissões de Autoavaliação com Despacho pelo órgão máximo de gestão, esta criação é frequentemente desprovida de substância operacional, ou seja, "comissões de fachada", pois os membros são nomeados apenas para fazer figuras em listas oficiais e despachos de nomeação, sem, necessariamente, um contributo efetivo: por um lado, a de legitimidade perante o INAAREES; por outro, há limitações ou mesmo inexistência de especialistas em avaliação e gestão da qualidade nas IES.

Existe o despacho de nomeação oficial da CAA, porém na prática esta funciona com base em experiência de docentes antigos pelos seus tempos de serviço nas instituições, desprovidos de conhecimentos técnicos e teóricos sobre o processo de autoavaliação, gestão da qualidade e a inexistência de um cronograma sério, o que dificulta a construção de um projeto de autoavaliação (PAA) rigoroso e na sensibilização e consciencialização do processo aos estudantes, docentes, pessoal técnico e administrativo e parceiros. Estes desafios refletem, em larga medida, certa tendência das CAAs em seguir apenas as normas, pois os resultados revelam por parte dos membros da comissão, certa ignorância, indisponibilidade, incompreensão e desinteresse no processo de autoavaliação.

b. Identificou-se a ausência de discussão sobre o projeto educativo, quer dizer, ao invés de o processo de autoavaliação ser o impulsionador da renovação curricular, a prática revela que o processo é encarado como um exercício de preenchimento de grelhas, apenas.

c. A autoavaliação apenas gera melhorias se houver comunicação e tradução de planos em ações. Os dados revelaram que, ao omitir a divulgação de resultados preliminares à comunidade, as IES

prejudicam grandemente o ciclo de melhoria contínua, visto que sem transparência, o currículo torna-se apenas um documento burocrático e não um projeto para mudanças.

Em relação ao objetivo ii sobre conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos dos procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas, os resultados apontam fragilidades da investigação nas IES angolanas estudadas, embora o processo tivesse um impacto organizacional imediato, mas não ainda na produção científica.

a. Enquanto é exigida pela Lei Políticas e Linhas de Investigação com impacto social, a realidade revelou a falta de condições básicas para o efeito (infraestruturas e *Internet*). Quanto ao ganho, este verificou-se na nomeação de responsáveis e na criação de órgãos de investigação até então inexistentes.

b. O estudo revelou um cenário de desespero documental, pois os resultados revelam a falta de arquivamento sistemático, o que impede uma autoavaliação e avaliação externa fidedignas. Há uma realidade na qual as decisões ainda são tomadas por suposições, contudo, a tendência de melhoria no comportamento do pessoal técnico e administrativo indica que a autoavaliação iniciou um processo de literacia documental.

No que diz respeito ao objetivo iii da tese - caracterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação da IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado, verificou-se uma tendência dominante nos relatos dos participantes (C7, C8, C9): a inexistência de formação e capacitação técnica, bem como a integração teórica destes dados, o que sugere que a implementação do SNGQES ocorreu de cima para baixo. Tratou-se de um processo experimental, o que gerou aprendizagem, entretanto marcada por muitas falhas.

a. Os dados revelam que o processo de autoavaliação foi, muitas vezes, encarado como uma formalidade administrativa para cumprir decretos, em vez de um instrumento de melhoria, bem como um processo marcado por desconfiança e falta de motivação da comunidade educativa das IES, o que nos leva a concluir que a autoavaliação ainda é vista como uma ameaça ou fiscalização, mais do que como uma prática reflexiva.

b. Um dos resultados mais impactantes integra-se na discussão sobre a democratização curricular: fundamentados pelos relatos dos estudantes, que clamam por serem ouvidos (ex.: A1 e A2), e a surpresa dos gestores (ex.: Q1), perante o descontentamento destes. Os inquéritos revelam falhas no processo, ou seja, teoricamente, a qualidade no ensino superior é um conceito que deve incluir a

satisfação e requisitos do estudante, porém a tendência observada aponta para uma gestão de topo que ainda subestima a capacidade de inclusão dos estudantes na construção do currículo e na regulação da vida académica.

Acerca do objetivo iv (Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto), a investigação permitiu confirmar que o sistema de avaliação e garantia da qualidade em Angola, operacionalizados pelo INAAREES, não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo da transnacionalização das políticas educativas.

a. Os dados revelam que a atuação do INAAREES, enquanto órgão regulador, é percecionada pelas IES mais como uma instância de controlo normativo do que como um parceiro na melhoria curricular, pois a autoavaliação tem sido um exercício burocrático (apenas preenche relatórios porque é obrigatório por lei e pelo próprio INAAREES, ou seja, o trabalho de autoavaliação é feito para cumprir uma tarefa administrativa, e não para entender como é que o currículo da instituição pode melhorar). A principal questão levantada é a falta de rigor e a superficialidade com que muitas vezes estes processos de autoavaliação são conduzidos pelas IES, resultando em diagnósticos imprecisos e planos de ação pouco eficazes: os dados revelam que a autoavaliação corre o risco de não ser um processo de transformação institucional, mas sim um ritual vazio, um ato de cumprimento formal, que não contribui para a melhoria da qualidade da IES.

b. O estudo revela que, enquanto o discurso oficial do INAAREES (2022) aponta para um alinhamento com a CPLP e padrões africanos, as entrevistas (ex.:C8 e C1) demonstram uma aspiração profunda pelos padrões mundiais pela legitimidade internacional via *rankings*, o que cria aquilo que a literatura define como a subordinação do local ao global.

c. Dados revelam que há uma tendência para o neocolonialismo Curricular em Angola – dados expõem a fragilidade de se tentar importar qualidade por decreto (ex.: Q2). Aqui, a integração teórica sugere que a qualidade em Angola está a ser tratada como um produto estatístico (conforme Seabra, 2015) e não como um processo de maturação histórica e cultural capaz de influenciar o currículo real.

d. Os resultados apontam para uma massiva e forte influência bem como interferência dos organismos internacionais como OCDE, FMI, Banco Mundial nas decisões locais – Caso de dependência de projetos como o TEST (financiado pelo Banco Mundial), por exemplo, corrobora a

tese de que a autonomia do Estado angolano é mediada por agendas de ajuste externo. Quer dizer, a educação passa a ser vista sob uma visão de eficácia técnica, sacrificando, deste jeito, a identidade nacional em prol de métricas de financiamento. Segundo o INAAREES, o plano de orçamento/investimento alocado à Garantia da Qualidade no Ensino Superior em Angola contempla duas fontes principais de recursos para o período de 2023 – 2027. Em relação ao OGE/Recursos Ordinários do Tesouro, o valor total é de 5 milhões de USD, o que representa uma média anual de 1 milhão de USD. Na mesma senda, de acordo ao INAAREES, adicionalmente, o programa conta com Financiamento Internacional do Banco Mundial, que totaliza um valor de 10 milhões de USD para o mesmo período.

e. O estudo atingiu o objetivo de problematizar a situação do Ensino Superior angolano no cenário internacional e, concluiu que: a avaliação não visa apenas a melhoria pedagógica, mas a legitimação externa, ou seja, para que as IES angolanas saiam da invisibilidade dos *rankings*, o país aceita "influências de políticas e modelos externos", o que é uma problemática, pois estes podem não dialogar com as necessidades locais ou com a matriz cultural do país.

f. A fragilidade detetada na operacionalização do processo como a existência de um conflito identitário. Revela, por um lado, o desejo de ser igual à Europa (como sugerido por C3 sobre Portugal e a UE); por outro, a consciência de que a realidade infraestrutural e histórica de Angola exige um modelo próprio, que foca menos em "estar em conformidade".

Portanto, os dados respondem à pergunta de investigação: "como é que IES angolanas realizam a autoavaliação?" ao revelarem que as IES estudadas ganharam alguma consciência sobre a necessidade de se prestar maior atenção e investimento em algumas dimensões, indicadores, padrões e critérios de verificação de evidências, entretanto, o processo de autoavaliação ainda não é um processo transformador, mas um processo meramente burocrático. Não é um processo que considera as questões curriculares por fragilidades óbvias: dados sugerem que o processo de autoavaliação nas IES em Angola ainda é visto como um incómodo administrativo, porque ele gera medo por parte da gestão das IES de receberem um resultado negativo do curso e, não admitirem novos alunos como sanção e não do desejo de melhoria pedagógica. No papel, preenchem-se as fichas, papéis e formulários apenas para se cumprir as exigências do INAAREES, mas infelizmente, estes dados raramente voltam para a coordenação de curso para ajustar o currículo real. A título de exemplo, os dados reforçam que a autoavaliação foca muito em infraestrutura e documentos (se a biblioteca tem livros ou se o professor tem o título de doutor), o manual de avaliação externa, contempla indicador

currículo, porém o problema está na IES com ignorância da discussão sobre o desenvolvimento curricular, se o mesmo está atualizado com as necessidades do mercado, o grau de satisfação dos estudantes e suas expetativas. Deixaria aqui uma ressalva de que algumas coisas parecem ter mesmo mudado no decurso da avaliação, sobretudo, avaliação externa, está a pressionar politicamente para mudar algumas coisas, pelo menos em termos de cultura na arrumação de evidência documental dos processos, em termos de recursos e no papel da investigação.

A autoavaliação em Angola ainda está "desligada" do currículo real, para que o processo tenha impacto no currículo, deve funcionar como resultado. Nas IES que foram os nossos casos de estudo, em Angola, prevalece uma cultura de conformidade sobre uma cultura de melhoria curricular, os dados revelam esta observação, na medida que revelam muito mais preocupação em entregar ao INAAREES relatórios finais de autoavaliação perfeitos em detrimento da utilização de resultados que emergiram do processo de autoavaliação para o desenvolvimento de uma cultura de melhoria curricular.

A fragilidade detetada na operacionalização do processo (conforme discutido no capítulo 6) sugere a necessidade urgente de dotar as IES de estruturas de apoio técnico que não sejam apenas figurativas, a formação e a capacitação do pessoal e dos seus colaboradores, de modo a assegurar que possuam as competências necessárias para realizar avaliações de qualidade eficazes. Sugere-se a formação especializada em gestão da qualidade e avaliação.

Os resul/ados apontam para premência do envolvimento dos estudantes e da comunidade na vida da IES, pois a participação destes *stakeholders* é fundamental para o sucesso do processo de autoavaliação bem como para a participação e proximidade da comunidade – sugere-se que a autoavaliação seja um processo mais participativo, democrático e inclusivo.

Outra fragilidade detetada ao longo do processo, que terá influenciado no fraco desempenho, conforme os dados, do ponto de vista da gestão estratégica concorreram negativamente fatores como fraco investimento, inexistência de gestão da qualidade, utilização de instrumentos e métodos de levantamento de dados menos confiáveis, sugere-se não apenas um gabinete de qualidade bem equipado, mas sim ter processos operacionais e de suporte que mudam o que acontece na sala de aula: um gabinete que troque a burocracia pelo apoio real ao que o professor facilita no processo de ensino-aprendizagem, não é apenas ter um gabinete sem condições de infraestruturas ou bem equipado, mas um que em vez de apenas entregar uma lista de conteúdos para cumprir, o gabinete organiza processos, auxilia nos materiais didáticos, que sugere atividades práticas e que usa os resultados das provas como suporte de quais pontos do currículo precisam de mais atenção.

Os dados revelam a fragilidade de que as IES realizam apenas o processo de autoavaliação quando obrigados pelo INAAREES, o que sugere inexistência de uma cultura, apela-se por um processo cíclico e contínuo, para permitir que a IES acompanhe o seu progresso ao longo do tempo e identifique novas oportunidades de melhoria pedagógica e curricular. Apela-se que o processo deve mudar e melhorar a gestão e o currículo, não deve estar dependente por orientações do INAAREES.

Assim, a tese oferece contribuições, consideradas como significativas para o campo da administração, gestão e desenvolvimento curricular para o subsistema de Ensino superior angolano, já que o país deu um passo significativo em materias da qualidade, ao criar o SNGQES, dentre as contribuições que no estudo trás, destacam-se as seguintes:

1. A desconstrução do modelo de performatividade burocrática e a aplicação inédita das teorias de desacoplamento (Meyer e Rowan) e hipocrisia organizacional (Brunsson) ao cenário empírico das IES em Angola.
2. Fornecer pistas e indicadores reais para as comissões de autoavaliação (CAA) e para o próprio INAAREES operarem uma transição de uma avaliação apesar de pedagógica, mas também punitiva/estatística para uma avaliação de caráter emancipatório e de real melhoria curricular.

No que toca o limite da generalização dos dados, a opção pela realização de entrevistas semiestruturadas, em detrimento da aplicação de questionários, fundamenta-se na natureza qualitativa e exploratória desta investigação. Assim, o estudo em duas instituições de natureza distinta; os resultados mostram uma realidade que pode não ser generalizável para todas as províncias ou tipos de instituição (Públicas vs. Privadas). Assim, como limitações, estudar IES fora de Luanda bem como um estudo que se foca em ouvir a perceção dos estudantes sobre o assunto revelam-se como uma pista para investigações futuras, pois a matéria de autoavaliação e garantia da qualidade no subsistema de ensino superior em Angola constitui uma temática em fase de consolidação, como referido ao longo do texto.

À luz dos resultados, a transformação do subsistema de ensino superior em Angola exige uma mudança de paradigma: uma mudança da cultura de conformidade burocrática para a cultura da melhoria contínua. para as futuras investigações, sugere-se as seguintes linhas de investigação futuras:

a) Sugere-se estudos longitudinais que acompanhem o impacto dos planos de melhoria no *currículo real* após os ciclos de acreditação do INAAREES, ou investigações que analisem o impacto da harmonização curricular de 2025 na mobilidade estudantil em Angola.

b) os resultados direcionam para uma autoavaliação, para receberem acreditação dos cursos pelo INAAREES e não para melhoria da própria instituição e do desenvolvimento curricular. Por estes motivos, estudos futuros poderiam investigar: a realização de estudos longitudinais (acompanhamento ao longo de 3 a 5 anos) para se verificar se os planos de melhoria ou as ações corretivas desenhadas após a autoavaliação e a avaliação externa foram executados ou se permanecem no papel (burocracia).

c) Como os resultados demonstram a exclusão de estudantes e pessoal técnico administrativo, bem como a sociedade civil e parceiros no processo, desenvolver estudos que se foquem na perceção destes, para procurar saber por que percebem que a sua voz não altera as práticas pedagógicas.

d) Considerado que o estudo revela a investigação o ponto mais fraco e o currículo como estático, investigar como a autoavaliação pode ser utilizada para reformulação do currículo, sem esquecer de se integrar naquele as necessidades do mercado de trabalho angolano.

e) Realizar estudos para perceber se a implementação de um sistema de gestão da qualidade em instituições resulta num aumento nas produções e publicações científicas, ou apenas melhora a organização documental.

f) Os resultados sugerem um neocolonialismo curricular e a pressão dos *rankings.* Realizar-se estudos que se propõem testar um sistema de indicadores da qualidade que respeite os padrões do INAAREES, mas que integre métricas mais específicas para a realidade social e cultural de Angola.

g) Realizar estudos sobre a influência da autoavaliação na melhoria do currículo real em IES fora de Luanda.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional.* Editora da Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (2005). Avaliação educacional e prestação de contas (accountability). *Revista Diálogo Educacional,* 5(16), 13–27.

Afonso, A. J. (2007). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. Cortez Editora.

Afonso, A. J. (2023). Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: Assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), artigo e130124.

Aires, L. (2015). *E-learning, formação e prática profissional: A construção da autonomia em contextos mediados pela tecnologia*.

Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formative: Concepções psico-pedagógicas e modalidades de aplicação. In Avaliação continua e exames (pp. 175-192)*. Textos Livros Horizontes.

Almeida, M. (2024). Desafios e estratégias para a consolidação da garantia da qualidade nas Instituições de Ensino Superior em ANGOLA. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 115-132.

Amaral, A. (2016). A garantia da qualidade e a governanção do Ensino superior. Entre o controlo do Estado e a autonomia de mercado. *Revista Lusófona de Educação*.

Amaral, D. F. do. (1998). *História das ideias políticas (*Vol. 1). Livraria Almedina.

American Educational Research Association. (2011). Code of ethics.

Amiel, T., Gonsales, P., & Sebriam, D. (2021). *Mapeamento da plataformização da educação superior: Dados, insfrastruturas e os desafios da soberania digital*. Projeto Educação Vigiada.

André, A. M., & Coelho, M. (2020). Mecanismos de garantia da qualidade no Ensino Superior: Da conformidade burocrática á melhoria institucional, *Revista Lusófona de Estudos Científicos,* 12(2),

André, M., & Coelho, E. (2020). Desafios e perspetivas da avaliação institucional e da gestão da qualidade nas Instituições de Ensino Superior em Angola. *Revista Angolana de Ciências*, 2(2), 140-158.

Apple, M. W. (1982). *Educationn and power.* Routledge & Kegan Paul.

APT. Associação Portuguesa de Têxteis e Vestuário. (2000b). *A indústria têxtil e do vestuário em Portugal: Análise e perspetivas.*

Aristóteles, (1998). *Ética a Nicómano (M. do C. de M. de Sousa, Trad.)* Guimarães Editores. (Obra original publicada c. 325 a.C.).

Associação Portuguesa de Têxteis e Vestuário. (2000a). *Guia de boas práticas de gestão da qualidade.*

Atkinson, P., & Coffey, A. (1997). *Analysing institutional documents. In D. Silverman (Ed.),* Qualitative research: Theory, method and practice (pp. 45–62). Sage.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Basílio, F. (2023). *O contributo da autoavaliação na melhoria de qualidade institucional: O caso de uma universidade pública na província de Tete* (Tese de doutoramento, Universidade Católica de Moçambique).

Bates, A. W. (1984). *The role of technology in distance education.* Croom Helm.

Batista, E. C., Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2016). A entrevista como técnica de investigação. Revista de Ciências Humanas e Sociais, 10(1), 115–133.

Bauer, M. W., & Joychelovitch, S. (2008). *Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), Qualitative researching with texto, image and sound*.

Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Zahar.Bauman, Z. (2001). Modernidade líquida. Zahar.

Bessa, A. M., & Nogueira Pinto, J. (1999). *Introdução à política: O poder na história* (Vol. 1). Editorial Verbo.

Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. Teachers College Press.

Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodologia de la investigación educativa* (4.ª ed.). Editorial La Muralla.

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Pesquisa qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Bonami, M.(1986).Pedagogia e gestão nas instituições educativas: Para uma análise sociológica da organização escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method.* Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research.

Broadfoot, P. (1981). Towards a sociology of assessment. In L. Barton & S. Walker (Eds.), Schools, teachers and teaching (pp. 203-220). Falmer Press.

Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy*. John Wiley & Sons.

Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy: Talk, decisions and actiions in organizationn*. John Wiley & Sons.

Byun, H.-J., Cho, M., & Kim, Y. (1997). The developmental state, higher education expansion, and the credentials trap: A critical review. *Jornal of Education Plicy and Development*, 12(2), 143-159.

Cabrales, A. (2013). *Diseño de incentivos y gobernanza en las instituiciones de educación superrior: Un enfoque desde la economia de la educación.* Unicersidad Carlos III de Madrid.

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2023). *Manual de investigação em ciências sociais (M. de F. Marques. Trad.: 2ª ed. revista).* Gradiva.

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2023). *Manual de investigação em ciências sociais (M. de F. Marques, Trad.; 2ª ed. revista*). Gradiva.

Capucho, M. D. D. (2001). *Autoavaliação.* Instituto Português da Qualidade.

Carpentier, A., & Lessard, C. (2016). *Políticas educativas: A aplicação na prática*.

Carvalho, M. H. (2006). A avaliação institucional como instrumento de gestão e de garantia da qualidade no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 89-114.

Castells, M. (1999). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Paz e Terra*.

Castro-Gómez, S. (2015). *Reflexiones para una crítica de la razón decolonial*. Editorial Herramienta.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

Chiquemba, H. (2025). *Desafios e perspetivas de garantia da qualidade no Ensino Superior em Angola: O impacto dos processos de autoavaliação institucional*. Editora Acácia.

Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa em ciências humanas e sociais (8ª ed.)*. Cortez Editora.

Coelho, M. J., & Rosa, M. J. (2015). A qualidade do ensino superior na perspetiva dos seus diferentes intervenientes. In M. J. Rosa & A. Amaral (Eds.), *Avaliação e qualidade do ensino superior: Contextos e desafios (pp. 165–194).* Almedina.

Comissão da União Africana. (2018). *African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ASG-QA).* Departamento de Recursos Humanos, Ciência e Tecnologia.

D'Hainaut, L. (1980). Educação: Dos fins aos objetivos. Editora Global.

Davies, P., Newcomer, K., & Sydan, M. (2007). Using evidence to improve institutional performance and evaluation. Wiley/Jossey-Bass

De Landsheere, G. (1983). *La recherche en education dans le monde.* Presses Universitaires de France.

De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1992*). L´éducation et la formation : Science et pratique.* Presses Universitaires de France.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research.* Sage.

Deuel, C. (2021). *The quantified academic: Performance management, managerialism, and the reshaping of higher education.* Academics Press.

Di Maggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). *The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields.* American Sociological Review, 48(2), 147–160.

Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação da educação superior*. Vozes.

Divovo. M., Tomé, J., & Zau, M. (2023). Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Angola: Perspetivas e desafios para alcance do ODS 4. *Revista Sol Nascente*.

Dos-Santos-Oliveira, V., & Rothen, J. C. (2024). Regulação e garantia da qualidade no Ensino Superior: Tensões e perspetivas nas políticas de avaliação institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 29, artigo.

Duran, P. (1992). *Penser l'action publique*. Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence (LGDJ).

Faddar, J., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2017). *School self-evaluation: Making processes explicit*. School Effectiveness and School Improvement, 29(1), 1–21.

Fernandes, N. L. R. (2014). *Currículos e programas da EPCT*. UAB/IFCE.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.

Finnemore, M. (1996). The culture of national security: Norms and identity in world politics. Columbia University Press.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Monitor.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Freire, P. (1997). *Política e educação* (3.ª ed.). Cortez Editora.

Freitas, L. C. (2000). *Ciclos ou séries? O que muda na organização do trabalho pedagógico?* Editora Mediação.

Garrett, G. (2001*). Globalization and domestic politics.* Cambridge University Press.

Gatto, J. T. (2019). *Emburrecimento programado: O currículo oculto da escolarização obrigatória* (7ª ed., R.S. L. de Almeida, Trad.). Editora Kirion.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade.* Editora da Universidade de São Paulo.

Gil Madrona, P. (Coord.). (2008). *Justificación de la educación física en la educación infantil*. Wanceulen Editorial.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social (6.ª ed.)*. Atlas.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la prática.* Ediciones Morata.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967*). A descoberta da teoria fundamentada: Estratégias para a pesquisa qualitativa*. Aldine Transaction.

Gomes, P. (2004*). A evolução do conceito de qualidade: Dos bens manufaturados aos serviços de informação*. Cadernos BAD, 2.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.

Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança: Estudos sobre a construção social do conhecimento.* Porto Editora.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Producto r praxis?* The Falmer Press.

Grundy.S. (1987). *Currículum: Producto r praxis?* The Falmer Press.

Guerra, I. C. (2002). Fundamentos e processos de planeamento: Formulação, programação e avaliação. Principia. Editora.

Guerra, I. C. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso. Principia. Editora.

Habermas, J. (1987). The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures. MT Press.

Habermas, J. (1990). A condição pós-moderna. Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Hammersley, M., & Paterson, A. (2013). Métodos de pesquisa qualitativa. Editora da Universidade de São Paulo.

Harvey, D. (2004). O novo imperialismo (8.ª ed.). Edições Loyola.
Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1), 9–34.
Held, D. (1995). Democracy and the global order: From the modern state to cosmopolitan governance. Polity Press.
Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). Global transformations. Stanford University Press.
Hobbes, T. (1999). Leviatã (J. P. Monteiro, Trad.). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
Holmes, B., & McLean, M. (1992). The curriculum: A comparative perspective. Unwin
Hongolo, A. L. S., & Lao León, Y. O. (2025). Autoavaliação da qualidade no Ensino Superior em Malanje, Angola. Nova Práxis, 1(1), artgo 6.
Hora, D. M., Coelho, L. M. C.C., & Rosa, A. V. (2015). Organização curricular e escola de tempo integral: Precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). Revista Teias. 16(40), 154-173.
Hronec, S. M. (1994). Vital signs: Using quality, time, and cost performance measurements to chart your company´s future. AMACOM.
Huebner, D. (19768). The moribund curriculum field: Its wake and our need for affirmations. Curriculum Inquiry, 6(2), 153–167.
Hyman. Hronec, S. M. (1993). Vital signs: Using quality, time, and cost performance measurements to chart your company's future. AMACOM Books.
Ibraimo. M. N., & Alves, J. M. (2023). Práticas de autoavaliação e a melhoria da qualidade no ensino superior. In livro de Resumosdo V Seminário Internacional: Educação, Territóriod e Desenvolvimento Humano (pp. 76-77). Universidade Católica Portuguesa.
International Organization for Standadization. (2015). Quality management systems – Requerirements (ISO Standard No. 9001:2015).
Johnson, M., Jr. (1967). Definitions and models in curriculum theory. Educational Theory, 17(2), 127-140.
Jovchelovitch, S., Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático (pp. 90–113). Vozes.
Jovchelovitch, S., Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Vozes.
Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1993). Quality planning and analysis. McGraw-Hill.
Keck, M. E., & Sikkink, K. (1998). Activists beyond borders: Advocacy networks in international politics. Cornell University Press.
Kemmis, S. (1988). El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción. Morata.
Keohane, R. O. (1984). After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy. Princeton University Press.
Komatsu, H., & Rappleve, J. (2017). A PISA paradox?: Na alternative theory of learning as a possible solution for variations in PISA scores. Comparative Education Review, 61(2), 269-297.
Kvale, S. (1996). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interviews: Learning the craft. Sage Publications.
Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). Fundamentos de metodologia científica (7.ª ed.). Atlas.
Lehfeld, N. A. de S., Caritá, E. C., Miranda, C. E. S., Gabarra, M. H. C., & Barbosa, E. R. N. (2019). Autoavaliação institucional: Fundamentos e ferramentas. CRV Editora.Vozes.
Leite, O. C. (2024). Autoavaliação: Conhecimentos estratégicos para orgonização das instituições agolanas do ensino superior. Bookmundo.
Lessard, C., & Carpeintier, A. (2016). Políticas educativas: Conceitos corrente e modelos. Editora Vozes.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). Políticas educativas: Conceitos correntes e modelos. Editora Vozes.
Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas (2.ª ed.). Instituto Piaget.
Libâneo, J. C. (2004). Organização e gestão da escola: Teoria e prática (5ª ed.). Revista do Professor.
Liberato, E. (2019). A supervisão pedagógica como motor de desenvolvimento profissional: Perspetivas e desafios na formação de professores.
Lima, L. C. (1992). A escola como organização e a participação na gestão escolar. Instituto de Inovação Educacional.
Lima, L. C. (2013). Avaliação formativa e autoavaliação: O contributo de uma perspetiva crítico-organizacional. Estudos em Avaliação Educacional, 24(54), 14-34.
Lopez, D., & Barbosa, M. (2022). Garantia da qualidade e regulação no Ensino Superior: Tensões entre a conformidade burocrática e a melhoria contínua. Revista Ibero-Americana de Edtudos em Educação. 17(3), 1542-1561.
Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa. EPU.
Lundgren, U.P. (1983). Between Hope and power: Essays on curriculum and education. Gower Publishing.
Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). Qualitative research methods: A data collector´s field guide. Family Health International.
Maia, B. (2016). Qualidade, relevância: A investigação e o ensino superior (Coleção Últimas Lições). Porto Editora.
Maia, M. (2016). O ensino superior em Angola: Políticas, gestão e desafios contemporâneos. Editora Escolar.
Marginson, S. & Ordorika, I. (2010). Hegemony and asymmetry: The global political economy of Higher Education. In R. Bassett & L. Moldonado (Orgs.), International organizations and Higher Education policy: Thinking globally acting locally.
Marginson, S., & Ordorika, I. (2010). Hegemony and asymmetry: The global political economy of Higher Education. In R. Bassett & L. Maldonado (Orgs.), International organizations and Higher Education policy: Thinking globally, acting locally (pp. 351-373). Routledge.
Maroto, G., & Cabrales, A. (2013). Incentivos, productividad y evaluación del professorado universitário: Un análisis de los sistemas de garantia de calidad, Revista de Economía Pública, 205(2), 45-68.
Massot, I. (1999). Modelos de evaluación institucional y de programas educativos: Una aproximación metodológica. Editorial. Alertes.
Mayring, P. (1983). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken [Análise de conteúdo qualitativa: Fundamentos e técnicas]. Beltz
McNeil, J. D. (1977). Curriculum: A comprehensive introduction. Little, Brown and Company.
Mearsheimer, J. J. (2001). The tragedy of great power politics. W. W. Norton & Company.
Mendes, M. C. B. (2025, agosto). O currículo e os desafios do futuro (Comunicado). Conferência Nacional Sobre o Capital Humano, Luanda, Angola.
Mendes, M. da C. B. R. (2013). Avaliação da qualidade e educação superior em Angola. KAT Editora.
Mertens, D. M. (1997). A crítica à pesquisa qualitativa e a construção de uma epistemologia pós-positivista (11.ª ed.). Cortez Editora.
Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology, 83(2), 340–363.
Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. American Journal of Sociology, 103(1), 144–181.
Morgado, J. C. (2000). A avaliação dos professores: Idiologias políticas e práticas. Texto Editora.
Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2nd ed.). Sage Publications.

Morgenthau, H. J. (1948). Politics among nations: The struggle for power and peace. Alfred A. Knopf.
Moscovici, S. (1983). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), social representations (pp. 3-69). Cambridge University Press.
Nachiungue, A., Vidal., M., C. A. (2025, julho). Processo e práticas de avaliação de desempenho docente: Um estudo de caso no contexto do Ensino Superior em Angola [Tese, Universidade do Minho]. Repositório Institucional.
Nguluve, A. K. (2010). Educação angolana: Políticas de reformas do sistema educacional, Biscalchin Editora.
Nóvoa, A. (2018). Profissão professor. Porto Editora.
Nóvoa, A. (Org.). (1992). Profissão professor. Porto Editora.
Nunes, C. (2013). Educação e contemporaneidade: Desafios e perspectivas Editora Autores Associados.
Oliveira, V.S., & Rothen, J. C. (2024). Regulação e garantia da qualidade no Ensino Superior: Tensões e perspetivas nas políticas de avaliação institucional. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 29.
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (1992). Escolas e a qualidade. Edições ASA.
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (1992). The OECD international education indicators: A framework for analysis. OECD Publishing.
Oropeza-Tosca, D. R., Esquivek, R, M., Soberanez, C. I. M., & Espin, M. A. R. (2023). Contexto de la educación dual en laeducación dual en la educacion superior tecnológica en pandemia y postpandemia, Revista Ipsumtec, 6(4), 64-73.
Ortigas, M., Santos, I., & Tavares, A. (2022). O ensino superior em Angola: Desafios e perspetivas de desenvolvimento num sistema em expansão. In A. Magalhães & R. Amaral (Eds.), O ensino superior nos países de língua portuguesa: Evolução e dinâmicas (pp. 45–68). Editora Académica.
Pacheco, J. A. (1996). Currículo: Teoria e práxis. Porto Editora.
Pacheco, J. A. (2001a). Currículo: Teoria e práxis. Porto Editora.
Pacheco, J. A. (2001b). Currículo: Teoria e práxis (7.ª ed.). Porto Editora.
Pacheco, J. A. (2002). Políticas curriculares. Porto Editora.
Pacheco, J. A. (2005). Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação. Porto Editora.
Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & de Sousa, J. (2020). Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais. Porto Editora.
Pacheco. J. A. (2019). Espaços de mediação curricular na avaliação e regulação do ensino superior. Revista Lusófona de Educação, 45, 15-29.
Pedra, J. A. (2019). Currículo e reconstruçãp da escola, Papirus Editora.
Pereira, L., & Tavares, O. (2002). Key performance indicators in portuguese public universities. In A. Amaral, G. A. Jones, & B. Karseth (Eds.), Higher education in the age of new public management: Transformation across Europe (pp. 179–196). Kluwer Academic Publishers.
Pérz Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en la era digital: De la sumisión burocrática al desarrollo de la profesionalidad prática y crítica. Revista Interuniversitaria de Formacion del Proessorado.
Pinar, W. F. (1985). Context, context, and community in curriculum. New York University Press.
Pinar, W. F. (2007). O que é a teoria do currículo? Porto Editora.
Pires, A. (2004). Qualidade: Sistemas de gestão da qualidade (3.ª ed.). Edições Sílabo.
Pires, A. R. (2019). Qualidade no ensino superior. Edições Sílabo.
Power, M. (1997). The audit society: Rituals of verification. Oxford University Press.
Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2002). Manual de investigação em ciências sociais (2.ª ed.). Gradiva.

Radaelli, C. M. (2003). The Europeanization of the state. Oxford University Press.
Redalyc. (2023). Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.
Reid, W. A. (1980). Democracy, community, and the curriculum. Jornal of Curriculum Studies, 12(3), 203-212.
Ristoff & P. Sevegnani (Eds.), Educação superior brasileira: 1991–2004 (pp. 11–32). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Ristoff, D. (2008). Educação superior, graduação e currículo: Uma visão do Brasil. In D.
Rodrik, D. (2007). *One economics, many recipes: Globalization, institutions, and economic growth*. Princeton University Press.
Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (1999). *Une pédagogie de lintégration; Compètences et intégration des acquis dans l´enseignement*. De Boeck Supérieur.
Rogowski, R. (1989). Com*merce and coalitions : How trade affects domestic political alignments.* Princeton University Press.
Ruquoy, D. (2001). L´analyse de contenu. In M. Van Campenhoudt, R. Quivy, & L. Van Campenhoudt (Eds). Manuel de recherche en sciences sociales (pp. 233-250). Dunod.
Sampaio, H. S., & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. Teoria e Pesquisa,* 30(2), 1-17.
Samuel, L. (2020). *A avaliação institucional e o desempenho docente: O caso do Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo.* Revista Angolana de Ciências. 2(1), 85-104.
Samussone, L., Suely, E., & Mahara, A. (2024). Gestão da qualidade e processos de autoavaliaçãoinstitucional no ensino superior em Moçambique: Desafios eperspetivas. *Revista Cientifica da UEM: Série Ciências Sociais Humanidades e Letras.* 5(1), 42-59.
San Fabián Maroto, J. L., & Granda Cabrales, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos: Cómo mejorar desde dentro (1.ª ed.*). Síntesis.
Sandberg, J., & Alversson, M. (2011). *Reframing the problema in organizational research: A guide to innovative problematization.* Sage Publications.
Santos, B. de S. (1993). Modernidade, pós-modernidade e viagem. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* (38), 5-22.
Santos, B. S., & Zan, D. D. (2022). Avaliação da educação superior: entre a regulação e o desempenho. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.
Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: Técnica, tempo, sociedade e paisagem*. Editora da Universidade de São Paulo.
Santos, M. (2023). *Por uma outra globalização.* Record.
Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.* Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.
Saunders, M. (1999). *School self-evaluation: A new era of accountability? Economic and Social* Research Council.
Saylor, J. G., & Alexander, W. m. (1966). Curriculum planning for modern schools. Holt, Rinehart and Winston.
Schwab, J. J. (1969). *The pratical: A language for curriculum. The School Review,* 78(1), 1-23.
Schwab. J. J. (2001). *Science, curriculum, and education; Selected essays* (I. Westbury & N.J. Wilkof, Eds.) University of Chicago Press.
Shen, X., & Liu, J. ((2016). (The quantification model in higher education faculty evaluation and its impact on professional burnout*). Journal of Higher Education Management*, 10(3), 52-67.
Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.). (2004). Metodologia das ciências sociais (14.ª ed.). Afrontamento.
Silva, E. A. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: Realidades, tendências e desafios rumo à qualidade.* Mayamba Editora.

Silva, M. C., & Mendes, E. J. (2013). Políticas de garantia da qualidade no Ensino Superior em Angola: Da emergência institucional à consolidação das práticas de avaliação. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 47(2), 45-66.

Silva, S. C. (2016). *O ensino superior em Angola: Das reformas à procura da qualidade*. Editora das Letras.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage Publications.

Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior em Portugal: Avaliação e qualidade.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. Cortez Editora.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Código de ética e deontologia*.

Stake, R. E. (2006*). Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Steiner-Khamsi, G. (2009). *The global educational policy market*. Routledge.

Stenhouse, L. (1984). An introduction to curriculum research and development. Heinemann.

Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and its discontents. W. W.* Norton & Company.

Strange, S. (1996). *The retreat of the state: The diffusion of power in the world economy.* Cambridge University Press.

Taba, H. (1986). Elaboración del currículo: Teoría y práctica (2.ª ed.). Troquel.

Tatim, J. R. (2004). *Gestão da educalção: Desafios e perspetivas da política pública*. Editora Universitária.

Tomé. A. T. (2026). O sistema de garantia da qualidade no ensino superior em ANGOLA: (Comunicação oral). *Encontro com avaliadores externos e gestores de procedimentos da 6ª fase (pós-graduação)* Luanda, Angola.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Tyler, R. W. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino.* Global.

Veyene. P. (1971). *Comment on écrit l`histoire, Seuil.*

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade.* Edições ASA.

Vieira, S. (2011). A ISO 9001: *Qualidade no ensino e a avaliação e acreditação.*

Wade, R. (1996). *Globalization and its limits: Reports from the new world order*. University of California Press.

Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics. W. W.* Norton & Company.

Wee, C., & Monarca, H. (2026). *O modelo hegemónico de universidade no discurso de três organismos internacionais.* Acción y Reflexión Educativa, (51), 275–301.

Wendt, A. (1992). *Social theory of international politics.* Cambridge University Press.

Wheeler, D. K. (1967*). Curriculum process.* University of London Press.

Yin, R. K. (2001). *Case study research: Design and methods.* Bookman.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3.ª ed.). Sage* Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos (D. Grassi, Trad.; 3ª ed).* Bookman.

Yin, R. K. (2008). *Estudo de caso: Planejamento e métodos (2.ª ed*.). Bookman.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (Vol. 5*). Sage.

Referências normativas

Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março. (Estabelecimento do regulamento do processo de autoavaliação das instituições de ensino superior).

Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto. (Estabelece o regime jurídico da avaliação).

Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de outubro. (Estabelece o regime jurídico do subsistema de ensino superior e define as regras de organização).
Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. Alteração à Lei n.º 17/16 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino).

Referências documentais

Angola. (2023). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2023–2027* (Decreto Presidencial n.º 270/23, de 30 de novembro). Diário da República, I Série, n.º 227.
APT – Associação Portuguesa de Têxteis e Vestuário. (2009). *Guia de boas práticas de gestão da qualidade*.
INAAREES. Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. (2022). *Manual de avaliação externa de cursos e/ou programas*.
INAAREES. Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. (2022). *Manual de procedimentos de acreditação de instituições de ensino superior (IES), cursos e/ou programas*. INAAREES.
Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. (2022). *Guia de autoavaliação de instituições de ensino superior, cursos e/ou programas*.
Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. (2023). *Relatório de avaliação externa dos cursos de ciências médicas e da saúde*. Ministério do Ensino, Ciência, Tecnologia e Inovação.
International Organization for Standardization. (2015). *Quality management systems: Fundamentals and vocabulary (ISO Standard No. 9000:2015)*.
ISO. International Organization for Standardization. (2015). *Quality management systems: Requirements (ISO Standard No. 9001:2015)*.
Secretariado da Comissão de Reformulação do Ensino Superior. (1982). *Linhas gerais para a reformulação do Ensino Superior em Angola: Relatório de fundamentação e diretrizes pedagógicas*. Ministério da Educação da República Popular de Angola.
Secretariado de Reformulação do Ensino Superior. (2020). *Plano de reestruturação para o subsistema do ensino superior em Angola*.
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Estado e desafios da investigação em educação: Relatório 2020*.
UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e quadro de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. UNESCO.

ANEXOS

ANEXO 1. Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 121/2024

Título do projeto: *AUTOAVALIAÇÃO E GARANTIA DE QUALIDADE NO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO*

Equipa de Investigação: Paulo Cordeiro Leite (IR), Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges (orientadora), Universidade Aberta; Joana Raquel Faria De Sousa (Orientadora), Centro De Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Autoavaliação e garantia de qualidade no subsistema de ensino superior angolano.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 5 de setembro de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2024.09.05 09:00:10 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

ANEXO 2. Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20 de 9 de março

Segunda-feira, 9 de Março de 2020 I Série – N.º 26

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 340,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.imprensanacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».

ASSINATURA

	Ano
As três séries	Kz: 734 159.40
A 1.ª série	Kz: 433 524.00
A 2.ª série	Kz: 226 980.00
A 3.ª série	Kz: 180 133.20

O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E. P.

SUMÁRIO

Presidente da República

Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20:

Altera os artigos 36.º, 43.º e 56.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 2/20, de 19 de Fevereiro. — Derroga o artigo 36.º, o n.º 6 do artigo 43.º e o artigo 56.º do mesmo Decreto Legislativo Presidencial.

Despacho Presidencial n.º 40/20:

Autoriza a união dos Contratos de Empreitada dos Lotes B1, B3 e B7, a redução da capacidade de produção do Lote B1 de 6 m^3/s para 3 m^3/s, e a redução do preço final do Contrato Unificado de Empreitada em USD 27 968 400,14, a ser celebrado com o consórcio constituído pelas empresas Degremont, actualmente designada por Suez International, Mota-Engil Angola, S.A. e Sociedade de Construções Soares da Costa, no valor global de USD 320 000 000,00, a união dos Contratos de Fiscalização das Empreitadas dos Lotes B1, B3 e B7, a ser celebrado com o consórcio constituído pelas empresas Impulso Angola, Solidaeng, Limitada — Fiscalização e Consultoria de Projectos e Avaliações — VH, Limitada, no valor global equivalente em Kwanzas de USD 4 292 462,99, e delega ao Ministro da Energia e Águas competência para a aprovação das peças do procedimento concursal, nomeação da comissão de avaliação, verificação da validade e legalidade de todos os actos praticados no âmbito do referido Procedimento, adjudicação das propostas para a celebração dos Contratos, incluindo a assinatura dos mesmos.

Ministério da Agricultura e Florestas

Decreto Executivo n.º 107/20:

Levanta a interdição da actividade de corte e circulação de madeira proveniente das plantações florestais existentes no território nacional.

Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

Decreto Executivo n.º 108/20:

Aprova o Regulamento do Processo que deve ser observado para a Auto-Avaliação das Instituições de Ensino Superior.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20
de 9 de Março

O n.º 6 do artigo 43.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 2/20, de 19 de Fevereiro, que estabelece as regras de criação, organização, funcionamento, avaliação e extinção dos Institutos Públicos, consagra uma excepção à regra de estruturação dos Fundos Públicos para o Fundo Soberano de Angola (FSDEA) e para o Fundo de Fomento Habitacional (FFH), no que tange ao quadro de pessoal e à abertura de representações locais;

Considerando que com esta norma não se garante a materialização dos objectivos estratégicos destes organismos;

O Presidente da República decreta, no uso da Autorização Legislativa concedida pela Assembleia Nacional, através da Lei n.º 4/20, de 27 de Janeiro, e nos termos da alínea d) do artigo 120.º e do n.º 1 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

ARTIGO 1.º
(Alteração)

São alterados o artigo 36.º, o artigo 43.º e o artigo 56.º do Decreto Legislativo Presidencial n.º 2/20, de 19 de Fevereiro, que passam a ter a seguinte redacção:

«ARTIGO 36.º
(Regime excepcional)

Os Estatutos Orgânicos da Administração Geral Tributária, do Instituto Nacional de Estatística, do Instituto de Estradas de Angola, da Agência Nacional de Petróleo, Gás e Biocombustíveis, dos Institutos Públicos de Protecção Social Obrigatória, do Fundo Soberano de Angola e do Fundo de Fomento

ANEXO 3. Regulamento do Processo de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior

ARTIGO 2.º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente Diploma são resolvidas pelo Ministro da Agricultura e Florestas.

ARTIGO 3.º
(Entrada em vigor)

O presente Diploma entra em vigor à data da sua publicação.

Publique-se.

Luanda, aos [...] de [...] de 2020.

O Ministro, *António Francisco de Assis*.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Decreto Executivo n.º 108/20
de 9 de Março

Considerando que o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) tem a missão de promover e monitorizar a qualidade das condições técnico-pedagógicas e científicas criadas e dos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES);

Considerando ainda que o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior tem como atribuições, entre outras, propor e promover a implementação de um Sistema Nacional de Garantia de Qualidade do Ensino Superior;

Tendo em conta a importância do Processo de Auto-Avaliação para aferir a qualidade do desempenho de uma Instituição de Ensino Superior, segundo bases teórico-metodológicas contemporâneas, aliadas às directrizes emanadas pela legislação vigente;

Tendo em conta que a auto-avaliação nas Instituições de Ensino Superior é um dos pressupostos para a realização da Avaliação Externa, dada a sua interligação;

Havendo necessidade de regulamentar o Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto, que aprova o Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES, para promover permanentemente a qualidade dos serviços prestados pelas IES, conforme a legislação em vigor no Subsistema do Ensino Superior;

Em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo 137.º da Constituição da República de Angola, conjugado com o ponto n.º 3 do Despacho Presidencial n.º 289/17, de 13 de Outubro, determino:

ARTIGO 1.º
(Aprovação)

É aprovado o Regulamento do Processo que deve ser observado para a Auto-Avaliação das Instituições de Ensino Superior.

ARTIGO 2.º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente Decreto Executivo são resolvidas pelo Titular do Departamento Ministerial que superintende o Ensino Superior.

ARTIGO 3.º
(Entrada em vigor)

O presente Decreto Executivo entra em vigor na data da sua publicação.

Publique-se.

Luanda, aos 20 de Dezembro de 2019.

A Ministra, *Maria do Rosário Bragança Sambo*.

REGULAMENTO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIACÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I
Disposições Gerais

ARTIGO 1.º
(Objecto)

O presente Regulamento estabelece as regras, procedimentos e o modo de organização da auto-avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), cursos e/ou programas.

ARTIGO 2.º
(Âmbito)

O presente Regulamento aplica-se a todas as IES Públicas, Público-Privadas e Privadas, legalmente criadas.

ARTIGO 3.º
(Definições)

Para efeitos do presente Regulamento entende-se por:

1. «*Auto-Avaliação nas Instituições de Ensino Superior*»: é o processo de auto-análise e auto-conhecimento que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos promovidos pelas próprias Instituições de Ensino Superior para avaliarem a qualidade do seu desempenho;

2. «*Guião de Avaliação*»: é um instrumento para auxiliar os intervenientes no processo de Avaliação e Acreditação, que tem por objectivo fornecer os procedimentos de forma sistemática, simples e orientar a sua aplicação;

3. «*Comissão de Auto-Avaliação*» (*CAA*): é um órgão *ad hoc* de ampla representatividade, nomeado pelos responsáveis da Instituição com o objectivo de coordenar o Processo

de Auto-Avaliação, bem como produzir o relatório do referido processo;

4. «*Relatório de Auto-Avaliação*» (*RAA*): é o documento conclusivo do Processo de Auto-Avaliação, que deve conter para cada dimensão avaliada, os seguintes elementos: a caracterização, os pontos fortes e fracos, as sugestões e um plano de correcções das insuficiências verificadas;

5. «*Plano de Melhoria*»: o plano de melhoria no processo descreve como analisar os processos e identificar as actividades que agregam valor sobre as insuficiências detectadas no âmbito da auto-avaliação;

6. «*Meta-Avaliação*»: processo de análise do funcionamento e dos resultados da avaliação realizada às IES, cursos e ou programas visando promover a melhoria do processo de avaliação;

7. «*Projecto de Auto-Avaliação*» (*PAA*): é um instrumento teórico e técnico-metodológico elaborado pela própria comunidade académica, como resultado da integração entre a realidade em que se insere a IES e as directrizes do órgão que tutela o Ensino Superior, com vista orientar a auto-avaliação;

8. «*Plano de Desenvolvimento Institucional*» (*PDI*): é um documento elaborado para um período mínimo de 5 (cinco) anos, que identifica a IES, quanto à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, as directrizes pedagógicas que orientam as suas acções, o modelo de organização, assim como as actividades académicas que desenvolve, acções prioritárias, metas e os modos para sua concretização;

9. «*Projecto Pedagógico do Curso*» (*PPC*): é um instrumento que contém o conjunto de directrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, o corpo docente, o corpo técnico-administrativo, o perfil de entrada e saída do corpo discente, os procedimentos de avaliação, os instrumentos normativos de apoio académico, a bibliografia e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecendo às orientações estabelecidas pelo órgão responsável do Departamento Ministerial que superintende o Ensino Superior através das Normas Curriculares Gerais e Pedagógicas;

10. «*Projecto Pedagógico Institucional*» (*PPI*): é um documento elaborado por todos membros da Instituição de Ensino e representa a linha pedagógica que deve nortear a Instituição no domínio da gestão dos Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão.

ARTIGO 4.º
(Objectivos)

O Processo de Auto-Avaliação de IES, cursos e/ou programas pretende alcançar os seguintes objectivos:

a) Aferir a qualidade do desempenho da IES, de cursos ou de programas, tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos;

b) Criar e desenvolver uma cultura de qualidade nas IES e no Subsistema de Ensino Superior;

c) Contribuir para a identificação de problemas e de potencialidades concretas no domínio da avaliação da qualidade do serviço prestado;

d) Promover a melhoria contínua da qualidade do desempenho das IES;

e) Fornecer informações e dados necessários ao processo de avaliação externa e de acreditação.

ARTIGO 5.º
(Princípios)

O Processo de Auto-Avaliação obedece aos princípios gerais e normas estabelecidos no Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior.

ARTIGO 6.º
(Obrigatoriedade)

A realização do Processo de Auto-Avaliação pelas IES é obrigatória nos termos da legislação aplicável no Subsistema do Ensino Superior, de forma a promover permanentemente a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas IES.

ARTIGO 7.º
(Periodicidade)

1. A auto-avaliação é realizada a cada cinco (5) anos, período que coincide, em regra, com o fim de um ciclo de formação.

2. Sem prejuízo do disposto no número anterior, a auto-avaliação é um processo contínuo.

CAPÍTULO II

SECÇÃO I
Da Participação dos Intervenientes e das Atribuições dos Órgãos

ARTIGO 8.º
(Intervenientes)

Os intervenientes no Processo de Auto-Avaliação são os estabelecidos no Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior.

ARTIGO 9.º
(Atribuições do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior)

Ao Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) cabe o seguinte:

a) Assegurar-se da implementação e desenvolvimento da auto-avaliação da qualidade das instituições de ensino do Subsistema de Ensino Superior;

b) Garantir o cumprimento e o acompanhamento das disposições constantes do presente Regulamento;

c) Esclarecer as IES sobre o conteúdo do Guião e do Manual de Auto-Avaliação;

d) Prestar apoio metodológico às IES e o necessário auxílio na elaboração dos respectivos Projectos de Auto-Avaliação;

e) Elaborar um plano de formação do pessoal das IES que integra as Comissões de Auto-Avaliação ou os respectivos Órgãos de Controlo de Qualidade.

ARTIGO 10.º
(Atribuições das Instituições de Ensino Superior)

a) Criar a Comissão de Auto-Avaliação e outros Órgãos de Controlo de Qualidade como estrutura de execução do processo de avaliação;

b) Garantir o cumprimento das orientações emanadas pelo INAAREES em matéria de avaliação institucional;

c) Garantir a elaboração e a implementação de documentos orientadores das IES, indispensáveis à prossecução da auto-avaliação, nomeadamente, PAA, PDI, PPI, PPC e outros;

d) Garantir a participação de todos os actores da comunidade académica da Instituição no Processo de Auto-Avaliação;

e) Garantir a participação de entidades externas à IES, nos casos em que se considerem necessários;

f) Remeter ao INAAREES o relatório de auto-avaliação, que deve incluir as medidas de melhorias, indicando os respectivos prazos e responsáveis.

ARTIGO 11.º
(Atribuições da Comissão de Auto-Avaliação)

1. À Comissão de Auto-Avaliação (CAA) cabe o seguinte:

a) Proceder ao estudo do conteúdo do Guião e do Manual de Auto-Avaliação das IES e adequá-lo às especificidades e ao contexto em que se encontra inserida a IES;

b) Mobilizar a comunidade académica com vista à sua participação no Processo de Auto-Avaliação;

c) Elaborar o PAA, assim como a metodologia de recolha de dados e informações e submetê-las à discussão e aprovação da comunidade académica;

d) Elaborar e executar o cronograma de implementação do Processo de Auto-Avaliação;

e) Propor a participação de entidades externas à IES;

f) Elaborar o relatório de auto-avaliação;

g) Submeter à discussão e aprovação da comunidade académica os resultados do Processo de Auto-Avaliação.

2. A CAA é constituída por sete (7) a nove (9) membros, nomeados pelo Titular do Órgão de Gestão da IES, sob proposta do Conselho Científico, para um mandato anual, devendo integrar:

a) Gestores;

b) Professores;

c) Investigadores;

d) Estudantes;

d) Membro do corpo técnico e administrativo.

SECÇÃO II
Organização do Processo de Auto-Avaliação

ARTIGO 12.º
(Etapas do Processo de Auto-Avaliação)

1. O Projecto de Auto-Avaliação (PAA) da IES, como documento de planeamento em matéria de avaliação, deve estabelecer etapas para a realização da auto-avaliação.

2. O estabelecimento das etapas visa permitir a operacionalização da auto-avaliação, podendo algumas delas serem desenvolvidas simultaneamente.

3. Para o efeito dos n.os 1 e 2 do presente artigo, consideram-se as seguintes etapas:

a) Acções Prévias;

b) Etapa de Preparação;

c) Etapa de Implementação;

d) Etapa de Síntese.

ARTIGO 13.º
(Etapa de Acções Prévias)

Esta etapa compreende a realização de actividades e/ou processos tendentes a proporcionar as condições necessárias para se dar início ao Processo de Auto-Avaliação, podendo incluir encontros ou debates para melhor compreensão e interiorização do PAA e seus objectivos e metas, acções de sensibilização da comunidade académica, revisão dos documentos reitores, formação dos avaliadores, criação de condições organizativas e humanas e outras necessárias ao arranque do processo.

ARTIGO 14.º
(Etapa de Preparação)

1. A Etapa de Preparação compreende as acções que antecedem a implementação do Processo de Auto-Avaliação, designadamente:

a) Definição dos critérios, perfil dos membros da Comissão de Auto-Avaliação por via de edital e, excepcionalmente, por convite formal assinado pelo coordenador da CAA;

b) Capacitação contínua dos membros integrantes da Comissão de Auto-Avaliação;

c) Elaboração de uma proposta de Auto-Avaliação preliminar da IES;

d) Discussão da proposta de Auto-Avaliação preliminar com todos os actores dos mais variados níveis da IES;

e) Criação de condições materiais para realização do Processo de Auto-Avaliação;

f) Remessa do Projecto de Auto-Avaliação (PAA) ao INAAREES.

2. A estruturação do PAA deve conter os elementos seguintes:

a) Justificativa;

b) Referencial teórico;

c) Objectivos;

d) Dimensões a serem avaliadas;

e) Procedimentos;

f) Metodologias de recolha e análise das informações;

g) Cronograma;

h) Recursos; e

i) Referências bibliográficas.

3. Divulgação dos objectivos, importância e conteúdo da auto-avaliação.

4. Descrição das metodologias com base na elaboração e discussão dos instrumentos a serem utilizados na recolha, análise e tratamento de dados, assim como a clarificação dos procedimentos do conteúdo do Guião e do Manual de Auto-Avaliação.

ARTIGO 15.º
(Etapa de Implementação)

1. A Etapa de Implementação compreende as acções de elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados.

2. Esta etapa garante a coerência entre as acções planificadas e as metodologias adoptadas, a articulação entre os participantes e a observância dos prazos na execução do PAA.

3. As técnicas e os instrumentos a serem utilizados no Processo de Auto-Avaliação para a recolha, análise e tratamento de dados podem resumir-se nos seguintes:

a) Questionários;

b) Entrevistas;

c) Grupo focal;

d) Observação;

e) Portefólio;

f) Seminários;

g) Consulta em arquivos;

h) Análise de documentos;

i) Análise quantitativa e qualitativa;

j) Relatórios.

4. As técnicas e os instrumentos escolhidos devem estar adequados ao conteúdo do Manual e do Guião de Auto-Avaliação.

5. Sem prejuízo do número anterior, a implementação do PAA deve respeitar as especificidades de cada IES.

6. Definidos os instrumentos e procedimentos, devem ser escolhidas as fontes de informação para recolha de dados, as quais podem ser:

a) Documentais;

b) Pessoas.

7. A Etapa de Implementação deve concretizar as actividades seguintes:

a) Testagem e aplicação dos instrumentos de recolha de dados informativos;

b) Tratamento dos dados recolhidos;

c) Discussão dos dados recolhidos com os diferentes actores da IES.

ARTIGO 16.º
(Etapa de Síntese)

1. A Etapa de Síntese compreende a realização de um balanço crítico do Processo de Auto-Avaliação e dos seus resultados.

2. Esta etapa deve conter as actividades seguintes:

a) Elaboração do relatório preliminar;

b) Discussão dos resultados e definição de um plano de melhoria;

c) Elaboração do relatório final;

d) Publicação e divulgação do relatório final;

e) Revisão e ajuste do Processo da Auto-Avaliação com base numa meta-avaliação.

ARTIGO 17.º
(Organização dos resultados do Processo de Auto-Avaliação)

1. Os resultados devem ser organizados de acordo com o conteúdo do Manual de Auto-Avaliação.

2. Os dados devem ser interpretados, tendo como base os pontos fortes e fracos da IES e as áreas em que esta deve melhorar.

ARTIGO 18.º
(Prazos)

As IES têm a obrigação de:

a) Constituir um órgão encarregue da gestão, avaliação e garantia da qualidade, no prazo de 90 dias após a entrada em vigor do presente Regulamento;

b) Nomear as CAA no prazo de 30 dias a contar da data de publicação do calendário de avaliação institucional;

c) Elaborar os respectivos PAA no período de 60 dias, a contar da data de nomeação da CAA;

d) Concluir o Processo de Auto-Avaliação 120 dias após a aprovação do PAA.

SECÇÃO III
Relatório de Auto-Avaliação

ARTIGO 19.º
(Relatório de Auto-Avaliação)

1. O Relatório de Auto-Avaliação deve reflectir o olhar crítico da comunidade académica sobre a qualidade dos resultados do desempenho da instituição.

2. O Relatório de Auto-Avaliação deve apresentar e caracterizar o retrato da realidade avaliada segundo os indicadores e padrões considerados.

3. Em função dos resultados obtidos, o relatório deve apresentar recomendações para a elaboração de um plano de melhorias de natureza política, administrativa, pedagógica e técnico-cientifica a serem implementadas.

4. O plano de melhorias referido no número anterior do presente artigo é de cumprimento obrigatório e deve especificar os respectivos responsáveis e os prazos de execução.

5. Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, a estrutura do Relatório de Auto-Avaliação é a que consta no Manual de Auto-Avaliação.

6. O disposto no presente artigo não afecta a inclusão de pontos adicionais no conteúdo do relatório, desde que contribuam para a melhoria da qualidade.

ARTIGO 20.º
(Divulgação dos resultados)

1. O Relatório de Auto-Avaliação deve ser enviado ao serviço especializado do Departamento Ministerial que superintende o Ensino Superior.

2. A IES deve divulgar dos Resultados da Auto-Avaliação à comunidade académica e à opinião pública para que o processo de avaliação seja legitimado e interiorizado por todos.

3. A divulgação dos Resultados da Auto-Avaliação deve ser feita nos meios de comunicação internos, na comunicação social e em plataformas digitais.

ARTIGO 21.º
(Prazos para remissão do Relatório ao INAAREES)

A IES deve remeter o Relatório de Auto-Avaliação ao INAAREES no prazo de 30 dias, após a conclusão de todo o Processo de Auto-Avaliação.

CAPÍTULO III
Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 22.º
(Guião de Auto-Avaliação de IES, Cursos e/ou Programas)

O Guião de Auto-Avaliação de IES, cursos e/ou programas é definido em documento próprio a ser aprovado pelo Titular do Departamento Ministerial responsável pela Gestão do Subsistema do Ensino Superior.

ARTIGO 23.º
(Manual de Auto-Avaliação de IES, Cursos e/ou Programas)

O Manual de Auto-Avaliação de IES, cursos e/ou programas é definido em documento próprio a ser aprovado pelo Titular do Departamento Ministerial responsável pela Gestão do Subsistema do Ensino Superior.

A Ministra, *Maria do Rosário Bragança Sambo.*

O. E. 0443 - 3/26 - 150 ex. - I.N.-E.P. - 2020

APÊNDICE I. GUIÃO DE ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E RECONHECIMENTO DE ESTUDOS DO ENSINO SUPERIOR

TEMA DE TESE: **AUTOAVALIAÇÃO E GARANTIA DE QUALIDADE NO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO**
OBJECTIVOS "Compreender o processo de autoavaliação realizado por IES angolanas para a garantia de qualidade". a. Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES. – corresponde ao bloco A da entrevista b. Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas. – Corresponde ao bloco B da entrevista c. Caracterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado. Corresponde ao bloco C da entrevista d. Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto. – Não abarcado pela entrevista.
PERGUNTA DE PARTIDA **De que modo as IES angolanas realizam o processo de autoavaliação para a garantia da qualidade?**

O investigador: Paulo Cordeiro Leite, Mestre.

As orientadoras: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Doutora Joana Raquel Faria de Sousa

APÊNDICE II. GUIÃO DE ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS DOS GABINETES DE GARANTIA DE QUALIDADE DE 2 IES ANGOLANAS

TEMA DE TESE: **AUTOAVALIAÇÃO E GARANTIA DE QUALIDADE NOSUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO**
OBJECTIVOS "Compreender o processo de autoavaliação realizado por IES angolanas para a garantia de qualidade". a. Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES. – corresponde ao bloco A da entrevista b. Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas. – Corresponde ao bloco B da entrevista c. Caracterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado. Corresponde ao bloco C da entrevista d. Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto. – Não abarcado pela entrevista.
PERGUNTA DE PARTIDA **De que modo as IES angolanas realizam o processo de autoavaliação para a garantia da qualidade?**

Cortesia:

O investigador: Paulo Cordeiro Leite, Mestre.

As orientadoras: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Doutora Joana Raquel Faria de Sousa

MATRIZ DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS DOS GABINETES DE GARANTIA DE QUALIDADE DE 2 IES ANGOLANAS

Designação dos blocos temáticos	**Objetivos**	**Perguntas**
Legitimação da entrevista e consentimento informado	-Informar o destinatário sobre os objetivos da entrevista; -Responder às dúvidas do destinatário.	Caríssimo responsável do Gabinete de Garantia de qualidade, a entrevista que aceitou prestar insere-se no âmbito de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) com o tema: Autoavaliação e Garantia de Qualidade no Subsistema de Ensino Superior angolano. Comprometemo-nos em garantir confidencialidade e anonimização das suas respostas, usando-as única e exclusivamente para fins académicos em todas as circunstâncias. Porquanto, rogamos-lhe por favor, que se digne responder as perguntas que se seguem. **Objetivo do instrumento:** Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES.
procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES	A1. Averiguar o papel do GGQ da IES na garantia e promoção da qualidade.	Qual o papel do Gabinete de Garantia da Qualidade na promoção da autoavaliação na IES? Que métodos e instrumentos são utilizados para realizar a autoavaliação na IES? Como os resultados da autoavaliação são utilizados para promover a melhoria contínua da qualidade da IES?

perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas Impacto sobre a melhoria da prática	A2. Conhecer os mecanismos utilizados para monitorização e avaliação da qualidade da IES. Descrever os procedimentos tomados pelo GGQ para a melhoria da prática	5. Como o Gabinete de Garantia da Qualidade garante a qualidade dos cursos e programas da IES? 5.1. Que mecanismos são utilizados para monitorar e avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na IES? 5.2. Como a IES garante a qualificação do seu corpo docente? 5.3. Que medidas são tomadas para garantir a infraestrutura e os recursos necessários para o ensino e a aprendizagem de qualidade? 5.4. Como a IES articula os seus processos de garantia da qualidade com as políticas e diretrizes nacionais e internacionais?
perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado	Caracterizar as perspetivas de implementação de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado.	Qual a sua perspetiva sobre a forma como a autoavaliação está a ser implementada na sua IES? Que aspetos foram mais bem-sucedidos? Que aspetos carecem de maior investimento? Quais os principais desafios que a IES enfrenta na garantia da qualidade do ensino superior? Na sua perspetiva, que medidas a IES pretende tomar para fortalecer a sua cultura de garantia da qualidade? Qual a sua visão para o futuro da autoavaliação e da garantia da qualidade no ensino superior angolano? Que mensagem gostaria de deixar para os gestores e profissionais das IES angolanas no que se refere à autoavaliação e à garantia da

		qualidade? Há algo mais que gostaria de acrescentar?

O Entrevistado.

_____

O investigador

Paulo Cordeiro Leite



Implementação do Processo de Autoavaliação:

Impacto da Autoavaliação na Melhoria das Práticas:

Desafios e Perspetivas:

APÊNDICE III. GUIÃO DE ENTREVISTA A COMISSÃO DE AUTOAVALIAÇÃO (CAA) DE 2 IES ANGOLANAS

TEMA DE TESE: AUTOAVALIAÇÃO E GARANTIA DE QUALIDADE NO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO
OBJECTIVOS "Compreender o processo de autoavaliação realizado por IES angolanas para a garantia de qualidade". a. Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES. – Corresponde ao bloco A da entrevista b. Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas. – Corresponde ao bloco B da entrevista c. Caracterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado. Corresponde ao bloco C da entrevista d. Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto. – Não abarcado pela entrevista.
PERGUNTA DE PARTIDA De que modo as IES angolanas realizam o processo de autoavaliação para a garantia da qualidade?

O investigador: Paulo Cordeiro Leite, Mestre.

As orientadoras: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Doutora Joana Raquel Faria de Sousa

MATRIZ DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A COMISSÃO DE AUTOAVALIÇÃO (CAA) DE 2 IES ANGOLANAS

Designação dos blocos temáticos	Objetivos	Itens
Legitimação da entrevista Consentimento informado	-Informar os destinatários sobre os objetivos da entrevista; -Responder às dúvidas dos destinatários.	A presente entrevista que se insere no âmbito de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) com o tema: **Autoavaliação e Garantia de Qualidade no Subsistema de Ensino Superior angolano.** Comprometemo-nos em garantir a confidencialidade e anonimato das suas respostas, usando-as única e exclusivamente para fins académicos em todas as circunstâncias. Porquanto, rogamos-lhe por favor, que se dignem responder as perguntas que se seguem, da forma que melhor corresponder às vossas perspetivas e vivências pessoais com esse processo. **Objetivo do instrumento**: Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos dos procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas. Caracterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado. Pergunta 1. Caracterização do Entrevistado: Que idade tem? a. 30 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ + de 51 anos ☐ Sexo (Registar) Masculino ☐ ☐ Feminino Outro ☐ ☐

		c. Qual é sua área de formação? b. Que papel desempenha na IES?
A Implementação do Processo de Autoavaliação:	Identificar as etapas chave do processo de autoavaliação nas IES	Desde quando iniciou a implementação do processo de autoavaliação na sua instituição? Quais foram os primeiros passos dados nesse sentido? Que cursos foram abrangidos? E porquê? Como decorreu o processo de autoavaliação em sua instituição? Quais os métodos e instrumentos utilizados para coletar dados durante a autoavaliação? Como os diferentes atores da instituição (docentes, estudantes, administrativos, etc.) têm sido envolvidos no processo de autoavaliação? Que desafios tem encontrado na implementação do processo de autoavaliação? Houve alguma evolução no processo, desde o seu arranque – isto é, sentiram necessidade de mudar alguns procedimentos? Se sim, quais e como?
B. Impacto da Autoavaliação na Melhoria das Práticas	Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos dos procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas	Como têm sido dados a conhecer os resultados dos processos de autoavaliação? Considera que os resultados da autoavaliação são utilizados para promover a melhoria das práticas na sua instituição? Se sim, de que forma? Pode fornecer exemplos concretos de como a autoavaliação contribuiu para a melhoria de cursos, programas ou da instituição como um todo? Na sua opinião, qual o impacto da autoavaliação na cultura da qualidade na sua instituição? Que medidas são tomadas para garantir que as ações de melhoria identificadas na autoavaliação sejam implementadas de forma eficaz?

C. Desafios e Perspetivas sobre a forma de implementação do processo:		Quais os principais desafios que o subsistema de ensino superior angolano enfrenta em relação à garantia da qualidade? Quais os desafios sentidos, na sua instituição, em relação à implementação do processo de autoavaliação? Que sugestões teria para melhorar o processo de autoavaliação em sua instituição? Considera que a autoavaliação, tal como atualmente está definida, pode contribuir para superar algumas debilidades? Em que medida? Que sugestões teria para melhorar o processo de autoavaliação em sua instituição? Na sua opinião, qual o papel da autoavaliação no futuro do ensino superior em Angola? Que recomendações teria para fortalecer o sistema de autoavaliação no subsistema de ensino superior angolano? Gostaria de acrescentar algo mais sobre a sua experiência com a autoavaliação ou sobre a garantia da qualidade no ensino superior angolano

Consentimento informado

De modos a garantir confidencialidade e anonimização, responda com (X) as seguintes opções:

Concordo que as minhas declarações sejam usadas na tese única e exclusivamente	
Concordo que posso desistir de responder ao inquérito por entrevista quando desejar e sem afetar-me em nada	
Aceito que os meus dados e informações sejam mantidas no anonimato	
Aceito que a entrevista seja gravada desde que depois da análise da entrevista, o conteúdo da gravação seja destruído	
Tenho direito de solicitar tempo para análise das questões colocadas	

Tenho a liberdade de responder as perguntas que melhor achar conveniente	
Concordo que não se faça juízo de valores das minhas opiniões e que as respeite	

O Entrevistado.

_____

O investigador

Paulo Cordeiro Leite



Implementação do Processo de Autoavaliação:

Impacto da Autoavaliação na Melhoria das Práticas:

Desafios e Perspetivas:

APÊNDICE IV. *CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO* PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Universidade do Minho

Instituto de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: AUTOAVALIAÇÃO E GARANTIA DE QUALIDADE NO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Pessoa responsável pela investigação: Paulo Cordeiro Leite (Doutorando), sob a orientação das Professoras Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges e Joana Raquel Faria de Sousa.

Instituição de acolhimento: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

Objetivos da investigação:

Geral: Compreender o processo de autoavaliação realizado por IES angolanas para a garantia de qualidade.

Específicos:

a. Caracterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES.

b. Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas.

c. Caracterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado.

d. Contextualizar a situação internacional relativa à avaliação e garantia da qualidade das IES, problematizando a situação do ES Angolano nesse contexto.

Duração esperada da participação: uma hora (aproximadamente).

Procedimentos do estudo:

Solicita-se a colaboração com a prestação de uma entrevista gravada; serão recolhidas informações sobre o processo de autoavaliação da instituição de ensino superior em que trabalha; a sua experiência e perspetivas sobre o mesmo. O local de realização da entrevista será da sua conveniência, podendo ser na sua instituição, no entanto, também poderá ser online, através de uma plataforma de acordo com o investigador e o entrevistado.

Possíveis benefícios esperados da participação:

Com a colaboração do entrevistado nesta investigação, espera-se para um melhor conhecimento das práticas de autoavaliação no ensino superior em Angola, e potencialmente sugerir caminhos para a melhoria desse processo.

Possíveis riscos da participação:

Não se prevê qualquer risco, pois será promovido o anonimato, que das instituições, quer dos participantes.

Confidencialidade e anonimato:

Será garantida a confidencialidade, não se registando dados de identificação dos entrevistados. Os dados recolhidos serão exclusivamente para o estudo indicado. Os momentos de recolha de dados serão em ambiente privado, promovendo o bem-estar dos entrevistados.

Sobre os dados recolhidos:

Será feita a transcrição dos áudios ou vídeos, que serão eliminados. Nos dados transcritos anexados não se registam dados de identificação, substituindo-se os nomes por códigos de identificação.

Pretende-se a partilha pública de processos, métodos e dos resultados da investigação, mantendo sempre o princípio do anonimato dos intervenientes.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade

Os resultados serão comunicados aos participantes. A divulgação pública será no âmbito do CIEd, Universidade do Minho, em fóruns e publicações de natureza académica e sempre mantendo o anonimato.

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar:

leitepaulo948@gmail.com

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, para o que deve ser enviada uma mensagem para (email do investigador).

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome: Paulo Cordeiro Leite

Assinatura **Data**:

25/06/2024



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito

participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: Paulo Cordeiro Leite

Assinatura: ... ... Data: ..... /..... /.....

APÊNDICE V. ESTRUTURA DE CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Estrutura de Categorização dos Resultados

Bloco A – Objetivo: Caraterizar os procedimentos de autoavaliação utilizados pelas IES

Categoria	Subcategoria
A1. Primeiros passos na autoavaliação	. Data de início; . Cursos envolvidos; . Princípios de base; . Papel do INAAREES; . Criação da comissão; . Papel do Gabinete de Garantia da Qualidade.
A2. Métodos e instrumentos para a avaliação	. Questionários; . Procedimentos dos indicadores do INAARES
A4. Articulação com diretrizes nacionais e internacionais	
A6. Processo de envolvimento da comunidade	
A7. Divulgação dos resultados	
A8. Procedimentos da comissão de autoavaliação	Papel do estudante na comissão

Bloco B – Objetivo: Conhecer as perspetivas dos atores envolvidos sobre os impactos desses procedimentos de autoavaliação em relação à melhoria das suas práticas

Categoria	Subcategoria
B1. Impacto na melhoria das práticas pedagógicas	
B2. Impactos na qualificação do corpo docente	
B3. Impactos nas infraestruturas e recursos	
B4. Impactos na cultura de autoavaliação e qualidade	. Impactos nos procedimentos de autoavaliação; . Impacto na gestão documental.
B5. Monitorização das ações de melhoria	
B6. Quem foi impactado?	. Impacto fora da instituição; . Impacto nas instâncias superiores.
B7. Impacto no conhecimento da instituição	
B8. Cultura de investigação 8e criação de condições)	

Bloco C – Objetivo: Caraterizar e problematizar as perspetivas dos atores envolvidos no processo de autoavaliação de IES angolanas sobre a forma como o processo está a ser implementado

Categoria	Subcategoria
C1. Aspetos bem-sucedidos das práticas de autoavaliação	
C2. Aspetos a melhorar nas práticas de autoavaliação	- Gestão documental; - Sensibilização/envolvimento
C3. Desafios da autoavaliação	- Novidade/experimentalidade do processo; - Acesso aos documentos; - Lidar com o descontentamento; - Lidar com a desconfiança do processo.
C4. Visão para o futuro da autoavaliação	
C5. Resultados do relatório da AE	

Fonte: elaboração própria com base nas informações preliminares do guião de entrevistas.