Universidade do Minho
Instituto de Educação

Angélica Nachiungue Marta Vidal Celestino

PROCESSO E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

julho de 2025

PROCESSO E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Angélica Nachiungue Marta Vidal Celestino

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Angélica Nachiungue Marta Vidal Celestino

PROCESSO E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor José Augusto Pacheco
e da
Prof.ª Doutora Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes

julho de 2025

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

A concretização desta obra foi possível graça a colaboração de diversas pessoas e instituições, a quem endereço sincero e profundo agradecimento.

Á Deus, pelo inefável dom da vida e proteção.

Aos meus pais, Frederico Vidal e Marta Tchicueca Vidal, a título póstumo, eternamente presentes na minha vida, pela educação e cuidado.

Aos meus orientadores, Prof. Doutor José Augusto Pacheco e Prof.ª Doutora Maria da Conceição Barbosa Mendes, propulsores da minha formação doutoral, de forma determinada e destemida. Igualmente os agradeço profundamente por todo o apoio e incentivo prestado, ao longo desta trajetória, pela excelente orientação, reflexões inspiradoras, generosidade e empatia.

Á Universidade do Minho, pela oportunidade formativa, pelo acolhimento e todas as condições proporcionadas para a garantia de uma formação integral dos estudantes.

Ao Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED), por deliberar favoravelmente, á dispensa para a formação com vista ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente.

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo (INAGBE) pelo apoio financeiro para a conclusão desta formação.

Aos participantes de estudo, decisor político, gestor institucional, membros da CAD, docentes avaliados, pelo seu consentimento e partilha de informação em prol da melhoria do processo de avaliação.

Aos colegas de serviço, pelo incentivo e partilhas com especial realce aos Professores Augusto Ezequiel, Agostinho vianeque, Celso David, Abílio Eduardo, Elsa Rodrigues, Sandra chimuco, Narciso Dumbo, Cláudia Flora, Louryval Capina, Ana Paula.

Ao Adelino Celestino, meu companheiro, esposo e amigo, a quem privei muito tempo e atenção, o meu eterno e carinhoso agradecimento pelo apoio prestado, paciência e compreensão.

Aos meus irmãos Moisés, Selmira, Helena, Geraldina, Alzira, Claúdio, Quaresma, pelo encorajamento e pelo apoio na missão materna. Às minhas filhas Renaldina e Adalgisa; a minha neta Ariadne, privados da minha presença por muito tempo, o meu eterno agradecimento.

A todos que direta e indiretamente cooperaram para a conclusão desta formação, profundos agradecimentos.

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.

PROCESSO E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

RESUMO

O Ensino Superior em Angola teve início em 1962, com a aprovação do Diploma Legislativo n.º 3235, pela Assembleia Legislativa que instituiu o Centro de Estudos Universitários. Apesar da sua longa existência nunca se beneficiou de um documento teórico legal específico que regulamentasse a ADD em termos mais operacionais, até em 2020, com a aprovação do Decreto Presidencial nº 121/20, de 27 de abril, que introduz mudanças relevantes. O presente estudo subscreve-se ao *Processo e práticas de avaliação do desempenho docente: um estudo de caso no contexto do ensino superior em Angola*. Como problema de investigação pretende-se caracterizar os referenciais de avaliação do desempenho docente do ensino superior a nível internacional e conceções de decisor, gestor, avaliadores e avaliados sobre os processos e práticas de ADD. Para responder ao problema definiu-se como objetivos específicos, problematizar a ADD do ensino superior a nível internacional, a partir da literatura, das políticas de avaliação institucional e dos referenciais de avaliação; caracterizar, os normativos e as orientações que definem a ADD no sistema de ensino superior em Angola; analisar as conceções de decisor político, gestores institucionais, avaliadores (CAD) e docentes avaliados, sobre a prática de ADD no ensino superior em Angola e em particular na IES em estudo. Metodologicamente, assumiu-se uma investigação exclusivamente qualitativa, com predominância das técnicas de recolha de dados através de entrevistas semi estruturada a decisor político, gestor institucional, avaliadores e avaliados e análise documental, com a exploração também de referências normativas entre decretos, grelhas de avaliação que compõem o corpus documental. Os dados foram tratados com recurso à análise de conteúdo. Compulsada a literatura, documentos e analisados os dados obtidos da entrevista concluiu-se que, ao processo de ADD, é atribuída grande relevância, há evidências de existência de práticas deste, na IES em estudo á algumas décadas, denotado com insuficiências. A aprovação do RADD é considerada pertinente, porém. a sua implementação é bastante contestada e comprometida por diversos fatores desde a pressão do órgão de tutela, o despreparo dos intervenientes, a falta de condições institucionais, a descontextualização de dimensão gestão e alguns indicadores, entre outros, apelando-se, portanto, á revisão profunda do mesmo.

Palavras-chave: avaliação do desempenho docente, dimensões, ensino superior, indicadores, regulamento de avaliação do desempenho docente.

TEACHING PERFORMANCE EVALUATION PROCESSES AND PRACTISES: A CASE STUDY IN THE CONTEXT OF HIGHER. EDUCATION IN ANGOLA

ABSTRACT

Higher Education in Angola began in 1962, with the approval of Legislative Diploma No. 3235, by the Legislative Assembly, which established the Center for University Studies. Despite its long existence, it never benefited from a specific theoretical legal document that regulated the ADD in more operational terms, until 2020, with the approval of Presidential Decree No. 121/20, of April 27, which introduced relevant changes. This study subscribes to the Process and practices of evaluating teaching performance: a case study in the context of higher education in Angola. As a research problem, we intend to characterize the references for evaluating teaching performance in higher education at an international level and the conceptions of decision-makers, managers, evaluators and those being evaluated on ADD processes and practices. To respond to the problem, specific objectives were defined as problematizing the ADD of higher education at an international level, based on the literature, institutional evaluation policies and evaluation references; characterize the regulations and guidelines that define ADD in the higher education system in Angola; to analyze the conceptions of political decision-makers, institutional managers, evaluators (CAD) and evaluated teachers, on the practice of ADD in higher education in Angola and in particular Methodologically, an exclusively qualitative investigation was assumed, with a predominance of data collection techniques through semi-structured interviews with policy makers, institutional managers, evaluators and those being evaluated and documentary analysis, also exploring normative references between decrees and evaluation grids that make up the documentary corpus. The data were processed through content analysis. After reviewing the literature, documents and analyzing the data obtained from the interview, it was concluded that the ADD process is given great relevance, there is evidence of the existence of practices of this type in the HEI under study for some decades, denoted with insufficiencies. RADD approval is considered pertinent, however. its implementation is highly contested and compromised by several factors, from pressure from the supervisory body, the lack of preparation of stakeholders, the lack of institutional conditions, the decontextualization of the management dimension and some indicators, among others, therefore calling for an in-depth review of the same.

Keywords: dimensions, higher education, indicators, teacher performance assessment regulations,

teacher performance assessment.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS II

AGRADECIMENTOS III

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE IV

RESUMO V

ABSTRACT VI

LISTA DE FIGURAS XI

LISTA DE QUADROS XII

LISTA DE ABREVIATURAS XII

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I: O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA 7

1.1. Percurso histórico do Ensino Superior em Angola 7

1.2. Perspetivas e desafios atuais do Ensino Superior em Angola 17

1.3. Políticas de qualidade em Contexto de Ensino Superior em Angola 21

1.3.1. Política de acesso á formação no Ensino Superior 22

1.3.2. Política Infraestrutural 24

1.3.3. Políticas de Financiamento e Parcerias 25

1.3.4. Políticas de formação 28

1.3.4.1. Formação Pós-Graduada 28

1.3.4.2. Ensino a distância e semi presencial. 31

1.3.4.3. Apoio a Formação e Emprego 32

1.3.5. Politica de Avaliação institucional 33

1.3.6. Politica de Harmonização Curricular 35

1.3.7. Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior 36

1.3.8. Regime Jurídico Eleitoral as IES 38

1.3.9. Política de avaliação do desempenho docente 39

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE 43

2.1. Conceptualização da Avaliação do desempenho docente 43

2.2. Finalidades da avaliação do desempenho docente 45

2.3. Teorias da avaliação do desempenho 47

2.4. Modelos de avaliação do desempenho docente 50

2.4.1. Modelo de accountablity 51
2.4.2. Modelo de desenvolvimento profissional 51
2.5. Modalidades de avaliação do desempenho docente..... 53
2.6. Pressupostos epistemológicos de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente 57
2.6.1. Aspetos prévios a considerar em um sistema de avaliação do desempenho docente 57
2.7. Intervenientes e fontes de informação 72
2.8. Etapas da avaliação do desempenho 78
2.9. Impacto da avaliação do desempenho docente 81
2.10. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional..... 84
2.11. Erros da avaliação do desempenho..... 88
2.12. A Docência no ensino superior..... 90
2.12.1. Competências do docente no ensino superior 94
2.13. Avaliação do desempenho docente em contexto internacional.....101
2.13.1. Avaliação do desempenho docente na Austrália 102
2.13.2. Avaliação do desempenho docente no Chile 103
2.13.3. Avaliação do desempenho docente em França 105
2.13.4. Avaliação do desempenho Docente na Inglaterra e na Irlanda.....105
2.13.5. A avaliação do desempenho docente no Brasil 106
2.13.6. Avaliação do desempenho docente em Portugal 108
2.13.7. Estudos referentes ao SADDEE Português 111
2.13.8. A avaliação do desempenho docente em Moçambique 115
CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS IES EM ANGOLA 120
3.1. Emergência da avaliação do desempenho docente em Angola 120
3.1.1 Precedentes da Avaliação do desempenho docente na IES em estudo 124
3.2. Enquadramento legal da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no Ensino Superior em Angola 127
3.3. Atribuições dos docentes do ensino superior a luz do ECDEE 128
3.4. Regulamento de avaliação do desempenho docente nas IES 134
3.5. Dimensões, parâmetros e indicadores de avaliação do desempenho docente 143
3.6. Determinação do desempenho final do docente 161
CAPÍTULO IV: QUADRO METODOLÓGICO 164
4.1. Natureza metodológica da investigação 164

4.2. Estudo de Caso 164
4.3. Participantes 166
4.4. Técnicas de recolha de dados 168
4.5. Técnicas de análise de dados 175
CAPÍTULO V: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: PERCEÇÃO E COMPRESSÃO DOS ATORES INSTITUCIONAIS 178
5.1. Conceções e antecedentes da ADD nas IES 178
5.1.1. Conceção de avaliação do desempenho docente (ADD) 178
5.1.2. Relevância da ADD para os docentes 179
5.1.3. Relevância da ADD para as IES 181
5.1.4. Procedimentos de ADD anteriores à Regulamentação 182
5.1.5. Efeitos da avaliação do desempenho docente 187
5.2. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES 189
5.2.1. Normativos vinculados à ADD 189
5.2.2. Relevância do Regulamento de avaliação do desempenho docente 190
5.2.3. Adequação do RADD ao contexto angolano 194
5.2.4. Inovação do RADD 197
5.2.5. O RADD enquanto política de gestão da qualidade 198
5.3. Processo de implementação do regulamento de ADD 200
5.3.1. Procedimentos Avaliativos 200
5.3.2. Adequação dos indicadores ao contexto institucional 208
5.3.3. Formação específica dos avaliadores 216
5.3.4. Esclarecimento e sensibilização aos docentes para avaliação do desempenho. 221
5.3.5. Dimensões avaliativas implementadas 225
5.3.6. Condições institucionais á realização da ADD 230
5.3.7. Obstáculos enfrentados no processo de ADD 236
5.3.8. Reação dos docentes aos resultados 241
5.3.9. Impacto da avaliação de desempenho docente 245
5.3.10. Perspetivas para o próximo ciclo avaliativo 251
5.3.11. Críticas ao processo avaliativo 252
5.3.12. Sugestões 254
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES 259

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PISTAS PARA PRÓXIMAS INVESTIGAÇÕES 266

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 267

APÊNDICES 275

Apêndice 1- Protocolo de consentimento de entrevista 275

Apêndice 2- Ficha Técnica de Entrevista a Decisores 276

Apêndice 3 - Guião de entrevista dirigido ao decisor 278

Apêndice 4- Guião de entrevista dirigido a Gestores 281

Apêndice 5- Guião de entrevista dirigido a Avaliadores 284

Apêndice 6- Guião de entrevista dirigido aos Docentes avaliados 287

ANEXOS 290

Anexo1. Parecer da Comissão de Ética para Investigação em Ciências Sociais e Humana 290

Anexo 2. Decreto Presidencial Regulamento-Avaliação-Desempenho-Docente 291

Anexo 3. Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação. 303

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classe e categorias docentes do Ensino Superior.....37
Figura 2 - Políticas de qualidade no Ensino superior.....41
Figura 3 - Modalidade de avaliação do desempenho docente.....55
Figura 4 - Avaliação de Desempenho - 90, 180, 270 e 360 graus 56
Figura 5 - Procedimentos e etapas do processo de ADD 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese da regionalização do ensino superior em Angola 12
Quadro 2: Síntese da evolução do ensino superior em Angola 15
Quadro 3 - Pós-Graduação (Doutoramento) em Angola 30
Quadro 4 - Síntese das características das gerações de avaliação 50
Quadro 5- síntese dos modelos e seus respetivos traços-chave. 53
Quadro 6 - Etapas da Avaliação na perspetiva de teóricos 81
Quadro 7- síntese ADD em contexto internacional 117
Quadro 8 - Parâmetros de ADD no IES em estudo antes da normatização 125
Quadro 9- Categorias e atribuições docentes no ES 130
Quadro 10- Elementos inovadores da ADD nas IES 136
Quadro 11 - Dimensões e parâmetros da ADD nas IES 144
Quadro 12- Dimensão Ensino: parâmetros, indicadores e pontuação 147
Quadro 13- Dimensão investigativa: Respetivos parâmetros, indicadores e pontuação 151
Quadro 14-Dimensão Extensão: Respetivos parâmetros, indicadores e pontuação 156
Quadro 15- Dimensão Gestão: Parâmetros, indicadores e pontuação 158
Quadro 16 - Caracterização sociodemográfica dos participantes 167
Quadro 17- Caracterização da Entrevista 171
Quadro 18- Coerência interna da investigação 172
Quadro 19 - Principais documentos analisados 175

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD - Avaliação do desempenho docente

CAD - Comissão de avaliação do desempenho

CEICSH - Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

CF - Classificação final

DEI - Departamento de Ensino e Investigação

EGU - Estudos Gerais Universitários

ECDES - Estatuto da Carreira Docente de Ensino Superior

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

IAD - Índice de Atividade Docente

IES – Instituições de Ensino Superior

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

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

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

PDN - Plano de Desenvolvimento Nacional

PIB - Produto Interno Bruto

SADD - Sistema de Avaliação do Desempenho Docente

SEE - Secretaria do Ensino Superior

TBC - *Teacher Behavior Checklist*

UAN - Universidade Agostinho Neto

UJES - Universidade José Eduardo dos Santos

UKB - Universidade Katyavala Bwila

UO - Unidades Orgânicas

INTRODUÇÃO

Angola é um país situado na África Austral, limitado a Norte pela República do Congo, a Este pela República da Zâmbia, a Sul pela República da Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

No âmbito da nova divisão administrativa do país, atualmente, possui 21 províncias em relação às anteriores 18 (decreto presidencial nº 268/24 de 29 de novembro) e uma superfície territorial de 1.252.145 km², segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014), Angola foi uma colónia portuguesa de 1482 a 1975 altura em que alcança a sua independência. Neste país, o Ensino Superior remota do tempo colonial, segundo várias fontes que relatam o seu percurso histórico e respetivo desenvolvimento. Mendes (2011), Torres e Manuel (2011), Carvalho (2012) e Liberato (2019), afirmam, nos seus estudos, que o Ensino Superior em Angola existe desde 21 de abril de 1962 e que ao longo do tempo tem sido marcado por sucessivas mudanças, inclusive nos processos de avaliação nas suas distintas vertentes.

Avaliação é um processo que integra o quotidiano, seja de maneira espontânea, seja de modo formal, estando incorporada na vivência de docentes, estudantes e instituições, a que correspondem diferentes conceções e práticas. Se avaliar é atribuir um mérito, implicando um juízo de valor, com vista à tomada de decisão (Stake, 2006; Stufflebeam & Skinfield,1989), a avaliação tem como suporte teórico-conceptual paradigmas e teorias que tem sido perspetivado em dois sentidos complementares, de acordo com as suas funções: um mais sumativo, na perspetiva de avaliação de objetivos e do desempenho, e com base no trabalho de Tyler (1973); outro mais formativo, com vista à melhoria e relacionado com as perspetivas desenvolvidas a partir do trabalho de Scriven (1967). Porém, sobretudo com os contributos de Stufflebeam (1968), de Stufflebeam e Skinfield (1989) e de Stake (1985), para além de outros, a avaliação constitui-se como campo de conhecimento, numa interseção de várias perspetivas disciplinares, como o comprova a literatura compulsada.

Partimos do pressuposto, nesta tese, que a avaliação é uma dimensão dos Estudos Curriculares, sobretudo a partir do contributo teórico-conceptual de Tyler (1973), pois nos princípios básicos de desenvolvimento do currículo identifica os objetivos, as atividades, a metodologia e a avaliação. Trata-se de um modelo linear, pelo que a avaliação tem uma função reguladora, no sentido de verificar se os objetivos foram atingidos (Pacheco, 2001).

Retomando a questão do ensino superior em Angola, segundo Carvalho (2012), desde a sua criação, "nunca este subsistema de ensino dispôs de dispositivos legais que regulamentassem a avaliação dos

serviços que prestava, apesar do Estado elaborar políticas públicas que obrigavam as IES públicas e privadas a submeter-se a avaliação" (p. 36).

A ausência de regulamentação específica que pudesse servir de referência para a operacionalização da ADD, não inibiu as IES de realizarem práticas direcionadas neste sentido, condicionando as suas práticas a os seus padrões imprecisos, subjetivos e assistemáticos até em 2020, altura em que foi aprovou-se o primeiro regulamento de Avaliação do desempenho docente (Decreto n.º 121/20 de 27 de abril de 2020). Uma vez que qualquer IES tem a responsabilidade e o compromisso de realizar a avaliação, para conferir se as suas ações desenvolvidas nos domínios do ensino, da investigação, da extensão e da gestão institucional, compaginam-se as reais necessidades, interesses, e aos objetivos preconizados pelo estado e pela instituição.

À semelhança de outros países regionais e internacionais, no ensino superior em Angola, a avaliação nos seus diferentes âmbitos passa a constituir um assunto eminente nas agendas políticas e académicas com a aprovação e implementação de variados dispositivos legais, com realce para os Decreto Presidencial n.º 191/18 de 8 de agosto de 2018, que aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior (ECDES), o Decreto Presidencial; n.º 203/18 de 30 de agosto de 2018, que regulamenta a avaliação institucional ; Decreto Presidencial nº121/20 de 27 de abril de 2020, que regulamenta a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) nas instituições de Ensino superior, que constitui o assunto fundamental deste estudo.

Deste modo, a ADD, passa a incluir quatro dimensões de atividade académica designadamente ensino, investigação, extensão universitária, gestão institucional definidos na alínea b) do n.º2 do artº 74.º do ECDES, vinculadas estreitamente as funções das instituições do ensino superior estabelecidas no art.º 6.º e 33.º, na base destes foram definidos os parâmetros e indicadores do RADD, e está relacionada á avaliação institucional, sendo uma das suas principais facetas no âmbito do sistema de garantia da qualidade e constitui um critério de progressão na carreira, apesar desta questão da progressão ser definida por provas públicas e concursos em função de quotas disponibilizadas pelo MESCTI, por categoria docente.

Deste modo, o ressurgimento ou a incorporação de normativos que regulam o subsistema do ensino superior é considerado, por Mendes (2019), um assunto de bastante interesse por permitir perceber a sua relevância, impacto no desenvolvimento profissional bem como na qualidade do processo docente educativo uma vez que o estatuto da carreira docente do Ensino Superior anterior restringia-se a definição de parâmetros relacionados ao exercício da atividade docente em sala de aula, descartando a

atividade científica que constitui o escopo fundamental da universidade como centro de produção do saber. Por seu turno, com a implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RAAD) altera-se o modo organizacional e funcional das IES, pelo que este processo começa a assumir-se como um mecanismo de administração, gestão, prestação de contas e regulação no Ensino Superior, com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria da qualidade dos serviços prestados, neste subsistema de ensino em Angola.

A investigação "processo e práticas de avaliação do desempenho docente: um estudo de caso no contexto do ensino superior em Angola" enquadra-se, assim, no ramo de doutoramento em Ciências da Educação e na especialidade de Desenvolvimento Curricular, uma vez que a avaliação tem na sua natureza de referência epistemológica a interdisciplinaridade (Fernandes, 2006), que é um dos princípios das Ciências da Educação (Boavida, 2013) e no seu objeto de estudo (Figari,2003), para além de outros, o desempenho docente, que pode ser analisado a partir de diferentes especialidades das ciências da educação. A opção pela especialidade de Desenvolvimento Curricular traduz não apenas uma abordagem interdisciplinar, assim como a inclusão do desempenho docente nas questões do currículo (Alves,2004) e mais especificamente do processo de ensino e aprendizagem (A3ES,2016).

Porém, em Angola a literatura científica focalizada em questões relacionadas à avaliação do desempenho docente no ensino superior é escassa, visto que, até muito recentemente, eram raros estudos sobre essa matéria. Com o surgimento de mecanismos ligados aos sistemas internos de garantia da qualidade, a avaliação do desempenho docente deixa de ser uma questão secundária, sendo referida como mecanismo apropriado para a garantia de qualificação e competência no cumprimento eficaz das funções docentes específicas, assegurar o recrutamento, gestão e formação destes. Pois como alude o PDN (2023-27) de Angola, o papel dos docentes é essencial para um ensino de qualidade que fomente a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências e compete à instituição a responsabilidade primeira pela qualidade do desempenho do seu pessoal cujo diagnóstico pode ser obtido por via do processo de avaliação do desempenho docente seguido do aprovisionamento para a superação das insuficiências.

Neste sentido, a implementação do decreto n.º 121/20 de 27 de abril de 2020, que regulamenta a ADD. ocorre no contexto da autonomia das instituições de ensino superior, bem como na diversidade de modelos de avaliação, de modo a permitir a flexibilidade e a singularidade do percurso profissional docente. Neste sentido, explorou-se, no presente estudo, essencialmente o processo de avaliação do desempenho anterior à aprovação do RADD, os normativos, referenciais orientadores da ADD e a

implementação do RADD, nos seus múltiplos aspetos. Em termos de relevância, os resultados desta investigação, poderão ser úteis para desconstruir determinadas conceções e práticas, na comunidade académica sobre a ADD e demonstrar a importância deste processo não apenas na perspetiva de prestação de contas e de progressão na carreira, mas compreender o papel do mesmo na melhoria da qualidade da instituição, do quadro docente, fundamentado na formação e desenvolvimento profissional, bem como estabelecer esse paralelo entre a ADD e estes elementos.

Tendo em conta que toda a investigação tem por base um problema que se vai "interpretar, descrever e racionalizar" (Almeida & Freire, 2000), neste estudo, a investigação é baseada nas seguintes **questões de investigação**:

i)Quais são as principais características dos referenciais de avaliação do desempenho docente do ensino superior a nível internacional?

ii)Que processo de avaliação de desempenho docente é definido para o sistema de ensino superior em Angola?

iii)Que perceções têm os diretores e os professores sobre os processos e práticas de avaliação do desempenho docente na IES?

A partir destas questões foram formulados os seguintes **objetivos:**

1) Problematizar a avaliação do desempenho docente no ensino superior a nível internacional, a partir da literatura, das políticas e dos referenciais de avaliação.

2) Caracterizar, os normativos e as orientações que definem a avaliação do desempenho docente no sistema de ensino superior em Angola.

3) Analisar as perceções de decisor político, sobre a prática de avaliação do desempenho docente no ensino superior em Angola.

4) Analisar as conceções de gestores institucionais, avaliadores (membros da CAD) docentes, sobre a prática de avaliação do desempenho docente na IES.

Em termos estruturais o trabalho consta de cinco capítulos precedidos de elementos pretextuais. O primeiro capítulo explora o marco teórico conceptual que aborda o Ensino Superior em Angola, elaborado a partir da revisão de literatura, principalmente de autores angolanos, e normativos legais relevantes na descrição da política educativa do ensino superior; no segundo capítulo, abordam-se fundamentos teóricos sobre ADD, a partir de literatura específica, em torno da temática; no terceiro

capítulo analisa-se a ADD, em instituições de ensino superior a nível internacional e especificamente do Ensino Superior em contexto nacional angolano, à luz dos normativos legais que aprovam o Estatuto da Carreira Docente e RADD, em Angola ambos do Ensino Superior, documentos basilares deste processo.

O quarto capítulo retrata os fundamentos metodológicos adotados neste estudo de natureza qualitativa e a apresentação dos principais resultados obtidos das entrevistas e da análise documental e o quinto capítulo integra, análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, seguem as considerações gerais, limitações do estudo e pistas para próximas investigações, as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

CAPÍTULO I: O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

CAPÍTULO I: O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

O presente capitulo, descreve o percurso histórico do ensino superior, com incidência para sua evolução nas distintas etapas, as principais politicas que sustentam o a estrutura e funcionamento deste subsistema, desafios e perspetivas, no sentido de inovar e modernizar as IES, a partir da literatura nacional e normativos legais.

1.1. Percurso histórico do Ensino Superior em Angola

O estatuto do Ensino Superior em Angola está profundamente interligado com a história única do país onde a ocupação portuguesa e a guerra civil impactaram o desenvolvimento. Como tal, o Ensino Superior em Angola está numa posição completamente diferente quando comparado com, por exemplo, países europeus, nos quais o Ensino Superior cresceu ao longo de séculos em conjunto com um sistema de publicação académica que evoluiu em conjunto com o ambiente.

Não havia Ensino Superior em Angola até à segunda metade do século XX, quando a Igreja Católica abriu instituições em 1958, em Luanda e Huambo. Antes disso, a principal opção da população era obter o Ensino Superior através de Portugal (Artigas et al., 2022).

O processo de criação e desenvolvimento do Ensino Superior em Angola teve início a 21 de abril de 1962, com a aprovação do Diploma Legislativo n.º 3235, pela Assembleia Legislativa de Angola, que instituiu os Centros de Estudos Universitários, com os Institutos de Investigação e o Laboratório de Engenharia de Angola Mendes (2011), Torres e Manuel (2011), Carvalho (2012) e Liberato (2019).

O século XX caracterizou-se pela divisão do mundo em dois blocos políticos opostos, legitimados por dois sistemas ideológicos opostos: o sistema capitalista e o sistema socialista. Ao analisar os factos históricos e as justificações políticas que levaram à criação das Universidades em Angola, constatamos que esse processo também obedeceu à lógica e às contradições dos dois sistemas ideológicos. É neste cenário de guerra e prosperidade, que o conhecido Plano Deslandes foi introduzido em 1962, propondo a criação urgente do Ensino Superior em Angola (Jacob, 2018). Liberato (2019), descreve o percurso do Ensino Superior em Angola em dois períodos, o período colonial e o período pós-colonial, ressalta no primeiro período a criação e implementação do Ensino Superior (1962-1974), marcado pela criação dos Estudos Gerais Universitários (EGU) e o fim da presença colonial portuguesa em Angola.

Com a criação dos EGU, sob a tutela do Ministério do Ultramar e do Ministério da Educação, em Luanda havia uma instituição com foco em medicina, ciência e engenharia, uma no Huambo voltada para agronomia e veterinária, e uma no Lubango voltada para literatura, geografia e pedagogia. Os dois primeiros anos de ensino foram realizados em Angola e os restantes em Portugal, o que tornou o Ensino Superior inacessível a grande parte do povo angolano (Patatas, 2016). Liberato (2019) refere que, com a inauguração dos EGU deu-se o arranque do primeiro ano letivo no Ensino Superior com 286 estudantes nos cursos de Medicina, Engenharia, Veterinária, Agronomia, Silvicultura e Ciências Pedagógicas. Entretanto esta oferta formativa não despertava grande interesse a população pelo facto de a universidade portuguesa a quem estava integrado os Estudos Gerais não considerar o grau de licenciatura, situação que mudou em 1968 com a atribuição do estatuto de Universidade aos Estudos Gerais, denominando-se Universidade de Luanda o que denota autonomia institucional pois esta já atribuía o grau de licenciatura tornando-se uma instituição mais atrativa.

Manuel (2017) alega que antes da implementação da universidade em Angola, já alguns evangélicos com bolsas se deslocaram do território a universidades suíças, americanas e portuguesas para a frequência de cursos de graduação. Neste sentido, Carvalho (2012), ao retratar o histórico do Ensino Superior em Angola, faz um recuo na data, alegando 1958 como a data do início dos estudos superiores em Luanda e Huambo no Seminário da Igreja Católica com os Estudos Superiores de Filosofia e Teologia.

A universidade em Angola, no tempo colonial, adotou a estrutura das Universidades Metropolitanas, sendo esta regida pela legislação em vigor na metrópole, e gerida por reitor, docentes e técnicos administrativos provenientes da metrópole apesar da possibilidade de contratação de funcionários das províncias ultramarinas prevista na Portaria n. °21/326, de 5 de junho de 1965, para efeito o baixo nível de escolarização impedia tal possibilidade. Em relação ao acesso no Ensino Superior, não era extensivo a toda a população do território, pois 90% desta era analfabeta (Manuel, 2013), logo o acesso era reservado somente aos integrantes das camadas superiores da hierarquia social e este acesso era determinado pelo local de nascimento, residência e posição social como retrata (Carvalho, 2012).

Na época colonial, os docentes eram provenientes de universidades metropolitanas, como refere Manuel (2013). A Universidade Pública de Angola surge como parte das estratégias da administração colonial cujo objetivo era elevar o nível de formação nas províncias ultramarinas, preparar os filhos da burguesia colonial sem sair da província ultramarina e condicionar o processo revolucionário angolano.

Como refere Amadeu Castilho Soares (2004), então Secretário Provincial da Educação, o objetivo da criação do Ensino Superior era formar e atualizar técnicos agrícolas, médicos, engenheiros e professores do ensino secundário, no sentido de Angola passar a ter condições que lhe permitiria formar os técnicos e agentes qualificados das atividades básicas, indispensáveis à promoção do desenvolvimento económico e social do território e que as Universidades da Metrópole não souberam proporcionar, em tempo útil ou na qualidade desejável.

O processo de criação do Ensino Superior em Angola conduziu a uma crise política no Conselho de Ministros de Portugal, liderado por Oliveira Salazar. A criação do Ensino Superior em Angola, nas circunstâncias em que ocorreu - por iniciativa e decisão do Governo Geral e da Assembleia Legislativa de Angola - seria considerada mais um ato de irreverência e insubordinação, que gerou um grave conflito com o Governo Central e comprometeu, nos círculos de influência política, o Ministro do Ultramar, Professor Adriano Moreira (Conferência Sindical da Educação dos Países de Língua Portuguesa, 2016).

A EGU tornou-se Universidade de Luanda em 1968, e em 1969 foi inaugurado o Hospital Universitário (Carvalho, 2012). Quando a guerra civil eclodiu, após a independência em 1975, muitos professores deixaram o país e o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola paralisou. O governo esforçou-se para manter alguma atividade no Ensino Superior durante a guerra, mas as circunstâncias eram desafiadoras com infraestruturas destruídas, baixos recursos pedagógicos e econômicos e uma falta fundamental de segurança nas ruas (Filho & Aleaga, 2021). Em geral, o investimento em pesquisa científica era baixo antes de 1997, levando a uma falta de vínculo entre ensino e pesquisa (Artigas et al., 2022).

O ensino superior no período colonial

O período pós-colonial começa em 1975 com a proclamação da independência marcada pelas bruscas e rápidas transformações com destaque para realizam-se grandes mudanças na política do Ensino Superior onde a tónica era a formação do novo homem angolano e a educação passa a ser um ato político em todas as dimensões submetendo-se aos interesses partidários (Liberato 2019), dá-se também a implementação do novo sistema de educação em 1978 e 2005 com a aprovação das Linhas Mestras.

Um dado importante a reter na abordagem da mesma autora é que a política do Ensino Superior incidia muito no envio de estudantes bolseiros para o exterior do país, o que de certa forma colocava o Ensino Superior em colapso pois grande parte do financiamento e investimento do Ensino Superior se destinava a suportar despesas com bolseiros.

O surgimento da independência veio a causar a fuga de milhares de portugueses, muitos dos quais docentes e escolarizados no território, o que de certa forma criou alguns embaraços no funcionamento da universidade. Nesta altura, o ingresso ao ensino superior passou a ser efetuado pelo sistema de encaminhamento a partir dos institutos médios e dos centros pré-universitários (Manuel, 2013).

Em 1976, com o fim da colonização, a Universidade em Angola assume-se como órgão do Estado enquadrado no Ministério da Educação e Ciência, com a missão de formação, investigação e extensão para além da responsabilidade de definir as linhas gerais da Política, passando a integrar três Centros Universitários de Luanda, Huambo e Lubango. Na visão de Manuel (2013), o papel da Universidade foi o de formar o proletário intelectual, consolidar a independência e projetar o desenvolvimento do país. E alguns licenciados formados na administração colonial pela Universidade de Luanda integraram o primeiro corpo docente da Universidade de Angola, após a independência, com a missão de organizar a universidade pública de Angola, inclusive o próprio reitor havia-se formado em medicina na metrópole.

Para garantia do funcionamento da mesma, foram criados o conselho universitário, conselho científico e o conselho administrativo como órgão de gestão a quem competia definir as linhas gerais da política do Ensino Superior, da investigação, da ligação à produção e da administração (conselho universitário); elaborar reformas de ensino e investigação e emitir parecer sobre matérias de índole Pedagógica (Conselho científico-pedagógico) gerir e executar orçamento do estado e prestar contas aos órgãos competentes (Conselho administrativo).

Mendes (2013) afirma que isto se deu numa altura em que no país se debatia a insuficiência de quadros em termos quantitativos e qualitativos e, desta forma, se afigurou a necessidade de formação de quadros nacionais e o recurso à cooperação internacional que asseguravam maior parte das unidades curriculares.

Em **1985, a Universidade de Angola** passou a designar-se **Universidade Agostinho Neto** (UAN), pela Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro, como resultado do primeiro conselho universitário

onde foi aprovada a proposta da alteração em abril de 1984, num momento em que era premente a reconstrução do país e proclamar-se a ciência e a tecnologia como armas fundamentais para o desenvolvimento do país. A UAN foi a única universidade pública desde a sua institucionalização até ao ano 2009, sendo considerada "mãe das universidades" públicas em Angola por ter gerado 6 novas universidades públicas distribuídas em todo território nacional delimitadas por sete (7) regiões académicas (Decreto-lei n.º 5/09 de 7 de abril) (Mendes, 2013).

O fim da guerra civil em 2002 marcou uma mudança significativa nas circunstâncias do Ensino Superior em Angola. Surgiu a necessidade de melhorar o nível de educação da população para aumentar os níveis de qualificação e salarial da mesma. Em muitos países o crescimento de um sistema de ensino é um processo natural que evolui de forma incremental ao longo do tempo e da geografia de um país, mas no caso de Angola o ponto de partida foi quase uma tábula rasa.

O governo desenhou iniciativas para melhorar a quantidade e a qualidade do sistema educacional como parte da reconstrução do país (Jacob, 2018). Não obstante os constrangimentos provocados pela guerra, alcançada a paz em 2002, tendo em vista o desenvolvimento sustentável e equilibrado entre as regiões do território nacional, houve igualmente um grande esforço do Governo para expansão da UAN a nível nacional. Assim, a UAN esteve, até 2002, em 7 das 18 províncias de Angola: Luanda, Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Cuanza-Sul. Funcionavam, até à altura, 31 cursos de licenciatura (Africano, 2016, p. 316).

Em 2004, é criada na estrutura do órgão de tutela, no Ministério da Educação, a Direção Nacional de Ensino Superior. Em seguida é nomeado um Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior e posteriormente evoluiu a Secretaria de Estado para o Ensino Superior com estatuto de Ministério. Em 2005, a necessidade de mudança levou o governo a criação e aprovação das Linhas Mestras por via da resolução n.º 4/07 de 2 de fevereiro, para a melhoria da gestão do subsistema do Ensino Superior, cujo objetivo era melhorar a qualidade da oferta educativa, expandir a rede de instituições de Ensino Superior (IES) de forma a estender-se a todo país, ou seja, a descentralização da UAN, a criação de um sistema de bolsas de estudo internas e respetivo plano de implementação. Neste sentido, o governo estabeleceu a expansão da rede de IES em todo o país por meio da regionalização do Ensino Superior resumida no Quadro1.

Quadro 1 Síntese da regionalização do ensino superior em Angola

Universidade	Província sede	Província de atuação	Região académica
Universidade Agostinho Neto	Luanda	Luanda e Bengo	I
Universidade Katyavala Bwila	Benguela	Benguela e Kwanza Sul	II
Universidade 11 de novembro	Cabinda	Cabinda e Zaire	III
Universidade Lueji A'Nkonda	Dundo	Malanje, Lunda Norte e Lunda Sul	IV
Universidade José Eduardo dos Santos	Huambo	Bié, Huambo e Moxico	V
Universidade Mandume Ya Ndemofayo	Huíla	Huíla e Namibe	VI
Universidade Kimpa Vita	Uíge	Uíge e Kwanza Norte	VII
Universidade Kuito Kuanavale	Menongue	Kuando Kubango e Cunene	VIII

Fonte: Ministério do Ensino Superior de Angola, 2019

Em 2007, o Ensino Superior separa-se do Ensino Geral com a criação da Secretaria do Ensino Superior (SEE) por via do decreto-lei nº 5/07 de 5 de abril, com vista à observância de elevados padrões de qualidade científica, técnica e cultural visando a excelência, o mérito e o reconhecimento da necessidade da promoção da qualidade do Ensino como refere (Mendes, 2013).

Como referido, a UAN foi a única universidade pública até 2009, quando ocorreu uma reorganização da rede de Ensino Superior. Novas instituições públicas semelhantes à UAN foram criadas em diferentes regiões do país (Patatas, 2016). Depois de 2002, o Ensino Superior cresceu rapidamente, por exemplo, a UAN viu aumentar o número de alunos de 9.000 em 2002 para mais de 60.000 espalhados por 18 campus até 2010 (Artigas et al., 2022). Como o número de IES continuou a crescer, foram identificados alguns desafios relacionados, por exemplo, com taxas de evasão de alunos, número insuficiente de cursos em disciplinas mais populares, exclusão de candidatos com dificuldades financeiras ou de mobilidade e baixa número de investigadores (Cassinela, 2022).

Como refere, Katúmua (2016), à luz do processo de descentralização, deu-se a reestruturação do Ensino Superior em Angola e distribuição da rede de IES em sete regiões académicas a começar pela estrutura organizativa, a acreditação das IES, dos cursos ministrados, a criação do instituto nacional de

avaliação e acreditação do Ensino Superior (INAAREES) responsável pela prestação de informação sobre a qualidade da formação prestada pelas IES, entre outros.

A primeira região académica situada em Luanda, a capital de Angola é o principal polo universitário do país, com o maior número de universidades, entre as quais: UAN, Universidade Católica, Universidade Independente, Universidade Jean Piaget, Universidade Lusíada, Universidade Metodista de Angola, Universidade Óscar Ribas, Universidade de Belas, Universidade Gregório Semedo e a Universidade Privada de Angola. Deste modo é a região académica de maior concentração em termos de população estudantil, com maior destaque para as IES privadas (Kandingi, 2016).

Segundo Mendes (2013), em 2010, a rede de IES passa a contar com doze IES privadas sendo dez universidades e dois institutos superiores que ministravam cerca de 94 cursos. Muitas destas foram criadas e postas em funcionamento sem a devida autorização legal. Esta situação causou diversos conflitos entre gestores, proprietários de instituições e estudantes relacionados ao não reconhecimento dos estudos principalmente o que viria comprometer a credibilidade destas IES.

Em 2018, houve uma reforma nas regras da carreira académica no Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) onde os professores universitários foram incentivados a publicar também como investigadores. Isso está relacionado com o Decreto Presidencial 201/11 de 20 de julho de 2011, que estabeleceu a implementação de indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação pelo MESCTI. Esses indicadores foram elaborados para monitorizar os investimentos, a produção científica e tecnológica e a integração dos resultados obtidos na sociedade. Um desses indicadores é a parcela do Produto Interno Bruto (PIB) dedicada à investigação, onde o objetivo é trabalhar para 1% em vez do nível de 0,07% de 2018. Uma das formas de medir a produtividade é através da criação e manutenção de revistas científicas em conformidade com as normas internacionais (Gando & Mendes, 2019).

Até em 2019, 64 Instituições de Ensino Superior privadas sendo dez Universidades, uma Escola e 53 Institutos foram reconhecidas pelo Estado Angolano, cujos cursos e avaliação documental foram considerados positivos. Neste sentido, o Ensino Superior privado encontrava-se legalmente instalado na maioria das províncias do país com exceção das províncias de Cunene, Cuanza Norte, Lunda Norte, Namibe e Bengo.

A ênfase no desenvolvimento do setor do Ensino Superior em Angola é demonstrada em vários normativos, documentos, projetos aprovados, publicados e implementados pelo governo nos últimos anos, como o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) e alguns documentos que descrevem as políticas publicas de educação descritas no próximo ponto.

Por exemplo, o Programa Nacional de Desenvolvimento (2018–2022) e (2023- 2027) apresentam ações prioritárias e medidas políticas nacionais para desenvolver o país em todas as áreas, e específicas no Ensino Superior apontam para:

> - Melhorar a rede de instituições do Ensino Superior (IES), aumentar os cursos e os 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 I&D nas universidades e nos centros de investigação do País, com investigadores de carreira, laboratórios apetrechados e conexão com redes internacionais de investigação e de divulgação, partilha e acesso a dados, nacionais e internacionais (Ministério da Economia e Planeamento do Governo de Angola, 2018, p. 74).

Em termos de desenvolvimento infraestrutural e de recursos humanos, segundo dados apresentados pelo Anuário Estatístico do Ensino Superior (2019), fundamentadas na informação prestada pelas IES, INAGBE e INAAREES, até à data em referencia o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação tinha sob sua tutela 85 Instituições de Ensino Superior, sendo 27 Públicas e 58 Privadas descriminadas em 1 Academia, 4 Escolas Superiores Públicas e 1 Privada, 61 Institutos Superiores (14 Públicos e 47 Privados) e 18 Universidades (8 Públicas e 10 Privadas). Este dado sofreu alteração em 2022, com a informação atualizada pelo ministério do ES, ao publicar na sua página oficial a Lista Atualizada das IES públicas e privadas, na qual sobe para 100 o número de IES sob tutela do MESCTI, das quais 31 IES publicas; (11 universidades, 4 escolas, 1 academia,15 institutos) demostrando um crescimento em termos de infraestruturas.

Segundo Carvalho (2012) a Universidade Católica de Angola foi a primeira instituição privada de ensino superior criada em 1992 e com funcionamento pleno em 1999, seguido de surgimento e outras instituições tendo em conta a crescente procura de estudantes pela formação superior, a insuficiente capacidade de resposta das IES do setor público á demanda social, contando atualmente com total de

69 IES descriminadas em 12 universidades, 54 institutos e três escolas superiores denotando-se a prevalência das IES privadas sobre as IES públicas.

Em termos de Recursos Humanos, as IES contaram com uma população de 19.381 funcionários dos quais 11.433 (58,99%) são Docentes, e 7.948 (41,01%) integram os técnicos administrativos. Da cifra referenciada 10.863 funcionários correspondente a (56,05%) pertencem a IES Privadas ao passo que as IES Públicas contam com 8.518 funcionários (43,95%). Ainda de acordo com dados, o corpo docente integra cidadãos nacionais e estrangeiros maioritariamente licenciados (51,4%) em termos de grau académico. Os docentes com o gau de Mestres e Doutores situam-se nas proporções de 35,3% e 10,7% respetivamente, nota-se um crescimento da qualificação docente ao nível de pós-graduação, pós eleva-se cada vez mais o número de mestres e doutores. Quanto a população estudantil as IES Privadas concentram o maior número com uma proporção de 59,54 % e a IES Públicas com 40,46 %, segundo o anuário 2019. Em todas as vertentes é visível a supremacia do setor privado sobre o sector público, o que pode ser justificado pelo elevado número de instituições neste sector.

Em síntese, o processo de surgimento, centralização e acesso do ensino superior em Angola estava inicialmente limitado a estudantes de determinados estratos sociais, situação vencida pela implementação de políticas de privatização do ensino superior e consequente descentralização, suaviza a responsabilidade do estado de atender a necessidade populacional a respeito do acesso ao ensino superior. A evolução do ensino superior está marcada por vários indicadores de mudanças desde a diversificação, expansão, regionalização, democratização e descentralização das IES, privatização do ensino superior, possibilitou responder a demanda de indivíduos de famílias de renda baixa e de jovens que aspiravam ingressar no ensino superior e não conseguiam pelo sector publico, passando esta a ser frequentada por uma população mais heterogénea de distintas origens sociais. De modo sintético são apresentados no quadro dois alguns indicadores marcantes da evolução do ensino superior em Angola:

Quadro 2: Síntese da evolução do ensino superior em Angola

Período	Instituições	Traços relevantes
1962-1968	Estudos Gerais Universitários (Decreto-Lei n° 44530, de 21 de agosto)	Integrado na universidade portuguesa, gestão centralizada; nomeação dos Reitores; cursos reduzidos (apenas três cidades – Luanda, Huambo e Lubango).

1968-1976	Universidade de Luanda (Decreto-Lei nº 48790, de 23 de dezembro)	Integrado no MEC; criação do lugar de Diretor Central do Ensino Superior; denunciado a carácter hierarquizante, antidemocrático e imobilista do ensino; reconversão dos Institutos Industriais em Escolas Superiores de Tecnologia (Institutos Superiores); criação de três Núcleos Universitários; gestão centralizada (Luanda); tentativa de descentralização dos núcleos Universitários.
1976-1985	Universidade de Angola (Portaria n.º 77-A/76)	Decentralização da Universidade, massificação do ES; primeira explosão escolar; integração do Instituto de Investigação Científica de Angola na universidade; extinção do lugar de Diretor-geral do ES; insuficiência de quadros; contratação de docentes estrangeiros; excessiva dependência externa; realização do primeiro Conselho Universitário.
1985-2009	Universidade Agostinho Neto (Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro)	Consolidação estrutural e orgânica, crise institucional (Instabilidade política, social e económica); êxodo do corpo docente e técnicos diferenciados; paralisação da investigação; primeira avaliação externa; expansão universitária; instauração do exercício democrático; fim da hegemonia (criação da primeira universidade privada); primeira avaliação interna; autonomização da UAN; nomeação do Vice-Ministro do ES; autonomização do ES (SEES); criação do GAA do ES; recolha da democracia; nomeação direta dos titulares dos cargos de direção; integração; integração do ES no MESCT.
2009-2012	Universidade Agostinho Neto (Decreto 5/09, de 7 de abril e decreto n.º 7/09 de 12 de Maio)	Redimensionamento da UAN; regionalização do ES; expansão nacional do ES; restrição da UAN a duas províncias; criação de mais seis universidades públicas; criação do INAAES; inauguração do primeiro campus universitário[20] (IES pública); nova autonomização do ES – criação do MES; acentuação da tendência para uma gestão pela avaliação; transformação do INAAES em Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do ES.
2013-2024	MESCT (Decretos presidenciais nº: 172/13, de 29 de outubro; 191/18 de 8 de agosto; 59/20 de 3 de março; 121/20, de 27 de abril; 125/20 de 4 de maio;	Aprovação e implementação de distintos instrumentos legais com realce o regime jurídico da avaliação e acreditação da qualidade das IES, o regulamento de pagamento de propinas, taxas e emolumentos nas IES públicas, regulamento de modalidades de ensino a distância e semi presencial; normas de organização dos processos de atribuição de bolsas de estudo internas e externas; alteração dos critérios de acesso ao ensino superior nas instituições públicas, privadas e escolas de formação de professores; harmonização curricular; regulamento da prova pública para

	309/20 de 7 de dezembro; 140/21 de 1 de junho;)	ingresso, acesso e provimento na carreira docente; do estatuto orgânico do ISCED-B, institucionalização de vários cursos de mestrado e doutoramento; do processo de autoavaliação as IES; regulamento da ADD; regime jurídico eleitoral das IES, criação de parcerias com instituições de financiamento.

Fonte: Mendes 2013 (adaptado)

1.2. Perspetivas e desafios atuais do Ensino Superior em Angola

Não obstante as suas potencialidades, importa referir que ao longo do seu desenvolvimento, o Ensino Superior em Angola foi enfrentando inúmeros problemas como a insuficiência de quadros, a instabilidade política, inadequação de condições infraestruturais e 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 dependente da agenda política, o que de certa forma compromete o cumprimento daquilo que é a real missão, visão e valores, como, falta de quadros competentes, reconhecimento social e outros.

Entre os vários constrangimentos experimentados pelo Ensino Superior, Carvalho (2012) 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 cientifica, a despreocupação com a publicação dos poucos estudos feitos, a ausência de edição de livros e revistas cientificas, 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 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 cientifica.

No mesmo diapasão, Mendes (2013) considerou a insuficiente preparação dos docentes, a escassez de recursos humanos, paralisação da investigação, a falta de financiamento, 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 a formação académica e

pedagógica, 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 constituem grandes constrangimentos e desafios para o Ensino Superior em Angola. Continua-se a verificar uma discrepância entre o nível académico, tempo de serviço e categoria docente, o que abre precedentes para incumprimentos das exigências do estatuto da carreira docente em relação as categorias docentes e as atribuições para cada uma destas estabelecidas no referido estatuto. A existência de uma maior concentração de professores com o grau de Doutor nas instituições públicas em detrimento das privadas.

Cangue (2021) considera que é necessário melhorar os programas de formação inicial e contínua ou formação em serviço para professores e para os gestores universitários. As debilidades dos programas, a uniformização e a distribuição dos diplomados precisam de melhorias. Precisa-se também de investimento em materiais especializados nas instituições para cada curso. A investigação, a invenção, a inovação, a reconstrução e a construção são tarefas universitárias fundamentais na constituição de um país próspero.

A par destes problemas, existem outros desafios, para as IES, enquanto instituições que têm a missão de criar saberes e a sua divulgação. Para efeito, decorrem no subsistema de Ensino Superior Angolano algumas reformas consideradas desafios no sentido de reduzir os males que enfermam este subsistema de ensino, melhorar a qualidade de ensino em atenção a necessidade de integrar os processos de internacionalização e globalização dos modelos de avaliação e gestão institucional.

A agenda política INCHION 2030 no seu ponto nove, que Angola subscreve, refere que as instituições devem ter capacidade de resposta para mitigar as insuficiências identificadas nos docentes. Por via desta, as IES estão desafiadas a garantir sistemas de controle da qualidade transparentes e eficientes, a equivalência e o reconhecimento das qualificações, facilitar a transferência de créditos entre IES; desenvolver políticas e programas de educação a distância de qualidade, com financiamento adequado e o uso de tecnologias, incluindo a internet, cursos online abertos massivos e outras modalidades que alcancem os padrões de qualidade, desenvolver políticas e programas que reforcem a pesquisa nas IES, regional e internacional, fortalecer a cooperação internacional no desenvolvimento da educação, bem como de convenções globais e regionais sobre o reconhecimento das qualificações da educação superior (NCHEON 2030, p. 8)

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, 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, onde o fortalecimento e 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 realização da avaliação externa.
2. Divulgar os instrumentos da avaliação e acreditação.
3. Monitorizar a realização da autoavaliação das IES e respetivos cursos.
4. Constituir 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)

Em reconhecimento ao papel relevante desempenhado pelos professores na oferta de um ensino de qualidade, o Estado angolano pretende reafirmar no PDN (2023-2027) "a qualidade de qualquer sistema educacional é reflexo da qualidade dos seus professores" (p14).

Neste sentido, incita-se à implementação da política de formação e gestão do pessoal docente, continuando a investir na formação do corpo docente do sistema de ensino nacional, de modo a elevar os níveis profissionais por via de diagnóstico de necessidades formativas, promover a qualificação dos docentes por via de formação em cursos de mestrado em metodologias específicas (ensino pré-

escolar, primário e de língua portuguesa, matemática e ciências no ensino secundário), implementar de cursos de doutoramentos e cursos de especialização, para melhorar o seu nível académico e consequentemente garantir-lhes um perfil de competências a luz das exigências dos atuais normativos, bem como promover a implementação de mecanismos de avaliação da qualidade de ensino nas instituições de formação de professores todos os atores institucionais (PDN, 2023-2027).

Ainda no campo do corpo docente, velar pela melhoria de condições laborais e remuneratórias para a satisfação das necessidades básicas na garantia do seu bem-estar como um plano de saúde, habitacional, mobilidade entre outras, pelas quais esta classe clama, por via de manifestações sindicais.

Financiar e apoiar os projetos de investigação científica e inovação bem como a extensão universitária, realizar concursos públicos sucessivos de modo sistemático para garantir o ingresso e a progressão dos docentes na carreira visto que a morosidade destes tem contribuído para o desânimo de muitos docentes e a permanência prolongada em determinada categoria profissional. A atenção a estas condições torna proativos os docentes e as IES de tal modo que estejam à altura das práticas universais, ajustadas ao mercado de trabalho e aos objetivos de desenvolvimento sustentável, como afirma Brás (2013) "a qualidade académica não é fruto do acaso, mas sim de uma atuação sistemática dos governos (p. 35) com a participação de todos os atores, daí que um maior investimento se torna imprescindível.

Responder cabalmente a estes desafios, com vista ao desenvolvimento sustentável do ensino superior, requer a implementação de mecanismos, políticas, propósitos institucionais, qualificação de quadros, e financiamentos á altura destes. Em relação ao assunto, é notório uma revisão na legislação que está a gerar alteração no modo de organização e funcionamento do ensino superior em Angola, sua implementação paulatina pelo estado por intermedio do MESCTI, comprometido com a criação de condições para efeito, como é o caso do estatuto remuneratório da carreira docente universitária pelo Decreto Presidencial nº280/18 de 27 de novembro de 2018; o regulamento de acesso ao Ensino Superior pelo decreto presidencial nº5/19, de 8 de janeiro de 2019; o regulamento de avaliação institucional pelo decreto presidencial nº 203/18 de 30 de agosto de 2018; o regulamento de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) pelo decreto presidencial nº121/20 de 27 de abril de 2020 que constitui o assunto fundamental deste estudo, sobre o qual vamos abordar ao longo da obra, e como referem Roldão e Peralta (2013), constitui condição *sine qua non* para a implementação do processo avaliativo, a existência de avaliadores qualificados em avaliação do desempenho docente,

com competência para prover instrumentos teóricos concetuais e técnicas para garantir a efetivação de um sistema de avaliação a docente rigoroso e evitar fragilidades.

Prosseguindo com a aprovação de normativos e projetos levados a cabo pelo estado angolano a nível do ensino superior, importa referenciar o regulamento de pagamento de propinas, taxas e emolumentos nas instituições públicas pelo decreto presidencial nº125/20 de 4 de Maio; do regulamento das modalidades de ensino á distância e semi presencial pelo decreto presidencial nº 59/20 de 3 de Março; aprovação do regulamento que estabelece as normas de organização dos processos inerentes a atribuição de bolsas de estudo internas e externas bem como subsídios a estudantes em frequência de formação ao nível de graduação e pós graduação nas IES nacionais e estrangeiras por meio do INAGBE pelo decreto presidencial nº 63/20 de 4 de Março; aprovação decreto presidencial nº 140/21 de 1 de Junho, regulamenta a prova publica que avalia a aptidão pedagógica e científica do docente como condição obrigatória para o ingresso, acesso e provimento, Decreto presidencial n.º 300/21 de 13 de dezembro aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela que passaremos a descrever enquanto politicas publicas do estado angolano para solucionar as dificuldades supracitadas, garantir a qualidade e do desenvolvimento sustentável almejado.

1.3. Políticas de qualidade em Contexto de Ensino Superior em Angola

As políticas públicas constituem um conjunto de diretrizes cuja implementação implica novas formas de trabalho e atuação com mais rigor e dedicação dos governos dos países. Segundo Ingavarson (2010) é da responsabilidade dos governos, gestores institucionais enquanto entidade patronal, a implementação das políticas do sistema de avaliação docente a acreditação da formação de professores, os padrões de acesso à profissão, a gestão do desempenho docente, a definição dos currículos e programas das unidades curriculares entre outras.

Em muitos contextos, estas políticas publicas, têm sido alvo de influências de modelos internacionais, servindo de inspiração ou padrão, como referem Santos e Zan (2022), muitas vezes sem ter em consideração as grandes diferenças socioeconômicas 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.

Deste modo, um novo paradigma de gestão pública instala-se numa proximidade entre o estado e as instituições de ensino superior, para melhor controlo, exigência, transparência no funcionamento e gestão das instituições, maior responsabilização, gestão de recursos públicos devido a prestação de contas realizadas no âmbito da avaliação externa. Segundo Ingavarson (2010), o paradigma é moderno, considerado por muitos como eficaz e eficiente na medida em que otimiza o funcionamento das instituições, permite o envolvimento do estado nos desafios e cumprimento das agendas nacionais, regionais e internacionais, apesar de determinadas políticas públicas não serem tão funcionais

Em Angola, a qualidade da educação tanto no setor público como privado é da responsabilidade do estado a definição de políticas, que perspetivam o alcance de uma maior consistência no sistema educativo a nível nacional que na visão de Brás (2018), e enquanto país subscrito, sofre influências de tratados e agendas políticas regionais e internacionais com destaque para as metas e objetivos da agenda 2030, (ODS), da organização das nações unidas (ONU) plano de desenvolvimento nacional (PDN) entre outras, onde as universidade tem a missão de '' fornecer a nação quadros profissionais qualificados'', capazes de contribuir para a mudança do país, por meio das suas atividades para um ensino de qualidade que por sua vez, depende da qualificação dos docentes. Na mesma senda, para Silva (2016), a universidade tem também por missão implementar o conhecimento às novas tecnologias das quais dependerá a inovação o desenvolvimento científico'' para tal a investigação deve manter-se aberta e plural como alude Brás (2018). A conceção de políticas eficazes, exige a averiguação de mecanismos que permitam a sua funcionalidade em função de cada contexto.

1.3.1. Política de acesso á formação no Ensino Superior

No âmbito das alterações globais, o estado angolano tem vindo a introduzir profundas mudanças e inovações no panorama do ensino superior, concretizadas por via de diversos diplomas e instrumentos legais que se consubstanciam as reformulações deste subsistema nas últimas décadas. No atual contexto, cogita-se a necessidade de um novo perfil profissional do docente a todos os níveis de ensino com saber epistemológico, saber-fazer pragmático e saber situar-se do ponto de vista axiológico, adequação do perfil do estudante em relação ao perfil de entrada exigidos pelas IES, a coerência entre o perfil de saída do formado e as expectativas do mercado de trabalho. A preocupação de reversão do quadro relativo as enumeras situações promotoras de constrangimentos no funcionamento das IES já referenciados por Mendes, carvalho, Liberato (2019), no ponto anterior deste capítulo, conduziu o estado angolano a alterar o figurino do processo de acesso ao ES, passando a ser coordenado, dirigido, fiscalizado e avaliado pela Comissão Nacional Acesso ao Ensino Superior(CNAES) em

articulação com as Comissões Institucionais de Acesso ao Ensino Superior(CIACES), desde as candidaturas até a publicação de resultados e envio de relatório final a CNAES.

Assim, os decretos presidenciais nº 5/19 de 8 de janeiro e 273/20 de 21 de outubro, alteram os critérios de acesso ao ensino superior nas instituições públicas e privadas, nos cursos politécnicos e de formação de professores, O artigo 6º do decreto presidencial 5/19 de 8 de janeiro, exige a vinculação do curso pretendido no ensino superior á formação anterior no ensino secundário, admissão apenas de candidatos com melhor classificação sendo 10 (dez) valores a nota mínima exigida, na escala de 0 a 20 para todos os cursos. Este diploma estabelece a possibilidade de realização de segunda chamada a candidatos não aprovados na primeira chamada, em casos do não alcance do número de candidatos definidos para o funcionamento de determinado curso, isto com vista a evitar a admissão de candidatos com notas negativas como era prática anteriormente e sob autorização devida da comissão nacional de acesso ao ensino superior artigo 18º. Como referem Manuel e Mendes (2021, p.67) "Apesar do determinismo de Estado de conectar os efeitos do ES à agenda instrumental de resposta à economia, as estratégias do empreendedorismo massivo no ensino superior desvelam-se como oportunidades de enviesamento dos fatores de aferição da qualidade devido à insuficiência metodológica ancorada no racionalismo instrumental".

Para o caso específico das escolas de formação de professores o Decreto Presidencial nº273/20 de 21 de outubro, de acesso ao ensino superior, determina, exame de acesso de âmbito nacional, uma média geral do ensino secundário igual ou superior a catorze valores posteriormente catorze valores, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, bem como na disciplina de especialidade a concorrer, elaboração de provas por júris nacionais de especialidade na área. Em relação ao descrito, Afonso (2002) considera obsessão avaliativa aos exames nacionais pois que na sua visão estes permitem o reforço ao controle central do estado em relação ao que se ensina e como se ensina nas escolas e ao mesmo tempo promove competição entre as instituições de ensino, induzindo a *ranking*/ hierarquização por via da divulgação de resultados dos estudantes.

A qualidade almejada submete as IES, ao abandona de práticas de massificação de ingresso e enveredar pela seletividade, exigência e rigor. Na base desta política limita-se e exclui-se candidatos com nota abaixo de requerida, sendo relegados para outros cursos, instituições privadas e por vezes a desistência da expectativa. Este critério é considerado essencial, pois, demostra exigência na seleção de candidatos a formação de professores tendo em conta a natureza da profissão e os desafios do novo perfil profissional espectável, urge antecipar critérios rigorosos no perfil de entrada dos

candidatos, de forma a redução dos índices de insucesso escolar e visualização de reflexos plausíveis de estudantes selecionados, dotados de capacidade de análise, critica, e conhecimento básico sobre a opção formativa.

Em contrapartida a referida política foi sendo alvo de repudio pelo Movimento dos Estudantes Angolanos (MEA), que a consideraram medida de " caráter discriminatório e de exclusão social" solicitaram o "aperfeiçoamento ou revogação total" da lei e por vezes condicionava o alcance do número cláusus em alguns cursos, comprometendo o seu funcionamento. Em atenção, o conselho de ministros e o MESCTI por consenso, decidiram á revisão da política, reduzindo a exigência da nota de catorze para doze valores (jornal notícias ao minuto).

1.3.2. Política Infraestrutural

Em termos de politica infraestrutural, importa referir que o desempenho de qualidade do docente está associado a existência de um conjunto de condições que permitem a concretização dos diversos indicadores da sua avaliação, como refere, Harvey (2001), desde bibliotecas devidamente apetrechadas, computadores, salas de aula, laboratórios, refeitórios, alojamento para estudantes, serviços de saúde, financiamento, salas de estudo, espaço para desporto, lazer, gabinetes para docentes, transporte, parque de estacionamento entre outros)."bem como serviços em rede ou parcerias que garantam o funcionamento integral das IES.

As políticas educativas angolanas, as condições infraestruturais para as instituições de ensino superior estão legisladas pelo Decreto executivo 337/20 de 10 de agosto no seu artigo 10º prevê,

> "instalações para docentes como gabinetes individuais e duplos, salas de trabalho para docentes, salas de reuniões. Para o apoio técnico prevê armazém gerais e oficinas de manutenção. Para o apoio social refere a associação dos estudantes, espaço ou salas para convívio, bares, cantina, refeitório, posto médico, cozinha, instalações sanitárias, sala de estudo, portaria, átrio, residências, secretarias, contabilidade, ar, arquivo, gabinete de administração e direção, auditório, biblioteca gerais e departamentais, WC, oficinas de ensino, laboratórios específicos, salas técnicas para especialidades, salas de informática, salas tutoriais, anfiteatros para ensino, salas de aulas".

Com vista à adequação do sistema de ensino superior angolano ás exigências regionais e globais, com realce para o cumprimento dos ODS das Nações Unidas, cimeira mundial da sociedades da

informação, agenda 2063 da união africana, da agenda da SADC digital 2027, a estratégia Angola 2050, a passagem da sociedade da informação e do conhecimento para uma sociedade inteligente a crescente evolução das telecomunicações da informação tecnologias de informação e comunicação social, tem conduzido o governo angolano a apostar na implementação de plataformas de vídeo conferência, na gestão dos documentos e processos administrativos, assegurar a criação de parques tecnológicos desenvolvimento e a aplicação de plataformas disruptivas, promover a inclusão e a literacia digital como refere o Livro branco das tecnologias de informação e comunicação LBTIC (2023-2027).

Neste conformidade, e em atenção ao PDN, para a promoção da inovação científica e tecnológica em Angola, está em construção o Parque Nacional de Ciência e Tecnologia em Luanda, com a conclusão prevista para o ano de 2025, incluirá na sua estrutura o Centro Nacional de Investigação Científica (CNIC), a administração do parque, incubadora de empresas, uma biblioteca, um auditório com cerca de duzentos cinquenta lugares, escritórios, restaurante, área comercial, estufa, estacionamento com cerca de seiscentos lugares, zonas verdes, área desportiva, no sentido de fortalecer a qualidade de ensino, investigação e extensão, com acesso a todos os estudantes do ensino superior das universidades públicas e das privadas.

Na realidade, as IES não dispõem de muitas das condições descritas no normativo facto que compromete a operacionalização das distintas políticas publicas definidas pelo estado e obstaculizam o desenvolvimento eficaz e eficiente da atividade docente Stronge (2010), constituindo desafio.

1.3.3. Políticas de Financiamento e Parcerias

Como referimos no início da abordagem das políticas publicas, é responsabilidade dos governos a implementação das agendas globais como nacionais, e das instituições de ensino superior enquanto parceiras do governo trabalhar na concretização das agendas políticas, conforme atesta o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN 2023-2027).

As instituições de ensino superior são instituições de produção e consumo de recursos, para se tornar sustentáveis precisam de recursos económicos e financeiros provenientes de verbas do orçamento geral do estado muitas vezes insuficientes para a sua concretização. A centralização financeira pelo estado deixa as IES fragilizadas e em situação de restrição de consumíveis.

A par disto lhes é concedida alguma autonomia financeira na medida em que são permitidas a prestar serviços, dos quais obtenham verbas próprias como a realização de atividades no âmbito da investigação científica e da extensão universitária. Nesta linha de pensamento Martinho, S. (2021), refere que as instituições de ensino superior na sua atuação em rede devem incluir parcerias com empresas que garantem uma formação de qualidade para o quadro docente em competências digitais e pedagógicas, ao acesso a plataformas *online e software* para educação e ensino que despertem o interesse pela computação, pelo desenvolvimento de projetos, pelas metodologias ativas, no trabalho com recurso a tecnologia, domínio e cuidado da segurança digital, gameficação, buscas de conteúdos, publicação, participação em eventos online entre outros, planos de aula em diversas unidades curriculares e matérias.

No mesmo diapasão de parcerias, Garofalo, (2023) alude que parcerias estabelecidas com instituições de pesquisa e de ensino promovem a troca de experiências e conhecimentos sobre o uso das tecnologias na educação, a realização de projetos conjuntos, a participação em eventos, workshops, palestras e partilha de recursos e boas práticas que por seu turno concorrem para o desenvolvimento profissional do docente.

Neste sentido, com vista à concretização das políticas públicas ao nível do ensino superior em Angola o estado angolano tem promovido parcerias e projetos que permitem restruturar os processos de gestão tecnológica, alavancar práticas de investigação científica, inovação e obtenção de financiamento para sustentar a política de formação de quadros com atribuição de bolsas de estudo de mestrado doutoramento, de entre destas destacamos a Incubadora FINTECh, o Projecto *Tertiary Education, Science and Technology* (TEST), o Programa de apoio ao ensino superior UNI.AO, o Projeto de Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (PDC).

O projeto TESTE objetiva apoiar o governo angolano por intermédio do ministério do ensino superior ciência tecnologia e inovação, responder as metas nacionais e as ameaças as mudanças ambientais e climáticas por via de ações como melhorar a qualidade da preparação dos estudantes com currículos alinhados ao mercado de trabalho, melhor a capacidade de gestão controle e avaliação, o acesso e integração digital, o reforço a oferta formativa nas instituições de ensino superior.

O Projeto de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia (PDCT), em parceria com a editora científica Elsevier, promove sessões formativas com objetivo de capacitar os participantes em competências para elaboração e avaliação de propostas de investigação científica competitivas, escrita de artigos

científicos e gestão de projetos de investigação científica, publicação científica seguindo as melhores práticas internacionais.

O FUNDCIT e PDCT são projetos financiados em 90% pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e em 10% pelo Governo de Angola, executado pelo MESCTI, que visa contribuir para inovação científica e tecnológica, por meio de um sistema de financiamento de projetos de investigação para investigadores doutorados, sujeitos a candidatura ou concurso e aprovação em dependência do resultado da avaliação do projeto.

Tendo em conta a importância que o Estado angolano atribui à educação, e em particular ao ensino superior, garantir o financiamento de forma a materializar as políticas públicas, dado que a educação de qualidade exige investimento com orçamentos à altura e não com o parco orçamento. Angola na qualidade de signatária das agendas políticas internacionais e regionais deve elevar a percentagem do OGE, atribuído ao subsistema do ensino superior tendo em atenção os compromissos assumidos visto que a percentagem atribuída, visto que não permite a efetivação dos compromissos e desafios a ela confiados.

Prosseguindo na linha de financiamento, importa lembrar que a formação no ensino superior público em Angola, sobretudo no regime regular ao nível da graduação, foi por longos anos gratuita devido a subvenção de todas as despesas pelo estado. As novas políticas publicas de gestão incidem para o corte as subvenções e delineiam a comparticipação dos estudantes nos encargos atinentes a sua formação graduada ou pós-graduada, define taxas de valores de propinas e emolumentos com vista a obtenção de recursos financeiros para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas IES nas dimensões ensino, investigação, gestão e extensão universitária, pelo decreto presidencial nº124/20 de 4 de maio.

Entretanto, o alcance efetivo da agenda 2030 do ODS na sua proposta 4, referente as políticas educativas, é imprescindível o financiamento a todos os níveis pois que não é possível a alcançar a qualidade sem financiamento reiteramos Brás (2012) a qualidade não é obra do acaso. Neste sentido, no âmbito da ADD, objeto deste estudo, percebemos o seu regulamento como um modelo ambicioso, permite as IES nacionais, estarem à altura de outras instituições regionais ou universais com uma amostra de adesão de indicadores de avaliação de índole internacional e regional pelo que se insta ao governo o apoio às IES, para a implementação eficaz da política para assegurar o accountablity e o desenvolvimento profissional do docente.

1.3.4. Políticas de formação

1.3.4.1. Formação Pós-Graduada

Os Planos de Desenvolvimento Nacional, Institucional e de Formação de Quadros de Angola determina o reforço da capacidade institucional do país, através da implementação de Programas de Pós-Graduação nas várias áreas do saber, a fim de capacitar quadros pós-graduados capazes de intervirem nas áreas de formação, pesquisa, gestão e assistência, com um conhecimento aprimorado e consolidado.

Neste domínio, o Governo angolano instituiu em 2010, o primeiro curso de mestrado e de doutoramento no país em direito pelo Decreto presidencial nº 166/10 de 15 de novembro, na especialidade de direito público e privado na faculdade de direito da universidade Agostinho Neto em parceria com a universidade Nova de Lisboa. Seguidamente, o ano de 2012 ficou marcado positivamente pela aprovação de vários cursos de mestrados em trinta e seis especialidades, número que veio a reduzir em 2018 com aprovação de apenas de três cursos de mestrados. O ano de 2019 limitou-se a aprovação de quatro cursos de agregação profissional em 8 de fevereiro, sob propostas das Universidade Católica de Angola, Universidade Privada de Angola, Universidade Gregório Semedo e Universidade Independente de Angola todas de natureza privada.

Os dados a que tivemos acesso no ciência.ao, apresentam um total de aproximadamente cento e vinte cinco cursos ao nível de mestrados, sendo noventa decorrentes em instituições de ensino superior situadas em Luanda (quarenta e nove mestrados em instituições públicas concretamente na universidade de Agostinho Neto; trinta e quatro em instituições privadas). Nas demais províncias, Angola dispõe de aproximadamente trinta cursos de mestrado, sete em Benguela, cinco em Cabinda (universidade de 11 de novembro), cinco no Huambo (universidade de José Eduardo dos Santos), oito na Huíla sendo cinco no ISCED, três na universidade Mandume Ya Ndemofayo e dois no Uíge (ISCED).

Sete anos após a criação do primeiro curso de doutoramento, em 2010, como referimos anteriormente, segundo Ciencia.ao, em 2017 o estado angolano aprovou nove cursos de doutoramento criados pela universidade Agostinho Neto nas distintas faculdades que a integram, e mais de 100 cursos de mestrado no mesmo ano, um facto marcante na história do ensino superior em Angola. Como referimos, a recentividade dos cursos de doutoramento elencamos abaixo os dados:

- Doutoramento em História, Faculdade de Ciências Sociais, (decreto presidencial nº 110/17 de 23 de fevereiro);
- Doutoramento em Economia, Faculdade de Economia, (decreto presidencial nº 26/17 de 25 de janeiro); e Doutoramento em Gestão (decreto presidencial nº 48/17 de 3 de fevereiro);
- Doutoramento em Engenharia Ambiente, Faculdade de Engenharia, (decreto presidencial nº163/17 de 9 de março); Doutoramento em Engenharia Química (decreto presidencial nº 25/17 de 25 de janeiro e decreto presidencial nº 157/17 de 7 de março na especialidade de Engenharia em Separação e da Reação Química).
- Doutoramento em Saúde Pública, Faculdade de Medicina, (decreto presidencial nº 27/17 de 25 de janeiro) e Doutoramento em Biomedicina (decreto presidencial nº14/17 de 18 de janeiro);
- Doutoramento em Finanças e em Contabilidade ambas na faculdade de contabilidade e finanças aprovados pelos decretos executivos nº 412/17 e 413/17 de 13

A nível das instituições de ensino superior privadas em Angola até 2019 apenas a universidade Lusíada de Angola sedeada em Luanda, dispunha de dois cursos de Doutoramento em Finanças e em Contabilidade ambas na faculdade de contabilidade e finanças. Em 2023 o estado angolano voltou a aprovar legalmente cursos de doutoramento, desta vez nas áreas das Ciências da Educação, Ciências Agrárias e Ciências Naturais, no âmbito do programa da União Europeia (UNI.AO) que os subvenciona, discriminadamente:

- Doutoramento em Educação no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila (ISCED Huíla) pelo decreto executivo nº 88/23 de 27 de junho de 2023;
- Doutoramento em Tecnologia Agroalimentar, na Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade José Eduardo dos Santos, na província do Huambo, aprovado pelo decreto executivo nº 91/23 de 27 de junho de 2023.
- Doutoramento em Ciências do Mar e do ambiente, na Faculdade de Ciências Naturais da Universidade Agostinho Neto, aprovou-se o curso de Doutoramento pelo decreto executivo nº 196/23 de 7 de setembro de 2023, cuja abertura oficial teve lugar no dia 12 de novembro de 2023.
- Doutoramento em Ciências da Educação, na área de metodologia do ensino primário, com especialização em metodologia da língua português, matemática e ciências da natureza no

ISCED Benguela aprovado pelo Decreto executivo nº 3/25 de 2 de janeiro de 2025, com início das aulas previsto para março de 2025 (Edital nº 004/GP/ISCED-BENGUELA/2025).

A partir da descrição se pode perceber que ao nível da pós-graduação, os cursos de doutoramento em Angola são neófitos, os últimos quatro cursos encontram-se em fase inicial isto é na sua primeira edição, com realce para IES em decorreu a investigação, sintetizados em função da recentividade (quadro 4):

Quadro 3 - Pós-Graduação (Doutoramento) em Angola

CURSO	IES	DECRETO DE CRIAÇAO
Doutoramento em Metodologia de Ensino Primário	ISCED Benguela	Decreto presidencial nº 3/25 de 2 de janeiro
Doutoramento em Tecnologia Agroalimentar	Faculdade de Ciências Agrárias - UJES - Huambo	Decreto executivo nº 91/23 de 27 de junho
Doutoramento em Educação, Desenvolvimento curricular; Organização e administração escolar; Tecnologia educativa	ISCED -Huila em parceria com a Universidade de Aveiro (Portugal)	Decreto executivo nº 88 /23 de 27 de junho
Doutoramento em Ciências do Mar e do ambiente	Faculdade de Ciências Naturais UAN - Luanda	Decreto executivo nº 196/23 de 7 de setembro
Doutoramento em Finanças	Faculdade de contabilidade e finanças UAN - Luanda	Decretos executivos nº 412/17 de 13 de setembro
Doutoramento em Contabilidade	Faculdade de contabilidade e finanças UAN - Luanda	Decretos executivos nº 413/17 de 13 de setembro
Doutoramento em Saúde Pública	Faculdade de Medicina UAN - Luanda	Decreto presidencial nº 27/17 de 25 de janeiro
Doutoramento em Biomedicina	Faculdade de Medicina UAN - Luanda	Decreto presidencial nº14/17 de 18 de janeiro
Doutoramento em Engenharia Ambiente	Faculdade de Engenharia UAN - Luanda	Decreto presidencial nº163/17 de 9 de março
Doutoramento em Engenharia Química	Faculdade de Engenharia UAN - Luanda	Decreto presidencial nº 157/17 de 7 de março
Doutoramento em Engenharia Química (Separação e da Reação Química)	Faculdade de Engenharia UAN - Luanda	Decreto presidencial nº 25/17 de 25 de janeiro
Doutoramento em Economia	Faculdade de Economia UAN - Luanda	Decreto presidencial nº 26/17 de 25 de janeiro
Doutoramento em Gestão	Faculdade de Economia UAN - Luanda	Decreto presidencial nº 48/17 de 3 de fevereiro
Doutoramento em História	Faculdade de Ciências Sociais UAN - Luanda	Decreto presidencial nº 110/17 de 23 de fevereiro

Doutoramento em Direito e Privado	Faculdade de Direito - UAN em parceria com a Universidade Nova de Lisboa	Decreto presidencial nº 166/10 de 15 de novembro

Fonte: elaboração própria a partir de decretos e editais.

Até 2019, data em que foi publicado o quadro legal dos cursos de pós-graduação em instituições públicas e privadas, apenas a província de Luanda e por sinal a capital de Angola concentrava os dez cursos de doutoramento, sendo oito na universidade Agostinho Neto e apenas dois em uma universidade privada no caso a Universidade Lusíada, vindo a aprovar-se quatro anos mais tarde, outros três cursos de doutoramento no ano 2023 no âmbito da parceria com a união europeia. E por fim, em 2025 foi aprovado o curso de doutoramento em metodologia do ensino primário no ISCED Benguela, instituição em que se realizou este estudo. Todos os cursos doutoramento funcionam na modalidade presencial e conferem o grau de Doutor (ciência.ao, 2022).

1.3.4.2. Ensino a distância e semi presencial.

A digitalização do ensino e da educação tem levado o governo ao reconhecimento do setor da tecnologia e comunicação como elemento indutor do desenvolvimento social económico, catalisador da modernização e internacionalização dos distintos setores da vida social, progresso nacional, acesso aos serviços universais, consequentemente aduzir sistemas e redes internacionais e regionais de telecomunicação, tecnologia de informação e infraestruturas, no estabelecimento de parcerias reforço as Tics no sistema de ensino, (Livro branco).

O MESCTI de Angola, face ao acima exposto, aprovou o regulamento nas modalidades de ensino, semi-presencial e a distância, pelo Decreto executivo nº 29/11 de 3 de março e em diploma próprio nove anos mais tarde pelo decreto presidencial nº 59/20 de 3 de março igualmente. O referido diploma aprovou regras, procedimentos e definiu as condições infraestruturais virtuais, para a sua implementação, com vista a ampliação da oferta formativa ao nível deste subsistema de ensino. A implementação das respetivas modalidades nas IES está condicionada a "prévia autorização" pelos serviços competentes do Departamento Ministerial que superintende o Subsistema de Ensino Superior mediante, "avaliação positiva do processo documental e a garantia de existência de condições, estruturais, técnico-pedagógicas na IES solicitante". De entre as condições tecnológicas destacam-se:

> "o recurso a tecnologias educativas, infraestruturas e sistemas tecnológicos que configurem um campus virtual com funcionalidades de interação pedagógica,

permanentemente acessível a todos os participantes, a existência de um sítio eletrónico/Web, direcionado para os estudantes que garanta o acesso permanente a bibliotecas digitais, repositórios, serviços de empréstimo de materiais e laboratórios virtuais, um sistema de gestão académica que assegure a tramitação desmaterializada de todos os processos académicos, incluindo um sistema de comunicação em linha para atendimento dos estudantes que permita a realização, em modo digital, de candidaturas, matriculas, inscrições, acesso a resultados de avaliação e demais documentação e informação de âmbito administrativo" artigo 6º e 7º.

Em termos de condições infraestruturais para o funcionamento ou o licenciamento das modalidades referidas, o documento legal exige a existência de laboratórios científicos, bibliotecas, hemerotecas, acervo de áudio/visual, acervo eletrónico e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação. A acreditação e reconhecimento da formação nesta modalidade está garantida, pelo estado angolano desde que seja ministrado por instituições devidamente autorizadas pela supraestrutura, art.26º.

Considera-se de extrema relevância esta política, ao permitir a formação a indivíduos com indisponibilidade de estar em sala de aula presencialmente, de realização de cursos em regiões distantes, viabilizada pela conexão à Internet. Apesar da relevância desta modalidade, a sua implementação constitui um desafio, visto que não há evidencias da institucionalização nas IES em Angola, devido a inexistência de condições. Porém são homologados e acreditados certificados e diplomas de cursos ministrados nestas modalidades por instituições estrangeiras desde que se confirme a veracidade e autenticidade destes pelo INAARES, quer seja antes ou depois da aprovação deste diploma legal.

1.3.4.3. Apoio a Formação e Emprego

A elevada oferta de formativa concorre para a necessidade de controlar a qualidade do pessoal de forma que esta se reflita na melhoria da qualidade do Ensino, institucional e desenvolvimento profissional (Mendes & Silva, 2017). Neste sentido várias políticas e programas de apoio a formação vem sendo implementadas com realce o regulamento que estabelece as normas de organização dos processos inerentes a atribuição de bolsas de estudo internas e externas com respetivos subsídios a estudantes em frequência de formação ao nível de graduação e pós-graduação nas IES nacionais e

estrangeiras executado pelo instituto nacional de gestão de bolsas (INAGBE) (Decreto presidencial nº 63/20 de 4 de março).

Este proceder demostra que o Estado angolano, muito tem feito em prol da formação de quadros a nível nacional pelo envio de estudantes ao estrangeiro, entretanto concluído o ciclo formativo, poucos destes quadros servem o estado nas áreas da sua formação, acabando por exercer trabalhos em áreas deslocadas da sua formação e em instituições privadas. Deste modo, o pais perde quadros, após concluídos os seus programas de formação de graduação e pós graduação assiste-se a permanência de alguns quadros formados com recursos do país, nos países de formação ou imigrar para outros países com maiores e melhores oportunidades de emprego pelo receio ou risco de regressar ao país de origem e sujeitar-se ao desemprego por falta de politicas de empregabilidade direta ou de aproveitamento de quadros formados pelo Estado, como acontece com muitos graduados e pós graduados certificados e diplomados desempregados, condicionados a recorrer ao sector privado ou enveredar pelo empreendedorismo.

Apesar de constituir um ponto do PDN, "o fomento do observatório de empregabilidade dos graduados" (Prioridade 14), o Estado Angolano não dispõe de um plano de aproveitamento de quadros paralelo ao plano de formação destes, de estruturas e mecanismos que asseguram a promoção da empregabilidade, a analise e divulgação sistemática de informação sobre o percurso profissional dos diplomados ou seja o acompanhamento aos graduados após o término do curso, para as principais áreas profissionais nas quais pretendem ingressar como forma de gestão dos processos de transição dos graduados para o mercado de trabalho. Precisa-se rever as políticas de valorização e aproveitamento de quadros nacionais, visto que o estado angolano continua a contratar professores estrangeiros para as IES, para prestar serviço docente nas especialidades de ciências, engenharia e tecnologia, medicina e ciências da saúde tal como refere a notícia do novo jornal de 1 de abril de 2024.

1.3.5. Politica de Avaliação institucional

Na perspetiva de controlar a qualidade dos serviços prestados pelas IES, surge o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) como órgão responsável pela gestão da qualidade das IES pelo decreto presidencial nº172/13, de 29 de Outubro de formas a promover a competitividade interinstitucional, a mobilidade docente, a responsabilização social, o funcionamento dos cursos sua acreditação e reconhecimento nas IES, homologação,

certificação de graus e títulos académicos, reconhecimento de equivalências de estudos superiores realizados no país e no exterior do país como referido no Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES (Decreto presidencial nº 203/18 de 30 de agosto). E o seu surgimento dá aso ao emergir da avaliação institucional como instrumento que possibilita ao estado o controlo e regulamentação do desempenho das IES e a melhoria permanente da qualidade dos serviços por estas desenvolvidas (Mendes & Silva, 2017).

Em virtude do Decreto presidencial nº 182/22 de 22 de julho, que orienta a implementação do projeto simplifica 2.0 visou eliminar o excesso de burocracia, formalidades redundantes e desnecessárias, a homologação e reconhecimento de estudos, no caso diplomas, certificados passou a ser efetuada pelas IES, isto é, Universidades e Institutos, conferindo celeridade a capacidade de resposta as solicitações dos estudantes.

No cumprimento dos vários pontos constituintes da prioridade 14 do PDN (2023-2027), vinculados a avaliação externa e acreditação dos cursos e IES, o MESCTI realizou e monitorizou o processo de autoavaliação as IES que ministram cursos nas áreas das ciências médicas e da saúde e respetivos cursos em março de 2023, por intermédio do INAARRES que divulgou os resultados, da avaliação realizada em trinta cursos de medicina, da qual apenas sete obtiveram como resultado "acreditação com reservas e validade de dois anos ou três anos", abaixo de cinco, considerado padrão ideal, para instituições com garantia de qualidade. Entre as instituições destacam-se o curso de medicina da Universidade Mandume Ya Ndemufayo (pública), os cursos de medicina e enfermagem da Universidade Jean Piaget de Angola (privada) e os cursos de enfermagem, fisioterapia e odontologia da Universidade Privada de Angola (privada). (mescti.gov.ao, 2024).

Essa medida demonstra o compromisso do INAAREES em promover uma avaliação rigorosa e criteriosa, buscando a melhoria da qualidade contínua do ensino superior. Os cursos não acreditados estão proibidas a admitir candidatos no ano letivo 2024/25 e um prazo de dois anos para a melhoria das condições sob pena de suspensão ou encerramento do curso, como refere Mendes (2011) a avaliação para além de promover a melhoria da qualidade, pode também ser utilizada como um mecanismo sancionador, em contexto despido de práticas, de uma cultura de qualidade e de avaliação.

Esta situação gera reflexões em torno da seriedade, do rigor e transparência que norteia a prática da avaliação externa ou institucional desenvolvida pelo INAARREES, bem como a necessidade de as IES organizarem-se no sentido de evitar punições sucessivas.

Ainda no âmbito da qualidade dos cursos de ciências da saúde medicina e do cumprimento do PDN, o INAAREES tem constituído bolsa de avaliadores, por via de concurso documental e formação *in job* em matéria do processo avaliativo em consonância com a legislação em vigor no subsistema de ensino superior em Angola para integrar o seu banco de avaliadores e posteriormente as comissões de avaliação externa, para o curso de ciências da saúde e educação. Os critérios preferenciais recaem a docentes do ensino superior com o grau de mestre e doutores integrados nas categorias de professor ou de investigador científico nas distintas áreas de formação.

Na senda da qualidade, em 2021, deu-se a descontinuidade dos curso de licenciatura em Ensino da Pedagogia, Ensino da Psicologia e da Filosofia nas IES públicas e privadas, em virtude da sua inadequação ao mercado de trabalho face as atuais e futuras necessidades de formação de docentes para o ensino geral, técnico profissional e pedagógico, orientando a integração dos estudantes destas opções formativas em cursos de ensino primário e educação de infância, pelo Decreto presidencial nº 07/2021 de 19 de outubro.

1.3.6. Politica de Harmonização Curricular

Na busca incessante da qualidade e do ajustamento aos padrões internacionais, decorre em Angola desde 2021 ao nível do ensino superior, o processo nacional de harmonização curricular cuja conclusão e implementação está prevista para 2025. As comissões de trabalho preveem harmonizar 70% das unidades de crédito das unidades curriculares e deixar 30% destas à cargo das IES.

Para este processo foram criadas pelo MESCTI, oito comissões nacionais curriculares (CNC) integrando membros de IES de todo o país, encarregues de definir perfis de entrada e saída profissional, duração e carga horária dos cursos ou de cada curso com objetivo de harmonizar os padrões e características essenciais dos cursos ou áreas de formação, de formas à facilitar a mobilidade docente e discente de uma determinada IES para outra, bem como aproximar o nosso currículo aos padrões e exigências internacionais ou transacional.

O diploma legal sobre normas curriculares estabelece no artigo 4º, a harmonização da nomenclatura de cursos e unidades curriculares, durabilidade dos cursos sendo quatro a seis anos para licenciatura, três anos para o bacharelato, dois anos para o mestrado e cinco para doutoramento em qualquer instituição pública ou privada. (jornal expansão no espaço universidade acedido há 25 de janeiro de 2024**).** 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 conduzindo as mesmas a uma competição e comparação entre si. A uniformização de critérios e de indicadores faz com que todas as instituições ensino superior rejam-se pelos mesmos padrões de qualidade.

1.3.7. Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior

O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior é um instrumento normativo que define a trajetória do pessoal docente do ensino superior, criando um elo entre progresso profissional e aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, valoriza a atividade docente, salvaguarda deveres e direitos ao pessoal docente, (mescti.gov.ao)

Angola dispõe de um novo Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, aprovado em Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto, que substitui o anterior Estatuto da Carreira Docente Universitária que tinha o seu âmbito de aplicação limitado à Universidade Agostinho Neto, enquanto única Instituição Pública de Ensino Superior no país até 2018.

O referido Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior estabelece novas regras e critérios para o ingresso e o acesso na Carreira Docente do Ensino Superior, nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Público-Privadas, prevê procedimentos de contratação a Professores visitantes e convidados, de assistentes convidados, leitores e monitores. Prevê ainda a definição de regime laboral integral com dedicação exclusiva e parcial; o provimento administrativo excecional de docentes das categorias de assistente estagiário e assistente que ingressaram na carreira docente até o ano de 2012 e que cumpram os demais requisitos.

Nesta conformidade, relativamente ao regime laboral, os docentes em regime integral com dedicação exclusiva estão privados por lei de exercer atividade liberal em outras instituições sobre pena de repor em importância efetivamente recebida entre o regime de tempo integral e o regime de dedicação exclusiva e responsabilidade disciplinar, (artº 50), exceto em casos de requisição deste pelo órgão superior do estado ou por solicitação de outras instituições ligadas ao seu ramo do conhecimento e com interesse para a sua instituição quando exercer atividade complementar privada sem prejuízo para a função docente em regime de tempo integral artº 51.

A par disto, Filho (2020) confirma, a partir das respostas dos inquiridos do estudo realizado, que as condições materiais de trabalho e a remuneração docente não são atrativas, o que não motiva os docentes a dedicarem-se exclusivamente à docência universitária, contrastando com a tão almejada qualidade de ensino superior.

O provimento excecional referenciado acima, permitiu a progressão na carreira de grande número de docentes com o grau académico de mestres e doutores estagnados por longos anos nas categorias de Assistentes e Assistentes Estagiários, para a classe de professores na categoria de Professor Auxiliar fundamentalmente.

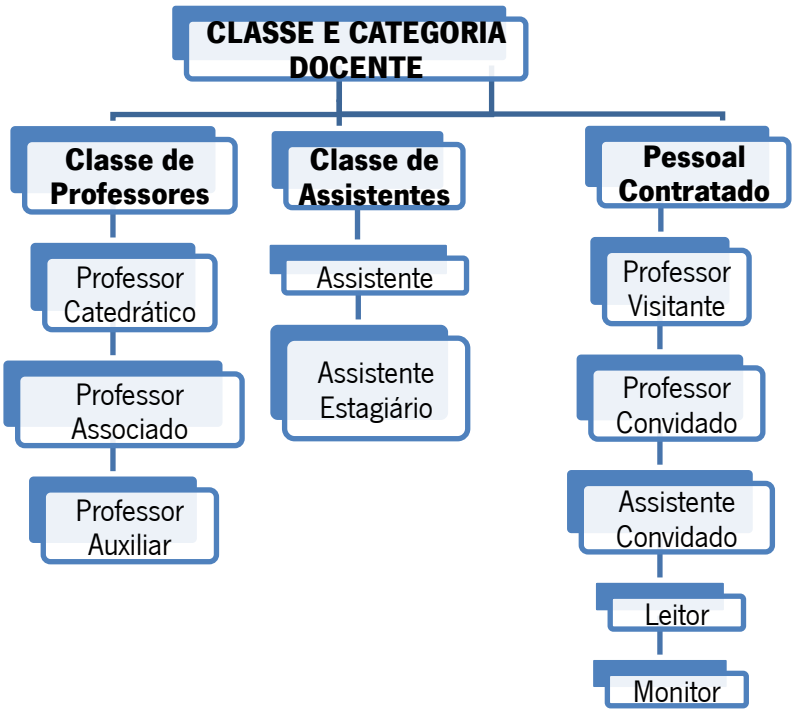
A Carreira Docente no Ensino Superior integra atualmente as classes de Professores e de Assistentes. Por sua vez, cada uma das classes integra categorias. Quanto às categorias, o novo Estatuto, extingue a categoria de Professor Titular substituindo-a pela categoria de Professor Catedrático como se vê:

1. Na Classe de Professores, temos as seguintes categorias: professor catedrático, professor associado e professor auxiliar.

2. Na Classe de Assistentes temos as seguintes categorias: assistentes e assistentes estagiários, artº 4.

Para cada classe, o decreto estabelece um conjunto de atribuições, em função da categoria que integra (Figura 1), inúmeras atividades inerentes as dimensões ensino, investigação científica, extensão universitária, e gestão institucional detalhadas no capítulo III.

Figura 1 - esquema da classes e categorias docentes do Ensino Superior



Fonte: Extraído do regulamento de ADD, Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril

A progressão da carreira por muito tempo esteve condicionada a simples critérios, concretamente ao "tempo de serviço em determinada categoria e ao grau académico" isto devido a poucas condições para qualificação de quadros, como refere Manuel (2023), ao abordar o percurso regulatório do ensino superior em Angola. Segundo o autor no processo de progressão da carreira no ES, independente do desempenho, da competência, habilidades e das capacidades do docente, constituíam referenciais ou indicadores regulatórios para a transição na carreira docente o tempo cumulativo de serviço em determinada categoria, o grau académico corporizado e em alguns casos a dedicação no serviço administrativo.

Em 2000, para além do tempo de serviço e o grau académico, passou a constituir critério para a progressão na carreira, o resultado da avaliação do desempenho docente, a luz do novo estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto Presidencial nº191/18 de 8 de agosto de 2018, marca alterações que integra critérios mais rigorosos para o acesso e progressão na carreira docente, condicionando-a ao tempo de serviço na categoria, grau académico expresso em certificado de habilitações literárias (licenciado, mestre) para as categorias de assistente e assistente estagiário e o grau de doutor para a categoria de professor auxiliar, concurso público em função das quotas disponibilizadas pelo MESCTI, a evidências de produção cientifica, a prova de aptidão pedagógica e científica do docente, regulamentado em diploma próprio, (decreto presidencial nº 140/21 de 1 de Junho). A referida prova pública consiste na apresentação escrita e oral de uma aula teórica metodológica sobre uma temática do programa da unidade curricular que leciona art.º 3,4 5.

Para além dos critérios simples aplicados anteriormente, a carreira dos docentes tem sido marcada ao longo do tempo por períodos de estagnação, reflexo do parco investimento do governo nas despesas públicas, havendo deste modo a necessidade de se repensar as políticas salariais, para a melhoria do bem-estar e satisfação da classe docente, (Manuel, 2023).

1.3.8. Regime Jurídico Eleitoral as IES

O sindicato do ensino superior, reivindicou a indicação dos gestores das IES, apelando para implementação das eleições e democratização na gestão, prevista no Decreto presidencial 90/09. Este posicionamento deu azo a aprovação do regime jurídico eleitoral das IES publicas, privadas e público-privada por Decreto presidencial nº 309/20 de 7 de dezembro que definiu as regras e procedimentos para o referido processo, destinado a eleição dos Órgãos Singulares de Gestão (reitores,

Presidentes e Vice-Presidentes, decanos, diretores), presidentes do conselho geral e respetivos vice-presidentes, presidente do conselho científico.

A partir de então, estes órgãos de gestão passaram a ser providos por eleição em detrimento da indicação pelo governo local, mediante processo eleitoral realizado nas Instituições especificamente pelo conselho geral, ao passo que os Chefes de Departamentos continuam a ser nomeados por Despacho dos gestores Institucionais.

1.3.9. Política de avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho docente é concebida por vários teóricos como um processo complexo, controverso e pouco consensual porém, fundamental. Mendes (2002); Caetano (2008); (Pacheco (2009); (Mendes e Silva, 2017); (Flores, 2020) entre outros.

Para alem disto, (Mendes e Silva, 2017) consideram a avaliação uma função estratégica de desenvolvimento e um elemento indispensável na administração universitária para a melhoria da qualidade do desempenho Docente e Institucional na Gestão do Ensino Superior, por ser um instrumento para a identificação de potencialidades e deficiências podendo levar a sanção em casos de resultados negativos.

O processo a que nos referimos, ADD no Ensino Superior (ES) em Angola, esteve por vários anos condicionada a padrões imprecisos, decorrente da inexistência de instrumentos e normativos que pudessem servir de referência para a sua operacionalização restringia-se à parâmetros relacionados exclusivamente ao exercício da atividade docente em sala de aula, descartando a atividade científica que constitui o escopo fundamental da universidade como centro de produção do saber. Embora a necessidade esteja expressa em normativos legais como a LBSEE nº 17/16, de 07 de outubro, o ECD n.º 90/09, de 15 de dezembro e outras referências, a existência de um regime legal específico sobre a avaliação do desempenho docente é um elemento novo no subsistema de ensino superior.

O primeiro regulamento de ADD foi publicado pelo Decreto presidencial n.º 121/20, de 27 de abril de 2020, elevou expectativas no seio da comunidade académica, por apresentar fundamentos substanciais que contrapõem as anteriores práticas avaliativas, harmonizando, assim, os critérios e os modos de avaliação a nível do ES nacional quer em instituições de natureza publica como privada, como sustenta Lima, a institucionalização de qualquer sistema de Avaliação em contexto educativo baseia-se em conceções organizacionais fundamentadas em um determinado quadro teórico que

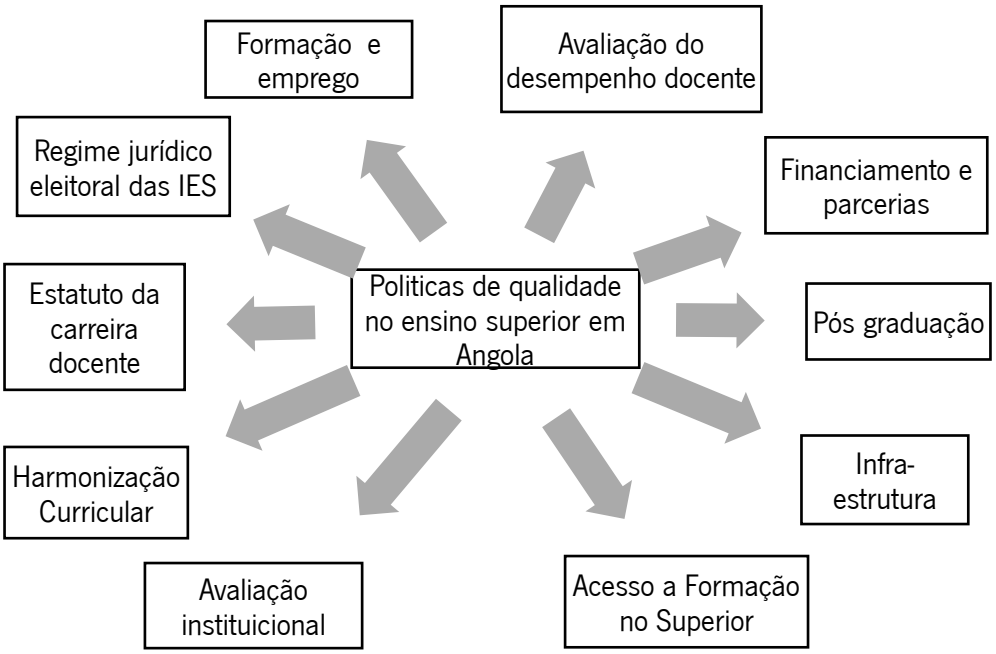
implica definir objetivos, tecnologia, processos de decisão, inclusão ou exclusão de certo os atores, modalidades, instrumentos e procedimentos julgados adequados a interpretação de dados com produção de sentido (2002. p.19).

É neste sentido que o Decreto Presidencial nº 121/20, de 27 de Abril que introduz mudanças relevantes, sendo mais notórias a especificação de parâmetros, indicadores e respetivos pesos ponderados relacionados com as dimensões ensino, investigação, gestão e extensão, faz referência à periodicidade dos ciclos avaliativos, a inclusão da figura do avaliador externo, a coabitação dos processos de auto e hétero avaliação, a observância da idoneidade e do grau académico do docente-avaliado (Decreto Presidencial nº 121/20).

Dada a complexidade do processo de ADD, esta deve ser devidamente organizada, planificada e sistematizada Caetano (2008) de formas a adequar-se ao contexto institucional, aos referentes e aos instrumentos, o que se torna possível com o conhecimento das técnicas de recolha de dados, de análise de conteúdo e técnicas reflexivas, associada a uma formação centrada em aspetos críticos da avaliação de modos a garantir a aceitação, a credibilidade e o respeito (Casanova, 2009).

Em termos gerais, regulamentado o processo da ADD, urge transitar do plano normativo para o plano prático, de modo que a ADD venha a fazer parte das dinâmicas institucionais e se configure como uma dimensão corrente do exercício profissional. Para efeito, é imprescindível a partilha e divulgação máxima do normativo, a criação de condições para a sua concretização, a capacitação dos atores intervenientes do processo, desde gestores, avaliados, integrantes das comissões de avaliação, em matéria especifica de avaliação de desempenho, de modo a agregar conhecimento e perícia para a condução do processo, domínio dos processos de auto e hétero avaliação, a compreensão das dimensões, parâmetros, indicadores e demais pressupostos do regulamento bem como da interpretação e visão dos atores sobre a informação prestada, podendo vir a ser um fator de credibilização e de legitimação de um processo, por natureza impregnado de riscos de subjetividade, aspetos relatados com maior profundidade nos próximos capítulos (Figura 2)

Figura 2 - Políticas de qualidade no Ensino superior



Em síntese, o Ensino Superior em Angola, percorreu uma longa trajetória, ou seja, remota do tempo colonial. O seu percurso está marcado por sucessivas mudanças de natureza infraestrutural, política, financeira por meio do investimento governo angolano, que contribuem para o seu desenvolvimento. A incorporação destes dispositivos legais descritos neste texto, que regulam o funcionamento e qualidade do subsistema do ensino superior é considerado por Mendes (2019), um assunto de bastante interesse por permitir perceber a sua relevância, impacto no desenvolvimento profissional bem como na qualidade do processo docente educativo, uma vez que o ECD do Ensino Superior, anterior restringia-se a definição de parâmetros relacionado ao exercício da atividade docente em sala de aula, descartando a atividade científica que constitui o escopo fundamental da universidade como centro de produção do saber.

CAPÍTULO II AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Neste capitulo, pretende-se sustentar teoricamente a investigação, referindo-se a multiplicidade de olhares teóricos sobre a avaliação do desempenho docente, a partir da revisão da literatura científica, circunscrita ao tema em apreço, enquanto indicador de melhoria do desempenho, do desenvolvimento profissional do professor, da prestação de contas e do desenvolvimento institucional, que consideramos que é uma dimensão do processo de desenvolvimento curricular, e razão pela qual prescindimos de abordar o currículo como capítulo específico.

No capítulo em questão, são apresentadas abordagens sobre pressupostos epistemológicos da ADD com destaque para a conceptualização, finalidades, teorias, modalidades, modelos, etapas, intervenientes, fontes de informação, erros decorrentes do processo descritos na visão de distintos autores. É também fundamentada a necessidade de sessões formativas ao longo do ciclo avaliativo (antes e após) o processo como garantia de desenvolvimento profissional, a luz do paradigma de aprendizagem ao longo da vida. A Docência no ensino superior, é aflorada fazendo referência as principais competências técnicas e específicas, indispensáveis ao desempenho eficaz, deste profissional.

2.1. Conceptualização da Avaliação do desempenho docente

No campo do currículo, o termo avaliação é um conceito polissémico, assume uma variedade de significados e conceções, querendo dizer "determinar a valia ou valor", "apreciar o conhecimento, reconhecer a força, estimar, calcular, organizar, atribuir uma classificação, uma nota", incorporando em uma determinada escala, ato de escolher e optar (Pacheco 2001, p. 128). Segundo Mendes A. (2002), avaliar implica "julgar, medir, pesar, apreciar, analisar" (p. 13) por isso deve a avaliação estar ao serviço da qualidade, da justiça, da equidade, do controlo e da eficácia. A mesma autora adverte para a não ignorância, a compreensão das dimensões, da interpretação e visão dos atores sobre a informação e resultado obtido no processo avaliativo.

Como referenciado por vários autores (Stake, 2006; Stufflebeam & Skinfield, 1989), avaliar é atribuir o mérito a algo e isto implica realizar um juízo de valor, com vista à tomada de decisão na base de um suporte teórico-conceptual, paradigmas e teorias perspetivadas em sentido de complementaridade e em dependências das suas funções.

De modo informal ou formal, consciente ou inconsciente, a avaliação integra o quotidiano dos indivíduos, falar da avaliação é sinónimo de qualidade, de gestão estratégica de recursos humanos de levantamento de necessidades formativas, Bilhim (2006) diagnosticar, intervir tendo em vista a melhoria dos resultados, qualificar a realidade com base nos critérios definidos (Luckesi, 2011). Clarificando os termos, desempenho é o ato de realizar uma ação ou tarefa, Pontes (2021) descreve-o como ação individual, mensurável necessária para compreender o desempenho. Silva e Lopes (2015) consideram que o conceito de desempenho docente se refere ao comportamento deste no processo docente-educativo, ou seja, no processo de desenvolvimento do currículo.

Transcorrendo para a avaliação em contexto educativo, Afonso (2002) refere que na generalidade, avaliação educativa incide sobre discentes, docentes, instituições, sistemas educativos, bem como sobre as políticas educativas. Todas essas dimensões da avaliação constituem ponto assente das políticas públicas, a semelhança de outros locais, a ADD em especial, vem constituindo uma temática no âmago das agendas políticas e um processo transversal a todos os subsistemas que conformam o sistema de educação e ensino em Angola.

Nunes (2013), Ribeiro (2019) & Pena (2021) consideram a avaliação do desempenho docente um processo complexo e de contestação, por ser um campo de valor político e juízos antagónicos caraterizados muitas vezes pôr finalidades mais pertinentes e adequadas aos decisores de tais políticas.No mesmo diapasão, Flores (2020) reconhece a complexidade da temática e acresce a natureza controversa e pouco consensual e que apesar disto vem merecendo uma grande atenção e destaque na arena política, académica, investigativa, educativa a nível internacional, por reconhecerem nesta, a condição insensível para a melhoria da qualidade da educação e da mudança das realidades das instituições

Pacheco (2009), para além de difícil, considera a avaliação do desempenho docente, obrigatória e imperioso devendo converter-se em uma prática ou cultura aceite por todos os intervenientes do processo de modos a que a pluralidade, possibilite a realização do diagnóstico, prognóstico, predição, formação, somatório e concorra para a progressão do avaliado (Hadji, 1994).

Como se pode inferir, a avaliação do desempenho docente é concebida como um processo complexo, porém, fundamental para as instituições. Por isso, há a necessidade desta alicerçar-se na pluralidade de critérios, procedimentos claros definidos coletivamente, de intervenção de todos os atores, diversificação de fontes de informação, em avaliadores competentes e de reconhecido mérito, no

fomento da qualidade do ensino, desenvolvimento institucional, pessoal e profissional dos avaliados conforme evocam autores como Mendes (2002) e Pacheco (2009) prosseguem fundamentando, para que o processo avaliativo não se resuma a um simples ato administrativo ou a um simples ritual de fachada como tem sido prática em muitas realidades.

No caso específico do ensino superior, o desempenho docente contribui significativamente no desenvolvimento do processo docente educativo; pois a este profissional compete, interpretar e implementar conhecimento através dos processos de ensino, investigação científica e extensão a serviço da comunidade com efeito no desempenho do estudante e no seu crescimento pessoal e profissional. Importa, a par destas considerações, analisar as finalidades da ADD no Ensino Superior, como se faz seguidamente.

2.2. Finalidades da avaliação do desempenho docente

O sistema de ensino superior, em vários países, tem vindo a sofrer uma profunda reforma, de acordo com a estratégia europeia de modernização do ensino superior, promovendo a economia e a sociedade do conhecimento. Nos últimos anos, tem vindo a ser implementada uma série de medidas, com o objetivo de garantir a avaliação da qualidade, e modernizar deste subsistema.

Como se pode compreender, avaliação do desempenho do desempenho docente, persegue a variadíssimas finalidades, em torno das quais constitui premissa o desenvolvimento profissional dos professores, proporcionar *o feedback* significativo sobre qualidades e limitações de um professor o que, é útil para a formulação de políticas institucionais, à contratação de professores, (Azeem & Omar, 2018).

Em termos de finalidades da ADD, Flores, (2020), aponta para "aumentar a eficácia dos docentes, promover oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, melhor a qualidade de ensino e aprendizagem, controlar os processos e práticas, medir o desvio entre objetivos propostos /objetivos concretizados, gestão da carreira, controlar os programas e estratégias" (p. 45).

Segundo Ingavarson (2010), a avaliação do desempenho docente, tem por objetivos identificar docentes de fraco desempenho, presta-lhe o devido apoio formativo, garantir a estes, o alcance dos padrões básicos de desempenho, a competência profissional, incentivos com vista a progressão na carreira e a melhoria da remuneração salarial.

A pluralidade de finalidades é também assumida por Hadji, (1994) para quem a avaliação do desempenho docente deve possibilitar a realização do diagnóstico, prognóstico, predição, formação, somatório de modos a concorrer para a progressão do avaliado.

Para Sanches (2008), a ADD assume como propósitos, "contribuir para a melhoria da gestão institucional, o desenvolvimento de competências e qualificações docente; reconhecer e distinguir o mérito entre docentes; identificar necessidades de formação e desenvolvimento profissional bem como apoiar a tomada de decisões", contanto que todas estas finalidades estejam adequadas aos padrões de desempenho e as atividades docentes (p. 124).

Ribeiro (2019), para além de referir as finalidades favoráveis da ADD, focaliza a dimensão penalizadora e punitiva da avaliação alegando a despromoção, a transferência, a inclusão em programas de formação, ou até a rescisão contratual da atividade docente nas circunstâncias em que o desempenho almejado não é alcançado, apesar de admitir paralelamente, a exposição das fragilidades dos avaliados com a tomada de decisões deste posicionamento que o considera necessário em última instância. Em contestação, Afonso (2016) escusa-se a assumir indicadores de insucesso para fins sancionatórios como demissão e atribuição de prémios monetários aos indicadores de sucesso. É notório um ponto de convergência entre as finalidades apresentadas pelos teóricos e o Decreto Presidencial**,** focalizada na melhoria da qualidade da atividade docente

Os propósitos da ADD descritos pelos teóricos referenciados no texto, ratificam o disposto no Decreto presidencial nº 121/20, de 27 de abril, art.5º, ao estabelecer que a ADD no Ensino Superior, tem por objetivos,

> gerir com rigor e objetividade a qualidade do desempenho dos docentes; promover a melhoria contínua do desempenho docente e a valorização profissional da carreira docente; detetar pontos fortes e fracos no desempenho dos docentes; propor medidas de superação e melhorias dos últimos; fundamentar processos de progressão na carreira docente no ensino superior e distinguir o mérito em termos de desempenho.

O referido processo no subsistema de ensino superior em Angola, para além de focalizar a aferição do desempenho e a progressão na carreira, é referenciada como uma ferramenta de gestão, sendo considerada também para efeitos de contratação por tempo indeterminado, renovação de contrato a termo certo art.47º**.** Verifica-se que os principais objetivos se centram no desenvolvimento profissional

do docente e na melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. A punição emerge também como um elemento associado à ADD.

Em síntese, dadas as diversas finalidades da ADD, suprarreferidas no âmbito pessoal e institucional, os dados obtidos a partir da ADD podem ser usados para tomar decisões sobre professores efetivos (para promoção ou progressão) e contratados (para renovação, despedimento ou permanência). Também pode fornecer informações sobre a área de pontos fortes e fracos de um professor que podem ser usadas como base para melhorias, não apenas para os professores. Para as IES em geral, a ADD permite determinar o grau em que esta atende aos desafios de seus próprios padrões de excelência. Portanto, urge a necessidade de se colocar a disposição dos avaliados recursos eficientes que visem a qualificação profissional dos docentes ao nível da instituição, convertê-lo em processo sistemático, contínuo, fundamentado em várias fontes de dados, vários atores, subjacente as funções formativas e sumativas e deste modo responder aos desafios locais e globais. Concordando com Mendes e Manuel (2020), a reconfiguração de estratégias de gestão da carreira docente, baseada na requalificação da carreira mediante mecanismos e um processo geral de confirmação de competências, pedagógicas e científicas, inerentes à atuação docente no ensino superior, constitui ainda um desafio.

2.3. Teorias da avaliação do desempenho

Contributos de Stufflebeam (1968), de Stufflebeam e Skinfield (1989) e de Stake (1985), entre outros, alegam que a avaliação constitui um campo de conhecimento, numa interseção de várias perspetivas disciplinares, como o comprovam internacionalmente os vários estudos., não deixando de constituir um campo fundamental dos Estudos Curriculares. Do mesmo modo, Sobrinho (2002) refere, na identificação dos elementos mínimos para uma teoria do campo, que a avaliação é pluri-referencial, remetendo para a complexidade, já que "é um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais" (p. 15).

Por isso, a avaliação é um campo com olhares e interfaces (Esteban & Afonso, 2010), com paradigmas e teorias diferentes (Fernandes, 2006; Stake, 2006) e com um objeto de estudo plural, pelo que faz sentido falar mais de avaliações, como defendem Estrela e Nóvoa (1999), pois a avaliação revela uma diversidade de campos e uma multiplicidade de abordagens, incluindo as políticas, as teóricas e as mais técnicas, no sentido da construção de modelos de referencialização.

No caso da avaliação docente, Taylor e Tyler (2012) referem que motivados por grandes diferenças de produtividade de professor para professor, os esforços de investigação tentaram identificar preditores de produtividade do professor que poderiam ser usados para a tomada de decisões.

Na ausência de evidências de informações encontradas no currículo de um professor, os esforços de investigação voltaram-se para medir o desempenho individual do professor de forma mais direta.

As teorias de avaliação se baseiam em perspetivas cronológicas (Guba & Lincoln, 1989; Shadish et al., 1991); em pressupostos que inspiram a sua construção (Fernandes, 2010); ou nos propósitos que a avaliação pretende alcançar (Stufflebeam, 2000; Christie & Alkins, 2013). Assim, os teóricos têm, ao longo do tempo, selecionado de cada abordagem os aspetos da avaliação que consideram mais relevante numa determinada altura.

Guba e Lincoln (1989) falam em quatro gerações da avaliação: a primeira que entendia a avaliação como uma medida e, também, como uma questão técnica que utilizava testes especialmente cuidados para mensurar com rigor as aprendizagens realizadas pelos alunos; depois a chamada geração da descrição, sendo que os autores referem que esta geração compreendeu que a avaliação baseada unicamente nos conhecimentos se tornava redutora e limitada e que era necessário introduzir outros parâmetros; a terceira geração, a geração da formulação de juízos, ou seja considerou-se que era importante que os avaliadores passassem também a desenvolver o papel de juízes, o que desencadeou algumas reações menos positivas; por fim, um modelo de avaliação assente num conjunto de ideias e de conceções que apontam para a necessidade do avaliador partilhar o poder de avaliar com os avaliados e com outros intervenientes no processo, utilizando técnicas e instrumentos variados.

Guba e Lincoln (1989) 1ª geração: avaliação como uma medida e técnica de mensurar as aprendizagens com rigor. 2ª geração: avaliação baseada unicamente nos conhecimentos. 3ª geração: formulação de juízos pelos avaliadores 4ª geração: partilha do poder de avaliador com os avaliados e outros intervenientes

Também Shadish et al. (1991) falam das teorias da avaliação como um conjunto de fases: a primeira trata-se de uma avaliação objetiva, onde se utilizavam procedimentos que permitissem encontrar respostas imparciais ao desempenho de programas de natureza; na segunda fase as atenções concentraram-se na forma como a avaliação era usada e na sua utilidade social, o que colocava o foco na descrição detalhada das organizações e do seu funcionamento, o que pressupõe uma avaliação

mais objetiva e mais interativa; a terceira fase focou-se na questão da integração da investigação e da utilidade, havendo uma mistura das fases anteriores, orientando-se pelas finalidades que se pretendiam alcançar e pelo contexto real onde a avaliação decorria.

Stufflebeam (2000) apresentou um trabalho, com uma vertente pedagógica, onde analisou vinte e duas abordagens de avaliação. Nesse documento, enunciou um conjunto de modelos fundamentais para a avaliação de programas do século XXI e agrupou a avaliação em quatro grandes grupos, de acordo com os seus propósitos: (i) as pseudoavaliações (controladas politicamente e que se caraterizam por promover uma imagem positiva ou negativa de um programa); (ii) avaliações orientadas pelas questões e pelos métodos ou quase-avaliações (elaboração de questões cuja resposta pode ser insuficiente para a avaliação de um programa); (iii) avaliações orientadas pela melhoria ou pela prestação de contas (métodos de ampla abrangência para avaliar o mérito e o valor de um programa); (iv) avaliações orientadas por uma agenda social (nas quais salienta a importância dos *stakeholders* para a obtenção e interpretação dos resultados).

Fernandes (2010) considera que esta forma de agrupar as abordagens de avaliação, apresentadas por Stufflebeam (2000), são meritórias dado que estão agrupadas segundo o seu principal objetivo. Outra possibilidade de agrupar as teorias, é a que Fernandes (2010) apresenta como sendo: (i) pressupostos empírico-racionalistas têm como objetivo realizar uma avaliação tão objetiva quanto possível, o que implica uma posição neutra por parte dos avaliadores e, ao mesmo tempo, distanciada do objeto da avaliação); (ii) pressupostos de racionalidades interpretativas, críticas ou socio críticas, a avaliação utilizada é conscientemente subjetiva, as metodologias usadas são principalmente as de pendor qualitativo e o envolvimento dos interessados na avaliação é ativo).

Christie e Alkin (2013) apresentam uma metafórica árvore da avaliação, que representa as relações entre as várias teorias, e cujo tronco é sustentado pelos fins da avaliação e que são três: a prestação de contas, a investigação em ciências socias e a epistemologia. No quadro abaixo são apresentadas as ideias-chave de cada um dos autores referenciados sobre características das gerações de avaliação **(Quadro 4)**

Quadro 4 - Síntese das características das gerações de avaliação

Autor	Essência da teoria
Shadish et al. (1991)	Avaliação objetiva
	Avaliação interativa com utilidade social.
	Combinação da investigação, com a utilidade e o contexto em que decorre a avaliação.
Stufflebeam (2000)	Defende as pseudoavaliações Avaliações orientadas por questões e métodos.
	Avaliações orientadas para a melhoria e prestação de contas.
	Avaliações orientadas por uma agenda social
Fernandes (2010)	Avaliação sustentada em pressupostos empírico-racionalistas
	Avaliação voltadas a pressupostos de racionalidades interpretativas.
Christie e Alkin (2013)	Avaliação assente á prestação de contas
	Avaliação assente na investigação em ciências socias e na epistemologia

Fonte: Elaboração própria

2.4. Modelos de avaliação do desempenho docente

Os modelos de ADD são ferramentas extremamente úteis para os gestores controlarem a qualidade do serviço prestado e desenharem planos de melhoria contínua. Por outro lado, a crescente necessidade de conceber planos de atividades do corpo docente e planos de desenvolvimento institucional, faz com que seja cada vez mais necessária a aplicação de modelos de avaliação como os analisados neste ponto.

A avaliação pode cumprir funções mais sumativas, na perspetiva de avaliação por objetivos e pelo desempenho, baseadas nos fundamentos de Tyler (1973); ou formativa, com vista à melhoria do

desenvolvimento profissional nas perspetivas desenvolvidas a partir do trabalho de Scriven (1967) conforme voltam a referir, Formosinho e Machado (2010) os "dois modelos de avaliação, a formativa e a sumativa, cumprem propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais" (p. 97) por meio da prestação de contas.

Importa, ainda, referir que a utilização de modelos de ADD leva o corpo docente a ter em conta os critérios considerados pelo sistema de avaliação. Desta forma, o corpo docente é estimulado a refletir sobre adequação, satisfação, eficiência e inovação dos indicadores, criando uma cultura de qualidade no que diz respeito à sua atividade.

2.4.1. Modelo de accountablity

Com foco em modelos de ADD, o Modelo de *accountablity* e responsabilização também denominando de avaliação sumativa de modo mais formal, apresenta-se como "um instrumento que visa medir os desempenhos e possui características, sobretudo sumativas, em que a pontuação atingida pelo avaliado serve para posicioná-lo numa escala de avaliação" (Lagartixa et al., 2011, p.23). Este modelo enfatiza o desempenho docente avaliado em função de modelos de boas práticas que sejam a garantia da eficiência e eficácia (Benton, 2018). Com efeito, Afonso (2010) explicita trata-se de um modelo administrativo e burocrático de *accountablity,* ao invés de um modelo profissional de *accountablity.*

Este modelo de avaliação, realiza-se geralmente na fase culminante do processo de avaliação em que é comumente atribuída a classificação e um feedback mais específico, tendentes a causar stress tanto para o avaliador quanto para avaliado. (Grewcock, 2014; Popham, 2013).

2.4.2. Modelo de desenvolvimento profissional

Neste último modelo, relacionado com o desenvolvimento profissional, procura-se que o docente desenvolva as suas competências profissionais, pois "ninguém se prepara para toda a vida e os professores muito menos" (Silva et al., 2014, p.44), ou seja, o professor tem um percurso de aprendizagem durante o exercício da sua profissão e à medida que se envolve em processos formativos, verifica-se o seu desenvolvimento profissional ao nível individual e no plano institucional. Neste sentido, há uma visão global sobre a dimensão formativa da avaliação, em que a avaliação do seu desempenho tem um valor pedagógico, de acordo com os pressupostos de uma teoria da avaliação formativa (Fernandes, 2006). A avaliação formativa é o processo que atende ao desenvolvimento profissional através do plano formativo resultante do feedback direto dos avaliadores.

Como a avaliação formativa é consistente e tende a concentrar-se no processo e no progresso, em vez de resultados, logo é menos stressante e ameaçadora tanto para o avaliador como para o avaliado (Grewcock, 2014; Popham, 2013).

Na senda dos dois modelos apresentados, Afonso, (2002) faz uma analogia entre modelos de avaliação com tendências conservadoras, liberais e progressistas alegando que os "setores mais conservadores tendem a assumir a avaliação educacional como instrumento de controlo administrativo-pedagógico, dispositivo de vigilância panótica ao serviço do tecno burocracia dos sistemas de ensino" (p. 31).

Ao passo que os setores mais liberais tendem a considerar a avaliação como instrumento de seleção da meritocracia individual, instrumento de gestão da produtividade institucional, da performance, da prestação de contas numa estratégia de indução de lógicas de mercado ou quase mercado da Educação. E já em setores mais progressistas avaliação educacional tende a ser vista e valorizada como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo, (cognitivo, moral, emocional, relacional), como um instrumento de promoção de aprendizagens críticas, reflexivas, de melhoria dos programas e projetos educativos incluindo a transparência, a democracia dos processos e decisões das políticas educativas, como condição para estruturar modelos negociação, de responsabilização *(accountablity)* que envolvem diferentes assuntos, âmbito de atuação, vários atores e decisores educativos. Querendo dizer que avaliação pode ser conseguida numa lógica de regulação ou de uma emancipação. O mesmo autor defende a coabitação dos dois modelos desde que a regulamentação do sistema avaliativo o libere.

Gomez e Valdês (2019) apresentaram uma visão crítica sobre as formas pelas quais o desempenho dos professores universitários costuma ser avaliado, os mesmos referem que o foco da avaliação na universidade é a melhoria da prática. E um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de dados dos intervenientes é o questionário. Os autores concluem que, se as universidades afirmam que a avaliação deve servir para melhorar a prática docente, seria aconselhável privilegiar o modelo construtivista que promove as mudanças necessárias através da reflexão que surge da revisão da autoavaliação, da heteroavaliação e da coavaliação.

Jardilino et al. (2021) discutiram a ADD sob a perspetiva do desenvolvimento profissional docente, mediante dados recolhidos junto de 27 professores da Universidade Federal de Ouro Preto. Os resultados apontam que a ADD, quando alicerçada na valência formativa com fins de desenvolvimento profissional, configura-se como uma importante política, no contexto educacional. No entanto, por

vezes, a ADD restringe-se ao modelo *accountablity,* prestação de contas e controlo do sistema sobre as carreiras dos professores, situação que desperdiça a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas no contexto socioeducativo (Quadro 5).

Quadro 5- síntese dos modelos e seus respetivos traços-chave.

Modelo de avaliação	Essência
Modelo de *accountablity*	Concentrar-se nos resultados, apresenta características, sobretudo sumativas
Modelo de desenvolvimento profissional	Atende ao desenvolvimento profissional através do plano formativo resultante do feedback direto dos avaliadores. concentrar-se no processo e no progresso,
Modelo misto Afonso (2002)	Com tendências conservadoras, liberais e progressistas defende a coabitação dos dois modelos desde que a regulamentação do sistema avaliativo o libere.

2.5. Modalidades de avaliação do desempenho docente

Segundo Caetano (2008), as modalidades de avaliação ritualista ou tradicional, normalmente a avaliação do desempenho é da responsabilidade do gestor máximo da instituição, no âmbito das suas atribuições que em algumas circunstâncias, transfere ao seu representante legal ou hierárquico imediato, sendo o único a pronunciar-se sobre desempenho do avaliado. Nesta modalidade o avaliador limita-se ao preenchimento de um formulário anual ou bienalmente, submete-o aos órgãos gestores ou a RH no caso, mostrando-se assim complacente com o descrédito, a inutilidade, a desqualificação do processo avaliativo.

Atualmente, é notório um novo cenário em que é incorporado o próprio avaliado como avaliador, fonte de informação e interveniente no processo avaliativo, assim como integração de outros atores internos e externos, passando a complementar o processo com diversos intervenientes informantes, dando assim lugar a diferentes modalidades de avaliação que a literatura aborda e sobre as quais passamos a refletir.

Paquay (2004) fala da autoavaliação, da heteroavaliação e da coavaliação como modalidades de avaliação.

a) Autoavaliação

É a modalidade na qual o próprio docente procede a sua avaliação, a autoanálise e reflexão em torno do seu desempenho, Paquay (2004). No processo de autoavaliação, o avaliado apresenta o seu parecer em relação ao seu próprio desempenho podendo fazê-lo por um guião de inquérito ou entrevista. Esta iniciativa é considerada relevante para a eficácia e validação do processo, pós permite ao avaliado, refletir sobre a sua ação, perspetivar as possibilidades de melhorias, confrontar a sua opinião com a opinião e iniciativas do avaliador.

Neste caso, referindo-se à autoavaliação Formosinho, (2009) alerta o professor a consciencializar-se de que é "portador de saberes experienciais, conhecimento sobre a sua ação, capaz de refletir sobre ela, aprender com a própria experiência, deslindar-lhe os sentidos enquanto responsável do seu sucesso ao longo da carreira profissional" (p. 1499).

Face aos constrangimentos aliados a inflação da autoavaliação subjacentes ao auto enaltecimento das potencialidades pessoais do avaliado, nem sempre ajustadas a realidade, Caetano 2008 propõe, a apresentação de evidências empíricas reconhecidas para fundamentar ao processo de autoavaliação de modos a clarificar não apenas os resultados alcançados, mas também a forma como os alcançou. E por outro lado, emergiu a incorporação de outra modalidade denominada a avaliação pelos pares (hétero e coavaliação).

b) Heteroavaliação

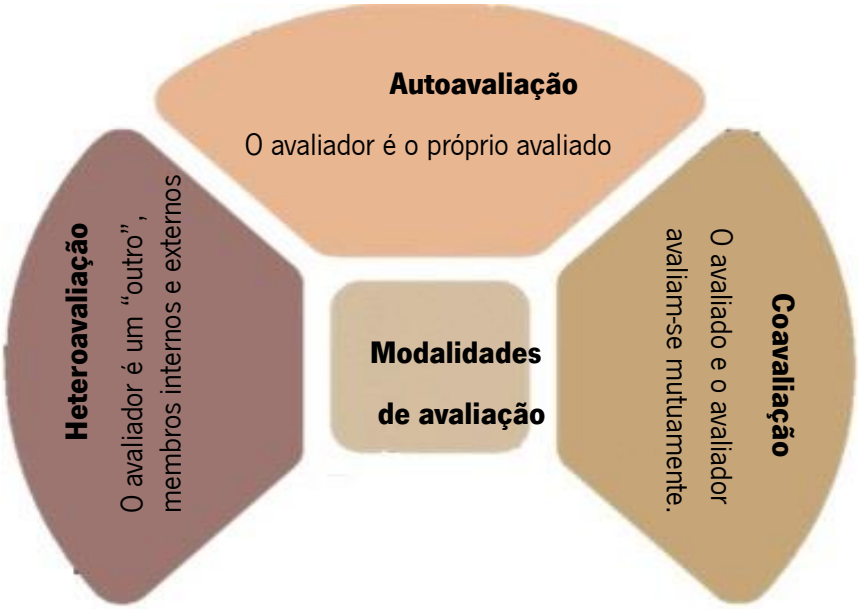
É também considerada por avaliação interpares. Neste modelo avaliativo pares, professores, estudantes, representados de diversos órgãos institucionais, elementos da sociedade civil, podem emitir juízos avaliativos desde que conheçam devidamente as competências expectáveis do docente avaliado (Pacheco, 2001). Este procedimento evidencia, segundo Lagartixa et al (2011), a capacidade reflexiva dos docentes, às competências ou qualidades técnicas profissionais e instala abertura de espaços reflexivos de aprendizagem entre pares por via do diálogo. Para Lopes e Silva (2011), o envolvimento dos docentes no processo avaliativo, desenvolve e reforça a interação entre pares, promove à disposição para mudança no desempenho, permite adaptar-se ao desempenho do diferentes papeis, e de forma integral contribuem no desenvolvimento profissional do professor.

A heteroavaliação pode ser realizada numa perspetiva interna (garante um certo conhecimento do contexto e, portanto, permite enquadrar com mais precisão a ação do docente avaliado; há uma maior neutralidade e distanciamento face a essa ação e ao próprio professor) e externa (Paquay 2004).

c) Coavaliação

Paquay (2004) fala ainda da modalidade de coavaliação em que há uma avaliação mútua (avaliado-avaliador e vice-versa). A prática da coavaliação implica que todos os elementos de uma determinada comunidade educativa possam ser avaliados, mas também avaliadores. Assim, resolve-se o problema do reconhecimento da autoridade do avaliador uma vez que há a corresponsabilização de todos os pares (FENPROF, 2008). Sendo o foco da avaliação, a melhoria da prática profissional, Gómez e Valdês (2019) consideram pertinentes autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação, como modalidades privilegiadas para avaliação do desempenho docente em IES por serem indutores a praticas reflexivas e construtivistas promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional. A referida classificação encontra-se sintetizada na figura 3.

Figura 3- Modalidade de avaliação de Paquay



Fonte: elaboração própria adaptado partir de Paquay (2004)

No seguimento as modalidades da avaliação, Faria (2022) refere por sua vez a avaliação 90º, a avaliação 180º, 270º, e avaliação 360° descritos de seguida.

A respeito da **avaliação 90°** diz se tratar de uma modalidade de avaliar o desempenho dos profissionais, em que apenas o avaliador o faz de forma direta. Na prática, o que acontece é que o avaliador avalia o avaliado, indicando as suas impressões sobre potencialidades e debilidades no

desempenho demostrado. Assim, os gestores conseguem obter maior proximidade com os avaliados, tornando essa visualização dos resultados.

Avaliação 180º, a apreciação do desempenho do avaliado passa por um avaliador, porém insere-se também o avaliado que procede a sua autoavaliação. Sendo uma abordagem comum em instituições, promotoras da motivação e reconhecimento pelos gestores da necessidade do pronunciamento do avaliado. Este modo de avaliar tende a proporcionar ao avaliado a possibilidade de confrontação do feedback sobre as suas potencialidades e deficiências a superar, a consciencialização das suas atribuições na instituição e a elas alinhar-se.

No modelo 270°, Faria (2022) refere que o avaliado para além do avaliador, gestor pronunciarem-se sobre o seu desempenho, a possibilidade é extensiva aos seus pares do mesmo nível. Significa que eleva-se o grau de envolvimento de profissionais no processo, facilita a identificação de potencialidades e insuficiências, podendo enquadra-se na heteroavaliação.

Por fim, sobre a **avaliação 360°,** a autora considera-a a mais completa de todas. Neste incluí -se a visão do próprio avaliado, de pares diretos e não diretos, superiores hierárquicos, pessoal administrativo, estudantes, indivíduos internos e externos entre outros, produzindo uma riqueza de informação, que permite perceber melhor o desempenho profissional do avaliado.

A partir desta, o avaliado recebe o *feedback* sobre o seu desempenho de um círculo de atores, ou de múltiplos avaliadores afetados pelo seu desempenho, pode comparar a imagem que tem de si mesmo com a análise que os outros fazem dele obtendo uma visão muito mais ampla e precisa sobre o seu desempenho e sobre o impacto do seu desempenho sobre estes intervenientes (Figura 4):

Figura 4- Avaliação de Desempenho - 90, 180, 270 e 360 graus



2.6. Pressupostos epistemológicos de um Sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Segundo o guia universitário (2024), o sistema de avaliação é uma ferramenta utilizada para medir e analisar o desempenho, habilidades e conhecimentos de profissionais de uma instituição, por via de dados e informações recolhida por diversos métodos, técnicas e instrumentos com vista a tomada de decisões. O mesmo conceito é definido por Caetano (2008) um projeto gestão eficaz do desempenho dos avaliados, deste que inclua na sua estrutura uma diversidade de aspetos que o qualificam e garantam a eficiência.

Na mesma linha de pensamento, para Stronge (2010), um sistema de avaliação docente consistente e bem implementado constitui um elemento-chave no desenvolvimento de programas educativos eficazes e na melhoria das instituições. Ainda sobre a relevância do sistema avaliativo, lê-se na Declaração de Incheon Educação 2030, que a implementação de sistemas de Avaliação do desempenho docente devidamente regulada, garantem a qualidade, a equidade, reduzem as diferenças nos padrões de desempenho, estruturais, funcionais das Instituições a nível local e global desde que atendam aos contextos geográficos, históricos, sociais e culturais.

Na visão de (Tuytens e Devos (2008), Flores (2009 b), citados por Flores (2010), a eficácia e o sucesso na implementação de qualquer sistema avaliativo devem ter em conta uma série de fatores que podem favorecer ou desfavorecer a política avaliativa dada a sua natureza sensível e complexa.

Na senda da eficácia e eficiência de um sistema de avaliação de desempenho docente, diversos teóricos ecoam uma série de pressupostos a acautelar no âmbito da conceção, implementação e operacionalização do referido projeto de gestão nomeadamente, (Strong, 2000; Lima, 2002; Caetano, 2008; Aguinis, 2009; Cano-Hurtado et al. 2009; Hammond, 2010; Flores, 2010; Avalos 2010; Luckesi, 2011; Câmara, 2015 & Afonso, 2016), abordados no ponto infra.

2.6.1. Aspetos prévios a considerar em um sistema de avaliação do desempenho docente

Como se pode depreender a eficácia e eficiência de um sistema de avaliação do desempenho docente depende de diversos fatores que podem condicionar/determinar a sua prevalência ou afrouxamento. Em relação ao facto expresso, Lima (2002) diz que a institucionalização de qualquer avaliação em contexto educativo é baseada em conceções organizacionais fundamentadas em um determinado quadro teórico que implica definir objetivos, tecnologia, processos de decisão, inclusão ou exclusão de

certos atores, definição de modalidades, instrumentos e procedimentos julgados adequados a interpretação de dados com produção de sentido, (p.19).

Na visão de Caetano (2008), a pertinência e relevância institucional, a definição de objetivos mensuráveis, a periodicidade, a diversidade de fontes de informação, integrantes do processo, entrevista, mecanismos de recurso, homologação da avaliação, pesos ponderados quanti e qualificados, conteúdo de avaliação, descritores de desempenho, mecanismos de harmonização de indicadores intra e interdepartamental, aspetos técnicos e administrativos, constituem elementos que podem favorecer o funcionamento pleno de um sistema de avaliação de desempenho docente.

Além destes, no sistema de ADD, Caetano refere que deve estar articulado ao sistema tecnológico, as políticas de recompensas como formação, progressão na carreira, gestão de desempenho, ao sistema de interação entre os diversos atores intervenientes com o contexto institucional. Pois estes determinam os níveis de desempenho dos avaliados, o alcance de bons resultados e dos objetivos institucionais

Caetano (2008) reitera que a escolha de um sistema de ADD, deve observar atempadamente o alinhamento adequado aos objetivos, as expetativas, os contextos institucional e nacional, permitir a participação de todos os atores nas distintas etapas tanto de conceção como de implementação, para que seja considere completo, justo, íntegro. A par dos aspetos já referenciados pelo autor, outros elementos devem ser analisados, como a competência dos avaliadores e avaliados, a previsão de plano formativo para todos os intervenientes e planos formativos específicos para avaliadores, promoção da equidade, garantia da probabilidade de utilidade dos dados obtidos para o desenvolvimento pessoal e institucional.

Entretanto, Caetano (2008) denuncia a existência de sistemas de avaliação que procuram avaliar indicadores críticos, complexos, de difícil alcance cuja concretização não depende do avaliado comprometendo o alcance de níveis de proficiência, considera-se inútil e gerador de conflitos. E adverte a evitar a realização da avaliação, por demanda do cumprimento de determinadas exigências ou agendas de gestão internacionais.

E na mesma linha, Mendes (2011) refere a existência de instituições que se submetem a avaliação por pressão do órgão de tutela, enquadrando-se na avaliação de natureza coerciva, produtora de efeitos negativos como a resistência. A autora, idealiza a proatividade da avaliação na perspetiva de identificar

caminhos de superação de insuficiências diagnosticadas em vez de restringir-se exclusivamente a recolha de informação.

Cano-Hurtado et al. (2009), por sua vez, apresentam peculiaridades de um sistema de ADD, com base em recomendações internacionais num contexto nacional e institucional que consideram que este deve ser completo, preciso, adequado, universal e de fácil operacionalização. E para além de destacar a dimensão sumativa limitada a pontuação obtida, deve reconhecer as atividades ordinárias realizadas pelo docente e tê-las em conta nos resultados alcançados em atenção a flexibilidade da qual deve dispor o sistema.

Por seu turno, Stronge (2010) evoca para máxima cautela na operacionalização de um sistema de avaliação de desempenho docente, em termos de procedimentos, validação e clareza de critérios de medidas, seleção de fontes de informação, a disponibilização de recursos, a confidencialidade na informação dos resultados, o *feedback*, uso dos pontos fracos para incrementação de mudanças, melhoria individual e institucional, bem como para a tomada de decisões.

Ainda para a eficácia e consistência do SADD, Stronge (2010) evoca elementos característicos como,

> "o comprometimento institucional, a colaboração, a adequação deste aos contextos geográficos, históricos, sociais e culturais, a utilização de múltiplas fontes de dados, a disponibilidade de tempo suficiente, a comunicação, critérios / padrões claros e justos, o *feedback* significativo subjacente no diálogo produtivo, frequente, de confiança orientado pelo avaliador bem como a possibilidade de coabitação dos modelos de desenvolvimento profissional com a prestação de contas desde que se enquadre nos objetivos da instituição tudo em prol do desenvolvimento do docente avaliado. (Strong 2010, p.31)

Dentre os atributos que caracterizam um sistema de avaliação do desempenho docente, Stronge (2010) reporta-se à clarificação de critérios, ao tempo suficiente e necessário para o ciclo avaliativo, a planificação, à promoção do *feedback* aos avaliados como etapa indispensável, ao alinhamento de valores e indicadores de sustentabilidade promotores de justiça, como o respeito aos direitos e necessidades institucionais e pessoais, a fim de proporcionar ambientes saudáveis de bem-estar ao docente, visto que os procedimentos tendem a influenciar as pessoas quer negativa ou positivamente, pelo que preconiza apartar-se de processos avaliativos conflituosos e dispendiosos para o docente.

Para além disso, o autor profere que um sistema de ADD, deve prever a continuidade, sistematicidade, documentação do processo, ao longo do tempo. Com recurso a múltiplas, abrangentes, inclusivas fontes de dados, no sentido de garantir uma precisão nos resultados e uma visão, mas completa, realista e justa sobre o desempenho do docente avaliado, em relação ao recurso de apenas uma ou duas fontes de dados.

Em relação à essência dos sistemas avaliativos, Strong (2010), diz que este deve expressar o reconhecimento do desempenho docente, conferindo-lhe estímulos que atendam as suas necessidades, permitam a cooperação entre pares, o desenvolvimento de um maior número de competências docentes através da formação monitorizada e ajustadas as suas atribuições, para o alcance de padrões de qualidade almejados e o desenvolvimento institucional.

Prosseguindo no âmbito da implementação de sistemas de avaliação do desempenho docente Avalos (2010) sinaliza que esta deve ser feita gradualmente e reitera assentá-lo na negociação intensa e profunda entre gestores, avaliadores e docentes avaliados. A autora volta ainda a apelar para a conjugação de aspetos formativos e sumativos, a diversidade de fontes, ao envolvimento do docente avaliado, à formação dos avaliadores e a definição de critérios de avaliação.

Na mesma época, foi afirmado por Flores(2010) o poder de determinados fatores em favorecer ou desfavorecer a implementação de qualquer sistema avaliativo entre estes, elenca o contexto em que será implementado, o reconhecimento dos avaliadores, a importância e a necessidade do *feedback* formativo e oportuno, a perceção dos professores em relação a política avaliativa a implementar, a participação dos docentes como elementos fundamentais do processo, o recurso a múltiplas fontes de dados, a clareza no critérios definidos, articulação entre o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho docente.

No mesmo diapasão, Hammond (2010) considerou de extrema relevância, a implementação de políticas avaliativas que visam potenciar a qualificação, a competência e a eficácia docente, visto que o sucesso ou fracasso de qualquer iniciativa política depende das boas ou más práticas dos docentes e reforça a participação dos principais atores da avaliação no processo de construção e implementação dos sistemas de avaliação e a respetiva articulação com desenvolvimento profissional como aspeto do qual não se pode descurar.

Na mesma senda, Luckesi (2011) diz que o sistema de ADD, deve prever a elaboração ou formulação de desafios capazes de potenciar, prevenir problemas e dificuldades, atenuar os seus efeitos negativos e melhorar a adaptação a estes, tendo em conta as incertezas e riscos a que este está sujeito.

Na opinião de Câmara (2015), um sistema de avaliação deve ser devidamente planificado, permitir a identificação de potencialidades e insuficiências nos avaliados, prever desempenho futuros, reconhecer potencialidades nos avaliados para assumir determinadas responsabilidades, melhorar as relações entre pares desenvolver o espírito de equipa e solidariedade, relacionar desempenhos manifestados do desempenho requerido.

Na senda das particularidades a atender em um sistema de avaliação docente Afonso (2016) refere:

- O uso de indicadores de insucesso para facultar a formação, acompanhamento ou reorientação do docente na sua carreira profissional em vez de sancionar o professor ou promover a sua demissão;
- Utilizar os resultados obtidos numa vertente sumativa para a progressão na carreira, no final do período probatório e para a renovação do contrato em vez de atribuição de prémios monetários;
- Direcionar os resultados obtidos na vertente formativa para o desenvolvimento profissional, para a melhoria das práticas, em função das insuficiências diagnosticadas. passiveis de melhoria;
- Servir-se de avaliadores que sejam professores com especialização em avaliação/supervisão, com qualificações académicas superiores aos avaliados, situados em escalão superior, pertencentes ou não a mesma instituição, especializado na mesma área do avaliado, que revelem sensibilidade para os aspetos sociais e psicológicos da avaliação e que desempenhem a função voluntariamente e não elementos externos recrutados para exercer essa função;
- Utilizar como fontes de informação a autoavaliação, o cumprimento dos objetivos individuais, o portefólio e não os resultados dos alunos;
- Comportar critérios de avaliação iguais para todos os professores, contemplando adequações às funções exercidas e não limitar a atribuição de algumas menções através do uso de quotas;
- Permitir a avaliação de aspetos que compreendam o conhecimento profissional, as práticas pedagógicas e o contributo do docente para consecução dos objetivos da instituição;
- Basear-se em padrões que descrevam o perfil de desempenho docente, assim como o entendimento das menções qualitativas de desempenho

- Ter um caráter obrigatório e/ou voluntário, e estruturar-se em ciclos avaliativos anuais ou bienais coincidentes com a progressão na carreira;
- Apresentar uma natureza interna e externa integrando na comissão avaliadores internos e entidades externas;
- Articular o desempenho do docente com as metas e objetivos institucionais conducentes à melhoria das práticas.

Assim, constata-se unanimidade, convergências em muitos dos aspetos nos discursos dos autores em torno de elementos edificadores e comprometedores da consistência de um sistema avaliativo de desempenho docente. Os autores são unanimes em afirmar que as políticas e mecanismos, não se devem limitar a avaliar, mas a promover a qualidade, prestar o devido apoio e garantir oportunidade formativa ao avaliado. Deste modo, importa reportar que no ato de conceção e implementação de um sistema de avaliação de desempenho docente, deve conformar-se o mesmo ao contexto, objetivos institucionais, padrões de desempenho docente, abertura a crítica, ponderação na apreciação dos indicadores, ao envolvimento de diversos atores desde gestores, consultores externos, comissões de avaliação alargada, avaliados, com vista a uma melhor adequação do sistema, as reais necessidades e objetivos institucionais, a introdução de melhorias individuais e da instituição, a progressão e recompensas, formação, com vista a redução máxima do nível de subjetividade do processo, como alude (Caetano 2008).

Em meio a esta extensa panóplia de elementos característicos, garantes da eficácia e da eficiência de um sistema de avaliação de desempenho docente, passamos a descrição de alguns:

a) Padrões de desempenho

Os padrões de desempenho constituem a informação, o conteúdo sobre o fundamento da avaliação. Assim a sua divulgação, partilha e negociação atempada é crucial para a eficiência do processo, favorecer a auto preparação e orientação do avaliado no sentido de conhecê-los, compreendê-los e concretizá-los, (predição, prevenção).

Caetano (2008) refere ser fundamental que os padrões de desempenho no caso dimensões, parâmetros e indicadores estejam estritamente ancoradas as atividades específicas, funções, competência, responsabilidade atribuídas ao avaliado institucionalmente o que nem sempre acontece. O mesmo autor, diz que a construção e validação dos descritores e indicadores de desempenho, enquanto fundamentos da avaliação releva-se importante, cautelosa obedecendo a critérios e procedimentos como a definição clara e criteriosa, a negociação, flexibilidade destes na base da

perceção dos atores, desafiantes, nunca demasiados fáceis nem demasiados difíceis a fim de precaver a desmoralização dos avaliados. Pelo que é sensato persuadir os gestores, comissão de avaliação e avaliados, a conversão dos indicadores em desafios específicos, mensuráveis e delimitados temporalmente, proporcionando planos formativos e todas as condições necessárias para o alcance dos mesmos**.**

A justiça é também clamada por Caetano (2008), no processo de construção e definição de padrões de desempenho, segundo o qual, os indicadores devem ser idênticos, ser homogéneos para todos os avaliados dentro da mesma instituição, departamento entre departamentos ou de uma mesma categoria ou classe, com vista à redução de disparidades como referiu também Afonso (2016) no ponto anterior.

Caetano (2008) esclarece que o estabelecimento de indicadores distintos impossibilita muitas vezes a comparabilidade válida nos resultados dos desempenhos. Tal como, indicadores resultantes de esforço individual ou departamental legitimam indicadores em benefício de uma minoria, "provoca desempenhos incomparáveis devido aos constrangimentos ou facilidades" não adequados a um contexto global. Desde então, o prévio conhecimento dos padrões de desempenho pelo avaliado, a negociação destes permite-lhe focar, centrar a atenção e esforço em atividades mais relevantes, elevar o nível de produtividade em função do domínio e limites fixados por isso mais uma vez a necessidade da clarificação destes para que se tornem facilmente atingíveis ou exequíveis, na medida em que sejam disponibilizados recursos.

Os indicadores devem atender as atribuições do avaliado, não podendo avaliar atribuições fora do domínio deste, para as quais não esteja preparado e cuja concretização não é de sua responsabilidade. Poi isso, para além de claros, exequíveis e mensuráveis devem ser motivadores, orientadores. indicar com clareza o que se pretende avaliar, sem margem a outras interpretações. O esforço empreendido no cumprimento das tarefas deve ser reconhecido e gerar motivação ao avaliado, os indicadores não devem aliviar alguns e sobrecarregar outros. Por isso é imprescindível a negociação dos padrões para a realização do processo em comum acordo (Caetano 2020).

Apesar das expetativas assinaladas por vários teóricos Lima (2002) acautela para possíveis imprevistos no processo aludindo que, independentemente das conceções, os referenciais de avaliação nem sempre são suficientemente coerentes, conhecidos ou reconhecidos pelos atores o que implica dificuldade e contradição no ato avaliativo o que requer a necessidade de abrir espaços de diálogo''

interpretação, proceder análise das políticas e das práticas avaliativas em contexto institucional '' (p. 17).

b) Pesos ponderados

Falar de pesos ponderados é referir-se ao valor numérico estimado para cada dimensão, parâmetro e indicativo avaliativo. Este é útil na medida em que se deseja calcular o desempenho de cada avaliado atribui-lhe uma classificação que o distingue dos demais em função da escala.

Segundo Caetano (2008), no sistema de avaliação do desempenho é necessário integrar indicadores quantitativos e qualitativos, ou seja, optar por sistemas mistos que procuram avaliar com escala de critérios qualitativos e a quantitativos através de pesos ponderados, para medir o desempenho e atribuir um valor na escala.

O autor esclarece que por via destes, o avaliador julga em que medida o avaliado realizou determinada atividade para garantir a validade, a precisão, e inserir no respetivo nível o grau de adequação padronizado na escala. Isto requer um conhecimento especializado para julgar com segurança e distinguir os desempenhos entre avaliados, Caetano 2008. Este procedimento requer o registo contínuo, da frequência com que se repetem os padrões de desempenho, fazendo a sua cotação e inserção gradual na escala de avaliação, especificar o feedback pontualmente bem como as possibilidades de superação.

Prosseguindo na senda do peso ponderado, Caetano 2008, adverte para o máximo cuidado com a quantificação e qualificação de indicadores, pois a informação recolhida por intermedio dos instrumentos requer comparações com os níveis de desempenho anteriores e os níveis pretendidos mediante o tipo de escala. Por isso este procedimento clama pela apreciação de diversos atores capazes de distinguir, o mensurável do imensurável, o relevante do irrelevante, sem descurar os fatores contextuais desses indicadores e sua incidência sobre os reais padrões de desempenho, sob pena de comprometer os princípios éticos da avaliação e influenciar negativamente o avaliado. Na sequência, Reis Neto et al. (2013) reforça a necessidade da objetividade, da precisão, da validade e da confiabilidade das métricas como elementos de grande relevância para a eficácia, credibilidade e validade de qualquer sistema avaliativo .

c) Adequação ao Contexto

Stronge (2010), ao referir-se ao contexto como elemento-chave, indispensável em um sistema de avaliação de desempenho consistente e bem implementado, defende a compreensão, a consideração dos contextos institucional, além dos contextos geográficos, históricos, sociais, e culturais de âmbito nacional e internacional. Para os contextos institucionais, defende também o alinhamento dos padrões de desempenho aos seus objetivos, as necessidades dos docentes, discentes e da sociedade; as atribuições ou obrigações profissionais dos docentes claramente definidas; no alinhamento ao desenvolvimento profissional, e na promoção do feedback e imediato (p.1).

Cano-Hurtado et al. (2009) reforça no âmbito da contextualização a adequação do sistema de ADD, a atividade docente, aos objetivos e diretrizes curriculares e aos objetivos da instituição, de modos a gerar satisfação docente, uma opinião favorável de todos os implicados no processo avaliação. O mesmo autor refere-se à eficiência passível de ser alcançada com a alocação de recursos à disposição do docente para o desenvolvimento eficaz da sua atividade, a obtenção dos resultados previstos, o incentivo a inovação, a sua formação através da autoformação ou da formação regulamentada pela instituição que introduz mudanças que melhorem o desempenho docente.

A contextualização do sistema de ADD refere-se também a sua incidência sobre o serviço prestado, integração das experiências pessoais dos atores enquanto vetores e condicionantes da comunidade em que se insere, perspetivada num quadro mais amplo, pois pressupõe a melhoria do serviço prestado pela instituição, e na comunidade. Nesta perspetiva, todos os critérios e vetores de avaliação têm de ser transparentes e controlados inclusive pelo próprio avaliado. (FENPRO, 2008)

d) Periodicidade

Avaliação do desempenho é um processo que dada a sua relevância e complexidade, pressupõe na visão de Caetano (2008), uma calendarização que estabelece um horizonte temporal relativo à frequência e decurso do processo que por sua vez, deve ser amplo e suficiente para a realização das distintas tarefas exigidas no referido sistema avaliativo. O mesmo autor fundamenta, a sua operacionalização segura requer um determinado período de realização desde a mobilização e sensibilização á participação de todos os atores de modos a refletirem, criticarem e contribuírem para o diagnóstico de aspetos positivos e negativos, como as necessidades de formação até a entrega dos dados recolhidos.

Avaliação de desempenho é concretizada por dispositivos pontuais, com periodicidade anual ou bianual, ou trienal conforme o contexto. Entretanto Caetano (2008), adverte para não colocá-la ao descaso, dependurada, aguardando pelo momento oportuno da sua concretização, pelo facto de a avaliação de desempenho, poder ser anual, bienal ou trienal, pois que o processo roga por monitorização continua pelos órgãos de gestão institucional e comissão de avaliadores por via de registo continuo de aspetos positivos e negativos evidenciados no desempenho, e confrontados com os objetivos expectáveis institucionalmente, concedendo *feedback* de correções e melhoria na qualidade requerida em um verdadeiro sistema de gestão de desempenho rumo a instalação de uma cultura de avaliação.

Na perspetiva do mesmo de Caetano (2008), este procedimento independentemente do horizonte temporal estabelecido, é útil para analisar os resultados obtidos, o cumprimento das medidas de correção e sua redefinição, para uma revisão global anual ou bienal do período em que se faz a avaliação formal e antes do início de um novo ciclo avaliativo. Querendo dizer que avaliação do desempenho, não deve constituir um processo pontual, nem um fim em si mesma, cumprindo apenas a função de controlo e prestação de contas, sustentada por valores burocráticos e ritualistas, tão pouco de fachada como refere (Mendes, 2013).

e) Comunicação

A Comunicação é a habilidade fundamental quer em um sistema de ADD como para os profissionais de sustentabilidade, ela expressa a capacidade de falar e ouvir os pares (Curi, 2023).

Lima (2002) considera admissível no exercício avaliativo a existência de articulações/ desarticulações, convergências/congruências entre políticas, práticas e conceção dos atores. Daí que, é imprescindível a comunicação frequente no processo de ADD, entre gestores avaliadores e docentes avaliados desde o início do processo, quer publicamente como em privado.

Segundo o mesmo autor, neste processo comunicativo, é relevante esclarecer sobre o que se pretende avaliar, partilhar toda a documentação relacionada ao processo e promover formação contínua e sistemática à docentes sujeitos a avaliação e avaliadores de modos a clarificar e conscientizar sobre o sistema de avaliação assim como evitar equívocos.

No mesmo diapasão (Caetano 2008) reforça ao considerar indispensável a garantia de um sistema de comunicação e informação para o sucesso da implementação de um sistema avaliativo, ele permite

divulgar, partilhar atempada e amplamente toda informação relativa ao processo, em todas às vias de comunicação da instituição, de tal forma a que todos os intervenientes tenham acesso permanente a esta, auxiliando assim o avaliado na identificação e correção das suas insuficiências face às previsões do programa avaliativo.

Strong (2010) reforça a indissociabilidade e indispensabilidade da "comunicação, colaboração, e confiança", abreviadamente os três "Cs" no processo, entre os intervenientes da ADD, pois as duas primeiras geram a confiança no processo, entre avaliadores, avaliados e gestores, daí mais uma vez sublinhar a necessidade de inclusão de todos os participantes chaves desde a conceção á implementação do sistema de avaliação, (p.31).

No sentido de diversificar e abranger as vias de comunicação, Strong (2010) propõe a comunicação em privado, seja em forma de conferência ou reunião entre o avaliador e o docente avaliado com propósitos de "ouvir, perceber, compreender, dar voz à lógica da realização pessoal e profissional, as motivações necessidades dos avaliados, proporcionar oportunidades de satisfação das mesmas, documentar o desempenho para a tomada de decisões, informar ao avaliado sobre o seu desempenho e motivá-lo para melhoria das insuficiências constatadas, apresentando propostas de resolução destas" (p. 32), como sublinha Cirne (2022) se for bem concebida e preparada a avaliação, os docentes reconhecerão o devido mérito do processo.

f) Condições de trabalho

Segundo Caetano (2008) a eficácia e eficiência de um sistema de avaliação do desempenho precisam da disponibilização de recursos pelos gestores, logo o processo de negociação dos indicadores para avaliação deve estar vinculado a garantia de existência ou da criação de condições que favorecem o cumprimento dos indicadores, principalmente daqueles que estejam fora do controlo do avaliado, precisam ser assumidos, visto que esta situação pode afetar os resultados.

A falta de condições de trabalho é identificada como elemento obstaculizador do desenvolvimento eficaz e eficiente da atividade docente nas suas distintas dimensões consequentemente do sistema avaliativo. Assim, a par do referenciado o mesmo autor advoga, o sucesso de um sistema de avaliação de desempenho de qualidade do docente, está associado a existência de um conjunto de condições que permitem a concretização dos diversos indicadores da sua avaliação (Strong 2010).

Com efeito, para que a ADD não seja banalizada, os decisores e gestores devem assegurar, proporcionar aos avaliados às formas, vias, procedimentos e recursos para o alcance dos indicadores negociados ou assumidos, como refere Harvey (2001), as instituições devem dispor de recursos para otimizar o desempenho docente, desde bibliotecas devidamente apetrechadas, computadores, salas de aula, laboratórios, refeitórios, alojamento para estudantes, serviços de saúde, financiamento, salas de estudo, espaço para desporto, lazer, gabinetes para docentes, transporte, parque de estacionamento entre outros. "bem com serviços em rede ou parcerias que garantam o funcionamento integral das instituições. A gestão de desempenho pode ser considerada adequada desde que atenda a um conjunto de condições indispensáveis que assegurem a sua utilidade e credibilidade. De contrário comprometera o sistema e será um insucesso, (Caetano 2000)

Na perspetiva de melhoria das **condições**, Gois e Gonçalves (s/d) referem que às instituições devem estar dotadas de recursos infraestruturais, financeiros, equipamento tecnológico de informação e comunicação modernizado, *software's* educativos e capacitar os docentes para a devida utilização, enquanto elementos cruciais para a implementação de mudanças, de modos a evitar a competição entre docentes com possibilidade de realizar a investigação por recursos próprios para o cumprimento das exigências e aqueles que por alguma razão não podem fazê-lo.

g) Instrumentos de avaliação

Tendo em conta que o saber profissional se constrói dentro das regras e dos conhecimentos proporcionado pelas diversas fontes de recolha de dados no processo de ADD, que por seu turno asseguram a triangulação de dados, a validade e utilidade da avaliação, a obtenção de uma imagem mais clara e real do desempenho docente, proporciona a elaboração de planos formativos em torno das necessidades dos docentes e da instituição. Strong (2010) é apologista de uma diversidade de instrumentos de recolhas de dados. Para efeito prescreve as grelhas de observações formais de aulas, guião de inquérito e de entrevista ao docente avaliado, aos gestores, aos avaliadores, aos estudantes, aos pares, o portfólio docente, e o mapa de aproveitamento dos estudantes, como instrumentos de avaliação.

Caetano (2008) refere-se ao avanço das TIC como um evento com tendência de generalizar-se a plataformização dos instrumentos de avaliação como webfólio, questionários e entrevistas online preenchidos em tempo real, favorecendo a manutenção e gestão da informação, em uma base de dados. Em contextos em não é possível a digitalização mantém-se os instrumentos no formato gráfico, portfólio manual e outros referidos por Strong.

Retomando Caetano (2008), na senda dos instrumentos de avaliação do desempenho docente, este adverte, para a maior simplicidade e pragmatismo possível destes, definindo-os em função dos objetivos, limitados a informação essencial como dados administrativos do avaliado e avaliadores o período avaliativo em referência, dimensões, indicadores avaliativos (conteúdo a avaliar); um espaço específico para a apreciação global do avaliado e do avaliador, espaço para inserção do plano formativo.

O manual de instrução é referenciado por Caetano, um instrumento instrutivo, também fundamental pois nele vão constar as características no sistema de avaliação de desempenho, às orientações relativas aos procedimentos, os objetivos no sistema avaliativo, os seus efeitos, dimensões para além indicadores, instrumentos, escalas de medição, elementos de cálculo da avaliação global, procedimentos da entrevista e, instruções para o preenchimento dos instrumentos avaliativos, informação complementar entre outros aspetos (2008, p. 107).

h) Teste piloto ou pré-teste

Segundo Caetano (2008), a implementação de um sistema de avaliação deve ser antecipada pôr um teste preliminar de caráter experimental ou simulatório de aplicação do sistema para a sua familiarização**,** para avaliar a eficácia, eficiência, validação, a pertinência, do sistema. A testagem permite também averiguar a coerência das dimensões, indicadores para instrumentos, escalas, e corrigir atempadamente eventuais constrangimentos constatados antes da implementação generalizada e definitiva do instrumento.

Este teste pode ser feito por uma amostra representativa constituída por intervenientes institucionais de formas a que o próprio sistema de avaliação desempenho docente seja também alvo de avaliação, analisar os seus efeitos, consequências, e resultados produzidos, instrumentos, avaliadores, os objetivos em termos de classificação e de qualidade das apreciações. Por outra diz o mesmo autor que a funcionalidade ou não de um sistema avaliativo, pode ser feita pôr auscultação de uma amostra dos intervenientes, capaz de corrigir as deficiências provenientes da conceção e da aplicação do sistema, por receio de determinadas consequências, no sentido de melhorar a sua eficácia.

i) Feedback

Um sistema de ADD, implica na sua planificação a integração feedback, pois este é ótimo, útil e constitui uma das finalidades da avaliação, segundo Luckesi (2011). Nesta fase é oportuno para o avaliador refletir com o avaliado, consencializá-lo sobre suas insuficiências, abrir-lhe horizonte para a

supressão destas, conferindo deste modo um caril formativo a avaliação, garantir a efetividade do processo, desde que constitua um interesse do avaliado. Luckesi prossegue alertando ao avaliador tendo em conta a implicação da ADD, sobre a progressão na carreira, a não limitar este momento a partilha e informação da classificação obtida pelo avaliado (2011).

Na perspetiva de Bergamini (2019), é por via do feedback (positivo e negativo) que o avaliado toma conhecimento das suas potencialidades e das suas fraquezas. Constituindo, uma fonte de autoconhecimento, autodesenvolvimento e garantia da gestão do desempenho, oportunidade de apresentação do plano de melhoria do desempenho tanto ao avaliado como ao avaliador. Dai a necessidade de este ser imediato, justo, preciso, (Matey et al., 2019), pontual, eficaz, imediato, adequado, a medida em que reflita aspetos controláveis pelo avaliado sobre o seu desempenho. (Caetano 2008).

Chae *et al* (2020) e (Caetano 2008) reconhecem o *feedback* formal e presencial como o mais eficaz, porém na atualidade, por economia de tempo, ou impossibilidade assumem também o feedback informal, por via remota (mensagens de texto, vídeos conferências, e-mails ou em reuniões e o *feedback* contínuo ao longo do ano, sem ter de esperar o momento oficial da avaliação, contribuindo assim para a melhoria do desempenho do avaliado. Caetano, lamenta, porém, o fato deste, dificilmente acontecer, por falta de frontalidade necessária dos avaliadores, no intento de evitar conflitos.

Algumas recomendações são descritas, como cuidados profissionais a tomar no ato de conceder o *feedback*, por (Ribeiro 2019) e (Chae et al., (2020), ao avaliador e avaliado, a conveniência em limitar os discursos, incidindo sobre o desempenho demostrado e distanciar-se de juízos atinentes a aspetos da personalidade do avaliado (dedicação, pontualidade, assiduidade) quando estes não constituem padrões de avaliação; substituir afirmações por questionamentos, auscultar o posicionamento do avaliado, contrabalançar as potencialidades e fragilidades, comprometer-se em apoiar na melhoria das insuficiências em função das suas possibilidades para evitar incumprimentos.

Perceber as razões concorrentes para determinado resultado é o desejo de todo avaliado e este esclarecimento apenas pode ser concretizado por via deste procedimento, que em muitos casos motiva-os a desafiarem-se no desenvolverem de competências capazes fazer face às atuais exigências desde que as condições institucionais viabilizem o intento, (Luckesi 2011), logo a sua ausência em um sistema de ADD, pode comprometer o alcance de resultados (Malheiros & Rocha, 2014) e simultaneamente expressa um aspeto negativo (União Europeia, 2021)

j) Entrevista de avaliação

A entrevista de avaliação ou reunião final de avaliação entre avaliador e avaliado é considerada por Caetano (2008) e (Camara (2015), como etapa imperiosa do ciclo avaliativo, por constituir o momento em que é comunicado o resultado da avaliação, concede-se o feedback ao avaliado tornando-o consciente do seu desempenho, enaltecendo inicialmente as potencialidades, reforça-las e posteriormente as fragilidades a partir das quais se traça-se o plano de melhoria do desempenho cuja execução deve ser monitorizada sistematicamente.

Esta entrevista decorre em diálogo aberto, partilha de pontos de vista, debate, discussões, onde o avaliado tem a possibilidade de exprimir suas perceções relativas ao próprio desempenho, e perspetivar aspetos para próximos ciclos avaliativos. Para além disso, segundo (Caetano 2008), esta entrevista prevê analisar o nível de cumprimento dos objetivos, delinear as diretrizes para próximos ciclos avaliativos, a elaborar o plano formativo, analisar as expetativas do avaliado, o grau de (in)satisfação do avaliado, proceder assinatura do relatório final em caso de concordância, e recurso do avaliado em caso de desacordo em conformidade com os mecanismos legais, de modos a garantir a justiça e autenticidade ao ato, factos que fundamentam a sua relevância.

Por isso o autor propõe para a concretização da reunião, a marcação com uma semana de antecedência, a devida preparação, competência, maturidade, treinamento do avaliador para persuadir, negociar acima de tudo, comunicar de modos a evitar erros e garantir o *feedback* construtivo na avaliação. Basear-se em guião, registos, na análise nos factos constatados, posicionar-se no sentido de cooperação e negociação com avaliado, ouvi-lo, ponderar os fatores contextuais que terão afetado o seu desempenho, propondo sugestões da melhoria, evitar conflitos, cumprir com todos os procedimentos previstos pelo sistema de avaliação, evitar comparações com outros avaliados salvo que o sistema o permita (Caetano, 2008).

Querendo dizer que em casos de desacordo na discussão em relação a classificação obtida na avaliação, deve prevalecer a decisão do avaliador. Os mecanismos de recurso na visão de Camara (2015) devem ser atendidos por elementos neutros ao processo que analisam o fundamento do recurso com devidas evidencias, ponderam imparcialmente de modos a (in) validar a classificação. Este proceder aponta para um sistema avaliativo eficiente, justo, eficaz, coerente e como ferramenta valiosa.

Para o encerramento da reunião ou da entrevista de avaliação, Camara (2015), considera fundamental endereçar agradecimentos ao avaliado pela participação e colaboração ao longo do processo, expressões de encorajamento no sentido de prosseguir para uma contínua melhoria e o comprometimento do avaliador na disponibilidade para apoio necessário na melhoria e desenvolvimento profissional.

2.7. Intervenientes e fontes de informação

Se o conceito de avaliação, seus critérios sofreram transformações, o perfil e a atitude avaliativa de seus intervenientes acompanharam igualmente essas transformações.

A literatura sugere a pluralidade, diversidade de intervenientes e fontes de informação na conceção e implementação de um SADD, como uma das condições para a objetividade e imparcialidade, garantidas apenas pela triangulação de dados obtidos de diversas fontes (Silva & Lopes, 2015).

Como intervenientes e fontes de informação do referido processo, são sinalizados o próprio professor, outros professores e estudantes (Pacheco, 2001, p. 133). Por sua vez Sanches (2008, p. 150) identifica o professor avaliado, os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação por seu turno Caetano (2008) integra gestores, avaliadores internos e externos, para além dos docentes avaliados.

Esta diversidade implica o envolvimento e participação ativa dos diversos atores, confere clareza ao sistema avaliativo, permite constatar e ponderar as convergências e divergências a nível da perceção do avaliador e do avaliado, incrementar a autorresponsabilização e autorregulação assim como garante validade dos critérios avaliativos definidos a base de negociação, credibilidade, reconhecimento do processo avaliativo, (Caetano 2008). A possibilidade de um processo reflexivo, consistente e responsabilizado é realçado por Afonso (2002), em prol da participação de todos os atores. Já na visão de Campagna et al., (2020) o envolvimento dos atores em todas as etapas do processo incentiva a colegialidade, a colaboração, a comunicação a confiança entre os intervenientes de um sistema, proporciona oportunidades de aprendizagem profissional, desenvolve o espírito de pertença institucional, aspetos considerados primordiais para a eficácia do *feedback*.

No âmbito da caracterização do envolvimento referenciado, Caetano (2008) considera que este deve ser ativo, critico, criativo, reflexivo e rigoroso, ante a complexidade do processo de avaliação, com vista a se evitar tensões causadas pela imposição de sistemas avaliativos, reduzir ao máximo a margem de

subjetividade e distorções no processo (Reis Neto et al., 2013) garantir maior probabilidade de sucesso bem como evitar o cumprimento de mera formalidade burocrática (Hammond, 2010).

Apesar de apologista, Caetano (2008) mostra-se contraditório em relação ao *feedback* proveniente de diversos intervenientes e fontes. Para efeito, adverte aos avaliadores a análise criteriosa do valor prático de cada opinião imitida e aos informantes para a maior seriedade e realismo nas informações prestadas, de modo que esta possa garantir confiança e contribuir no desenvolvimento de competências do avaliado. Por isso para o autor é recomendável, o conhecimento claro das características globais do sistema avaliativo por todos os intervenientes do processo, o comprometimento com o mesmo, desde a fase de conceção até a sua implementação. Com reforço aos procedimentos específicos a usar, a elaboração de manuais de instrução com formulários, para evitar constrangimentos na avaliação pois, não convém implementar um sistema de avaliação de desempenho que não seja suficientemente conhecido pelos seus intervenientes atores (Caetano, 2008).

Para melhor compreensão das abordagens apresentadas, passamos a descrever de modo específico a intervenção dos atores do processo ao qual a literatura confere paulatinamente um caracter democrático:

a) Docente avaliado

Na perspetiva de Caetano (2008), o envolvimento do próprio avaliado na definição dos objetivos e demais critérios avaliativos, favorece um melhor conhecimento do sistema avaliativo, o domínio das atividades a organizar, autorregulação da sua atividade, definição de prioridades, desenvolvimento da autonomia e responsabilidade a suas atribuições, identificação de fatores determinantes do seu sucesso ou insucesso e refletir possíveis medidas corretivas.

O docente avaliado é também convocado a participar no processo por via da autoavaliação e da reunião de avaliação, com a finalidade de reportar o seu desempenho no período avaliativo em referência. Todo este envolvimento do avaliado, tem implicação na aceitação dos resultados da avaliação, e possibilidade de compará-lo aos objetivos previamente preconizados. Em contrapartida, Cunha (2010) opõe-se à participação do docente avaliado na avaliação (autoavaliação), por esta possibilitar a sobrevalorização do próprio desempenho, causar viés ao próprio processo e comprometer o desenvolvimento profissional deste.

b) Estudantes

O envolvimento do discente na avaliação do desempenho docente, permite ao docente obter o retorno, muitas vezes necessário para situá-lo em relação ao decurso da sua atividade pedagógica. A este procedimento Gil (2006) chama "avaliação de reação" (p. 253) e, na sua visão, embora com um peso decisório menor, considera-se necessário ouvir os estudantes porque são "os que melhor conhecem o professor em aspetos que não devem deixar de ser avaliados" (Pacheco, 2001, p. 134). Aguiar e Alves (2010, p. 241) advogam igualmente que se esta participação for autêntica, deveria ser tomada em conta, uma vez que se trata dos principais consumidores dos serviços docentes e encontram-se em situação privilegiada para proporcionar informação direta e de qualidade acerca da atuação do docente em sala de aula uma vez que as politicas educativas do ensino superior não orientam para a observação de aulas como mecanismo ou instrumento de avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional.

Os mesmos autores afirmam que a informação proveniente dos estudantes, para efeitos de avaliação do desempenho docente constitui elemento fundamental na triangulação de dados, garantindo a validade e fidelidade destes.

Gil (2006) apesar de ser apologista da participação do estudante, em algum momento contraria-o, afirmando que pode ser confrangedora para os estudantes emitir opiniões sobre os procedimentos de atuação do docente, que dispõe de um tipo de autoridade sobre si, enfatizando também a possibilidade de alguns estudantes perceberem este momento como adequado para vingança do docente quando este não é desejado.

Para evitar-se ocorrências de género os estudantes devem ser orientados, a prestar apenas informação importante capaz de contribuir para o processo docente educativo e para a reflexão do docente no sentido de melhorar sua atuação. Gil (2006), para tal recomenda como estratégia adequada para essa avaliação a discussão em grupo fracionados da turma com representantes, sem a presença do professor, para acautelar a inibição e a salvaguarda do anonimato.

c) Avaliadores

No entender de Viais (2017), o avaliador é o interveniente que agiliza caminhos para a emergência da avaliação, da identidade profissional e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento dos processos de socialização, da cultura para a autonomia, para a responsabilidade docente, a

reflexividade critica e a participação democrática que hoje clamam as instituições devendo para efeito ter sob seu domínio determinadas competências, abordadas com certa abrangência por (Formosinho 2002; Caetano 2008; Casanova 2009; & Gaspar et al. 2019) entre outros:

- **Competências interpretativas ou burocrática**:

Conhecer os fundamentos do sistema avaliativo, regulamentos; referentes, os instrumentos avaliativos assumidos pela Instituição; ter domínio das regras e conhecimentos gerais ao nível das questões políticas e socioculturais, conceitos, saberes disciplinares transversais. O avaliador deve possuir a capacidade de compreender e interpretar o processo, a luz a dos contextos, humano, social, cultural, histórica, político educativa bem como a capacidade de detetar desafios relativamente à instituição, à formação do avaliado, e prever recurso para resolução de determinada situação ou problema.

A par da capacidade de interpretação, o avaliador no âmbito da sua missão, é responsável pela comunicação oral e escrita, de forma clara e concisa em relação ao que supostamente se pretende avaliar. Explicitar e demostrar com clareza os indicadores de desempenho ajustados às atividades realizadas e aos objetivos institucionais em determinado período. Escutar atentamente os interlocutores, respondê-los com convicção transmitindo uma imagem de segurança, confiança e credibilidade (Caetano 2008).

- **Competências específicas**

Em relação a estas, o avaliador deve estar formado em supervisão, avaliação, desenvolvimento curricular, gestão de recursos, cultura organizacional, códigos sociais conhecer os significados e as suas implicações teórico-práticas; participar em investigação, ações formativas profissionais ou especialização, do contexto profissional, "conhecimentos relativos a atividade docente, procedimentos, métodos, modos operatórios" segundo Le Boterf (1998, cit. por Silva, 2012, p. 14.).

Possuir *skills* de gestão curricular e de planificação das diferentes atividades letivas, nomeadamente no que respeita à planificação anual, a médio e a curto azo e também métodos para planificar atividades de enriquecimento curricular Casanova (2009). A autora prossegue para as especificidades de domínio do avaliador, considerando importante o conhecimento do contexto, encarar a realidade com um "olhar" treinado para descrever, analisar e interpretar os factos para tal é imprescindível possuir conhecimento teórico e prático de diferentes técnicas de recolha de dados (Casanova, 2009), que o tornem competente em analisar, avaliar desempenhos individuais, coletivos, projetos, iniciativas,

operações intelectuais que produzem informações novas. Solucionar problemas, tomar decisões, que podem consistir em atividades formativas, prémios, progressões entre outros, (Gaspar et al. 2019).

- **Competências de dinamização de formação**

Formosinho (2002) e Nóvoa (2009) realçam o conhecimento resultante do saber científico, conjugado com a experiência e enfatizam a capacidade mobilizadora do avaliador de imprimir novas dinâmicas na instituição e gerir desempenhos, incentivar o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, colaborativa de forma a mobilizar e gerir os saberes. Casanova alude também a possibilidade de manifestar abertura para acolher, compreender, ensinar e ajudar o professor avaliado a melhorar insuficiências teóricas e praticas, e os valores que fundamentam o seu modo de estar na instituição; (2009). Na mesma linha, Alarcão e Tavares (2003, p. 149) advogam que o avaliador é um facilitador "do desenvolvimento profissional" no sentido em que incentiva e promove a melhoria da "qualidade dos desempenhos e consequentemente da qualidade do sistema de formação". Por sua vez, essa melhoria do desempenho e qualidade é resultante do acompanhamento e avaliação da atividade dos docentes (Formosinho, 2002).

- **Competências relacionais**

A este nível o avaliador deve possuir suficiente humildade científica, no sentido de aprender com o avaliado a refletir sobre a prática, gerando novas e úteis formas de trabalhar em contexto. Manifestar abertura para acolher, compreender, ensinar e ajudar o professor avaliado a melhorar insuficiências teóricas e praticas, e os valores que fundamentam o seu modo de estar na instituição; Casanova (2009) boa capacidade de comunicação com os atores do processo, de gestão de conflitos e de empatia entre os envolvidos no processo, (Alarcão & Tavares, 2003,). No mesmo domínio Le Boterf (1998, cit. por Silva, 2012) refere que o avaliador deve saber comportar-se, relacionar-se e cooperar eficazmente em contexto profissional e particular; Maio et al. (2010), destacam a pertinência de se estabelecerem laços de confiança entre os envolvidos no processo para que se crie uma atmosfera de aprendizagem ativa e responsável.

- **Competências de realização pessoal do professor**

Possuir um forte poder negocial e, simultaneamente, muita delicadeza, respeito pelo trabalho e dificuldades dos avaliados, aceitação de insuficiências e mudanças preconizadas pelo próprio processo avaliativo (Casanova, 2009). O avaliador deve ajudar a concretizar a realização profissional do avaliado, mantendo durante o processo avaliativo, tanto uma relação vertical como uma relação horizontal (Gaspar et al., 2019). Por isso é considerado um líder capaz de definir estratégias e de monitorizar

planos formativos, ancorados não só em experiências como nas necessidades do avaliado e em uma visão futura renovada sustentada nas novas tendências formativas, com propensão motivacional, regulador do desenvolvimento profissional dos avaliados (Gaspar et al., 2019).

- **Competência experiencial**

O avaliador é caracterizado como um colega mais experiente que deve ter uma atitude protetora e uma relação colaborativa, privilegiando o diálogo na sua relação com o avaliado, afastando-se da figura do "avaliador distante, de contactos difíceis" e associado a funções essencialmente prescritivas e inspetivas, (Alarcão & Tavares, 2003).

Por sua vez, Casanova (2009) refere que é de todo impossível avaliar alguém, com formação académica e nível de competências específicas superior ao avaliador, pois dificulta a identificação de insuficiências, competências, necessidades formativas bem como a sugestão de ações formativas. Neste sentido, o avaliador deve ser uma pessoa idónea, de mérito reconhecido de modos a garantir a aceitação, a credibilidade o respeito. por isso o avaliador deve ter equilíbrio no sentido de estar próximo, mas ao mesmo tempo suficientemente distante de forma a evitar a chamada contaminação.

A Imparcialidade deve constituir um elemento a ter em conta pelo avaliador para evitar – se o chamado de contaminação (Landsheere, 1969, citado por Casanova, 2009), ostentando um forte poder negocial, delicado, respeitoso, atento as dificuldades dos avaliados, humildade e promotor da mudança das insuficiências evidenciadas nos avaliados. Assim, a figura do avaliador poderá ter um papel determinante no desenvolvimento profissional do docente daí que, para Formosinho (2002), o avaliador deva ser um professor entre o conjunto dos professores, ou seja, um professor, mas "um professor de valor acrescentado" (p. 234) e que seja, simultaneamente, um professor reconhecido pelos seus pares. Por sua vez, Nóvoa (2009) defende que o avaliador deve ser um professor mais experiente.

Por fim, Caetano (2010) reconhece a missão do avaliador como muito exigente e para efeito ele deve ser um individuo neutro, imparcial e justo. No entanto, a apreciação e valorização do desempenho docente é sempre feita com referência às suas atribuições, responsabilidades, competências e tarefas da função que desempenha, tornando-se extremamente importante o conhecimento destas pelo avaliador de forma objetiva, para o desempenho eficiente e eficaz da sua função. A eficácia, corresponde aos resultados atingidos no desempenho e a eficiência, corresponde às características pessoais, competências ou comportamentos, evidenciados no exercício da sua função.

2.8. Etapas da avaliação do desempenho

A ADD apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos para a tomada de decisões, descrito por Pacheco (2001) cuja implementação, normalmente requer tempo suficiente e compreende várias fases decorrentes do posicionamento de diferentes autores, observa-se convergência e divergência entre as mesmas quanto ao número, propósitos, e a sua essência. Assim apresenta-se três modelos trifásicos indissociáveis (Guimarães, Rosa & Ramagem1998, Pacheco,2001), Lagartixa et al. (2011).

Segundo Guimarães, Rosa e Ramagem (1998), o mecanismo de avaliação do desempenho requer atividades enquadradas em três fases:

- **Planejamento**: esta fase inicial abrange o estabelecimento de metas e objetivos, recursos necessários e definição dos indicadores de desempenho, com base nos quais será realizado o processo avaliativo.
- **Acompanhamento:** nesta pressupõe-se a concretização ou execução das ações projetadas na fase anterior, correspondente a aplicação dos instrumentos avaliativos com vista a recolha de recolha de informação.
- **Avaliação propriamente dita**: prevê análise, comparação de resultados obtidos pelos avaliados em relação aos padrões ou objetivos definidos e expetáveis, procede-se a identificação de desvios, possíveis fatores concorrentes para o facto, estabelecimento de mecanismos de *feedback* e alternativas para a correção das insuficiências.

Igualmente, Pacheco (2001) apresenta um modelo com três fases a observar na implementação de um processo de avaliação do desempenho docente, conforme descreve-se:

1. Preparação ou a avaliação inicial: consiste na disposição para avaliar; nela atende-se aos antecedentes, isto é, procede-se ao levantamento de condições existentes e necessárias, à implementação do processo.

2. Recolha de dados ou a avaliação do processo: por via dos instrumentos e procedimentos de avaliação, é recolhida toda a informação vinculada ao desempenho docente, tendo em consideração as variáveis que abarcam todo o processo de desenvolvimento curricular nos contextos político-administrativo, de gestão e de realização.

3. Avaliação ou avaliação do produto final: compreende a formulação de juízos e tomada de decisão em relação aos resultados obtidos pelos avaliados, pondera-se os resultados aos vários níveis definidos no curriculo, cujos indicadores podem ser dados por aspetos da ação (comportamentos, práticas, atos), da cognição (ideias, opiniões) ou sócio emocionais (sentimentos, atitudes, relações, expectativas) ou pelo seu conjunto (Pacheco, 2001, p. 135).

Para Lagartixa et al. (2011), a implementação da ADD passa também por três fases como referimos anteriormente, discriminadas do seguinte modo:

- **Entrevista prévia**: esta fase circunscreve-se a negociação, na qual o avaliador e o avaliado definem os domínios ou padrões sobre os quais incidirá a avaliação.
- **Recolha de informação:** a semelhança de Pacheco na segunda fase, também são operacionalizados os instrumentos e procedimentos que permitem recolher informação sobre o desempenho do avaliado.
- **Entrevista final:** este momento, do feedback, caraterizado pela análise e discussão dos resultados da avaliação com a partilha das potencialidades e limitações, apresentação de um plano de melhoria e estratégias de acompanhamento que permitam a avaliação contínua e melhoria do desenvolvimento profissional.

Como se pode depreender, as etapas propostas por Guimarães, Rosa e Ramagem (1998), Pacheco (2001) e Lagartixa et al. (2011) estabelecem um vínculo com a modalidades avaliativas, diagnóstica que corresponderia à etapa inicial, a segunda etapa do processo constituiria um momento de avaliação formativa e, por fim, a terceira etapa de avaliação constitui avaliação de tipo sumativa. Porém, estas etapas apresentam algumas limitações em relação à classificação de Mota (2000) e Sanches (2008), que parecem mais integradoras

No entanto, Sanches (2008) considera que a operacionalização do processo de avaliação do desempenho docente inclui oito fases, sendo seis fases obrigatórias e duas opcionais no caso as duas últimas:

- **O preenchimento** de uma ficha **pelo professor avaliado:** trata-se da autoavaliação, processo em que o avaliado é responsabilizado em reportar o seu desempenho em relação aos objetivos alcançados na prática profissional e através da formação contínua realizada;

- **O preenchimento de uma ficha pelo coordenador do departamento ou do conselho de docentes:** na qualidade de chefe direto, acompanha e supervisiona toda atividade docente, é convocado a pronunciar-se sobre o desempenho do docente avaliado, a partir dos registos e constatações sob sua posse**;**
- **O preenchimento de uma ficha de avaliação pelo diretor ou gestor institucional:** de igual modo, o gestor máximo da instituição de forma direta ou indireta obtém informação quotidianas sobre o desempenho do pessoal sob sua responsabilidade, logo tem fatos a relatar sobre os mesmos no momento da avaliação do desempenho;
- **A conferência e validação da proposta de classificação:** procede-se a apreciação de todos os instrumentos preenchidos pelos intervenientes do processo, a referida triangulação da informação, possível ponderação, bem como a atribuição das menções qualitativas de Excelente, Muito Bom e Insuficiente.
- **Entrevista dos avaliadores com avaliados**, visando informar ao avaliado a proposta de classificação e proporcionar-lhe a oportunidade de apreciação conjunta desta mesma.
- **Reunião final dos avaliadores:** tem por escopo, a atribuição e apresentação da classificação final ao docente avaliado, após análise dos dados, da menção qualitativa e quantitativa, resultantes dos processos de auto e heteroavaliação.
- **Reclamação:** após a tomada de conhecimento do resultado da avaliação e na eventualidade de insatisfação e contestação da classificação atribuída, o docente avaliado pode no prazo de dez dias úteis, apresentar reclamação por escrito á comissão de avaliação.
- **Recurso**: caso a reclamação não seja atendida ou não satisfaça os intentos do docente, este tem direito de apresentar recurso para ao órgão de gestão, no prazo de dez dias úteis que por sua vez, em dez dias úteis a partir da data de interposição do recurso profere sua decisão.

Por seu turno, Mota (2001), sobre o processo de avaliação e gestão de desempenho, apresenta várias etapas: negociação de objetivos e expectativas de desempenho; observação de amostras representativas do desempenho, pré-estabelecimento do período avaliativo; registo de incidentes críticos; atribuição de escores; comunicação dos resultados da avaliação; provimento de *feedback* ao avaliado; formulação de planos de ação e formativos para melhoria do desempenho, remoção de obstáculos e dificuldades ao desempenho satisfatório (quadro 6).

Quadro 6 - Etapas da Avaliação na perspetiva de teóricos

Mota (2001)	Guimarães, Rosa & Ramagem (1998)	Sanches (2008, p. 152)	Lagartixa et al. (2011, p. 21),	Pacheco (2001, p. 129
Acompanhamento do desempenho	Planejamento	Preenchimento da ficha de autoavaliação	Entrevista prévia	Preparação ou a avaliação inicial
Remoção/Minimização dos obstáculos	Definição de objetivos, recursos, indicadores	Preenchimento da ficha de autoavaliação	Recolha de informação	Recolha de dados ou a avaliação do processo
Negociação de objetivos e metas	Acompanhamento	Preenchimento da ficha de avaliação pelo coordenador do departamento	Entrevista final:	Avaliação ou avaliação do produto final
Análise do desempenho	Avaliação propriamente dita	Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo diretor		
	Feedback	Conferência e validação da proposta de classificação		
	Planejamento:	Entrevista dos avaliadores com avaliados		
	Definição de objetivos, recursos, indicadores	Reunião final dos avaliadores		
	Acompanhamento	Reclamação		
	Avaliação propriamente dita	Recurso		

Fonte: própria

2.9. Impacto da avaliação do desempenho docente

Sobrinho (2003) defende, sem ambiguidades, que a avaliação produz sempre efeitos, querendo com isto dizer que a avaliação nunca é neutra ou inócua. Ao mesmo tempo, refere Mendes (2011, p.94) que" avaliar sem que este mecanismo produza repercussões, constitui mera perda de tempo". Como se pode ler em Caetano (2008), a avaliação produz diversos efeitos sobre docentes avaliados, sobre a instituição quer favoráveis como desforráveis, como referimos no ponto das conceções e finalidades da avaliação do desempenho docente. Nesta perspetiva, Malheiros e Rocha (2014), apontam a avaliação do desempenho como geradora de competitividade entre pares.

Visto que os procedimentos de avaliação do desempenho docente, tendem a influenciar as pessoas quer negativa ou positivamente, é conveniente que esta seja trabalhada em prol da sustentabilidade,

proporcionar ambiente saudáveis, incorporar indicadores e valores de sustentabilidade como justiça, respeito aos direitos *(Inchion,* 2030). Partilhando a mesma visão, Caetano (2008) reforça que a ADD, como processo promotor de bem-estar ao docente avaliado, melhoria do seu desempenho, da sua produtividade, da motivação; perspetiva-se na mesma proporção, elevar a sustentabilidade da instituição o que só se torna possível com a existência de um alinhamento dos indicadores de avaliação aos objetivos, ao contexto institucional, a comunicação atempada dos indicadores, a conceção tanto de *feedback* quanto de *coching* , em função das necessidades formativas identificadas.

Deste modo, em circunstâncias em que os docentes atinjam os padrões de elevada competência profissional na visão de Ingavarson (2010), a ADD deve ser promissora de incentivos como progressão na carreira com efeito de melhoria da remuneração salarial, atribuição de prémios, méritos e cargos de gestão entre outros.

A explicitação antecipada dos padrões avaliativos, mobiliza os avaliados no desencadeamento de esforços que permitem o alcance dos mesmos, ao funcionarem como padrões de autossatisfação a garantia de incentivos, recompensas motivacionais aos avaliados para um desempenho maior (Caetano 2008).

Simultaneamente, o mesmo autor, invoca o lado oposto que pode resultar em prejuízo para o docente avaliado, na eventualidade de os padrões de desempenho não estiverem linearmente vinculados a atividade docente, não forem conhecidos o suficiente ou negociados com os avaliados e forem de difícil alcance, os resultantes podem comprometer o processo, gerar efeitos negativos à medida em que o avaliado percebe a impossibilidade de o alcançar.

Caetano (2000) refere ainda que alguns sistemas de avaliação funcionam exclusivamente como instrumento burocrático e de controlo. Pacheco (2009) corrobora, alegando que normalmente, os sistemas de avaliação do desempenho docente decorrem de decisões políticas e destas algumas procuram soluções rápidas e imediatas que nem sempre respondem as mudanças desejadas. O mesmo adverte Pacheco (2009) "nenhum sistema de avaliação do desempenho docente funciona, quando resulta do incremento de políticas burocráticas sobrepondo-se a função do professor e a realidade institucional" (p. 41).

No mesmo diapasão, Mendonça e Barbosa (2003) afirmam que no Brasil, o impacto marcante provocado pela demanda imposta às instituições de ensino em termos de qualificação do corpo

docente fundamentalmente, deu aso a uma autêntica "corrida" em busca de títulos académicos, certificados, publicação, participação em eventos científicos e de extensão bem como a sobrecarga docente.

Nesta linha de pensamento Caetano (2008) revela que ao longo da sua experiência de acompanhamento de investigação sobre sistemas de avaliação de desempenho de diversa natureza, raramente encontrou instituições em que cinquenta porcento de avaliados e avaliadores, manifestarem-se "muito satisfeitos ou satisfeitos com sistema de avaliação implementado" (p.7). Isto porque, toda a mudança tende a gerar "mal-estar" aos implicados como referem (Esteves, 1992, Perrenoud, 2012, Nóvoa, 2019).

Indiscutivelmente por mais bem-intencionado que seja, qualquer sistema de avaliação de desempenho docente, se, se assentar sobre a cultura burocrática, de desconfiança, desajustamento aos objetivos de desenvolvimento profissional e a prestação de contas, está condenado ao fracasso, (Strong 2010) e aponta outras razões pelas quais determinados sistemas de avaliação de qualidade não tem alcançado os seus objetivos de entre os quais:

> a irregularidade, a superficialidade, a escassez de recursos, a falta de *feedback* construtivo, a falta de apoio aos serviços de elevada qualidade, ausência de programas de desenvolvimento pessoal docente, falta de apresentação de dados de registo da trajetória profissional, que permitam premiar os docentes de mérito e despedir professores incompetentes ou não produtivos, a invisibilidade da utilidade prática de resultados da avaliação, registo de desonestidade por receio de represálias por resultados insatisfatório pelos pares (p. 20).

E neste sentido que o "mal-estar" deve ser amenizado com a consciencialização da universalidade da avaliação, com o preparo atempado e continuo de modo a enfrentar-se progressivamente a nova realidade com vista a qualidade institucional, que por sua vez, passa pela qualidade dos seus docentes. A ideia é reforçada por Esteves, (1992) ao considerar o mal-estar docente ou as reações desencadeadas face as novas exigências sociais justificam-se pelo despreparado para enfrentá-las, desenvolvendo sentimentos de impotência, de fracasso, desconforto, inibição levando-os a conflitos, a resistência e desmoralização. No mesmo diapasão das mudanças sociais, Nóvoa (2012) recomenda aos docentes a enfrentá-las, aceitá-las apesar destas exigirem esforço e dedicação numa perspetiva de

cooperação e negociação, a implementação paulatina com foco no desenvolvimento profissional, como propõe (Perrenoud, 2012, Avalos, 2010).

Caetano (2008) diz que atualmente vem-se assistindo à implementação de sistemas avaliativos, demasiado robustos por influência da moda, modernidade, globalização cujo impacto e pertinência se revelam nulos ou demasiados reduzidos, logo após o primeiro ou segundo ciclo avaliativo. Apesar de necessária a inovação e modernização dos sistemas avaliativos, numa perspetiva integrativa e pragmática é preciso considerar às limitações, valências, adequação ao contexto institucional, destes sistemas de modos a acessibilizar a sua operacionalização e eficácia.

À semelhança dos teóricos acima referenciados, Caetano (2008) considera ainda que em certos casos a realização da avaliação do desempenho, ocorre em momentos considerados fundamentalmente por avaliados como de muita perturbação, manifestada com tendências a fuga, contenção, procrastinação, bastante critica acentuada ao sistema de avaliação, aos procedimentos, avaliadores entre outros. E aponta alguns fatores que podem comprometer a eficácia de um sistema de avaliação de desempenho quer em termos estruturais como processuais:

Em termos estruturais, aponta para o deficiente e conceção do próprio sistema avaliativo quanto aos indicadores avaliativos, os procedimentos, as escalas, o pesos ponderados a aplicar; a multiplicidade de finalidades pretendidas simultaneamente em um sistema de avaliação e ausência de relações com sistemas de gestão como recompensas, promoções e formações; procedimentos inadequados, não envolvimento de atores e tipo de fontes de avaliação; falta de transparência nos padrões de avaliação nos mecanismos de homologação e recursos.

Processualmente, o sucesso de um sistema avaliativo pode ser desfavorecido pela incongruência existente entre o próprio sistema adotado e a cultura, as práticas de gestão aplicadas institucionalmente, a desproporcionalidade entre às finalidades definidas no sistema avaliativo e às consequências efetivas da avaliação; o fraco domínio dos procedimentos avaliativos por avaliadores e avaliados, a debilidade nas competências avaliativas pelos avaliadores; o jogo de influências e manipulações, antecedentes negativos em relação ao processos de avaliação p. 88.

2.10. A avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional

A luz das abordagens anteriores, sobre o sistema de ADD, com destaque para o pendor formativo de que a mesma deve revestir-se, importa realçar que este pendor formativo deve abranger o ciclo integral

da ADD, Isto é, propostas formativas antes da implementação do processo, bem como autopropostas e propostas de avaliadores e pares, após o diagnostico de insuficiências no desempenho, de modos a despoletar de imediato os mecanismos para a sua superação e consequente a superação dos níveis de desempenho (Fernandes, 2000).

Em relação à formação precedente ao processo, é indispensável aos avaliadores e avaliados para o sucesso da implementação do sistema avaliativo, devendo focar em aspetos como a relevância do processo no âmbito pessoal e institucional, os objetivos do sistema avaliativo, às dimensões, parâmetros, indicadores, às escalas e tipo de medição, possíveis enviesamentos que podem ocorrer no processo de recolha e tratamento de dados (Caetano 2008).

A par desta formação, diversos autores ao deste texto, realçam a formação contínua como garantia de desenvolvimento profissional, fundamentada no paradigma de "aprendizagem ao longo da vida" considerada importante para todos os indivíduos, porém imprescindível para a classe docente. Considerando esta perspetiva, Fernandes (2000) expressa no seu discurso o impacto da formação do professor no fortalecimento da pesquisa, da criatividade, da articulação do conhecimento com a realidade e garante da indissolubilidade do ensino, investigação científica e extensão.

É consensual a nível de investigadores e políticos a relevância da formação dos professores para a qualidade do ensino e dos serviços prestados pelas instituições educativas. É neste sentido que a avaliação do desempenho docente se destina a confirmar a requerida qualidade para diversos fins (União Europeia, 2021).

Deste modo importa referir e concordar com (Martins, 2004, Mendes, 2011), a avaliação do desempenho, contrariamente ao que as pessoas pensam, não visa julgar as pessoas, mas sim, melhorar a sua produtividade e os seus resultados, permitindo-as alcançar patamares de desempenho mais elevados (Martins, 2004). Na mesma linha Mendes (2011), assegura no seu ideal a possibilidade da ADD revestir-se de caráter proactivo, transcender a identificação de caminhos de superação de deficiências e não se restringir apenas à produção de informação.

Como referido no PDN (2023-2027) a qualidade de qualquer sistema educacional é reflexo da qualidade dos seus docentes de igual modo, o acesso aos altos níveis de qualidade profissionais passa pela adoção de sistemas de avaliação de desempenho docente que integrem no seu ciclo planos de

formação docente ajustados as insuficiências diagnosticadas ao longo do processo avaliativo concorrendo para o desenvolvimento profissional.

No âmbito da globalização e modernidade, uma nova conceção de desenvolvimento profissional docente faz-se necessário, neste sentido Ingavarson (2010) defende o desenvolvimento profissional, não fundamentado no tempo de serviço e cargos de gestão desempenhados, mas sim, no conhecimento especializado da sua área disciplinar, no conhecimento devido dos padrões de desempenho atinentes a categoria profissional, no caso recente das IES o ensino, investigação cientifica, extensão e gestão, constituem elementos motivadores, desafiadores e orientadores da formação continua e consequentemente do desenvolvimento profissional dos docentes.

Para a concretização deste desiderato passa por um processo de avaliação do desempenho docente que possibilite perceber a lógica das motivações, necessidades da realização pessoal e profissional, e proporcionar oportunidades de satisfação das mesmas (Strong, 2010). Explicitando, a necessidade de articular o desenvolvimento docente ao desenvolvimento institucional como complementares, na lógica da melhoria do desenvolvimento profissional e da prestação de contas dentro do sistema de avaliação do desempenho docente, uma vez que estas funções se apoiam mutuamente para a melhoria e desenvolvimento da educação.

Segundo alguns autores (Veiga, 2008; Formosinho, 2009; Garcia, 1999; Morgado, 2005; Alarcão, 1996; entre outros), alegam que a formação contínua se restringe a cursos de pós-graduação ou mesmo a qualquer atividade de caráter formativo disponibilizado por instituições de ensino ou por iniciativa do próprio professor. Segundo os mesmos autores, a formação contínua resulta também da busca por formação autónoma como cursos rápidos, workshops, entre outros formatos e não exclusivamente em modelos formais.

Estes pronunciamentos levam-nos a perceção de que, a par do investimento institucional em ações formativas, os docentes precisam investir na sua carreira profissional concretamente na área específica da sua formação por via da participação em eventos pois estes permitem ampliar o nível de conhecimento, atualizar-se, capacitar-se, conectar-se à especialistas de referência na área, partilhar o conhecimento trocar experiências, aplicar ou colocar em prática todo o conhecimento adquirido. Os eventos científicos, pedagógicos e cursos muitas vezes ministrados no formato híbrido, remoto e gratuito, nem sempre são exclusivamente presenciais.

Dentro desse pensamento, para potencializar formativamente o docente Formosinho (2009), considera imprescindível, um processo de negociação e intencionalidade intrapessoal, institucional e social entre os atores. A fim de evitar ocorrências de formação descontextualizada proporcionadas por entidades que nem sempre atendem as reais necessidades do professor, podendo significar muito pouco no seu plano pessoal de formação, consequentemente propiciar desgostos, acomodações, conformismo, que comprometem o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, o desenvolvimento profissional provém de formação solicitada, contextualizada, constituída a partir das dificuldades e carências enfrentadas pelo professor e emergentes da avaliação do desempenho, (Morgado, 2005). Na mesma linha de pensamento, Flores (2003) aposta na ideia de uma formação contínua como um "espaço de (re)construção de saberes, de experiências (contextualizadas) e de aprendizagens, numa lógica de crescimento profissional, em que os professores se comprometem com o seu desenvolvimento" (p.193), ao invés de modelos formativos eivados de processos e práticas formais, subordinados a estruturas externas e instrumentais.

Um outro aspeto imprescindível no processo de formação para a melhoria do desempenho e desenvolvimento profissional, explanado pela FENPROF (2008b), é a flexibilidade na gestão do desempenho no sentido de atender a diferenciação no plano qualitativo e potenciador que não pode implicar, paridade, igualdade de oportunidades, em atenção aos diferentes diagnósticos obtidos de desempenhos ou resultados individuais, os interesses prioritários formativos de cada docente avaliado.

Para que as avaliações do desempenho docente não se desgrudem da formação contínua e do desenvolvimento profissional, a participação dos docentes em programas formativos deve ser encorajada, apoiada para a obtenção de uma classe docente altamente qualificada pois a formação do professor é assumida por muitos como pré-requisito para a qualidade de ensino e demais serviços prestados pelas instituições. Por conseguinte, esta pode contribuir para a concretização das políticas públicas concebidas que constituem desafios quer para o estado, as instituições como para o próprio professor enquanto ator principal do processo educativo, da investigação científica e da extensão universitária.

Os julgamentos produzidos pelos avaliadores têm se constituído também problemáticos na vida profissional dos avaliados resultando em alguns erros, apresentados no ponto seguinte. Contudo, para que uma avaliação tenha consequências válidas e consensuais, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador (Ruivo, 2009, p. 70).

2.11. Erros da avaliação do desempenho

Para Caetano (2028), o processo de avaliação do desempenho docente apesar de contribuir para o desenvolvimento profissional e institucional, está propenso a ocorrência de erros de precisão, muitas vezes promovidos por avaliadores Mattos (2003). Na mesma altura Sobrinho (2003) profere que nenhuma avaliação é absolutamente objetiva, jamais produz "certezas" absolutas, inalcançáveis até pela mais rigorosa ciência.

Stiggins e Nickel (1989) apresentaram algumas razões decorrentes dos erros que descredibilizam o processo: 1) falta de formação dos intervenientes do processo; 2) insuficiência de tempo alocado a avaliação, 3) ausência de confiança entre avaliados e avaliadores; 4) ausência de reconhecimento das competência nos avaliadores; 5) a conceção da avaliação como mero processo administrativo burocrático; 6) avaliação focada exclusivamente em aspetos negativos; 7) a falta de oportunidade de expressão ao avaliado e ausência de *feedback.*

Mattos (2003), Farinha e Jacinto (2007), Coelho (2011) e Caetano (2008) identificaram vários erros na avaliação do desempenho que se resumem seguidamente:

- **Supervalorização versus desvalorização da avaliação:** na sobrevalorização da avaliação, o avaliador conceitua a avaliação como único critério e instrumento capaz de corrigir às insuficiências dos avaliados. No caso da desvalorização da avaliação o avaliador faz acreditar na avaliação como simples procedimento, que em nada pode contribuir para a melhoria das insuficiências dos avaliados, o seu desenvolvimento profissional e institucional.
- **Erro contraste:** este erro caracteriza-se essencialmente pelo uso extremo do rigor, severidade ou o uso extremo da brandura, em consequência da personalidade do avaliador. Em caso de brandura o avaliador atribui menções qualitativas altas, em relação ao desempenho real do avaliado. A severidade é o oposto a brandura, neste caso, o avaliador aplica rigorosamente o extremismo na atribuição de qualificações negativas da escala de avaliação, atribuindo menções abaixo do seu real desempenho, desenvolvendo nos avaliados, o mal-estar, a baixa estima, stress entre outros.
- **Efeito de halo:** este resulta da avaliação focalizada em apenas uma ou duas qualidades ou dimensão do avaliado, logicamente generalizando este resultado para as demais dimensões do desempenho do avaliado, supondo haver uma relação entre estes avaliando uma em função de

outras. Neste caso o avaliador atribui demasiada ênfase, a um único aspeto ou dimensão avaliativa, causando viés ao processo.

- **Tendência central**: surge da tendência de situar os resultados da avaliação no ponto médio das menções classificativas para todos os avaliados, de formas a evitar prejudicar os avaliados com desempenho deficiente. O avaliador classifica o desempenho, sem objetividade. Segundo Caetano (2028), normalmente isto ocorre em situações em que o avaliador não se sente devidamente preparado ou capacitado para proceder o processo avaliativo o desempenho.
- **Pré-julgamento ou falsidade:** este acontece por razões emocionais do avaliador, classifica o desempenho do avaliado, em função da simpatia ou antipatia que desenvolve por este, distanciando-se do real desempenho do avaliado e do profissionalismo do avaliado. Permitindo ser direcionado por fatores emocionais relegando aspetos técnicos e profissionais. O avaliador tende a ocultar ou distorcer informações sobre o avaliado com propósito de favorecê-lo ou prejudicá-lo, em muitos casos privilegiar alguns, em detrimento de outros.
- **Similaridade ou efeito de semelhança** – acontece quando o avaliador tem pontos em comum com o avaliado e uma má avaliação do mesmo iria implicar uma autoavaliação negativa O avaliador julga o desempenho das pessoas, a partir da sua auto–perceção, considerando como ele mesmo faria em determinada situação, comparando-se a realização do avaliado. Neste caso o avaliador atribui ao avaliado qualidades e defeitos seus.
- **Estereótipos julgamento de inclinação** – estereótipo ou cliché: neste caso o julgamento da avaliação é realizado com distorções, valorizados aspetos distantes do desempenho do avaliado e atendo-se a preconceitos e estereótipos que típifica um determinado grupo de indivíduos, podendo ser raciais, religiosos, tribais, de género, cor, sexo, de idade origem social generalizando o tratamento positivo o grupo com as características de interesse do avaliador.
- **Prevalência do papel, subjetivismo ou unilateralidade**: este erro manifesta-se quando o avaliador julga o desempenho do avaliado em função da sua própria perceção e conceção e em função e qualidades que o avaliador percebe e julga importantes em si mesmo. Deste modo se, o avaliado for portador de tais qualidades, o processo ser-lhe-á favorável, de contrário, o avaliado será alvo de penalização.
- **Força do hábito**: este erro é marcado pela tendência de o avaliador, avaliar de modo recorrente o avaliado, desconsiderando a ocorrência ou não, de novas realizações no seu desempenho.

- **Falta de memória**: o avaliador fundamenta a avaliação em fatos mais recentes que antecedem a avaliação, por falta de registo e acompanhamento sistemático, perde-se a informação de fatos relevantes e significativos relacionados ao desempenho do avaliado referente ao período em avaliação.
- **Falta de técnica**: este erro ocorre por desconhecimento das principais características da avaliação, desconhecimentos de procedimentos e técnicas específicas da avaliação, levando o avaliador a emissão de juízo por bom senso.

Como se compreende, os erros da avaliação resultam de vários fatores e desencadeiam a ocorrência de efeitos adversos opostos aos ideais dos propósitos do processo como injustiças, afastamento, desmotivação aos avaliados ao perceber que o seu desempenho não é devidamente avaliado nem valorizado, comprometendo desta forma a obtenção de resultados reais e a qualidade do próprio processo. Assim, para minimizar os efeitos decorrentes dos erros supra referenciados, os avaliadores deveriam ser submetidos a programas de formação específica de modo a despertá-los para a seriedade e relevância da qualidade na avaliação de desempenho. Deve-se também consciencializar antecipadamente os avaliados sobre os critérios de avaliação com o envolvimento de todos na definição dos mesmos.

2.12. A Docência no ensino superior

Em pleno século XXI e numa era de globalização, as instituições educativas, vivenciam um ambiente mais dinâmico e desafiador, associado a enúmeras reformas em todos os sistemas educativos. Consequentemente, o perfil docente progrediu de tal modo a exigir muito mais que a mediação da aprendizagem, a atualização constante de conhecimentos, por destes depender a capacidade de resposta aos desafios impostos, (Jagtap, 2015).

As IES são instituições educativas, responsáveis pela formação dos integrantes de uma sociedade e, isto as obriga a voltar a sua atenção a comunidade com intervenção dos docentes por via das ações, resultante da investigação científica que por sua vez deve constituir uma prática relevante para o ensino e sobre a prática social (Masetto 2008).

O mesmo autor esclarece que nos primórdios do ensino superior, constituíam requisitos necessários para assumir profissionalmente a docência, o título académico superior de graduação ou bacharelado, competência no exercício da sua atividade profissional, domínio do conteúdo de uma unidade curricular a que se propõe a lecionar, ser bom orador, sem se importar com a agregação pedagógica. Fruto da crença sustentada por longos anos de que "quem sabe, automaticamente sabe ensinar" (p. 11).

Ensinar era sinónimo de ministrar aulas expositivas na base de um domínio do conteúdo, transmitir o conhecimento, avaliar às aprendizagens dos estudantes que por sua vez significava a capacidade de reprodução do conteúdo transmitido pelo professor. A título de exemplos bastava ser engenheiro para ser professor de eletrónica, bastava ser biólogo para lecionar a unidade curricular de microbiologia, bastava ser arquiteto para lecionar desenho industrial e assim por diante.

Na mesma altura segundo Mazetto (2008), o insucesso do estudante era responsabilizado a si próprio, escusava-se de qualquer responsabilidade ao professor em relação a forma como ministrava as aulas, cumprimento de programas, o uso das técnicas e métodos de ensino e comunicação, pois este era considerado o centro do processo ensino aprendizagem.

Este modo de atuaçao foi constituindo preocupacão e contestacão por estudiosos como Freire, (1996), refutando que" tal como ensinar não é transferir conteúdo, aprender não é memorizar o conteúdo transmitido pelo professor" (p. 40); por seu turno, Teixeira (2009) considerou ineficazes os critérios voltados para a seleção de docentes para atuar em cursos de graduação. Anastasiou (2008) aflora que "ser um reconhecido pesquisador, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico", E comungando da ideia, Tardif (2002), reforça, "dominar o conteúdo específico de uma unidade curricular, não garante uma prática pedagógica eficaz" (p.75).

Na senda desta visão aliada a Pimenta (2000), considera-se pertinente desconstruir esta cultura e conferir uma interpretação diferenciada, a atividade docente no sentido de promover uma formação na base de pressupostos profissionais da identidade docente, com saberes plurais, específicos, heterogéneos, multiplicidade de atitudes que permitam lidar com situações adversas, inesperadas, conflituosas, e individualidade ligado ao exercício da profissão docente (Roldão 2005).

Neste sentido, os governos movidos pela necessidade de elevar a qualidade de ensino e demais serviços prestados pelas instituições educativas tem estado a definir, aprovar e implementar, políticas publicas na educação que reformulam a atividade docente com impacto no PEA (Flores, 2010).

As atuais mudanças sociais e políticas do ensino superior, impõem ao docente um novo perfil, desenvolvimento de nova competência como garantia de um desempenho cada vez mais eficiente e eficaz, dados aos inúmeros desafios que lhe são acometidos de modo a adequá-lo aos padrões internacionais. Nunes (2013) refere que é tarefa do estado a institucionalização, promoção, garantia e perpetuidade de um ensino de qualidade. É neste sentido que o estado deve consagrar maior atenção

a formação e qualidade docente como refere o mesmo autor "professores necessitam de ser cuidadosamente controlados e monitorados" pois boa formação resulta em boas práticas

Porém, como é sabido a partir de Teixeira (2009), a formação graduada e pós-graduada em cursos técnicos, não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, incidindo profundamente em determinado campo científico, vinculado a especialização, dando aso a formação de pesquisadores, no âmbito de uma área específica, em desprimor do conhecimento referente a docência, o que de certo modo compromete a construção do perfil docente requerido. Outro sim, as instituições de formação de professores, preparam os futuros profissionais apenas para atuação em contexto de sala de aulas e para atender exclusivamente a dimensão ensino havendo a necessidade de inversão deste quadro com formação contínua e permanente que qualifica, atualiza e renova as práticas (Masetto, 2008).

Entretanto, a docência no ensino superior, requer competências práticas e saberes didático-pedagógicas, metodologias de ensino, estágio supervisionado, saberes relacionados com a questões sociais, humanas, políticas, filosóficas culturais éticos, estéticas, conceituais da profissão e tecnológicas, (p. 33) e de estudante ativo, critico, exigente, curioso, expectante com sua formação, deste modo o docente deve estar à altura de responder a estas exigências.

A qualificação para a docência no ensino superior em Angola, transfigurou-se de tal modo que passou a exigir competências específicas relativas ao próprio ensino, a investigação científica, extensão universitária, participação na gestão, grau académico de mestre ou doutor e a agregação pedagógica, (Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de agosto).

É neste sentido que olhando para estas exigências, Filho (2020) considera deficiente o perfil do docente do ensino superior em Angola, em parte, pela ausência de formação especifica para a docência para este subsistema de ensino visto que os professores universitários se qualificam na profissão exercendo-a tendo como referência os modelos de professores de ciclos anteriores enquanto estudante.

A par disto, Mendonça et al (2003) e (Teixeira 2009) especificam que as atuais políticas educativas institucionalizadas no ensino superior apontam para um exercício profissional bastante robusto e sobrecarregado para os docentes. Com estas políticas os docentes são incentivados a integrar júri de avaliação de diversa natureza, orientar estudantes em relatórios, monografia, dissertações e teses; a

participar em eventos científicos e de extensão universitária, realizar a investigação científica, produzir inúmeros artigos para publicação em agências de pesquisa que avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade da mesma, (p.35).

Independentemente, dos autores consentirem, a necessidade de transição de uma atuação tradicional do docente para uma atuação contemporânea, refutam a imensidão de tarefas acometidas ao docente, Mendonça et al (2003) realçam o cansaço físico e mental, o despreparo, como implicações em sala de aula em consequência da sobrecarga de tarefas impostas ao docente. E Teixeira (2009) aventa a possibilidade de estas comprometerem a qualidade de ensino e penalizar os estudantes.

Segundo Leite et al. (2000), a mudança de tempos enfatiza o processo docente educativo como a aprendizagem do estudante e jamais como mera transmissão de conteúdo pelo professor, urgindo a qualificação docente, por via de processo de formação contínua resultante ou não da avaliação do desempenho docente, enquanto processo necessário e qualificador.

Por sua vez, para a supressão destas insuficiências, Tardif (2002) propõe nas instituições de ensino superior, a criação de espaços formativos mobilizadores de saberes profissionais específicos à profissão docente como debate, discussão e reflexão, centrados nos desafios atuais da docência no ensino superior, com vista a construção da identidade docente que se processa numa teia de relações que se estabelece entre pares ao longo da trajetória profissional de forma dinâmica e não linear como refere Pimenta (2000). Ademais, os docentes devem submeter-se a constante e diversificada formação de modos a ter uma visão multidisciplinar da docência no ensino superior, dos problemas sociais e responder as exigências internacionais (Zabalza, 2004).

Visto que, é ao longo do tempo e na base da formação continua que ocorre a construção da identidade docente, proporcionadora de fundamentos teóricos assentes no processo de ensino aprendizagem, princípios de organizações gestão institucional, na planificação das aulas, no alcance dos objetivos por via da avaliação das aprendizagens como advoga, Novoa (1995).

Tendo em conta a importância social da profissão docente, torna-se indispensável a criação de condições de trabalho e oportunidades formativas para o desenvolvimento das competências requeridas pelos normativos legais e partindo do princípio de que as instituições de ensino superior, enquanto instituições educativas, responsáveis pela formação de profissionais competentes, (Masetto, 1998, p. 13). Percebemos este redimensionamento da atividade docente como uma oportunidade de

ampliação de saberes, com possibilidade de melhor intervenção laboral, social e profissional que distinguirá em grande medida um docente do ensino superior de outro do ensino geral.

Deste modo na base da flexibilidade e comprometimento profissional que os caracteriza, os docentes do ensino superior devem perceber as mudanças, refletir sobre elas, adequá-las a sua vida profissional, construindo assim o novo perfil na base das atribuições previstas no estatuto da carreira.

2.12.1. Competências do docente no ensino superior

Às competências referem-se ao leque de conhecimentos, padrões de desempenho habilidades, capacidades indispensáveis ao desempenho eficaz, de um profissional (Caetano,2008).

Segundo Curi (2022), as atuais políticas públicas apontam para a profissionais de sustentabilidade, o docente do ensino superior enquanto profissional comprometido com o desenvolvimento social e do cidadão tem de desenvolver tanto competências técnicas restritas e específicas à sua área de conhecimento como competências transversais que transcendem a outros sectores sociais.

- **Competências Pessoais**

Ao nível das competências pessoais, na perspetiva de Curi, (2022) estas permitam comunicar a diversos níveis de gestão institucional, desenvolver a capacidade de autoanálise, responsividade entre outras.

Prosseguindo no âmbito das competências pessoais e individuais de inovação, a autora refere-se a: iniciativa, autonomia, criatividade, pensamento crítico, trabalho em equipa, inovação, resolução de problemas, comunicação, colaboração, flexibilidade, adaptabilidade, habilidades sociais, e interculturais, produtividade, capacidade de assumir compromissos, liderança, responsabilidade. A adaptabilidade contextual, refere-se a possibilidade de desenvolver uma mentalidade global, aberta aos desafios e oportunidades nacionais e internacionais, de modos a se adaptar à diferentes contextos, públicos isto é modificar a postura em função das circunstâncias, diversidade cultural no âmbito da mobilidade institucional e reconhecer como oportunidades de desenvolvimento profissional.

- **Competências especificas**

Curi (2022) refere que os profissionais de sustentabilidade devem ter pelo menos uma área de especialização, na qual desenvolvam experiência, compreensão e profundo domínio. Manter-se informado e atualizado sobre as ocorrências de todos os setores e com realce na área e especialidade.

A especialização e experiência profissional em determinada área do conhecimento com possibilidade de integração em outras áreas do saber e na sociedade, é imprescindível no exercício da docência no ensino superior. Este conhecimento deve ser adquirido, atualizado incessantemente, reconstruído e atribuído novo significado por "inferências, generalizações, conclusões e possibilidade de transferência" do mesmo conhecimento para situações novas devidamente argumentadas, compreensíveis para a defesa do seu ponto de vista sobre o assunto, colocando em evidência a sua imaginação, criatividade e criticidade.

Como já referido, o desenvolvimento de competências é marcado pela formação contínua. Delors et al. (2004) defendem que num mundo competitivo em constante evolução, os professores a semelhança de outros profissionais devem consciencializar-se que a sua formação inicial não lhes é suficiente para o resto de sua carreira. A atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, proporcionará o equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica. Por este viés, Arroyo (2000) relata "a importância da formação contínua, de seu ofício em prol da sua qualificação e profissionalismo" (p. 19). Por seu turno Masetto (2000) reforça que o desenvolvimento de competências especificas, passa pela formação profissional, em simultâneo com a formação académica, formação contínua, prolongada por toda a vida, a revitalização da vida académica pelo exercício profissional, a participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios, intercâmbio com especialistas, p.19.

- **Competências didático-pedagógicas**

Na visão de Masetto (2000), qualquer profissional docente do ensino superior, independente do curso em que leciona deve ter domínio do processo docente educativo, pois é inconcebível falar de docentes do ensino superior sem o domínio mínimo deste processo, uma vez que é a este profissional a quem compete conceber e gerir os currículos, aplicar as metodologias ativas, meios de ensino eficazes que garantam aprendizagens significativas, conduzir o processo na base dos princípios básicos didáticos e educativos, avaliar as aprendizagens na base dos objetivos de ensino e demais pressupostos avaliativos.

Para além destes, compete ao docente integrar o conhecimento adquirido na esfera afetiva-emocional e atitudes do estudante enquanto cidadão comprometido com a sociedade e seus problemas, estabelecimento de vínculos afetivos com os estudantes, gestão da relação aluno-aluno e com pares, o que implica passar por uma formação séria e aturada.

Deste modo, entende-se que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação continua, atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas metodologias ativas de ensino. A mediação demostra-se indispensável para articulação da teoria ancorada na reflexão, como processo de busca de sentido. A título de reforço, a docência no ensino superior não se compadece com o domínio do conhecimento a transmitir, atualmente a contratação destes transcende a componente letiva de determinada unidade curricular específica.

- **Competências digitais e tecnológicas.**

Esta enquadra-se nas competências técnicas, que recaem ao domínio saber-fazer, refletem as aptidões e as habilidades técnicas. Na visão de Martinho (2021), atualmente parte da interação entre indivíduos é efetuada por meio de Inteligência Artificial (AI). Assim na visão da autora, as profissões caminham para o digital tornando-as todas tecnológicas inclusive a educação e o ensino. Esta situação exige os docentes a adequarem seus perfis profissionais ao desenvolvimento tecnológico e digital, com destaque ao desenvolvimento de software, cibersegurança, inteligência artificial e tendo em atenção que são as novas competências que o mercado de trabalho exige dos estudantes. Ao abordar as competências de inovação requeridas no atual cenário da era digital, de criatividade e de inovação, Fincoda (2017) realça para a construção do perfil profissional dos docentes a aquisição de novas competências vinculadas ao desenvolvimento as habilidades analógicas digitais nas atividades relativas ao ensino, investigação científica, extensão universitária, em relação aos valores como pontualidade e cumprimento de tarefas. pelo facto de o docente estar desafiado a lidar com estudantes digitais que interatuam com livros, e uma imensidão de aparelhos analógicos, em um mundo digital.

Martinho (2021) recorda o cenário vivenciado mundialmente em 2020 a “Pandemia COVID 19”, que introduziu mudanças na forma de ensinar e aprender, tornou um imperativo a aquisição e aprofundamento de competências digitais para garantir a continuidade da atividade docente de forma remota. Como afirma a autora foi uma situação estressantes para os professores.

Na senda da irreversibilidade, Mazetto (2008) admite que a revolução na educação em consequência da velocidade do desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, na produção e acesso ao conhecimento, exige deste modo contínua formação e atualização dos profissionais, para a adaptabilidade a novos sistemas informáticos de comunicação e cooperação entre profissionais.

Com avanço significativo que a tecnologia digital confere ao processo docente educativo, Garofalo (2023) identifica as principais competências digitais de que devem dispor os docentes do ensino superior**:**

- **Pensamento computacional:** capacidade de resolver problemas de forma lógica e estruturada, com recurso a algoritmos e abstrações para decompor problemas complexos em partes menores;
- **Segurança digital**: conhecimento sobre os princípios básicos de segurança na internet, como proteção de dados pessoais, senhas seguras, identificação de ameaças e comportamentos seguros online;
- **Tecnologias emergentes:** familiaridade com tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade virtual, internet das coisas, blockchain, entre outras, e compreensão de como essas tecnologias podem ser aplicadas em diferentes contextos;
- **Pensamento crítico e ético:** capacidade de analisar criticamente informações encontradas na internet, identificar falsa informação e compreender os impactos éticos e sociais das tecnologias;
- **Colaboração e trabalho em equipe**: capacidade de trabalhar em equipe, acessar a uma vasta rede de comunicação para trabalho, compartilhar conhecimentos e colaborar na resolução de problemas utilizando recursos tecnológicos;
- **Criatividade e inovação:** capacidade de utilizar a tecnologia de forma criativa, desenvolvendo projetos inovadores e explorando diferentes possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas;
- **Letramento digital**: conhecimento básico sobre o funcionamento de computadores, sistemas operacionais, softwares e aplicativos, além de habilidades de pesquisa na internet e uso de ferramentas digitais.

Com o avanço significativo que as tecnologias evidenciam (Pacheco, 2023), os docentes no ensino superior desenvolvem competências para o uso de recursos tecnológicos do sistema tecnológico digital, de busca e produção de conhecimento, de comunicação, realizar pesquisas, vídeo conferências, trabalho em equipa e individual de diversa natureza, de comunicação coerente com pessoas dentro e fora do ambiente institucional, elaborar relatórios de pesquisas por via do computador e da Internet.

- **Construtor de Currículo**

A desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos a serem usados pelos professores comprometem a formação profissional do docente que requer de si um novo perfil, uma nova carreira face as mudanças tecnológicas de comunicação e informação. Perante estas exigências, o ensino superior obriga-se a repensar o currículo de formação profissional dos docentes, de formas a ser capaz de atender a exigências atuais, isto no âmbito da flexibilização e dinamização curricular, pois o perfil do docente universitário foi superado pela tecnologia. O currículo abrange a aprendizagem de habilidades de pesquisa em biblioteca, videoteca, hemeroteca, a realização de atividades académicas e profissionais.

Às instituições de ensino superior devem desenvolver políticas e compromissos com a formação docentes com curso de pós-graduação que enquadra a disciplina de metodologia de ensino superior, (Curi, 2022). as competências atuais estão voltadas para a abertura a novas experiências, a extroversão, a mobilidade, estabilidade emocional, consciência. Estas competências podem ser conseguidas por via de metodologias ativas, currículos flexíveis e multidisciplinares, orientação para a vida.

E neste sentido que as IES devem incluir nos seus currículos, unidades curriculares vinculadas as competências digitais nas quais se aborda o uso das Tics, aspetos éticos e de segurança digital, para garantir o uso seguro e responsável destas, bem como conteúdos vinculados a promoção de uma educação critica em justiça social, cidadania e direitos humanos (Hargreaves, 1994).

- **Competências relacionais (afetivo-emocional)**

As competências relacionais respeitam ao domínio do saber-estar, traduzem as atitudes e o relacionamento interpessoal. O docente enquanto orientador das aprendizagens deve incentivar os estudantes na aquisição e correção de atitudes, valores necessários a estimular o trabalho em equipa, parcerias, proporcionar *feedback* e usá-lo na busca de soluções para problemas.

Masetto (2000), ao abordar o perfil do docente universitário, destaca a dimensão afetiva emocional como um aspeto bastante delicado e pertinente na atividade docente, e considerados o atributo menos trabalhado ou revelado.

Esta dimensão proporciona abertura de espaços para expressão do respeito, da solidariedade, da cooperação, da segurança, da valorização individual, por via da orientação para os valores sociais,

afetivos, patrióticos, políticos, culturais, económicos, de democracia e participação na sociedade, éticos quer de natureza pessoal como profissional.

Mazetto (2000) prossegue dizendo que todo este domínio é concretizado por via das atividades desenvolvidas nas diferentes unidades curriculares que constituem o currículo. Daí, a necessidade do docente desenvolver competências para organizar um currículo aberto a situações emergentes, participar da elaboração do mesmo, conhecê-lo na íntegra e perceber a relação existente entre as unidades curriculares que compõem um curso. E a ausência desta da dimensão afetiva, condiciona a ocorrência de aprendizagem significativas.

No mesmo diapasão, Silva (2014) apresenta alguns valores éticos e morais qualificadores do docente do ensino superior, com realce a pontualidade, assiduidade, responsabilidade, exemplo e modelo em seu comportamento, demostrando profissionalismo e sobretudo respeito a outras pessoas.

A mesma autora acresce valores imprescindíveis a docência alegando que o docente deve ser um profissional ético, honesto, verdadeiro, dedicado, delicado, organizado, cumpridor de prazos, de promessas, coerente com palavras, atos e regras, respeitador da hierarquia. Capaz de admitir seus erros, insuficiências e limitação e procurar corrigi-los e superar, utilizar vocabulário adequado em sala de aula; deve renovar-se, inovar e investigar constantemente buscando aprender descobrir cada vez mais.

Segundo Curi (2022), este domínio permite ao docente compreender as ocorrências, as emoções, as limitações de seus pares e estudantes, realizar julgamentos imparciais, elaborar propostas que garantam soluções assertivas, em momento da tomada de decisão.

- **Competências políticas**

Cunha (2000) diz que toda a ação humana é um ato político, a universidade enquanto local de produção de ciência é um campo social que está sujeito a relações com forças políticas e monopólios para o alcance dos objetivos educativos. Os estados vivem a preocupação de adaptar os currículos educativos as demandas de ordem capitalista e global, sob discurso de qualidade e de modernidade este é um assunto político sobre o qual o professor não pôde descorar. Mas sim enfrentar como desafios para o alcance da qualificação académica dos docentes como refere (Leite et al, 2000).

Mazetto considera imprescindível nas competências do docente do ensino superior a dimensão política, pelo facto deste ser cidadão antes da docência. A cidadania obriga-o a participar abertamente da

política, da construção, mudanças, da história da sociedade e da nação em que está inserido. Estender a sua ação para fora da universidade participar em debates e discussões de assuntos sociais e políticos que afetam a vida das sociedades, a formação e a profissão dentro dos padrões técnicos e éticos.

As competências políticas na docência são também asseveradas por Hargreaves (1994), que as considera transversais, cruciais e passiveis de enquadramento nas suas distintas áreas de atuação. Segundo o autor, esta classe de competência tem aplicabilidade:

- na gestão institucional, com o envolvimento em discussões e debates relativos a políticas educativas eficazes para o funcionamento eficaz da mesma;
- na extensão universitária, o engajamento em relações com a comunidade, promovendo recursos, projetos formativos em prol da organização e melhoria local;
- na avogacia de interesses profissionais e institucionais, na mediação de conflitos, promoção da justiça social interagindo com legisladores, associações profissionais no sentido de mudança de cenários poucos satisfatórios aos profissionais, promovendo assim no seio dos pares equidade, democracia, colaboração, solidariedade e inclusão na instituição.

Neste sentido, os autores supramencionados, defendem que uma função poderá ter em si tarefas que reúnam todas as competências, ou, simplesmente, parte delas, mostrando-se importante integrar na avaliação padrões de desempenho que descrevam as competências nas diversas funções do docente.

Face as exigências da globalização, as competências estão em constante evolução, em função das necessidades emergentes, do bem-estar e a competitividade das instituições. Curi, (2022) adverte para a necessidade de desenvolver nos docentes duas poderosas competências: a resiliência e agilidade, para alcance de altos padrões de desempenho qualidade. Uma vez que a resiliência permite os profissionais tornarem-se fortes, determinantes e recuperar-se rapidamente das dificuldades. E a agilidade para o desenvolvimento equilibrado, veloz e otimizado na capacidade de responder a situações pontuais, com a imaginação, criatividade e inovação.

Para responder a necessidade de um perfil requerido ao docente do Ensino Superior é necessário apostar na mudança de mentalidades, na adoção de novas metodologias, redesenhar processos, desenvolver uma cultura digital e de aprendizagem ao longo da vida, fundamentalmente no investimento estruturante na educação numa visão, a longo prazo, a luz da agenda Educação 2030, que aposta no desenvolvimento de competências docentes que o permitam encarar de forma positiva os desafios da era digital, em constante e rápida mudança (Martinho 2021).

Para o sua eficácia e eficiência, requer o envolvimento de todos os atores com realce para avaliadores competentes, de modo a possibilitar a participação reflexiva, democrática e consciente, para o alcance dos padrões de desempenho de qualidade.

2.13. Avaliação do desempenho docente em contexto internacional

A partir das afirmações de Ribeiro e Costa (2002), percebe-se que a preocupação teórica internacional com a avaliação surgiu no século XX, no caso específico da avaliação do desempenho docente, que vem constituindo uma prática comum em instituições educativas de todos os níveis de ensino, apesar de algumas disparidades existentes quanto a finalidades, periodicidade, avaliadores, critérios, indicadores, dimensões e parâmetros, entre outros.

Existem países em que ADD não constitui objeto de regulamentação nacional, podendo decorrer em circunstâncias especificas, mediante solicitação do professor ou por iniciativa do avaliador no âmbito da autonomia institucional, podendo existir docentes em desempenho de funções sem nunca terem sido alvo de avaliação, como em Espanha e Finlândia, (União Europeia, Eurydice, 2021).

O mesmo relatório refere que Luxemburgo, em França e em Malta o docente é avaliado ao fim de anos de serviço específicos, que variam conforme a progressão da carreira e salarial do docente, com a finalidade de melhorar o seu desempenho.

Na Finlândia, Bélgica, Chéquia, Áustria, Croácia, Espanha, Itália, Letónia, Lituânia e Polónia, a ADD é anual, decorre por iniciativa dos gestores ou por solicitação do docente, destinando-se à tomada de decisões vinculadas à melhoria do desempenho, progressão na carreira e salarial, após a reunião de avaliação. Na Dinamarca, a lei confere autonomia às instituições educativas, á gestão do desempenho e respetiva avaliação bem como a conceção de planos formativos individuais para o desenvolvimento de competências e qualificação do desempenho docente. Já na Turquia, a ADD decorre por iniciativa própria instituição, por ser uma prática não regulamentada com fim de proporcionar ao docente o *feedback* em torno do seu desempenho.

Na Islândia, o processo de ADD decorre de legislação especifica a cada cinco anos, por uma comissão constituída por docentes membros da equipa de gestão, pares, entidades externas e pelo próprio docente. Na Lituânia, Suíça, Bélgica, França, Portugal e Suécia, a ADD, fornece um *feedback* sobre o desempenho do professor.

Para estes contextos, a melhoria das insuficiências registadas no desempenho é considerada elemento-chave. Para efeito, organizam-se sistematicamente reuniões após a ADD, com vista a refletir-se no desempenho demonstrado pelos docentes, elucidando, para a utilidade atribuída ao feedback na melhoria do desempenho do professor, considerando assim, grande debilidade no sistema a ausência deste no processo de ADD, dado a probabilidade de incumprimento da função formativa.

Nos últimos anos, em alguns países europeus, já citados, foram alterados os procedimentos de realização da ADD, sob orientação de agências internacionais, com vista a melhorar a qualidade e a internacionalização do processo, a nível do ensino superior, como se descreve nos textos seguintes. Entretanto, segundo o relatório da UE EURYDICE (2021), é da competência das autoridades locais de nível superior regulamentar o processo de ADD, bem como decidir os modos da sua operacionalização.

2.13.1. Avaliação do desempenho docente na Austrália

Ingavarson (2010) refere que na Austrália a ADD visa recompensar os docentes que atinjam os melhores padrões profissionais e a certificação profissional rigorosa respeitável a nível nacional. Segundo o autor, a Austrália foi alvo de tensões e reformas ao nível da gestão das instituições educativas em termos curriculares e ao nível de sistemas de prestação de contas, apesar do reconhecimento de que a eficácia destas dependia da competência dos professores, pois não eram efetuadas reformas conformadas a atividade docente, conferindo a esta profissão "um estatuto menor".

Os docentes da Austrália acreditavam que a definição e aplicação dos padrões de desempenho profissionais deveria ser assumida por eles, em responsabilidade partilhada com gestores e sindicatos no sentido de se recompensar os docentes e promover o seu desenvolvimento profissional e a sua progressão na carreira.

Por via destas reivindicações, o governo australiano instituiu algumas reformas nos padrões de ensino, baseando-se em níveis, domínios e padrões profissionais da carreira docente. Assim, foi consensual uma nova conceção de carreira docente com percurso profissional fundado no desenvolvimento de conhecimento especializado, e não no tempo de serviço e cargos desempenhados, a diferenciação de padrões genéricos de padrões específicos, a aprovação de métodos de avaliação do desempenho justos, válidos e fiáveis e o maior e significativo investimento na investigação; negociação de padrões e procedimentos avaliativos entre as autoridades empregadoras e o sindicato; a autonomia da cada instituição de elaborar o seu próprio sistema de avaliação por via de padrões de desempenho profissional.

A este propósito, criaram -se associações profissionais de professores em função das áreas de formação ou áreas curriculares com objetivo de se apoiarem- mutuamente na aprendizagem profissional, na disponibilização de recursos para o ensino e no desenvolvimento de políticas em relação ao currículo, ao desenvolvimento de padrões próprios profissionais, a fim de determinarem uma base para avaliação do seu desempenho e certificação profissional. Isto é importante para o desenvolvimento de competências específicas e para a respetiva avaliação do desempenho.

Em relação à operacionalização do SADD, o autor explicita que decorre por painéis de avaliadores que integram os gestores institucionais, um representante sindical, um professor da instituição e um professor externo sendo de natureza heterogénea. Ingavarson, reporta ainda a não obrigatoriedade da incorporação de evidências diretas no processo como elemento de prova de cumprimento dos indicadores de avaliação, situação que na perspetiva do mesmo, dificulta aos avaliadores na atribuição da classificação ao avaliado, correndo riscos de acusação de parcialidade e cumplicidade. É neste sentido que Ingavarson (2010) considera impossível o alcance de altos padrões de qualidade por via da avaliação do desempenho desenvolvida localmente e por pares. Considera ainda que a ADD, deve ser conduzida por entidades profissionais independente especializadas em avaliação educacional, padrões e métodos capazes de separar claramente procedimentos de avaliação docente, procedimentos de atribuição de certificação, procedimentos para atribuição de recompensas, de tal forma que o sistema seja credível e eficaz. Assim, a Austrália conta com sistema de ADD centrado na melhoraria da qualidade docente, na formação, no desenvolvimento profissional e na qualidade académica dos estudantes.

2.13.2. Avaliação do desempenho docente no Chile

A necessidade de implementar um sistema de avaliação do desempenha docente no Chile começou em 1998, com promulgação em 2004. Foi um processo extenso e demorado, dada a sua complexidade e a necessidade de reunir o maior consenso possível em relação à definição de referências e de padrões ou referentes, (Avalos 2010). A autora, ao descrever o sistema de avaliação da qualidade do desempenho docente no Chile, refere que o Estado e as suas agências intervêm diretamente nas atividades docentes como forma de assegurar a conformidade do desempenho docente aos objetivos institucionais e as diretrizes políticas.

No contexto chileno, os docentes prestam contas ao Estado e não aos seus pares, e são orientados a procederem à avaliação formal dos seus pares, remetendo-se para competências técnicas de avaliador,

para além das competências profissionais, cenário contrariado pela classe docente representada pelo sindicato, num congresso nacional em 1997, que visava debater e negociar um sistema de avaliação do desempenho docente, onde foi consensual a'' prestação de contas deve residir no seio da profissão e não em agências de auditoria do Estado" (p. 49)

Neste país, o sistema de Avaliação do desempenho docente foi implementado de forma burocrática, a começar pela identificação e especificação dos objetivos, a indicação do apoio profissional necessário aos docentes, a realização de pelo menos dois encontros formais para a definição de objetivos e revisão dos mesmos objetivos, a elaboração de um relatório formal de avaliação analisado e discutido entre avaliador e avaliado, a definição de padrões de desempenho designados pela autora por ''padrões gerencialistas,'' que indiquem claramente as competências mínimas que o docente deve demonstrar em dependência da sua categoria profissional.

Entretanto, este sistema de avaliação docente resultou de profundos debates, conflitos pressões e finalmente acordos entre o governo representado pelo ministério da educação, docentes e sindicatos de professores. No centro dos debates estiveram a definição de propósitos e efeitos, avaliadores formados para a tarefa de avaliar, critérios e padrões legítimos que regeriam o processo de ADD, (Avalos, 2010).

Após diversos debates e discussões sobre o SADD foi consensualmente aceite e implementado com caráter funcional e punitivo que premeia os docentes de excelente desempenho após a realização da prova denominada *asignacion variable de desempenõ* (AVDI) para obtenção de bonificação salarial; estabelece carácter formativo para correção de insuficiências aos docentes com desempenho insuficiente, propostos para planos de superação sobre acompanhamento e orientação, participação em cursos ou seminários organizados por instituições académicas, leitura e observações às aulas por pares qualificados; o impedimento/ afastamento da continuidade do exercício de atividade docente a indivíduos avaliados negativamente em três ciclos avaliativos após submeter-se em nova avaliação até dois anos consecutivos não obtendo resultado satisfatório (Avalos, 2010).

Deste modo o Sistema de avaliação de desempenho ADD, chileno enquadra-se num conjunto de escalões da carreira docente, que permite conciliar os indicadores de ADD, ao escalão da referida carreira, avaliadores internos e externos como atores do processo e autoavaliação.

Foi também consensual no Chile a implementação gradual do SADD, na base de voluntariedade passando á obrigatoriedade três anos mais tarde; com periodicidade quadrienal por ciclo avaliativo,

quatro fontes de informação (o portfolio, a autoavaliação, entrevista com avaliador e o relatório do gestor da instituição). Encarrega-se a comissão de avaliação de analisar a informação recolhida, decidir sobre a classificação de cada docente.

2.13.3. Avaliação do desempenho docente em França

Apresentado por Hadji (2010), faz referência a um conjunto de limitações que caracterizam o Sistema de ADD neste país apontando para

> '' a falta de clareza dos objetivos, aleatoriedade da avaliação, a falta de atenção ao trabalho em equipa, a necessidade de estabelecer um quadro de análise, ou seja, a definição clara de referentes de avaliação, a clarificação dos propósitos, objeto e funções da ADD, salientando a necessidade de promoção da transparência, a diversidade de fontes para um cruzamento de olhares ou a triangulação de dados, o rigor metodológico, e o fortalecimento do acompanhamento do desenvolvimento profissional em detrimento do controlo''. (pp 122-125)

O autor defende ser importante considerar os resultados dos estudantes na avaliação docente, mas não se limitar a este aspeto por ser ambíguo ao desempenho docente, e apela à investigação realizada pelo docente como um indicador de qualidade que deve ser tida em linha de conta na avaliação.

2.13.4. Avaliação do desempenho Docente na Inglaterra e na Irlanda

A ADD no contexto inglês, apresentado por Day (2010), tem por objetivo melhorar a gestão do desempenho docente, o resultado dos estudantes, os padrões de ensino e a progressão na carreira. Refere o autor que os padrões de desempenho profissional são de natureza nacional, consoante a subversão da autonomia profissional dos docentes pela agenda de *performance* do governo que tornou a condição laboral dos professores em técnicos e apesar disto da Day cogita a possibilidade de se estar a transitar de um sistema de avaliação tradicional para um sistema de avaliação em que o docente tem a possibilidade de refletir sobre a sua prática, investigação-ação, as suas aprendizagens, realizar juízos de valor em relação a qualidade do seu desempenho, conferindo grande importância a auto avaliação enquanto procedimento no SADD no contexto Inglês considerando como a melhor forma de promover autonomia profissional dos docentes.

Sugrue (2010) apresenta a realidade da ADD no contexto irlandês, onde o processo se desenrola por um conjunto de políticas definidas pelo Estado e impostas por agendas políticas externas e

emprestadas de prestação de contas muitas vezes divergentes com o contexto e exigentes de maior profissionalismo.

Na abordagem relatada por Surgrue (2010), o modelo de ADD irlandês é comparado a "um mosaico em movimento inacabado" (p. 18), pois na sua visão apesar de estar fundamentada na autoavaliação como requisito legal imposto a nível central, os critérios, procedimentos, padrões entre outros, não foram definidos pelas instituições, asseverando na sua locução que um sistema avaliativo só pode ser considerado adequado, legítimo quando os professores forem emancipados e proporcionar oportunidades de participação profunda do seu conhecimento, da sua construção pessoal e profissional, responder às necessidades por estes reveladas.

2.13.5. A avaliação do desempenho docente no Brasil

A atividade docente no ensino superior no Brasil assenta no triângulo educacional: "ensino, investigação científica, extensão universitária", entendidos como unidades indissociáveis, estabelecido na Constituição de 1998, nos cursos de graduação; em 2018, com a resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação, foi estabelecida a orientação que fixa 10% da carga horária com atividades de extensão.

Gadotti, (2017; Marin, (2019). Magalhães, et al, (2017) confirmam a normatização da quarta dimensão (gestão universitária) no Brasil, aliado ao ensino, à pesquisa e à extensão, na atividade docente do ensino superior, comprovado pelo artigo 3º do Decreto nº 94.664\87 (BRASIL, 1987) pela Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, e pelas Diretrizes Bases Nacionais (DBN), definidas 2001.

Os autores suprareferenciados, sustentam que com a implementação desta política, o perfil do docente universitário brasileiro está mudando mais rapidamente por conta das políticas da globalização, que impõem mudanças que visam a qualidade das IES. Por conta disto, é visível nas IES a contínua disseminação, das referidas políticas no sentido do seu domínio e aprofundamento geral. Com o surgimento das novas políticas e das novas tecnologias da informação surgiu uma nova universidade, um novo ensino superior, um novo perfil docente e a resistência à mudança por parte dos docentes

A resistência é justificada por Gadotti, ao afirmar que para tudo isto é indispensável a formação geral e tecnológica no sentido de se habilitar os docentes á participação desta revolução também sinalizada

por Mendonça et.al. (2003) como um contexto que requer o desenvolvimento de competências transversais e diferenciadas face as alterações profundas impostas a profissão docente relativas a sua qualificação, provenientes da legislação brasileira concretamente a lei de bases da educação nacional LDB, impondo a estes a busca de formação e titulo académicos para o alcance das exigências emanadas, que integram as dimensões "ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária", apesar desta última não ser referenciada na lei como atribuição docente. Neste sentido, Silva e Cunha (2012) citados por Mendonça et al (2023), assinalam que grande parte dos cargos de gestão são assumidos por professores, porém a gestão institucional é uma atividade académica que não constitui essência da atividade docente. Estes o fazem em cooperação com a instituição na base do" imediatismo, do improviso" (p. 6), sem especifica formação, nem competências para o exercício destas funções. As modalidades de avaliação do desempenho docente baseiam-se na autoavaliação e na heteroavaliação, (Mendonça et.al., 2003).

Os autores brasileiros percebem esta mudança como um trabalho acrescido para um profissional cuja atividade limitava-se ao ensino e a sala de aula e automaticamente, tem de realizar investigação, extensão, e gestão, atividades distintas cuja concretização requer uma certa preparação e formação. Marin (2019) assegura que apesar desta mudança acrescer o trabalho docente com atividades para as quais não foi formado considera-a um facto crucial, a qual estão aliadas outras exigências como o grau académico de Doutor; a sua progressão na carreira condicionada pela produção científica que enobrece a profissão. A autora posiciona-se a favor da legalização da indissociabilidade da tríade, porém apela para as condições implicadas na sua concretização, já que esta requer

> inovar, reinventar, ressignificar a prática educativa e as instituições, envolvendo novas metodologias, quebrando a estrutura vertical de poder; a inclusão de recursos tecnológicos, financiamento; formação continua ao longo da carreira docente na perspetiva de desenvolver as requeridas e exigidas competências figuradas nas políticas educativas na busca da qualidade do ensino, da investigação científica e extensão universitária (p.40).

É partindo deste pressuposto que Mendonça et.al. (2003) consideram necessária a consciencialização dos gestores institucionais, no sentido da realização de um diagnóstico dos fundamentos da política avaliativa que constitui insipiência e gizar planos formativos para os docentes em torno das atuais exigências.Com efeito, Gadotti (2017) diz que é notório no Brasil a articulação nacional de consolidação e fortalecimento da Extensão Universitária nas últimas décadas com a realização de

> congressos, discussões, debates, rodas de conversa, socialização de trabalhos, místicas e vivências, exposição de trabalhos dos projetos de extensão e movimentos sociais, em torno das tecnologias sociais, inclusão social, comunicação social, direitos humanos e justiça, educação e cidadania, preservação e sustentabilidade do meio ambiente, promoção da saúde, o mundo do trabalho, o mundo da cultura, entre outros. representando uma conquista no envolvimento do estudante em movimentos populares, organização de eventos de extensão. (p. 18)

. Nesse contexto, apesar de serem funções da universidade, Magalhães et al. (2003), dizem que o professor, para além da docência, participa na gestão institucional ao assumir um cargo temporário ou permanente, exercendo as duas atividades em simultâneo, ou seja, as suas atividades transpõem a tríade ensino-pesquisa-extensão, cuja operacionalização dificilmente ocorre de modo alinhado ou paralelo havendo muitas vezes um hiato entre o prescrito, o executado e o percebido.

2.13.6. Avaliação do desempenho docente em Portugal

O acesso aos regulamentos de ADD do Instituto de Educação da Universidade do Minho (RAD-IE) definido nos termos do artigo 3º do regulamento de avaliação de desempenho dos docentes da Universidade do Minho (RAD-UM), Évora Despacho nº 41/2022; regulamento de avaliação do desempenho dos docentes da Universidade de Évora e o regulamento de avaliação de desempenho dos docentes da Universidade do Porto aprovado por Despacho n.º 12912/2010 de 29 de Julho de 2010, do Conselho de Gestão da Universidade do Porto, todos determinados pelo artigo 74.º-A do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) e o artigo 35.º-A do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) - com as redações dadas, respetivamente pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, alterado pela Lei n.º 8/2010, de 13 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto, alterado pela Lei n.º 7/2010, de 13 de maio permitiram ter uma visão mais holística sobre o processo no contexto português.

Segundo os documentos legais, a ADD incide fundamentalmente sobre as quatro vertentes: Ensino; Investigação; Extensão; e Gestão, prevendo a uma quinta vertente para as unidades orgânicas com uma forte componente de atividade artística na perspetiva da avaliação do mérito artístico do docente, artigo 4.º do ECDU. E assenta-se sobre os princípios da universalidade, flexibilidade, previsibilidade, transparência, imparcialidade, coerência e da objetividade, cuja aplicabilidade, é garantida nas circunstâncias em que indicadores sejam claramente definidos, dominados atempadamente por

avaliadores e avaliados, atende as especificidades contextuais das distintas IES e respetivas unidades orgânicas ou departamentos.

Os documentos supra referenciados apesar da sua natureza universal, garantem a possibilidade de revisões sistemáticas, isenções no processo com critérios diferenciada entre instituições entre dimensão ensino, a docentes em licença sabática, docentes em formação do doutoramento, doentes e outros. É conferida a cada unidade orgânica a autonomia definir o seu próprio RADD, parâmetros de avaliação para cada vertente, pontuações considerando obrigatórias os parâmetros fixados no estatuto da carreira para cada vertente, quando relevante valorizar o esforço despendido pelo docente nesse período, a carga de trabalho, e a especificidade de cada área disciplinar posteriormente submetê-lo ao Reitor para a referida aprovação. Em relação à periodicidade, para a universidades de Évora e Minho, avaliação decorre no primeiro semestre de cada triénio nos meses de janeiro a junho, diferente da universidade do porto em que avaliação é anual e decorre nos meses de janeiro e fevereiro. Considerando tempo suficiente para preparação dos docentes das duas primeiras tendo em conta as exigências.

O processo decorre sob a modalidade de autoavaliação no qual o docente avaliado preenche a grelha de avaliação definida a luz dos acordos. O RADD da universidade do Porto prevê o acesso da autoavaliação de cada avaliado, a todos os docentes da unidade orgânica, significando que os resultados são tornados públicos (artigo 21º).

Uma questão bastante interessante constatada nos regulamentos da Universidade de Évora e da Universidade do Minho é o facto de se considerar válidas ou contabilizadas para efeito de avaliação do desempenho docente em todas as dimensões, apenas a atividades desenvolvidas na IES de pertença do docente avaliado ou em instituições com protocolo de parceria reconhecido com a instituição em avaliação. Outra especificidade prende-se com a dimensão investigativa em que são consideradas apenas publicações depositadas no Repositório Digital de Publicações Científicas (RDPC) da própria Universidade. Na vertente extensão universitária consideram-se relevantes atividades extracurriculares organizadas e realizadas com estudantes, desde que autorizadas superiormente e apresentado o referido relatório.

A pontuação da dimensão Gestão refere-se aos cargos desempenhados durante o triénio, sendo ajustados ao período de duração efetiva, sempre que este período de exercício das funções for diferente. Não é pontuada a participação dos membros de órgãos por inerência de outros cargos. Cada

indicador de desempenho, está associado a uma atividade do docente, sendo-lhe atribuído uma pontuação que o qualifica. “Assiduidade, cumprimento do horário de apoio aos estudantes, inserção atempada de sumários, inserção atempada do relatório final da unidade curricular e lançamento de notas dentro do prazo estabelecido, número de horas lecionadas na unidade curricular extracurriculares, membro não arguente em júri de prova académica, constituem elementos de avaliação em algumas IES.

Na senda dos vários efeitos produzidos pelo processo, revelam os mesmos regulamentos, a obrigatoriedade da progressão remuneratória imediata ao docente que obtenha a qualificação máxima em dois ciclos avaliativos consecutivos; atribuição de prémios de desempenho no valor equivalente à sua remuneração base mensal, aos docentes avaliados com a classificação de excelente ou de relevante; renovação de contratos a termo certo, contratação por tempo indeterminado aos professores auxiliares. E em questão de empate entre docentes e por limitações orçamentais constituem critérios de desempate a antiguidade na categoria, na função pública e na respetiva posição remuneratória.

A nível de cada Universidade e respetivas unidades orgânicas funciona uma Comissão Coordenadora de Avaliação (CCA) Integrada pelo Reitor, que a preside e os Diretores das Unidades Orgânicas ou um representante por estes designado a quem compete: emitir parecer sobre todas as reclamações e recursos apresentados perante o Reitor, no âmbito do processo e pronunciar-se sobre todos os assuntos que o Reitor entenda levar a este órgão relacionados com a avaliação dos docentes da Instituição. É responsabilidade do reitor garantir a adequação dos sistemas de desempenho às realidades específicas de cada Unidade Orgânica; supervisionar o processo de avaliação de desempenho de acordo a lei e o presente regulamento; homologar as avaliações, apreciar as reclamações e recursos.

Nas unidades orgânicas, a comissão coordenadora de avaliação (CCA) é presidida pelo diretor; e integra o presidente do conselho pedagógico; o presidente do conselho científico, dois professores da unidade orgânica, a quem compete preparar o processo de avaliação e divulgá-lo por avaliadores e avaliados; nomear os grupos de avaliadores; promover a discussão e harmonização de critérios de avaliação junto de cada grupo de avaliadores; emitir parecer, sobre todas as reclamações apresentadas pelos avaliados. O mandato da referida comissão tem a mesma duração do diretor da unidade orgânica.

Na autoavaliação, o docente presta toda a informação que considere relevante para o seu desenvolvimento profissional, suas expetativas relativas ao período em avaliação, apresenta os elementos de informação que lhe sejam solicitados. E na heteroavaliação, este é avaliado por um grupo de avaliadores de no máximo três docentes por área científica ou áreas científicas afins e os estudantes apenas intervêm na dimensão ensino em todas as unidades curriculares lecionadas pelo docente. Ao docente avaliado devem ser garantidos os meios e condições necessárias ao seu desempenho, considerado o carácter limitado dos recursos humanos e materiais geridos por cada unidade orgânica como refere os regulamentos. Aos avaliadores é requerida idoneidade e superioridade funcional em relação aos avaliados e de categoria pelo menos igual à destes.

O ciclo avaliativo compreende autoavaliação, avaliação, comunicação da avaliação, audiência prévia, homologação e reclamação. Porém, cada unidade orgânica é autónoma em definir o modo operacional de conduzir o processo. A comunicação entre os intervenientes do processo pode ser realizada pessoal ou virtualmente por correio eletrónico, com solicitação de recibo de receção e de leitura

A classificação final do triénio é expressa numa escala numérica de zero a cem resultante do somatório, das classificações obtidas em cada vertente ou dimensão. E qualitativamente pelas menções Excelente (90 pontos e atingir os limites inferiores em pelo menos 3/4 dimensões); Bom (75 e 89 pontos e atingir os limites inferiores em pelo menos 2/4 dimensões) incluindo obrigatoriamente a Investigação e o Ensino para ambos os casos; Adequado (50 e 74 pontos) e inadequado se o docente obtiver uma pontuação inferior a 50 pontos. Neste quesito são também definidos limites máximos e mínimos de pontuação para cada dimensão variando de instituição á instituição, verificando-se uma sobrevalorização da investigação científica em muitos casos e em outros o equilíbrio entre a investigação científica e o ensino. São isentos da avaliação na dimensão ensino docentes em licença sabática, docentes a tempo parcial, docentes com dispensa de serviço docente para formação de doutoramento, docentes doentes, cujas ponderações varia de instituição a instituição, reajustando-se para estes casos o limite mínimo da referida dimensão ou vertente.

2.13.7. Estudos referentes ao SADDEE Português

Para além da análise documental aos RADD das IES acima referenciadas compulsamos artigos relacionados a estudos realizados no mesmo âmbito para melhor percebermos a instrumentalização dos normativos e seus impactos, a partir dos quais percebemos que a declaração de Bolonha é considerada importante e até determinante para a qualidade e internacionalização do ensino superior

europeu. O sistema de educação superior português comtempla uma agência, entidade de avaliação encarregue de regular o funcionamento, avaliação e acreditação das instituições com vista a'' garantia da qualidade'' que constitui uma exigência no processo de Bolonha e previstas pela ENQA.

O processo de avaliação a nível da educação superior na Europa obedece a um *standard* ou padrão genérico aplicado em todas as instituições de ensino superior e pelas agências de avaliação independente da estrutura tamanho função e sistema nacional agregado, Lima et al (2018).

Oliveira (2024),no estudo intitulado " Avaliação do desempenho docente: o faz de conta universitário", apresenta a descrição do processo confirma que a nível das diversas instituições do ensino superior público português, o desempenho do docente é avaliado com base em um modelo centrado em quatro dimensões (ensino, investigação científica, gestão e extensão universitária), introduzidas pelo Regime Jurídico, do Artigo 74.º-A do Estatuto da Carreira Docente Universitária, resultante da introdução da nova gestão pública nas instituições de ensino superior orientada por agências internacionais em prol da qualidade que alterou o sentido do exercício da profissão, sobrecarregando a atividade docente.

Alves e Figueiredo (2011) pronunciaram-se de igual modo em relação a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) que surgiu como um «imperativo político», promovendo um cenário de mudança relativas à ADD, estabelecendo um regime avaliativo mais exigente e com efeitos na progressão da carreira por via da identificação de insuficiências, promoção e reconhecimento do mérito enquanto condição essencial para a dignificação da profissão docente, a promoção da auto–estima e motivação dos professores.

Na visão de Oliveira (2024), este modelo obriga os docentes a prestar contas em relação as atividades que exercem ao nível destas dimensões bem como assegurar a mensurabilidade das referidas atividades. O modelo avaliativo fixa para cada dimensão distintos parâmetros e uma lista extensa de indicadores, com respetivo peso ponderado, estabelece os limites máximos e mínimos de pontuação para cada indicador ou critério e isto em função da quantidade de evidências apresentadas pelo docente avaliado.

Em relação ao modelo de ADD recentemente introduzido em Portugal, Flores (2020), diz estar marcado "por contestações e turbulência, pelas alterações feitas e as implicações desta na carreira e em termos pessoais, profissionais e institucional, apesar do reconhecimento da sua institucionalização como processo" (p. 7). No mesmo diapasão Oliveira (2024) considera o modelo de ADD, impercetível,

inconcebível e contestado pela grande maioria dos docentes e ademais implementado contra a vontade destes "sem que se ouvissem vozes críticas" de docentes, departamentos, sindicatos dos professores.

Para Alves e Figueiredo (2011), a estrutura do modelo é demasiado burocratizada assenta em instrumentos de registo normalizados de avaliação e autoavaliação aprovadas por despacho governamental. O mesmo apresenta diferentes níveis de exigência e simultaneamente fragilidades em termos de conteúdo e abrangência às novas e acrescidas funções que em muitos casos se mostram impraticáveis e descontextualizadas ante a lógica formativa e de desenvolvimento profissional como sustentam vários autores. Na sua reflexão, os autores questionam a forma como é referenciado processo permite problematizar a consistência, o rigor do processo e resultados, remetendo-os para a conceção do modelo com lógica de certificação, de prestação de contas, condicionador da progressão na carreira em função dos resultados obtidos onde a preocupação é quantificar e não articular a ADD e o desenvolvimento profissional.

Na perspetiva de Oliveira (2024) o processo de ADD é incontestável, porém a implementação do modelo é bastante contestada dada a sua complexidade inclusive as quantificação das dimensões, as extensas e complexas fórmulas matemáticas que permitem determinar o resultado final com compreensão limitada á especialistas em matemática; a definição do elevado número de indicadores avaliativos, converteu a avaliação em uma prescrição que não avalia a qualidade do trabalho produzido. A título de exemplo a investigação científica é mensurada pelo número de artigos publicados, pelo fator de impacto da revista o que não denota qualidade do artigo; a dimensão gestão é contestada também por oliveira pois esta não implicar avaliação da qualidade do desempenho, limitando-se ao exercício do cargo para a atribuição da máxima pontuação da dimensão.

Nas IES, em que Oliveira (2024) realizou o estudo sobre ADD, constatou nos regulamento de uma destas, nos indicadores de investigação cientifica, a atribuição de maior relevância em termos de pontuação, a " publicações pedagógicas e teses de doutoramento concluídas, redigidas na língua inglesa em relação aquelas redigidas em língua portuguesa", demostrando uma sobrevalorização de uma língua estrangeira em relação a língua nacional, como que se a questão linguística altera-se a cientificidade do trabalho, denotando fragilidade.

Em outra faculdade constatou o indicador avaliativo" livro" cuja avaliação é feita em função do número de páginas, quanto maior o número de páginas maior é a pontuação. Ainda em outro regulamento o indicador "obras musicais" mensurado pela duração da mesma, quanto mais longa, maior é a

pontuação, sem atender a qualidade e relevância do conteúdo em nenhuma das circunstâncias. Tendo por estas e outras razões considerado um modelo desconhecido, incompreensível para a generalidade dos docentes a quem se aplica um sistema absurdo que não avalia o trabalho, amedronta, atomiza-os, impede a construção de laços de solidariedade entre os docentes, impede que os docentes partilhem os seus problemas e definam estratégias de cooperação, limita a progressão na carreira e salarial onde grande maioria dos docentes é condicionada pela disponibilidade orçamental, tempo de permanência na categoria (seis anos) requerido.

Esta mudança de paradigma avaliativo implica perceber o estado do conhecimento dos docentes como refere pois "não se pode avaliar o trabalho que não se sabe fazer" e questiona (Déjours, 2003) citado por Oliveira (2024) "como podemos avaliar aquilo que não conseguimos descrever?" É partindo deste pressuposto que Mendonça et.al, (2003) no Brasil, considera necessário da parte dos gestores institucionais, a consciência do domínio do docente sobre as atuais exigências e o diagnostico dos fundamentos da política avaliativa constitui insipiência, de forma a gizar um plano formativo em torno do assunto. Como explica Oliveira (2024), as competências para trabalhar nas distintas dimensões desenvolvem-se, adquirem-se com a prática, não surgem automaticamente, por isso é imprescindível a formação e negociação dos critérios como referem os teóricos anteriores professores de qualidade constituem pedra angular para o sucesso de um sistema educativo.

Oliveira (2024) faz vários questionamentos e mostra-se cetico em relação ao sucesso deste SADD: "como foi possível que a generalidade das IES e dos seus conselhos científicos aprovassem este regulamento"? Até que ponto este RAAD, orienta para a melhoria de desempenho dos docentes? Valerá a pena fazer um esforço tão insano em avaliar, regularmente, milhares de docentes e vê-los estagnados na carreira? Se o que realmente determina a progressão na carreira dos docentes são os concursos e não simplesmente avaliação!!!

A propósito destes questionamentos, De ketele (2010), citado por Alves e Figueiredo (2011), alude que a avaliação só contribui para o desenvolvimento profissional se cada docente participar ativamente interiorizando a necessidade de mudança do seu desempenho, da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os órgãos de gestão são responsáveis pela prescrição do desenvolvimento profissional entre o prescrito e o realizado bem como pela criação de condições necessárias. Oliveira (2024) prossegue reafirmando, a concretização desta avaliação está condenada a existência de condições, pelo que apela a revisão e ao repensar o modelo de ADD, tendo em atenção o impacto que esta tem na vida pessoal e profissional dos docentes, uma vez que se destina também a

progressão da carreira e salarial. Em analise, esta situação leva os docentes a produzir trabalhos sem primar pela qualidade, simplesmente atender para o mero cumprimento de formalidades, o que não produz impacto sobre o seu desempenho e a promoção do mérito.

2.13.8. A avaliação do desempenho docente em Moçambique

A nível do contexto africano, encontramos Duarte e Bastos (2016) com o estudo sobre ADD em uma IES de Moçambique, referindo que até 2012 este subsistema de ensino não dispunha de um regulamento específico para a instrumentalização do processo. O mesmo funcionava na base do preenchimento de fichas com indicadores bastante generalizados que pouco ou quase nada fundamentavam a docência universitária, o desenvolvimento profissional, a melhoria da qualidade institucional, nem auxiliava a tomada de decisões. O preenchimento das referidas fichas, implicavam a intervenção dos estudantes, do próprio docente avaliado, e do gestor institucional (Matos, 2009, citado por Duarte & Bastos, 2016).

Face ao exposto, os autores, apresentam o atual panorama em relação ao processo como forma de responder as atuais exigências de melhoria do desempenho docente, a qualidade de ensino, com a introdução de um SADD em 2012, "legislado e não negociado" (p.16), cuja implementação ocorreu apenas em 2015, em consequências de estudos e ensaios pré testes, com vista ao aprimoramento do mesmo. ADD, realiza-se anualmente e incide sobre três dimensões ensino, pesquisa e extensão, conformadas as principais missões da universidade e atribuições do docente do Ensino superior.

Em termos de modalidade, o modelo é heterogéneo no qual o docente é avaliado por si próprio, seus pares, superiores hierárquicos pelo chefe de departamento de ensino no caso de faculdades/escolas e diretor de curso em casos de delegações; pelo discente e uma comissão de avaliação responsável pela monitorização do processo e posterior submissão ao gestor institucional para efeitos de homologação, tratando-se assim, de um modelo inclusivo e participativo que integra processos de auto e heteroavaliação..

De realçar ainda, no contexto moçambicano são divulgados imediatamente, apenas os resultados dos docentes avaliados com suficiente e insuficiente a quem recomenda-se a participação em ciclos de formação planificados institucionalmente e realizados por módulos sob orientação de especialistas, em função das áreas mais críticas do desempenho, identificadas durante o processo de avaliação do desempenho. Isto denota o comprometimento institucional com a alinhamento da ADD a prestação de contas e ao desenvolvimento profissional do docente.

O docente com resultados positivos tem acesso ao mesmo apenas no final do semestre, altura em são convocados para assinaturas das próprias ficha de avaliação o que tem gerado conflitos percebido como falta de transparência segundo os autores. Este procedimento de exposição da identidade docente com resultados desfavoráveis, pode desencadear sentimentos de repulsa e frustração por parte dos docentes em relação ao processo.

Os autores fazem referência a alguns indicadores avaliativos pertinentes em seu contexto vinculados as competências comportamentais ou valores éticos como "a assiduidade, pontualidade, apresentação, participação em atividades académicas, cumprimento de prazos, espírito de trabalho em equipa, criatividade, inovação e disponibilidade para sessões de consulta aos estudantes" como informações complementares. Em relação à dimensão investigação científica e extensão universitária, avalia-se "a participação em atividades de pesquisa, a publicação, a participação nas jornadas científicas, a orientação de trabalhos científicos dos estudantes, a produção de materiais didáticos, a realização de atividades de extensão e a participação em ações de formação do corpo docente" (p.28).

Como se pode perceber, nem todos os países e modelos avaliativos valorizam as mesmas dimensões, finalidades entre outros critérios na definição dos sistemas avaliativos a implementar em seus contextos.

Em síntese, como podemos ver nos textos anteriores não existe um único sistema avaliativo do desempenho docente do ensino superior, variando este em função das dos objetivos, dimensões, parâmetros, indicadores, avaliadores, critérios, pontuações, efeitos, o modo de articulação e tratamentos dos resultados entre outros. Apesar desta diversidade, o SADDES de ANGOLA é análogo ao SADD português em termos de dimensões, parâmetros, objetivos, efeitos e alguns procedimentos. Em relação ao SADD brasileiro e moçambicano diferem em termos de dimensões na exclusão da vertente gestão que não é integrada pelos sistemas estes dois países. De modo geral Angola vivenciou e vivencia situações similares a de vários países e precisa adotar estratégias e experiências de outros países com vista a melhoria e aperfeiçoamento do seu SADD.

Quadro 7- síntese ADD em contexto internacional

Categorias / Países	Austrália	Portugal	Chile	brasil	Moçambique
Objetivos	Recompensar e certificar os docentes que atinjam os melhores padrões profissionais – promover o seu desenvolvimento profissional e a sua progressão na carreira.	Progressão remuneratória ; atribuição de prémios de desempenho a docentes com a classificação de Excelente / Relevante; renovação de contratos a termo certo, contratação por tempo indeterminado aos professores auxiliares	Premiar os docentes de excelente desempenho correção de insuficiências aos docentes com desempenho insuficiente afastamento do exercício á docente com desempenho negativo em três ciclos avaliativos	Progressão remuneratória; atribuição de prémios de desempenho a docentes com a classificação de Excelente / Relevante; renovação de contratos a termo certo, contratação por tempo indeterminado aos professores auxiliares	Melhoria do desempenho docente, a qualidade de ensino
Princípios	Universalidade , Flexibilidade, Previsibilidade, Transparência, imparcialidade , Coerência e da Objetividade.	Universalidade , Flexibilidade, Previsibilidade , Transparência, imparcialidade , Coerência e da Objetividade.	Universalidade , Flexibilidade, Previsibilidade , Transparência, imparcialidade , Coerência e da Objetividade.	Universalidade, Flexibilidade, Previsibilidade, Transparência, imparcialidade, Coerência e da Objetividade.	Universalidade, Flexibilidade, Previsibilidade, Transparência, imparcialidade, Coerência e da Objetividade.
Periodicidade	Bienal	Anual/Trienal	Quadrienal	Bienal	Anual
Dimensões	Ensino; Investigação; Extensão; e Gestão.	Ensino; Investigação; Extensão; e Gestão alguns casos atividade		Ensino, Investigação Científica, Extensão Universitária e Gestão.	Ensino; Investigação; Extensão.

		artística.			
Intervenientes	Painéis de avaliadores (gestores institucionais, representante sindical, docente interno e externo).	O docente avaliado; um grupo de avaliadores3 docentes diretor. presidente do conselho pedagógico; o presidente do conselho científico Reitor.			O próprio docente, seus pares, superiores hierárquicos, CAD.
Modalidade	Heterogénea, sem obrigatoriedade e de incorporação de evidências diretas.	Auto e heteroavaliação e coavaliação.	Auto e heteroavaliação (pares internos e externos).	Auto e heteroavaliação.	Auto e heteroavaliação.

Fonte: Própria

CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS IES EM ANGOLA

CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS IES EM ANGOLA

Neste ponto, descreve-se o modo operacional da ADD nas IES de Angola, a começar pelos antecedentes ao atual contexto no âmbito da regulamentação do instrumento legal orientador do processo e de referência nacional determinada por uma agenda política consubstanciada na promoção e na naturalização da cultura de avaliação respeitante ao desempenho docente. Em Angola, as IES são tuteladas pelo Ministério do Ensino superior Ciência e Tecnologia e Inovação, por via da promoção, difusão de atividades de ensino, investigação científica, extensão, ou seja, prestação de serviço a comunidade nas diversas áreas do saber, criação, transmissão da cultura entre outras.

O alcance destes objetivos exige a integração de sistemas de avaliação de desempenho docente rigorosos, transparentes e adequados a cada realidade. Nesta conformidade, o processo de avaliação do desempenho docente no ensino superior, em Angola, rege-se pelo regulamento aprovado pelo Decreto Presidencial nº 121/20, de 27 de abril de 2020, que resulta da alteração do Estatuto Da Carreira Docente do Ensino Superior, aprovado pelo Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de agosto. O referido decreto introduz mudanças relevantes, sendo mais notórias a especificação de dimensões ensino, investigação, gestão, extensão referidos parâmetros e indicadores; estabelecimento de regras e procedimentos mais exigentes e uma diversidade de atores e instrumentos de recolha de dados a ter em conta neste processo ilustrando um modelo que se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional, apesar de introduzir grandes exigências aos docentes que os levará a enfrentar novos dilemas na sua atividade que alteram o estado anterior da realidade face as inovações tecnológicas, científicas e comunicativas que impõem a este uma atitude inovadora. Porém, esta mudança deve ser vista numa perspetiva positiva e acompanhada da criação de condições proporcionadas institucionais, pessoais, entre outras.

3.1. Emergência da avaliação do desempenho docente em Angola

Nesta secção interessa introduzir com a reflexão de Mendes, (2011) "a melhor forma de produzirmos quadros com qualidade, é trabalharmos com rigor na avaliação do desempenho dos nossos professores." (p. 386). Como referimos, Angola é um país em que o seu governo reconhece a educação como um dos setores prioritários no seu investimento no sentido de obter quadros qualificados, onde compete ao estado definir e orientar a política de execução nacional sobre o ensino superior. E por seu turno, avaliar o desempenho do docente do ensino superior em Angola constitui um direito, consignado no artigo 33º da ECD, impondo a respetiva valorização, reconhecimento,

remuneração justa em função da qualidade do desempenho prestado e consequentemente dos resultados obtidos.

Nesta conformidade importa revelar que este subsistema de ensino, ao longo do seu percurso existencial, de cerca de 62 anos (desde 1962), confrontou-se com um conjunto de factores que influenciaram o seu *modus operandi*, incluindo insuficiências em termos de mecanismos de gestão e de avaliação, nas suas múltiplas vertentes.

Para dizer que, desde a sua criação, "nunca este subsistema de ensino dispôs de dispositivos legais que regulamentassem a avaliação dos serviços que prestava, apesar do estado elaborar políticas públicas que obrigavam as IES públicas e privadas a submeter-se a avaliação" (Carvalho 2012, p. 36).

A ausência de regulamentação específica para avaliação do desempenho não inibiu as IES de realizar práticas direcionadas neste sentido. Até ao ano 2020, ADD nas IES, esteve condicionada a padrões imprecisos, decorrentes da inexistência de instrumentos e normativos que pudessem servir de referência para a sua operacionalização. Por iniciativa própria criaram e implementaram instrumentos para a operacionalização do processo, podendo perceber-se, na prática, algumas ações que visavam avaliar o desempenho do docente. Para o caso concreto da UAN contava com alguns instrumentos para a avaliação do desempenho docente e funcionários administrativos. O preenchimento das fichas de acompanhamento do trabalho docente era feito por estudantes, membros do conselho pedagógico, e pares que mantém um contacto direto com os docentes avaliados com possibilidade de emitir alguma informação sobre o desempenho destes (Mendes, 2013).

Nesta altura, a avaliação do desempenho obedecia periodicidade anual, extensiva a todos os docentes, com carácter obrigatório, e interno no caso o chefe de Departamento de Ensino e investigação ou chefe de Repartição de Ensino designado por este. Permitia-se a avaliação por pares menos qualificados e menos experientes em que o avaliador ostentava uma posição ou categoria inferior ao docente avaliado, muitas vezes sem formação específica em ADD, em supervisão pedagógica e nem sempre pertencentes a mesma área de formação.

É importante referenciar algum desalinhamento entre o concebido e o prático, pois em determinados contextos os instrumentos utilizados na avaliação do desempenho docente não permitiam, de facto, avaliar o pretendido. Por exemplo, não eram especificados parâmetros relacionados com as dimensões

científica, extensão, gestão, nem a dimensão pedagógica, enquanto elementos fundamentais da função docente no ensino superior.

A visão fragmentada relativamente à ADD, incluindo nuances subjetivas, ao reduzir o rigor técnico e metodológico do processo de avaliação, consente espaço à fragilização da mesma, enquanto mecanismo de gestão da qualidade e do desempenho organizacional. Considerando as funções substantivas das IES, nos domínios do ensino, da investigação, da extensão universitária, processos de avaliação mais abrangentes revelam-se mais eficazes para a gestão organizacional, incluindo a ADD. No entanto, há que considerar o requerido distanciamento de meros processos assentes em racionalidades burocráticas, geralmente indutoras de visões restritivas do que se avalia.

Mas, em consequência desta prática, verificou-se a subjetividade na estruturação dos instrumentos e indicadores que reportavam a atividade docente, a falta de rigor, de credibilidade, de consistência e de desprestígio da avaliação (Mendes, 2019). A resistência do corpo docente perante avaliações de desempenho, constituía, igualmente, um dos obstáculos a transpor. A legitimidade académica e científica dos avaliadores, em contexto de avaliação por pares, a precisão de critérios e de procedimentos avaliativos, bem como a construção coletiva do processo, são referenciados como uma das condições favoráveis à avaliação, incluindo a idoneidade dos atores envolvidos (Silva, 2004, citado por Mendes 2013). Estes parâmetros são, geralmente, adotados pela Tutela em nome da regulação e do controlo do subsistema de ES.

A intenção e a preocupação dos órgãos de tutela em relação à determinação dos referenciais avaliativos e a especificação dos procedimentos para a sua implementação, são tidas como componentes-chave da política de qualidade no Ensino Superior em Angola e o interesse pela melhoria dos serviços prestados pelas IES desde as infraestruturas, áreas pedagógicas, científicas e administrativas.

Esta situação constituiu preocupação para docentes, gestores e investigadores, manifestando, ao longo do tempo, a necessidade da conformação de normativos e instrumentos específicos tendentes a aferir a qualidade dos serviços prestados pelas IES. Mendes volta a referir a ausência de mecanismos rigorosos do controlo do desempenho docente, fragilizava as normas, regulamentos estabelecidos bem como a responsabilização dos docentes e avança para os efeitos desta ausência de regulamentação específica para avaliação do desempenho docente como a subjetividade na estruturação dos instrumentos e indicadores que reportam a atividade docente (2013).

Esta autora, à semelhança de Carvalho (2012), apesar de apresentar o quadro pouco favorável em relação ADD, na sua obra sobre Avaliação da Qualidade e Educação Superior em Angola, reconhece a preocupação e os esforços envidados pela UAN no sentido de implementação deste processo, onde eram encontradas referências sobre ADD, como atribuições dos então chefes dos departamentos de ensino, investigação e produção mas que o facto de este processo não ser formalizado e carecer de rigor tornava-se difuso, pouco credível, pouco consistente, sem controlo institucional, causando jogo de influência e colocando em causa o prestígio da avaliação.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), n.º 32/20, de 12 de agosto, no artigo. 118º, refere que a avaliação no sistema de educação e ensino tem a sua essência na aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições no domínio da organização, administração, gestão formação e investigação em prol do asseguramento da eficiência e da eficácia fundamentada em normas, mecanismos e procedimentos coerentes. Esta necessidade de aferir a qualidade nas Instituições do Ensino Superior (IES), por via da avaliação, já havia sido evocada pelo Decreto-Lei nº 90/09, de 15 de dezembro, nos domínios do ensino, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade, porém a sua concretização não era efetivada.

Mendes (2013) na sua obra sobre avaliação da qualidade e Educação Superior em Angola, ao abordar a avaliação institucional, refere-se ao decreto-lei nº 7/03 de 17 de julho, que sinaliza para a necessidade uma maior amplitude da avaliação no Ensino Superior nos seus distintos parâmetros e dimensões partindo do ensino, investigação, extensão até aos referentes relacionados com a administração e gestão das IES pois que não eram encontradas evidências de instrumentos legais que, no âmbito do subsistema do Ensino Superior em Angola, regulamentassem, em termos mais operacionais, a avaliação institucional, o que, de alguma forma deve ter dado azo a que esta não fosse considerada nos planos de Acão da UAN e, consequentemente, nas suas Unidades Orgânicas (UO).

Em resultado das intervenções de estudiosos, a avaliação no ensino superior, nas suas diversas vertentes, tem adquirido relevância académica, essencialmente pelas questões de ordem política, onde o estado se tem encarregado pela execução de políticas publicas que obrigam as IES públicas e privadas a submeter-se a avaliação. Pois a incorporação de normativos que regulam o subsistema do ensino superior é considerado por Mendes (2019), um assunto de bastante interesse por permitir perceber a sua relevância, impacto no desenvolvimento profissional bem como na qualidade do processo docente educativo uma vez que o Estatuto da carreira docente do Ensino Superior anterior, de algum modo, restringia-se à definição de parâmetros relacionados ao exercício da atividade docente em

sala de aula, descartando a atividade científica que constitui o escopo fundamental da universidade como centro de produção do saber.

Embora a necessidade esteja expressa em normativos legais e outras referências, a existência de um regime legal específico sobre a avaliação do desempenho docente é um elemento novo no subsistema de ensino superior em Angola. O assunto mereceu a atenção de académicos e fez parte de discursos de gestores, cujos apelos sinalizaram a urgência do estabelecimento de um dispositivo específico para garantir a regularização da avaliação do desempenho docente.

Assim, o primeiro dispositivo legal específico que regulamenta e estabelece linhas orientadoras para a realização da ADD, no subsistema de Ensino Superior em Angola, foi publicado através do decreto presidencial n.º 121/20 de 27 de abril, confirmando a recentidade do modelo de ADD, o qual se encontra em fase embrionária de implementação. Logo, urge a necessidade da mobilização de esforços e atores, perspetivando a naturalização de práticas avaliativas nas dinâmicas das IES. Por um lado, tal naturalização pode ser vista como uma via fundamental para a melhoria permanente do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e para uma gestão mais indutora da cultura da qualidade institucional. Por outro lado, a naturalização da avaliação e a cultura da qualidade levam implícita a participação dos avaliados no processo, o que, por sua vez, convoca, naturalmente, o conhecimento prévio do contexto e dos referenciais avaliativos por parte dos docentes. O conhecimento das normas e a participação no processo substância a responsabilidade e uma maior responsabilização dos docentes perante os resultados da ADD e o seu comprometimento com o plano de melhoria.

3.1.1 Precedentes da Avaliação do desempenho docente na IES em estudo

O cenário descrito no ponto anterior é extensivo a IES, em que foi realizada a investigação, o cenário é idêntico na medida em que, não dispunha de normativos e instrumentos legais para a realização da ADD. Por longos anos, isto é até ao ano 2020 realizou avaliação do desempenho docente em ciclo anual (em relação ao ano anterior), com carácter obrigatório (extensiva a todos os docentes), e de natureza interno. De referenciar que o instrumento utilizado para recolha de informação, não dispunha de parâmetros avaliativos relacionados as dimensões científicas, extensão, gestão, nem a dimensão pedagógica prevista na LBSEE nº 17/16, de 07 de outubro, limitando-se à parâmetros e indicadores de caris administrativos. O referido instrumento intitulado "notação anual do pessoal técnico superior, técnico e técnico médio", (grelha administrativa) constava de dez parâmetros avaliativos

nomeadamente “competência profissional, dinamismo e iniciativa, cumprimento de tarefas, relações humanas no trabalho, adaptação profissional, assiduidade, pontualidade, disciplina, racionalização dos meios, acesso e manutenção dos meios, apresentação e compostura”, considerados aspetos gerais em distintas áreas laborais e como se pode compreender não há notoriedade de indicadores atinentes a função pedagógica. Anexo a este instrumento de avaliação, estava outra grelha complementar da qual era extraída a pontuações de indicador com enormes disparidades entre a grelha avaliativa e seu anexo, o que tornava o processo mais complexo, confuso, incredível. Destas as mais marcantes era a duplicação de indicadores, ausência de pontuação em alguns indicadores, o elevado número de parâmetros na grelha anexa (treze) contra dez parâmetros na grelha de avaliação. O que significa ter se excluído três indicadores nomeadamente “a capacidade para ensinar, a capacidade para dirigir e expressão escrita”; constituindo evidência clara de incompatibilidade do instrumento, da pouca incidência sobre atividade docente e inadequação ao contexto institucional como se pode constata-se no quadro nº 9.

À semelhança do descrito por Mendes em relação aos procedimentos na UAN, nesta instituição era notório casos de avaliadores com categoria inferior à do docente avaliado, sem formação específica em ADD, em supervisão pedagógica e nem sempre pertencentes a mesma área de formação, colocando em causa a legitimidade do avaliador e a credibilidade do processo. De igual modo, competia ao chefe de Departamento de Ensino e investigação ou chefe de Repartição de Ensino designado por este, acompanhar o processo, aprovar a classificação final, apreciar e decidir sobre possíveis reclamações em casos de discordância com a classificação por este atribuída. O docente avaliado era convocado para apreciar a mesma e assinar caso concordasse. Após a assinatura da ficha pelo docente, estes instrumentos eram remetidos à área de recursos humanos da instituição para efeitos de arquivo na pasta individual de cada docente, o que leva implícito o mero cumprimento de uma função burocrática da avaliação.

Quadro 8 - Parâmetros de ADD no IES em estudo antes da normatização

Categorias	Indicadores	Cotação
Competência profissional	Trabalho de excelente qualidade	17
	Trabalho de boa qualidade	12
	Trabalho de razoável qualidade	8
	Trabalho de má qualidade	–
Dinamismo e Iniciativa	Dinâmico e com iniciativa	15
	Dinâmico só na execução	12

	Diligente na execução	6
	Pouco ativo	–
Cumprimento das Tarefas	Sobre cumpre tarefas	17
	Cumpre os prazos	12
	Cumpre dificilmente	
Relações Humanas no Trabalho	Excelentes relações de trabalho	15
	Boas relações de trabalho	9
	Dificuldades de relacionamento	6
	Mau relacionamento	–
Adaptação Profissional	Excelente adaptação	16
	Adaptação razoável	12
	Dificuldades de adaptação	8
	Não se adapta	–
Assiduidade	Assíduo	10
	Raramente falta	7
	Trabalho de razoável qualidade	3
	Trabalho de má qualidade	–
Pontualidade	Pontual	10
	Atrasos raros	7
	Atrasos frequentes	3
	Atrasos sistemáticos	–
Disciplina	Exemplar	15
	Disciplinado	12
	Ocasionalmente indisciplinado	9
	Indisciplinado	–
Racionalização do uso e Manutenção dos Meios	Usa totalmente os meios e vela pela manutenção	17
	Usa bem os meios e não permite danificação	12
	Usa mal os meios	9
	Usa os meios e danifica-os	–
Apresentação e Compostura	Porte impecável	10
	Bom porte	7
	Pouca postura	3
	Desleixado	–

Nota: Elaboração própria com base na grelha de ADD da IES em estudo

Nesta perspetiva, tratando-se de um processo que visa a prestação de contas, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, a melhoria da qualidade do desempenho, a exclusão de parâmetros avaliativos e indicadores relevantes do serviço docente na grelha, constituía um *deficit* neste processo que induzia a construção de um retracto parcial e superficial do desempenho.

Ao apreciar o instrumento aplicado no processo de ADD na referida instituição é possível compreender que se tratava de um instrumento de avaliação do desempenho do pessoal técnico administrativo que, pouco dignifica um processo de tamanha importância "avaliação dos docentes do Ensino Superior" que profissionalmente, suas funções transcendem a mera lecionação.

O impacto da avaliação era visível apenas em circunstâncias de concurso para a progressão da carreira onde o resultado da avaliação constituía um dos critérios. Na perspetiva de superação de insuficiências, ou seja, de desenvolvimento pessoal e profissional do docente não se verificava. Este modo de conceber a avaliação pode reduzir as potencialidades transformadoras da avaliação, enquanto mecanismos de aferição e de promoção da qualidade do desempenho docente, segundo Mendes (2011).

Procedendo o enquadramento nos diferentes modelos, na conjuntura de propostas teóricas, este conforma-se ao modelo tradicional de avaliação ou avaliação 90º em que um único avaliador pronuncia-se sobre o desempenho do avaliado, sem possibilidade de refletir com este e outra fonte para triangular a informação.

Em síntese, ADD até 2020, na IES em estudo também, subordinou-se a critérios pouco subjetivos restringidos a indicadores inerentes a atividade letiva em sala de aula e administrativos, ignorando deste modo, a investigação científica enquanto missão fundamental da universidade como produtora de conhecimento.

3.2. Enquadramento legal da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no Ensino Superior em Angola

As instituições do ensino superior são centros vocacionados à promoção de formação académica, profissional, investigação científica e extensão universitária (Lei n.º 121/20, de 27 de Abril, art. 70.º, número 1) ou seja tem como objetivos o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica, gestão, extensão ou seja prestação de serviço a comunidade através da promoção, difusão, atividades científica nas diversas áreas do saber, criação, transmissão da cultura entre outras, por via de processos ativos e membros da comunidade com vista a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e da extensão universitária (art. 77º). O alcance destes objetivos exige a integração de sistemas de avaliação do desempenho adequados a cada realidade. a reconfiguração do ensino superior em angola, traz mudanças nos normativos legais, inclusive uma fisionomia da avaliação do desempenho docente instituída que incorpora elementos inovadores com vista a promoção da qualidade evocada como um dos desafios das IES em Angola.

O domínio do SADDEE de Angola requer antes a compreensão de outros diplomas legais alguns destes versados no primeiro capítulo com realce para o ECDEE que em simultâneo com o RADD (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto) constituem documentos fundamentais e inovadores de gestão da carreira docente ao nível do ES que segundo (Mendes 2011). É na base dos aspetos retratados no ECDU que foram definidas as dimensões, parâmetros e indicadores de avaliação do desempenho estabelecidos no RADD, do qual emerge um novo paradigma com padrões de desempenho que exigem uma reconfiguração do perfil docente aos atuais pressupostos "assentes em novas formas de ser, de estar, conhecer, e agir" tal como preconizam Mendes (2001), e Morais (2007) que reafirma confirma que o conjunto de "mudanças globais decorrentes, nas sociedades fazem emergir uma nova conceção de desempenho profissional, de competências e ação do professor" p. 17. Em relação ao ECDES, neste capítulo delimita-se a apresentar e analisar as funções docentes no cômputo geral e específico em consonância com as respetivas categorias estabelecidas para a carreira docente do ensino Superior.

3.3. Atribuições dos docentes do ensino superior a luz do ECDEE

O perfil requerido atualmente ao docente no ensino superior está de modo estreito vinculado as funções da universidade configuradas no ECDEE, Decreto Presidencial n.º 191/18, de Angola no artigo 6.º que define as principais funções docentes subjacentes a quatro dimensões designadamente o ensino, a investigação científica, a extensão universitária, a gestão institucional e tendo em atenção as categorias, Professor Catedrático, Professor Associado, Professor Auxiliar, Assistente e Assistente Estagiário.

Considera-se estatuto da carreira docente, o documento legal que descreve a trajetória e a posição do docente nas sucessivas categorias ocupacionais de acordo com o grau académico e a experiência como docente e investigador nas instituições de ensino superior, de tal o modo que o desempenho profissional de uma serve de base formativa para o desempenho de outra de nível superior, elevado grau de complexidade, responsabilidade e geralmente melhor remuneração, ECDES, artigo 2º, alínea b).

Conforme anunciado anteriormente, o ECDEE, instituído legalmente por Decreto Presidencial nº 191/18 de 8 de agosto, refere -se entre os vários aspetos, as atribuição docentes na generalidade nos artigos 6º e 33º e específicas ou seja às atribuições por categoria, no seu capítulo 2, secções II e III, artigos 8º, 9º, 10º, 11º, 12º e 13º, e estabelece a obrigatoriedade do desenvolvimento de tarefas

ao nível das IES públicas e privadas, em conformidade com a respetiva categoria, a partir das quais foram definidos os objetivos, dimensões, parâmetros e indicadores figurados no RADD.

Na visão de Mendes (2011) ECDES, evoca a avaliação do desempenho como um dos elementos-chave de gestão do corpo docente, na progressão e requalificação da carreira fundamentadas nas dimensões ensino, investigação científica, gestão e extensão universitária, áreas de atuação do docente do ensino superior cuja concretização em contexto angolano constitui ainda um grande desafio.

I. Produzir e publicar periodicamente livros, artigos científicos, materiais de suporte bibliográfico em conferências, congressos, colóquios, seminários, workshop, entrevistas, revistas de caráter científico, técnico, cultural nacional ou internacional;
II. Produzir e disponibilizar materiais de suporte bibliográfico sobre a disciplina que leciona para a biblioteca da instituição;
III. Aplicar de modo coerente e realista os resultados da ciência da tecnologia e da inovação relacionadas com a disciplina de acordo com a realidade e necessidades do desenvolvimento harmonioso e sustentável do país;
IV. Formar-se com vista a melhorar, atualizar, aprofundar e modernizar os seus conhecimentos, habilidades nos domínios técnicos, científico, cultural e consequentemente o desempenho profissional;
V. Promover e partilha de conhecimento técnico e científicos no seio da comunidade académica pares, colaboradores, estudantes e a comunidade envolvente, no âmbito da extensão universitária.
VI. Desenvolver e participar nas atividades de extensão universitária;
VII. Promover e participar em grupos de estudo, investigações e debates sobre assuntos académicos técnicos, científicos, sociais, culturais e artísticos apoiando a formação de seus pares e colaboradores;
VIII. Contribuir para a gestão democrática da instituição.

De modo geral compete ao docente de uma IES, prestar o serviço docente que lhe for atribuído; desenvolver trabalhos de investigação científica de forma individual e grupal; contribuir para a gestão da instituição, desenvolver e participar nas atividades de extensão com rigor pedagógico, científico, competência, dedicação e comprometimento para garantir a construção deste novo perfil a competitividade académica institucional.

Para facilitar a análise e compreensão das funções especificas, procuramos organizar as atribuições docentes por dimensão, categoria e representar por cores as categorias e respetivas atribuições, com a tonalidade verde sinalizou-se a classe de professores, azul a classe de assistentes, em amarelo a imprecisão nas atribuições do professor auxiliar e em branca ausência de atribuições nas distintas categorias, assim de modo específico ao docente do ensino superior cabe:

Quadro 9- Categorias e atribuições docentes no ES

DIMENSÕES	CATEGORIA DOCENTE	ATRIBUIÇÕES
Ensino	Professor catedrático	. Dirigir aulas teóricas, práticas, teórico-práticas, trabalhos de laboratório ou de campo artigo 8° c); . Orientar seminários, orientar relatórios, monografias, trabalhos de fim de curso, dissertações e teses, artigo 8° a); . Coordenar processos de ensino e aprendizagem, sessões de acompanhamento de estudantes e trabalhos de laboratório e campo, artigo 8° g);
	Professor associado	. Dirigir aulas teóricas, práticas ou teórico-práticas, trabalhos de laboratório ou de campo, reger e acompanhar as mesmas atividades caso necessário, artigo 9° b); . Orientar teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de fim de curso de licenciatura artigo 9° e); Dirigir seminários, artigo 9° a).
	Professor Auxiliar	. Pode ser-lhe atribuído, serviços idênticos ao do professor associado, desde que tenha pelo menos cinco anos de efetivo serviço como docente da instituição de ensino superior e as condições de serviço o exijam artigo 10°.
	Assistente	. Lecionar aulas, teórico-práticas ou práticas e prestar serviço em trabalho de laboratório ou de campo, em disciplinas dos cursos de licenciatura ou de especialização, sob coordenação dos respetivos professores, Artigo 12° ponto 1. . Os assistentes, podem excecionalmente, ser incumbidos pelos conselhos científicos da ministração de aulas teóricas, artigo 12° ponto .1; . O Conselho científico da unidade orgânica ou do respetivo departamento de ensino e investigação deve designar um docente, com a categoria de professor para coordenar e acompanhar, de modo permanente, às atividades desenvolvidas por cada assistente no exercício das suas funções, artigo 12° ponto 3.

	Assistente estagiário	. Lecionar aulas práticas ou teórico-práticas e prestar serviço em laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de licenciatura. artigo 13° ponto 1; . Não podem, sem o seu acordo, ser incumbidos da prestação de serviço docente em disciplinas de uma área científica diferente daquela para a qual foram contratados, artigo 13, ponto 2; . O Conselho científico da unidade orgânica ou do respetivo departamento de ensino e investigação deve designar um docente com a categoria de professor para coordenar e acompanhar de modo permanente às atividades desenvolvidas por cada assistente estagiário no exercício das suas funções, artigo 13, ponto 3.
Investigação Científica	**Professor catedrático**	. Coordenar e realizar e realizar trabalhos de investigação científica, artigo 8°);
	Professor Associado	. Orientar e realizar trabalhos de investigação segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respetiva disciplina grupo de disciplinas o departamento artigo 9° c);
	Professor Auxiliar	. Pode ser-lhe atribuído, serviços idênticos ao dos professores associados, desde que tenha pelo menos 5 (cinco) anos de efetivo serviço como docente d instituição de ensino superior e as condições de serviço o exijam artigo 10°.
	Assistente	Sem atribuições especificas
	Assistente estagiário	
Extensão universitária	**Professor catedrático**	Sem atribuição especifica
	Professor Associado	. Coordenar e realizar trabalhos de extensão, Artigo 9° f);
	Professor Auxiliar	. Pode ser-lhe atribuído, serviços idênticos aos dos professores associados, desde que tenha pelo menos 5 (cinco) anos de efetivo serviço como docente de instituição de ensino superior e as condições de serviço o exijam artigo 10°.
	Assistente	Sem atribuições especificas
	Assistente estagiário	
Gestão institucional	Professor catedrático	. Reger cursos e disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação, artigo 8° a); . Conceber, propor planos e programas de disciplinas do curso do qual seja docente artigo 8° b); . Coordenar os professores da sua área, unidade orgânica, departamento de ensino e investigação na Elaboração de programas, no estudo e aplicação de métodos de ensino e investigação relativas às respetivas disciplinas artigo 8° d); . Coordenar cursos na especialização mestrado e doutoramento, artigo 8° e); . Orientar teses de doutoramento, dissertações, monografias e trabalhos de fim de curso; artigo8° f); e artigo 35° . Promover trabalhos e parcerias com outros departamentos de areas científicas a fins, nacionais e estrangeiras, artigo 8° i); . Presidir atos académicos, artigo 8° j);

		. Substituir, nas ausências ou impedimentos, os demais professores catedráticos do seu grupo de disciplinas, artigo 8º k);
	Professor associado	. Reger cursos e disciplinas em cursos de licenciatura especialização, mestrado e doutoramento, artigo 9º a); . Coordenar projetos de especialização, mestrado e doutoramento, artigo 9º d);
	Professor auxiliar	. Reger disciplinas do curso de licenciatura, especialização, mestrado e doutoramento, artigo 10º; . Coordenar cursos de especialização, artigo, 10º;
	Assistente	Podem excecionalmente, ser incumbidos pelos conselhos científicos a regência de disciplinas dos cursos de bacharelato e licenciatura, devendo estar fundamentadas às razões objetivas para a sua efetivação, artigo 12º ponto .1.
	Assistente estagiário	Sem atribuição especifica

Fonte: Estatuto da carreira Docente do ensino superior Angola, Decreto Presidencial nº 191/18 de 8 de agosto.

Face ao estabelecido legalmente, aliado ao contexto, constatam-se desalinhamentos e equívocos em determinadas atribuições, respetivas categorias e consequentemente com os indicadores de avaliação validados e homologados pelo conselho científico no pretérito ciclo avaliativo. Deste modo inferimos que:

1) O professor catedrático está extremamente sobrecarregado na maioria das dimensões, com profundidade na dimensão gestão, e exceto na extensão universitária onde não está diretamente contemplado, podendo realizá-las no âmbito das atribuições gerais e liberdades previstas no referido documento estatutário, artigos 6º, alínea d) e 33º alínea k). Em relação a esta categoria docente, é importante referenciar que nela reside a maior escassez de quadros em contexto nacional. E institucionalmente existe apenas um (a) docente com esta categoria, provido no concurso público de 2020, não decorreu até ao momento outro concurso de progressão de carreira capaz de elevar a cifra de docentes na referida categoria. É impossível, o cumprimento rigoroso de tanta atividade prevista no ECDES para uma pessoa singular. Esta situação incita a atribuição de várias tarefas á elementos de categoria e classe docente inferior a esta, atropelando, assim o estabelecido por decreto no referido estatuto, que impõe aos docentes a realização exclusiva de funções acometidas a sua categoria, artigo 7º e 11º.
2) Um outro desalinhamento constatado no ECDEE, prende-se com a ausência de especificação de tarefas aos docentes com a categoria de professor auxiliar nas dimensões ensino, investigação e extensão, sendo descritas apenas duas tarefas vinculadas a dimensão gestão institucional. Para as demais dimensões são conferidas aos professores auxiliares as mesmas

funções atribuídas ao professor associado com o agravante de focalizar apenas a docentes com mais de 5 anos de serviço em IES, o que não permite distinguir as reais atribuições entre estas duas categorias docentes, onde em termos específicos o professor associado tem a função de coadjuvar o professor Catedrático. Um outro equívoco surge em relação as atribuições especificas dos docentes com a categoria de professor auxiliar com menos de cinco anos de serviço no ensino superior, quais são as suas atribuições especificas que os distinguem dos seus pares em função da diuturnidade?

3) Os docentes assistentes e assistentes estagiários são contratados exclusivamente para a ministração de aulas práticas ou teórico-práticas, serviço em laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de licenciatura, nas disciplinas para as quais foram contratados, sob coordenação e supervisão permanente de um docente com a categoria de Professor, sendo deste modo, vedados de ministrar aulas teóricas, artigo 13º ponto1, por isso lhes é atribuída uma carga horária entre 10 á 15 tempos letivos semanais.

   A título excecional e sob deliberação do conselho científico, pode o assistente ministrar aulas teóricas e assumir cargo de regente de cadeira, mas sempre sob coordenação e supervisão de um professor, artigo 12º, fundamentalmente nas circunstâncias em que não existe no departamento professores catedrático e associado, sendo estas atribuídas em primeiro lugar ao professor catedrático e associado, artigo 15º, o que significa que os docentes desta categoria não lhes é conferida autonomia laboral.

4) Ainda no âmbito da atribuição á classe docente de assistente, podemos verificar ausência de funções relativas as dimensões de investigação científica, gestão institucional e extensão universitária. Na senda das funções atribuídas por categoria constata-se que a atividade de extensão universitária é responsabilizada somente a docentes com a categoria de professor associado e ao professor auxiliar com mais de cinco anos de docência no ensino superior.

Na realidade, esta norma constitui uma "ladainha" recorrente nos distintos normativos legais e jamais se conforma ao contexto das IES, onde constata-se docentes com a categoria em referência em procedimentos totalmente oposto a lei, isto é, ministrando aulas teóricas, práticas e de campo com total autonomia e a assumir cargos de gestão, em consequência da insuficiência de quadros, reduzido número de docentes com o grau académico de mestres e doutores e em outros casos pela morosidade e burocracia no sistema de progressão da carreira como já referiu Mendes (2011).

Contudo, as exigências e atribuições expressas no ECD (Decreto n.º 191/18 de 8 de agosto), em termos de grau académico e categoria docente, indicia para um certo desalinhamento face aos

desafios atuais relativamente ao exercício de determinadas tarefas, em um contexto que ainda se confronta com a escassez de quadros, admissão no quadro docente de candidatos com nível académico de graduação, com dificuldades na progressão da carreira face ao sistema de quotas, com dificuldade de prosseguir a sua formação pós-gradua, da superação académica e profissional no país. Com Mendes, reconhecemos os esforços envidados pelo Governo Angolano no recurso à cooperação internacional na busca de parcerias para a implementação de cursos de doutoramento e bolsas de estudo (2011), em cumprimento do previsto nos termos do próprio ECDES e do PDN (2023-2027), apoiar o processo de progressão na carreira docente, através de licença de bolsas de estudo e/ou outras formas de apoio no sentido de melhorar continuamente à sua formação académica científica técnica cultural, artigo 34º alínea d).

A liberdade acadêmica de investigação, produção e divulgação de conhecimento, ensinar, e criticar são fundamentais para a missão das IES. Ela garante o pluralismo de ideias e conceções consagradas no estatuto e concede aos docentes a autonomia didático-científica no âmbito dos programas e métodos de ensino aprovados pelos órgãos competentes. A referida produção e divulgação do conhecimento deve estar incorporada as finalidades institucionais, a conveniência, aos princípios cívicos, éticos, morais e sociais, "artigo 33º e 34º.

Entretanto a liberdade supra referenciada é abrangente a todos os docentes independente da categoria, porém não é relevante para efeitos de progressão na carreira para a classe de assistentes estagiários e para o assistente, em situações excecionais. Com efeito, o cumprimento das tarefas docentes atribuídas pelo ECD, à luz de respetivas categorias deve ser assegurado pelos órgãos de gestão das instituições das IES, por delegação, mobilização do corpo docente, a realizar e de formas a que a concretização destas possa ser valorizada, refletida no seu perfil e indicadores do seu desempenho e evitar o viés resultante do desempenho de tarefas desarticuladas da categoria docente. Pois segundo Rubio (2010), os professores precisam ser capazes de sobreviver às necessidades, ameaças e desafios dentro das diversas circunstâncias educativas. O autor afirma que um professor eficaz precisa ter a capacidade de persistência, flexibilidade e inovação em novas abordagens de ensino e estar preparados em caso de insucesso.

3.4. Regulamento de avaliação do desempenho docente nas IES

No ponto supra, referiu-se que após vários anos, o subsistema de ensino superior em Angola, esteve condicionada a padrões imprecisos para ADD, decorrente da inexistência de instrumentos e normativos

que pudessem servir de referência para a sua operacionalização. Nesta conformidade, o primeiro RADD no ensino superior em Angola aprovado pelo decreto presidencial nº 121/20 de 27 de abril que resulta da alteração do estatuto da carreira docente, aprovado pelo decreto presidencial nº 191/18 de 8 de agosto, que introduz mudanças relevantes, sendo mais notórias a especificação de parâmetros e indicadores multirreferenciais, vistas as dimensões ensino, investigação científica, gestão, extensão universitária e estabelece linhas, balizas orientadoras para a realização da ADD no Ensino Superior, confere legitimidade académica e científica aos avaliadores na sua atuação. .

A conceção, aprovação e operacionalização do normativo legal em referência, levantam expectativas no seio da comunidade académica, por apresentar fundamentos substanciais que contrapõem as anteriores práticas avaliativas, harmonizando, assim, os critérios e os modos de avaliação a nível das IES.

Os objetivos previstos no artigo 5.º (RADDES) expressam uma avaliação centrada na aferição do desempenho, na melhoria permanente, no diagnóstico institucional e na gestão da carreira, como se pode aferir dos seguintes enunciados:

i. Aferir com rigor e objetividade a qualidade do desempenho dos docentes;
ii. Promover a melhoria contínua do desempenho docente e a valorização profissional da carreira docente;
iii. Detetar pontos fortes e fracos no desempenho dos docentes; propor medidas de superação e melhorias dos últimos;
iv. Fundamentar processos de progressão na carreira docente no ensino superior e distinguir o mérito em termos de desempenho.

Ainda em torno das finalidades da ADD previstas no RADD, para além de focalizar a aferição do desempenho e a progressão na carreira, é referenciada como uma ferramenta de gestão, inclusive para efeitos de contratação por tempo indeterminado, renovação de contrato a termo certo. Verifica-se que os principais objetivos recaem para o desenvolvimento profissional do docente e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. A punição emerge também como um elemento associado à ADD.

É percetível a elevação do rigor no processo de recolha de informações que possam permitir aferir o grau de desempenho docente, por via de diversos instrumentos de recolha de dados.

A especificação e quantificação de indicadores conferem maior rigor e objetividade à avaliação, podendo gerar maior credibilidade e confiança no processo.

O referido RADD é de âmbito nacional englobando instituições públicas, privadas e público-privadas, revela a tendência da salvaguarda do princípio da harmonização, como um parâmetro comparabilidade. Ainda faz referência à periodicidade dos ciclos avaliativos, a inclusão da figura do avaliador externo, a coabitação dos processos de auto e hétero avaliação, a observância do grau académico do docente-avaliador. Este último aspeto, pode ser visto como fator de legitimação e idoneidade académica e científica do avaliador.

Neste sentido, trata-se de um modelo de avaliação multicritério de agregação aditiva de valoração nas várias dimensões, traduzida numa grelha de avaliação que comtempla as dimensões com os parâmetros adotados, indicadores e respetivos pesos ponderados (art. 38, do Decreto Presidencial nº 121/20) (Quadro 10).

Quadro 10- Elementos inovadores da ADD nas IES

Categorias	Descrição
Normatização do processo	A conceção, aprovação e operacionalização do normativo legal, regulamenta, estabelece linhas e balizas orientadoras para a realização da ADD no Ensino Superior e confere legitimidade académica e científica aos avaliadores na sua atuação.
Coabitação de procedimentos de auto e heteroavaliação.	Constitui um elemento importante neste modelo, sendo que pode permitir desenvolver no docente o espírito reflexivo em relação à sua prática diária, à sua forma de organização do ensino, tomar consciência dos seus avanços e recuos, para assumir novas decisões devidamente fundamentadas e argumentadas. A heteroavaliação permite a participação dos pares na ADD, proporciona mais abertura entre docentes por via do diálogo, as reflexões tornam-se mais sérias e produtivas, eleva-se a disposição para mudança e cria-se a cultura de observação e avaliação colegial.
Múltiplas dimensões, parâmetros, indicadores instrumentos	As dimensões ensino, investigação, gestão e extensão, norteiam o exercício da profissão docente e para cada uma das dimensões estão subjacentes determinados parâmetros, especificados em indicadores e pesos ponderados. Deste modo, para cada parâmetro existe uma grelha de avaliação constituindo diversos instrumentos de registo e recolha de dados para aferir o grau de desempenho docente.
Avaliador externo	A integração do avaliador externo contribui para resultados mais imparciais, objetivos, confiáveis e justos no processo, um avaliador independente é, regra geral, neutro, sem conflitos de interesses, foca-se no processo, salvaguardando a consideração do mais relevante neste processo.
	Este deve pronunciar-se sobre diversos domínios que refletem o caráter

Avaliador com categoria igual ou superior a do avaliado	pluridimensional do ensino, investigação, gestão e extensão do docente enquanto membro de uma comunidade profissional e especialista das matérias que ensina. Logo, o critério categoria nem sempre está associado à competência
Comissão de avaliação do desempenho com 5 a 9 elementos	A pluralidade e diversidade de intervenientes no processo de ADD é uma das condições de garantia da objetividade e imparcialidade, o que é melhor alcançada com a triangulação de fontes de informação.
Envolvimento dos discentes	Os alunos convivem sistematicamente em sala de aulas com o docente, são os principais consumidores dos seus serviços, conhecem bem o professor em aspetos que não devem deixar de ser avaliados" (Pacheco, 2000), logo devem proporcionar informação acerca da eficácia e qualidade das práticas docentes que se realizam na sala de aula, o que contribui para a triangulação de dados, garantindo uma maior validade e fidelidade do processo.
Periodicidade	No atual regulamento o horizonte temporal é estendido a dois anos, considera-se suficiente para a coleta de informação necessária para avaliação global, atendendo as quatro dimensões que configuram o processo.
Isenção na ADD	São isentos do processo (avaliados) os docentes que exerçam exclusivamente cargos de gestão e com a categoria de Professor Catedrático ou avaliados por uma comissão *ad hoc.*

Fonte: Regulamento de ADD em decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril

a) Procedimentos

Em relação aos procedimentos de ADD, iniciam-se com a divulgação do regulamento, seguida da nomeação da comissão de avaliação do desempenho (CAD), pelo gestor institucional, após aprovação do conselho científico; definem-se os pesos para cada dimensão e referidos parâmetros, procede-se a autoavaliação docente pelo preenchimento de uma grelha, segue-se o somatório dos pontos obtidos em cada dimensão, o cálculo da classificação por dimensão pela multiplicação da pontuação obtida pelo respetivo peso ponderado; a obtenção da classificação final de desempenho de cada avaliado, análise dos resultados da avaliação do desempenho de cada docente avaliado; a validação dos resultados da avaliação do desempenho dos docentes pelo conselho científico, a homologação dos resultados finais pelo Reitor ou Diretor Geral da Instituição da IES para posterior devolução da mesma a cada docente e ao respetivo chefe do Departamento de Ensino e Investigação (DEI).

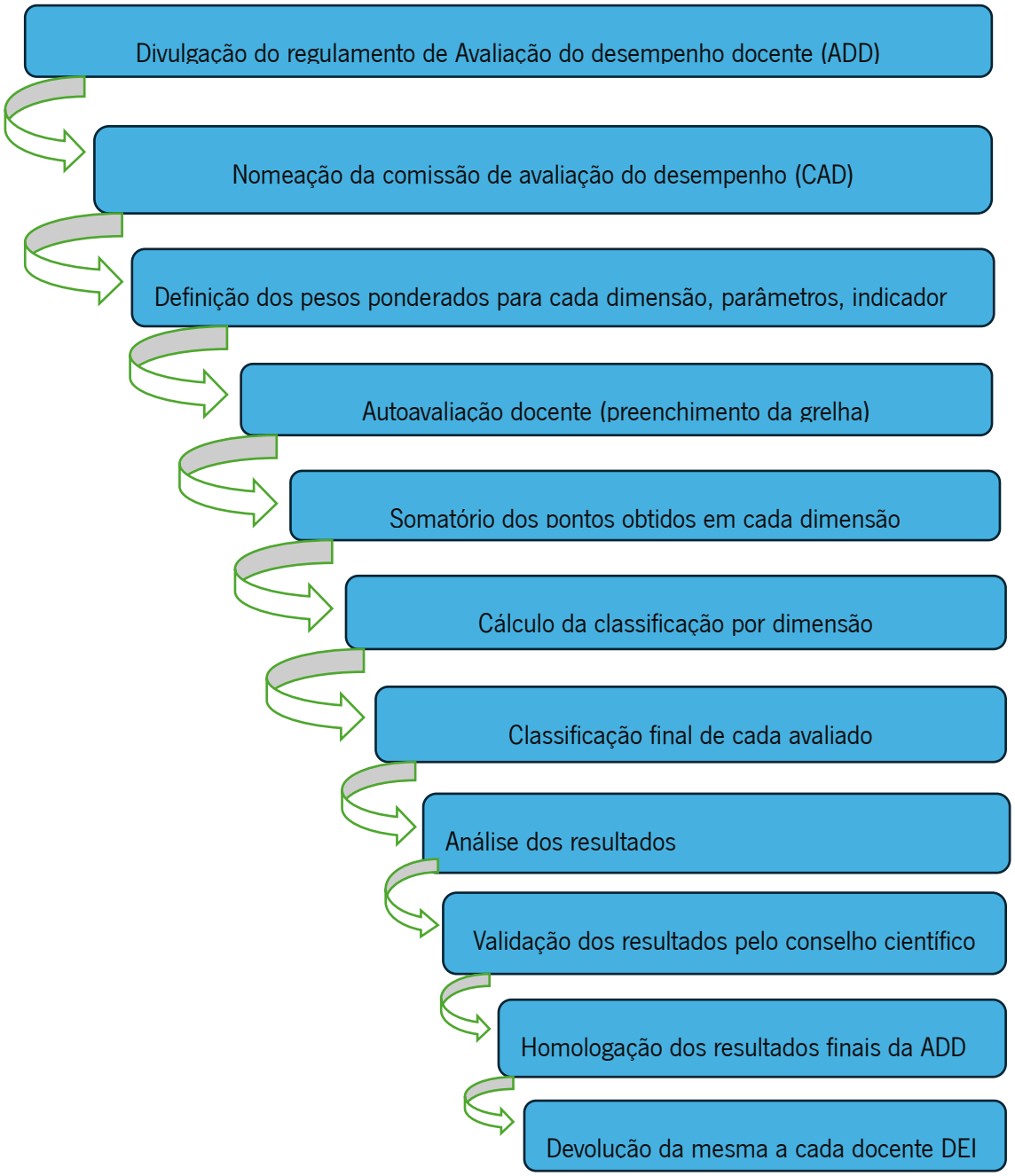
A recolha de dados para efeitos de ADD, é feita através de vários instrumentos de registo em formato de grelhas preenchidas pelo docente avaliado, apresentando as referidas evidências, o que sinaliza a intenção de salvaguardar a objetividade e submetida a análise de dois avaliadores que atribuem a classificação final (art.38º). Na visão de Grateron, a autoavaliação com a apresentação de evidências é uma demonstração clara de prestação de contas. O autor advoga a política considerando lógico que os docentes ao serem avaliados, prestem contas em relação ao seu desempenho, porém de forma justa e sem que resulte de pressões políticas, nem reduza os docentes a "simples meios de testagem" (1999, p. 104).

A coabitação de procedimentos de auto e heteroavaliação representa um elemento de referência. A autoavaliação constitui um elemento novo e importante neste contexto sendo que, pode permitir desenvolver no docente o espírito reflexivo em relação a sua prática diária a sua forma de organização do ensino, a consciencialização dos seus avanços e recuos, assumir novas decisões devidamente fundamentadas e argumentadas. Enquanto a heteroavaliação permite a participação dos pares na ADD, proporciona abertura entre docentes por via do diálogo, seriedade, produtividade nas reflexões, disposição para a mudança bem como a cultura de observação e avaliação colegial, (art.39º).

Para tornar claro, evitar equívocos e obter uma colaboração responsável de todos os indivíduos envolvidos no processo, é recomendado a *priori* socializar com os docentes avaliados todos os procedimentos inerentes à aplicação deste processo (instrumentos, avaliadores, sigilo, resultados, possibilidade de reclamação e imposição), (artigo. 42º).

Portanto, o atual processo de avaliação apela a colegialidade, bem como a especificação e socialização dos procedimentos de avaliação, o que pode conferir ao processo legitimidade formal e possibilidades de participação dos atores situados nos diferentes níveis organizacionais. O envolvimento do topo da gestão organizacional é apelado por via do envolvimento do Reitor, do Diretor Geral ou Presidente, a quem compete o asseguramento da implementação e a monitorização do processo de ADD, para além da responsabilidade de garantir a operacionalização do processo, por via da comissão encarregue pela coordenação da avaliação do desempenho (CAD) (Figura 5).

Figura 5- Procedimentos e etapas do processo de ADD



Fonte: Própria

b) Integrantes e competências da Comissão de Avaliação do Desempenho (CAD)

O regulamento prevê a pluralidade e diversidade de intervenientes no processo de ADD o que constitui garantia da objetividade e da imparcialidade, alicerçada na triangulação de fontes de informação ao sinalizar o sentido inclusivo na constituição da CAD (art. 36º), prevendo entre cinco a nove elementos

da comissão de avaliação do desempenho, nomeados pelo gestor da IES. Entre eles um professor com o grau de Doutor de reconhecido e elevado mérito académico por cada departamento sob proposta do conselho científico, um membro de categoria superior á dos docentes avaliados, um mínimo de dois membros suplentes para suprir a ausência dos membros efetivos.

Na eventualidade de não existir na unidade orgânica os membros da comissão supracitados, ou seja, que reúnam os requisitos especificados, o regulamento prevê a cooptação de avaliadores em outras unidades orgânicas. Também podem ser integrados na comissão de avaliação, docentes convidados de outras unidades orgânicas quando necessário (avaliadores externos) o que, de certa forma, contribui para resultados imparciais e justos no processo e conferindo deste modo o caracter externo a avaliação do desempenho. A integração do avaliador externo incorpora ao processo de avaliação o olhar de quem se situa distante, podendo contribuir para apartar subjetividades decorrentes da familiaridade implícita às perceções dos agentes internos. Cria-se espaço para resultados mais imparciais, objetivos, confiáveis e justos no processo, sendo que um avaliador independente, facilmente assume posicionamentos mais neutros, reduz as probabilidades de conflitos de interesses neste processo (art.39º, ponto 10).

A legitimidade académica é apelada por via da observância do grau académico como um dos critérios a ter em conta na avaliação por pares, ou seja, ao docente-avaliador é requerida categoria superior ou igual a do docente-avaliado (art.6º, ponto 5). Este critério faz sentido no âmbito académico, sendo que, a emissão de um pronunciamento avaliativo fundamentado assenta em referenciais expressos em conhecimentos e competências sobre o que se aprecia. No entanto, dada a complexidade da atividade docente e da sua apreciação, o critério categoria docente não representa, de modo linear, a existência de competências prévias. Podem ocorrer situações em que tal não aconteça, pois, no contexto do ensino superior em Angola, são referenciados casos de provimento docente sem considerar critérios rigorosos para o efeito.

Compete à CAD coordenar, supervisionar, preparar e divulgar o processo de ADD na unidade orgânica, elaborar o calendário e o cronograma de ações a realizar e o trabalho dos dois avaliadores de cada docente avaliado por si designados, analisar a classificação atribuída pelos dois avaliadores ao docente avaliado, remeter os resultados da avaliação do desempenho ao conselho científico para validação, ao gestor máximo da IES para efeitos de homologação e, posteriormente, remetê-la ao docente avaliado, esclarecer dúvidas sobre o processo e apresentar o relatório final do processo (artigo 41º).

Aos avaliadores cabe analisar as grelhas de hétero e autoavaliação, atribuir a classificação aos docentes avaliados em função dos elementos de prova apresentados, com zelo, ética, sigilo, remetê-las à comissão (artigo 43º) e participar da reunião de análise dos resultados globais.

A participação dos estudantes no processo é expressa no art.19º, sendo convidados a emitir pronunciamento sobre o desempenho do docente, pois estes convivem sistematicamente em sala de aulas com o docente, são os principais consumidores dos seus serviços, conhecem-no bem em aspetos que não devem deixar de ser avaliados (Pacheco, 2000). Logo a participação dos estudantes permite a obtenção de informação acerca da eficácia e da qualidade das práticas docentes que se realizam na sala de aula, o que contribui para a triangulação de dados, garantindo uma maior validade e fidelidade do processo. Estes são chamados a pronunciarem-se por via de um instrumento anexo ao regulamento sobre a pontualidade, assiduidade, o domínio do conteúdo das aulas, clareza na abordagem do conteúdo, segurança cientifica, a comunicação verbal, controlo do clima da sala de aulas, disponibilidade para a orientação dos estudantes, capacidade de motivar os estudantes para a aprendizagem, relação com os estudantes, justiça na avaliação das aprendizagens, cumprimento de prazos para a correção dos testes, conduta ética na sala de aulas e dentro da instituição do docente.

Os integrantes da CAD, por sua vez são avaliados por uma comissão *adhoc* constituída por dois membros da unidade orgânica e dois membros externos com a categoria igual ou superior a seus pares designados pelo gestor máximo da IES.

c) Periodicidade

O referido documento ressalta como periodicidade dos ciclos avaliativos, de dois em dois anos (art.7º, ponto 1) assente sobre princípios de universalidade, obrigatoriedade, objetividade, relevância, transparência, imparcialidade, rigor e coerência, (art. 8º á 16º), com aplicabilidade generalizada á todos os docentes em atividade independentemente da sua condição, com aplicação indistinta as mesmas regras; parâmetros, critérios mensuráveis e evidências comprováveis.

A avaliação realizada sob definição prévia e divulgação das regras, critérios, parâmetros e escalas de valorização; isenção do júri, possibilitando a captação e avaliação dos aspetos mais relevantes do desempenho docente, por dimensão, na base dos pressupostos definidos (dimensões, parâmetros e indicadores, critérios, ponderações) bem como a articulação destes aos objetivos da avaliação.

d) Isenções na ADD

Apesar da obrigatoriedade, a excecionalidade é um elemento refletido na avaliação, pois, são isentos do processo (avaliados) os docentes que exerçam exclusivamente cargos de gestão e com a categoria de Professor Catedrático, podendo ser avaliados por uma comissão *ad hoc,* constituídas por três elementos nomeados pelo Reitor ou Diretor Geral da IES. Os gestores que não integram a categoria de Professor Catedrático (art. 55º), atribui-se-lhes a classificação obtida no ciclo avaliativo anterior. E, na eventualidade de não ter sido avaliado no ciclo anterior, atribui-se-lhe o valor médio das pontuações obtidas por todos os avaliados do seu departamento.

Na senda das isenções, este normativo isenta do processo, os docentes em licença sabática, docentes em comissão de serviço fora da IES e docentes em formação. Estes últimos são avaliados apenas na dimensão Investigação Científica, nas outras dimensões mantem-se a pontuação dos ciclos avaliativos anteriores (artigo 55º).

Tendo em conta os objetivos e demais exigências do regulamento em causa, importa referir que a concretização factual deste processo, implica a formação específica dos avaliadores em matérias de ADD, Supervisão Pedagógica, competências técnicas e pedagógicas para avaliar os seus pares, de tal modo que se possa conferir credibilidade a estes e ao processo, uma vez que a categoria do avaliador, por si só, não expressa competência para avaliar docentes.

Ainda no âmbito da sua concretização, independente de os instrumentos e regulamento previstos para a ADD do ensino superior, ser de aplicação geral apela-se para a adequação do processo aos diversos contextos institucionais atendendo as características do corpo docente, as condições institucionais, os equipamentos, os currículos, a gestão de cursos, o controlo da assiduidade dos estudantes, do processo de ensino aprendizagem dimensões, parâmetros, indicadores entre outros, a fim de garantir a compatibilidade entre ambos, tal como é enfatizado por Mendes (2013), para que a universidade atinja os seus objetivos deve integrar sistemas de ADD adequados a cada realidade institucional, situação e utilizadores e paulatinamente se instale no seio da comunidade académica uma cultura de avaliação do desempenho.

Desde modo percebe-se o elevado rigor e exigência no processo de recolha de informação que permitem aferir o grau de desempenho docente, por via de diversos instrumentos, por isso apela a colegialidade, bem como a especificação e socialização dos procedimentos de avaliação, de modo a conferir ao processo legitimidade formal e possibilidades de participação dos atores situados nos diferentes níveis organizacionais.

3.5. Dimensões, parâmetros e indicadores de avaliação do desempenho docente

Consideram-se dimensões da avaliação ao conjunto de elementos de referência que integram o objeto a avaliar, ou seja, pontos chaves da análise para além dos elementos estruturantes da realidade (Mendes 2014). As funções substantivas das IES, constituem simultaneamente as dimensões da ADD nos domínios do ensino, da investigação, da gestão e da extensão universitária. Estas permitem a realização de processos de avaliação mais abrangentes revelam-se mais eficazes para a gestão organizacional, incluindo a ADD, dada a multiplicidade de dimensões, a diversidade de parâmetros e indicadores de desempenho que por sua vez a conferem abrangência às atividades que norteiam o exercício da profissão docente, a obtenção de uma imagem mais completa, mais clara, mais real do desempenho do avaliado. E em consequência disto, enquadrar o seu desempenho numa categoria segundo a pontuação obtida e distinguir os desempenhos individuais.

Em cada uma das quatro dimensões estão elencados quadro parâmetros perfazendo um total de dezasseis. Por sua vez estes parâmetros suportam um determinado número de indicadores quantificados em duzentos e dezassete (217), com respetivos pesos ponderados, que norteiam o exercício da profissão docente segundo os artigos 2° e 35° do decreto presidencial n.° 121/20 de 27 de Abril.

Importa clarificar que os duzentos e dezassete (217) indicadores repartidos por dimensão resulta em: Ensino com quarenta e quatro (44) indicadores, (excluindo os dezasseis itens que integram a grelha dos estudantes); Investigação Cientifica com setenta e três (73) indicadores; Extensão universitária com quarenta e seis (46) indicadores; Gestão com cinquenta e quatro (54) indicadores, cuja aplicabilidade demanda da sua adequação aos diversos contextos institucionais atendendo as condições disponibilizadas, os cursos ministrados, as características do corpo docente e discente, os currículos, de formas a salvaguardar a conformidade entre os indicadores e a realidade, (Mendes, 2013).

No quadro que se segue apresentam-se as quatro dimensões avaliativas com os correspondentes parâmetros, quadro 10:

Quadro 11 - Dimensões e parâmetros da ADD nas IES

Dimensões	Parâmetros
Ensino (E)	- Materiais pedagógicos - Orientação de estudantes -Lecionação de unidades curriculares -Infraestruturas de apoio ao ensino
Investigação Científica (IC)	- Produção científica e tecnológica - Projetos de investigação científica - Infraestrutura de apoio á investigação científica -Reconhecimento pela comunidade científica
Extensão (Ex)	- Prestação de serviços e consultoria - Interação com a comunidade - Mobilização de agentes e recursos de comunidade - Produção normativa e curricular
Gestão (G)	-Cargos em órgão da IES/ UO -Cargo ao nível da unidade orgânica/Departamento -Cargo e tarefas temporárias -Cargo em órgãos externos/ comissões a *ad-hoc*

Fonte: Regulamento de ADD em decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril

A multiplicidade de dimensões, parâmetros e a diversidade de indicadores de desempenho, conferem abrangência às atividades que norteiam o exercício da profissão docente nas diversas IES, atendo as diversas especificidades

De modo geral, a luz do normativo regulamentar, a dimensão ensino retrata a própria docência, a Inovação pedagógica; a orientação pedagógica aos estudantes a nível de graduação, as publicações de carater Pedagógico e realização de atividades extracurriculares. Na Investigação científica os padrões avaliativos focam-se na produção científica, na orientação científica dos ciclos e pós-graduação; projetos de desenvolvimento tecnológico (I&DT); o reconhecimento Científico, criação artística e cultural. Já a extensão universitária procura aferir desempenhos vinculados a transferência do conhecimento para a sociedade em forma de formação; divulgação científica, artística, cultural ou tecnológica. Por fim a gestão institucional propõe-se a apreciar o desempenho de funções exercidas nos órgãos de gestão das

IES, quer seja da Universidade, institutos, escolas e das Unidades Orgânicas; funções desempenhadas nos departamentos das Unidades Orgânicas, nas unidades de investigação, funções e tarefas exercidas temporariamente no âmbito da docência no ensino superior.

Pela descrição supra, se percebe tratar-se de um modelo ADD no Ensino Superior multicritério, considerado por Cunha (2000) dimensões indissociáveis e desafiantes para a universidade cuja concretização não acontece espontaneamente pois requer a conceção de um paradigma de ensino ancorado na investigação científica e por sua vez a integração desta numa dimensão cultural e social que marca a extensão da atividade assistencial, espaço para aprender, ensinar, criar e recriar teorias.

Dewes e Bolzan (2018), em sua análise sobre as dimensões da ADD no ensino superior, consideram-nas impostas pela regulamentação de políticas publicas de internacionalização e modernização, às mudanças que configuram atualmente às IES, embora permitam identificar às insuficiências, potencialidades docentes, promover ações formativas que capacitam os docentes para o cumprimento das funções da universidade na contemporaneidade e deste modo melhorar a capacidade de resposta a demanda. Nesta logica, Rocha (2000) corrobora, alegando que apesar destas dimensões constituírem missão da universidade, a sua concretização simultânea como vertentes indissociáveis, não é uma tarefa fácil para o professor, é um grande desafio determinado em certa medida pela existência de condições institucionais.

Com esta abrangência de funções, as IES desempenham um papel relevante na estimulação do pensamento, na capacidade de análise crítica, criativa, na geração e disseminação do conhecimento por intermédio das suas funções de ensino, investigação e extensão que por seu turno facilita no alcance de soluções para problemas locais, regionais e globais, nos distintos domínios do desenvolvimento sustentável, como se pode depreender na descrição das referidas dimensões em seguida.

a) Dimensão ensino

A qualidade do ensino constitui um desafio almejado pelo Estado angolano e pelos atores do subsistema de ensino superior, como aludimos anteriormente. Esta necessidade tem conduzido a introdução de mudanças com vista ao alcance da eficiência nos serviços prestados por este subsistema, com destaque para a aprovação de diplomas legais que estabelecem normas e critérios que orientam e regulam a gestão da atividade docente em múltiplas dimensões.

Segundo pronunciamento de vários autores referidos no capítulo II, por longos anos, a docência no contexto do ensino superior limitava-se ao ensino desenvolvido em sala de aulas. E para este exercício constituía condição *sine qua no,* o domínio do conteúdo de uma unidade curricular a que se propõe a lecionar, bom orador, e em muitos casos sem agregação pedagógica. Também fizemos referencia a necessidade da desconstrução deste panorama na atualidade, em consequência das mudanças decorrentes da própria sociedade em termos de politicas de globalização, mundialização e modernidade da educação a nível internacional, conferindo-se uma interpretação muito diferenciada, na qual a atividade docente é atribuída uma série de encargos vinculados ao ensino, a investigação cientifica, a gestão e extensão universitária, a integração das Tics na educação dando lugar ao sistema remoto ou hibrido. O ensino atualmente assenta-se em leituras reflexivas, debates, discussões fundamentadas e devidamente orientadas pelo docente.

E em função de tudo isto e muito mais, novas atribuições e novo perfil são impostos ao docente do ensino superior. Nesta perspetiva a constante formação contínua e diversificada do docente torna-se relevante de modos a desenvolver competências específicas, pessoais e profissionais; a ter uma visão multidisciplinar da docência, dos problemas sociais, (Zabalza 2004) que garante-lhe atender às exigências da indissociabilidade da tríade.

E como alude Ingavarson (2010), a qualidade e a eficácia de excelência não resultam da imposição de exigências políticas governamentais, esta resulta em grlos, emida do compromisso pessoal do docente em relação aos padrões de elevada qualidade profissional, da qualificação do docente com saberes específicos, metodologias transversais vinculados a sua área de especialização ou disciplinar, condicionadas ao aprovisionamento de condições para a concretização de aprendizagens de qualidade nos estudantes em igualdade de circunstâncias, o reconhecimento dos docentes de melhor competência e recompensá-los, em conformidade ao estabelecido nos normativo de ADD. Segundo o mesmo autor, tal situação requer o envolvimento dos docentes na definição e validação de padrões de desempenho profissionais, atitudes e disposições para análise crítica da realidade social em que atuam" (p. 41).

As atuais mudanças, na opinião de Dewes e Bolzan (2018) implicam reconsiderar tanto a reconfiguração das infraestruturas como o modo de atuação dos atores, a sua qualificação. Por exemplo o ensino no atual contexto não se restringe a presença na sala de aula física, este é extensivo as modalidades de ensino a distância, virtual, ensino híbrido, tecnologias assistidas que constituem desafios a enfrentar na gestão do ensino superior. Para além, do surgimento de novos cursos, “novos

currículos, a gestão do financiamento público e outras fontes de receita, gestão de recursos humanos e financeiros, os meandros da conciliação do ensino com a produção e divulgação científica com a organização e realização de atividades de extensão universitária "(p.20), entre outros para as quais o docente não está preparado. Neste sentido, à luz do ECDES, o professor deve investigar para ensinar e aplicar o conhecimento na base dos programas e métodos de ensino mais modernos aprovados pelos órgãos competentes.

Pormenorizando-os, a dimensão ensino suporta quatro parâmetros: matérias pedagógicos com 15 indicadores, orientação de estudante com 14 indicadores (8 correspondes ao tipo de orientação e 6 ao tipo de responsabilidade), lecionação de unidade curricular com 8 indicadores e infraestruturas de apoio ao estudante com 7 indicadores, totalizando 44 indicadores, distribuídos em 7 tabelas isto é da 1ª a 7ª anexas ao decreto presidencial 121/20 de 21 de Abril. O oitavo indicador do parâmetro lecionação de unidade curricular provém da grelha preenchida pelos estuantes. No quadro abaixo apresentam-se de modo discriminado os parâmetros, indicadores e pontuação relativos a esta dimensão (Quadro 11).

Quadro 12- Dimensão Ensino: parâmetros, indicadores e pontuação

Parâmetros – Materiais pedagógicos (0,3 a 0,4)		
	Indicadores	**Pontos**
1	Livro de apoio ao ensino	7
2	Reedição de livro de apoio ao ensino	3,5
3	Texto pedagógico que aborde parte essencial do programa (teoria problemas e/ ou laboratorial) de uma unidade curricular (sebenta/manual)	3,5
4	Artigo de natureza pedagógica publicado em revista indexada	3,5
5	Artigo de natureza pedagógica publicado em revista indexada	3
6	Capítulo de livro de apoio ao ensino	3
7	Aplicação informática, protótipo experimental, guia de laboratório ou manual ou manual prático de operação de equipamento adotado em unidades curriculares	2,5
8	Reedição de texto pedagógico ou, sebenta ou manual	2
9	Artigo de natureza pedagógica publicado em ata de conferência internacional	2
10	Artigo de natureza pedagógica publicado em ata de conferência nacional	1.5
11	Texto didático sobre parte do programa fornecido aos alunos	1
12	Material didático esquemas, sínteses, modelos, ilustrações disponibilizadas na internet	1
13	Comunicação de natureza pedagógica em evento internacional	1
14	Comunicação de natureza pedagógica em evento nacional	05
15	Outras publicações de natureza pedagógico	05
Parâmetros – Orientação de estudantes: Quanto ao tipo de orientação (0,3 a 0,4)		
1	Orientação de tese de doutoramento (concluída)	5

2	Orientação de dissertação de mestrado (concluída)	3.5
3	Orientação de trabalho de fim de curso de licenciatura (concluído)	2.5
4	Orientação de tese de doutoramento (em curso)	2
5	Orientação de dissertação de mestrado (em curso)	1.5
6	Orientação de trabalho de fim de curso de licenciatura (em curso)	1
7	Orientação de estágio curricular de licenciatura	1
8	Orientação de outros trabalhos de natureza científico- pedagógica	0.5
Quanto ao tipo de responsabilidade		
9	Orientador de tese de doutoramento	4
10	Coorientador de tese de doutoramento	3
11	Orientador de dissertação de mestrado	3
12	Coorientador de dissertação de mestrado	2
13	Orientador de trabalho de fim de curso de licenciatura	1
14	Coautor de trabalho de fim de curso de licenciatura	0.5
Parâmetros – Lecionação de unidade curricular (0,3 a 0,4)		
1	Lecionação e regência de unidades curriculares	5
2	Lecionação de unidades curriculares	3.5
3	Introdução de inovações pedagógicas no ensino, devidamente descritas	3
4	Realização de *workshop* sobre temática do programa da unidade curricular	2
5	Realização de visitas de estudo relacionada com a unidade curricular	1.5
6	Membro de comissão nacional de exame de fim de curso elaboração de provas	1.5
7	Membro de júri de prova de exame final de curso correção de provas	1
8	Resultado da avaliação feita pelos estudantes- *	

Parâmetros – Avaliação do desempenho docente feita pelos estudantes (0,3 a 0,4)		**Escala**				
1	É assíduo	1	2	3	4	5
2	É pontual					
3	Revela domínio da matéria que leciona					
4	Organiza corretamente o conteúdo das aulas					
5	Apresenta a matéria da aula com clareza					
6	Ministra a aula com segurança científica					
7	Usa corretamente a comunicação verbal					
8	Tem controlo sobre o clima da sala de aula					
9	Revela disponibilidade para orientar os estudantes					
10	Consegue motivar os estudantes para aprendizagem					
11	É correto no modo como se relaciona com os estudantes					
12	É justo na avaliação das aprendizagens dos estudantes					
13	Cumpre os prazos para a correção dos testes de avaliação					
14	Usa adequadamente os recursos didáticos					
15	Tem conduta ética na sala de aula					
1	Tem conduta ética dentro da instituição					

Parâmetros – Infraestrutura de apoio ao ensino (0,3 a 0,4)		
1	Responsável por criação de laboratório de apoio ao ensino	5
2	Responsável por reforço de laboratório de apoio ao ensino	3
3	Participação na criação de laboratórios de apoio ao ensino	2
4	Responsável por criação de plataforma eletrónica de apoio a ensino	1.5
5	Participação no reforço de laboratório de apoio ao ensino	1.5
	Participação na criação de plataforma eletrónica de apoio ao ensino	1
6	Disponibilização de base de dados eletrónicos de bibliografia de uma unidade curricular do curso	0.5

Fonte: Regulamento de ADD em decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril

b) Dimensão investigação científica

A Investigação científica, segundo Curi (2022), constitui uma competência fundamental na docência do ensino superior. Por meio desta o docente realiza trabalhos específicos designadamente capítulos de livros, artigos científicos, comunicações em conferências, congressos, simpósios, publicação em revistas relevando aspetos teóricos, discutindo novos aspetos sobre o assunto. Normalmente os docentes do ensino superior desenvolvem esta competência na pós-graduação onde constitui exigência o desenvolvimento de uma pesquisa na base de um problema e resolvê-lo. Por meio da investigação científica o professor realiza estudos reflexões críticas, obtém, mas experiências, reorganiza os seus conhecimentos de forma que possam ser lidos e discutidos entre pares e com os seus estudantes.

Na visão de Cunha (2000), a investigação científica impulsiona a reflexão questionamentos, o pensamento crítico, a criatividade procura de respostas para a construção do conhecimento para um ensino sustentável. De igual modo, para (Morosini, et al., 2000), a investigação científica para o docente, constitui um suporte ao ensino no desenvolvimento de novos saberes e por sua vez a extensão enquanto área de estudo e de intervenção social permite ampliar horizontes e a perspetiva crítica nas suas abordagens, tornar público projetos académicos, socializar o conhecimento produzido relacionando-o ao contexto.

A declaração de INCHEON, no ponto 41, diz que as IES, desempenham um papel crucial para a educação por meio da sua função de investigação científica, na criação e desenvolvimento do conhecimento, capacidades analíticas, criadoras, possibilidade a descoberta de soluções para problemas locais e globais em todas as áreas do desenvolvimento sustentável, Na mesma sintonia, Lapa (2024) considera a ciência um bem comum, por isso defende o fomento de parcerias legitimadas

pelo estado com finalidade de atribuição de financiamento para a investigação científica no sentido de contribuição para o desenvolvimento da ciência e da cultura.

Nkuansambu (2020), ao abordar a tríade "Ensino, Investigação e Extensão" no Ensino Superior em Angola, expressa a necessidade de criação de condições viabilizadoras da sua concretização nas distintas IES, como acervo bibliográfico (bibliotecas geral e especificas); editoras universitárias, centros de investigação, laboratórios e oficinas em prol da investigação cientifica com vista a produção e divulgação de artigos, de revista, boletins com periodicidade de publicação; relatórios científicos, livros. Constituir comissão de avaliação com membros rigorosos capazes de avaliar cegamente as propostas para publicação, cumprir a rigor os critérios e exigências regulamentados para a credibilidade, pertinência e impacto da investigação para a IES e a sociedade, capazes de distinguir e categorizar a revistas por tipos ou classes. As publicações, promoção de eventos como conferências, jornadas científicas, estabelecimentos de convénio e parcerias com as demais universidades homólogas favorecem o intercâmbio académico e cultural, a mobilidade de investigadores, bem como o fluxo de informações científicas resultantes de investigações atualizadas.

No âmbito da investigação científica, as IES devem incentivar os docentes a pesquisa, a inovação nas suas diversas áreas de especialização, inclusive as tecnologias digitais por meio de bolsas de estudo, da criação de grupos de pesquisa alinhados as linhas de investigação, da participação em eventos científicos, abertura a novas ideias e práticas, de modos a potencializá-los para as demandas da atual sociedade. Uma vez que a este nível, o docente do ensino superior deve desenvolver a competência de realizar projetos de maior dimensão, para a produção de conhecimento científico ou tecnológico que envolve recursos e apoios de agências de financiamento locais, regionais ou internacionais relacionar-se e aliar-se a especialistas, ouvi-los, buscar apoio, esclarecimento viáveis para solucionar problemas (Curi 2022). Segundo Nóvoa, (1995) a investigação científica prestigia a universidade e seu corpo docente, quando se alia ao ensino com projetos, a extensão e a integração das tics na sua missão razão pela qual deve constituir uma prática relevante a luz das novas exigências da universidade artigo 34º b).

O ECDES concede a todos os docentes o direito e liberdade de investigar, independente da categoria, apesar desta não se revelar como atribuição para a classe dos assistentes, pela sua magnitude os docentes precisam realizá-la no sentido de granjear o seu perfil profissional e enquadrar-se ao novo figurino de docente do ensino superior.

A dimensão investigação científica comporta igualmente quatro parâmetros nomeadamente produção científica e tecnológica com 38 indicadores; projeto de investigação científica com 11 indicadores; infraestrutura de apoio ao estudante com quatro indicadores e reconhecimento pela comunidade científica com 20 indicadores perfazendo um total de 73 indicadores, distribuídos em 5 tabelas, sendo da 8ª a 12ª no anexo ao decreto, conforme quadro 13.

Quadro 13- Dimensão investigativa: Respetivos parâmetros, indicadores e pontuação

Parâmetros – Tipo de produção científica ou publicação (0,3 a 0,4)		
Indicadores		**Pontos**
1	Livro baseado em resultados de investigação e desenvolvimento (I e D), como autor	7
2	Artigo resultante de investigação científica publicidade em revista científica internacional indexada do tipo A, como autor	6
3	Artigo resultante de investigação científica publicidade em revista científica internacional indexada do tipo B, como autor	5
4	Livro baseado em resultados de investigação e desenvolvimento, como coautor	4
5	Artigo resultante de investigação científica publicidade em ata de conferência internacional do tipo A,	4
6	Artigo resultante de investigação científica publicidade em revista científica internacional indexada do tipo A, como coautor	3.5
7	Tese de doutoramento concluída	3.5
8	Artigo resultante de investigação científica publicidade em ata de conferência internacional de tipo B	3.5
9	Capítulo de livro baseado em resultado de investigação e desenvolvimento (I & D), como autor	3
10	Artigo resultante de investigação científica publicidade em revista científica internacional indexada do tipo B, como coautor	2.5
11	Edição de livro baseado em resultados de investigação e desenvolvimento (editor ou organizador)	2.5
12	Edição de edição especial em revista científica internacional indexa	2.5
13	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista internacional não indexada	2.5
14	Capítulo de livro baseado em resultado de I & D, como coautor	2.5
15	Artigo resultante de investigação científica publicidade em revista científica nacional	2
16	Edição de ata de conferência internacional com ISBN (como organizador)	2
17	Comunicação oral em evento científico internacional	1.5
18	Apresentação de *poster* em evento científico internacional	1
19	Comunicação oral em evento científico nacional	1
20	Apresentação de *poster* em evento científico nacional	1
21	Artigo resultante de investigação científica publicidade em ata de conferência nacional	1
22	Relatório final de projeto de investigação científica	1
23	Relatório de progresso de projeto de investigação científica	0.5
Produção tecnológica ou atividade de inovação (0,3 a 0,4)		
24	Patente internacional	7
25	Modelo internacional	6

26	Desenho industrial internacional	5
27	Desenho de protótipo	5
28	Patente registada no estrangeiro	5
29	Desenho industrial nacional	4
30	Patente registada nos anais	4
31	Registo de marcas	4
32	*Software* desenvolvido e registado e em utilização no mercado	4
33	*Software* desenvolvido e registado	3
34	Nova tecnologia desenvolvida e registada	3
35	Direitos de autor registado	3
36	Modelo nacional	3
37	Novos processos e procedimentos desenvolvidos e registados	2
38	Aplicação informática ou protótipo experimental para divulgação tecnológica	2
Parâmetros – Projetos de investigação científica (0,3 a 0,4)		
1	Responsável geral de projeto de I e D internacional	5
2	Responsável local de projeto de I e D internacional	3.5
3	Avaliador de projetos de investigação científica internacional	3.5
4	Supervisão de trabalhos de pós-doutoramento	3
5	Aprovação em prova de doutoramento em universidade estrangeira	3
6	Responsável pelo projeto de I e D nacional	2.5
7	Participante em projeto de I e D internacional	2.5
8	Aprovação em prova de doutoramento em universidade nacional	2
9	Aprovação em prova pública de competência científica e aptidão pedagógica	1.5
10	Avaliador de projetos de investigação científica nacional	1.5
11	Participante em projeto de I e D internacional	1
Parâmetros – Infraestrutura de apoio a investigação científica (0,3 a 0,4)		
1	Responsável por criação de laboratório de apoio a investigação científica	5
2	Responsável pelo reforço de laboratório de apoio investigação	3
3	Participante na criação de laboratório de apoio á investigação	1.5
4	Participante reforço de laboratório de apoio investigação	1
Parâmetros – Reconhecimento pela comunidade científica (0,3 a 0,4)		
1	Premio da sociedade científica	7
2	Atividade editorial em revista científica internacional indexada do tipo A	5
3	Atividade editorial em revista científica internacional indexada do tipo B	4
4	Membro de júri de doutoramento em instituição externa como arguente	4
5	Membro de júri de doutoramento em instituição externa como arguente-professor	3,5
6	Premio recebido por mérito na avaliação do desempenho docente	3
7	Membro de júri de mestrado em instituição externa como arguente	2,5

8	Atividade editorial em conferência internacional do tipo A	2,5
9	Membro de júri de prova pública em instituição externa como arguente-assistente	2,5
10	Outros prémios decorrentes da atividade científica sujeitos a avaliação pelo júri	2
11	Docência como professor visitante em universidade estrangeira	2
12	Membro de júri de mestrado na instituição de pertença	1,5
13	Atividade editorial em revista científica não indexada	1,5
14	Atividade editorial em conferência internacional do tipo B	1,5
15	Participação em comissões científicas de eventos científicos internacionais	1,5
16	Revisor como árbitro de artigos publicados em revistas científicas	1,5
17	Atividade editorial em revista científica nacional	1
18	Membro de sociedade científica de admissão seletivas e outras distinções similares	1
19	Participações em comissões científicas de eventos científicos nacionais	1
20	Atividades editoriais em outras publicações científicas	0,5

Fonte: Regulamento de ADD em decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril

c) Dimensão Extensão universitária

A extensão universitária constituiu uma dimensão, finalidade e missão da universidade que objetiva a intervenção imediata das IES na comunidade em que está inserida, com a promoção de saberes, realização de atividades que contribuam na resolução de problemas sociais. Ou seja, estender a atuação da universidade para a comunidade. Gadotti (2017) refere-se à extensão universitária como o prolongamento da sua ação a comunidade com atividades de ensino, comunicação de resultados da investigação científica, sob a forma de cursos e serviços especiais que lhe são inerentes como difusão cultural, projetos de ação comunitária com participação docente e discente. constituindo o compromisso social que a universidade mantém com a comunidade, proporcionando o reencontro e troca de saberes entre académia e o saber popular.

O mesmo autor ao falar da extensão reafirma o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias, unidades entrelaçadas e de mútua influência na sua articulação, não podendo isolar-se da universidade, reforçando a sua contribuição significativa e inovadora para a mudança social, numa relação íntima entre a ciência e a sociedade.

Na visão de Fagundes (2009, citado por Gadotti, 2017) a extensão universitária deve dispor de caráter interprofissional, interdisciplinar, emancipatória de modo a aproximar o estudante das demandas sociais e fortalecer a sua formação. Isto implica um repensar, das instâncias legais das IES, o seu currículo, suas conceções e práticas de extensão, aproximar-se aos grandes desafios da sociedade,

elaborar e aprovar planos de desenvolvimento institucional, regulamentos de extensão, planos de ações de extensão, incubação de projetos, programas de financiamento da extensão universitária, promover formas de participação dos estudantes e docentes nas ações de extensão relacionadas aos componentes curriculares do seu curso.

Em função disto, Gadotti (2017)prossegue apelando para a curricularização da extensão universitária que deve iniciar pela descolonização das mentes dos atores universitários; a organização do currículo por projetos de trabalho (organizar o currículo por eixos, módulos e temas fundamentados numa teoria curricular crítica) e a avaliação (analisar a qualidade da extensão produzida; programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviço); propiciar e credibilizar a extensão realizada quer no contexto interno como externo; garantindo a sua continuidade; (p.13). Para Ima-Panzo (2018), a extensão universitária pode ser desenvolvida "em forma de projetos, ciclos de debates exposições, espetáculos, congressos, cursos, e ventos e programas. podendo ser locais, regionais, nacionais, internacional" (p. 119) em função do espaço em que é realizada. Na mesma obra o autor considera substancial a extensão universitária, por seu intermedio promove-se o bem-estar coletivo dado o impacto que pode produzir nos estudantes e nas populações da comunidade, em que está inserida a universidade.

Contextualizando a extensão universitária em Angola, Ima Panzo (2018) e Brás (2019) fazem referência à invisibilidade desta dimensão nas IES de Angola, apesar da sua legitimidade em vários diplomas legais, de modo geral, é um processo não institucionalizado, pouco referenciado nas estruturas e estatutos orgânicos e em órgãos colegiais encarregues de elaborar e aprovar programas e planos de extensão universitária, considerando-a função isolada e marginal.

Ima-Panzo (2018), num estudo sobre oito IES públicas existentes na altura em Angola, constatou em algumas a presenças da extensão universitária na estrutura orgânica, porém não se alocava a esta verbas, estruturas de apoio de serviços executivos e técnicos à semelhança das dimensões investigação científica, ensino e gestão. Querendo com isto dizer que a ação de extensão universitária era insustentável. Reflete o tripé educacional (ensino, investigação e extensão) como funções indissociáveis, de mutua influência na concretização nos objetivos da universidade, sem subalternidade entre si, o autor salienta que a prática é paradoxal, a realização de atividades de extensão é facultativa e ao critério dos docentes, pois esta, não constitui uma atribuição específica do corpo docente, não dispõe de carga horária, de vinculação curricular nem implicações nos critérios de ingresso e progressão da carreira docente no ensino superior. Sendo, por isso também considerada por

Brás (2019) como “o elo mais fraco do tripé” (p. 136) o parente pobre, ao ser a menos enfatizada entre as funções da universidade

Apesar do cenário pouco favorável da extensão universitária no figurino das IES angolanas, Ima- Panzo, (2018) e Brás (2019) fazem referência a três IES com evidências de institucionalização da extensão universitária, no caso a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB) em 2016 e 2017, e o Centro de Investigação Científica e Assessoria Jurídica (CICAJ) da Universidade Lueji A Nkonde, com procedimentos e resultados descritos (p.71 á 115). No mesmo diapasão, Brás (2019), na sua obra Papel da escola: na formação para a cidadania em Angola”, aborda a avaliação da extensão universitária na Universidade Onze de Novembro, como evidência de práticas relativas a esta dimensão. O autor defendia já na altura a institucionalização e a avaliação da extensão universitária, dada a sua importância na construção e validação do conhecimento instituído pela investigação científica e pelo ensino, não se limitando a transferência de saberes, mas na interação e troca de saberes com a comunidade comtemplando a participação ativa de todos, (p.138).

Tudo isto faz-nos perceber que o sucesso da extensão universitária, preconiza o reconhecimento social de uma IES proveniente do impacto da atividade de extensão por si realizadas. Em razão disto, Gadotti (2017) expressa a imprescindível vinculação das linhas de investigação científica das IES, à necessidade da região em que atua, inclusive a sua conversão em espaços de formação, reflexão e interlocução para os membros da comunidade, de produção e disseminação de conhecimento, quer de modo assistencialista ou mercantilista. Assim, a comunidade conhece o efeito da intervenção dos profissionais docentes do ensino superior (extensão) a investigação sobre a prática e a partilha de experiência só alcançará seus plenos objetivos, uma vez, que a atenção do professor esteja voltada para dentro e para fora da instituição de ensino, que sua ação seja considerada uma prática social.

Por seu turno, no RADD a dimensão em referência consta dos parâmetros produção normativa e curricular com 10 indicadores, prestação de serviço e consultoria com 16 indicadores, interação com a comunidade com 12 indicadores e mobilização de agentes e recursos da comunidade com 8 indicadores como ilustra o quadro 14:.

Quadro 14-Dimensão Extensão: Respetivos parâmetros, indicadores e pontuação

Parâmetros – Produção normativa e curricular (0,2 a 0,3)		
	Indicadores	**Pontos**
1	Participação na elaboração de projeto legislativo internacional	7
2	Participação na elaboração de norma técnica internacional	6
3	Participação na elaboração de projeto legislativo nacional	5
4	Participação na elaboração de norma técnica nacional	4
5	Participação na elaboração de projeto curricular de curso de graduação ou de pós-graduação	3
6	Participação na elaboração de regulamento ao nível da IES/ unidade orgânica	2
7	Participação na elaboração de parte de um plano curricular de um curso de graduação ou de pós-graduação	2
8	Emissão de parecer científico sobre projeto de diplomas legais ou projetos de tecnologia e inovação	2
9	Participação na elaboração de documento normativo orientador, relevante para a o ensino aprendizagem (perfil, estágio, normas de qualidade, avaliação, extensão)	1
10	Participação na elaboração de estatuto ou regulamento interno de estruturas ou processos ligados ao ensino-aprendizagem	1
Parâmetros – Interação com a comunidade (0,2 a 0,3)		
1	Realização de projeto de cariz social e de desenvolvimento comunitário	5
2	Responsável por estrutura de coordenação da atividade de extensão na instituição de ensino superior	4
3	Responsável por estrutura de coordenação da atividade de extensão na unidade orgânica	3
4	Realização de ações de animação de rua (desporto, artes) com público diferenciado (crianças, jovens, mulheres, idosos, deficientes)	3
5	Realização de atividade de divulgação de oferta formativa em escola secundarias	2
6	Organização de eventos culturais na instituição	2
7	Realização de atividade de voluntariado na comunidade	2
8	Realização de consultas gratuitas á comunidade (saúde, direito, economia, contabilidade e marketing)	2
9	Realização de palestras educativas e ou de cursos de extensão universitária	1,5
10	Organização de eventos culturais fora da instituição	1,5
11	Participação em atividade de varia natureza (culturais e desportivas) organizadas por entidades da comunidade e fora da instituição	1
12	Integração em associações de varia natureza, em representação da instituição de ensino ou unidade orgânica	0,5
Parâmetros – Prestação de serviço e consultoria (0,2 a 0,3)		
1	Incubação e formação de empresa de base tecnológica	6
2	Recebimento de pagamento (Royalties) de propriedade industrial (ex. venda de patentes)	5
3	Direitos de autor (ex.. livros ou software)	4
4	Responsável por unidade interna prestadora de serviço	3
5	Responsável por consultoria técnico-científica a entidade externa	2,5
6	Responsável por projeto de cursos de formação continua, de agregação pedagógica ou de extensão científica, cultura ou artística	2,5
7	Responsável por formação profissional no âmbito de protocolo e de cooperação	2
8	Formador no âmbito de protocolo de cooperação	1,5
9	Ministração de um módulo de curso avançado de curta duração ou curso o âmbito das jornadas científicas	1,5

10	Participação em projetos, processo ou unidade de prestação de serviço	1
11	Participação em consultoria técnica científica no âmbito de uma parceria	1
12	Participação em ações educativas da comunidade (alfabetização, capacitação)	1
13	Participação de módulos de cursos de capacitação docente ou científica a noutras instituições devidamente autorizadas	1
14	Membro de júri de elaboração e de correção de exame de acesso ao ensino superior	1
15	Responsável por divulgação científica nos meios de comunicação social	0,5
16	Participante em formação profissional no âmbito de protocolos de cooperação	0,5
Parâmetros – Mobilização de agentes e recursos da comunidade (0,2 a 0,3)		
1	Criação de condições para assinatura de protocolo de parceria com entidade externa, para efeitos de prática e estágio	4
2	Organização e acompanhamento de estágio em contexto de trabalho	3,5
3	Organização de ações de formação em colaboração com parceiros sociais	2,5
4	Realização de visitas de estudo a contextos reais em colaboração com entidades externa	2
5	Criação de mecanismos para utilização de infraestruturas e equipamentos sociais disponibilizados por entidades parceiras	1,5
6	Preparação de condições para formalização de uma parceria entre a instituição de ensino e agentes externos	1,5
7	Mobilização de entidades para a organização conjunta de certames académicos ou culturais (jornadas-1,5 feiras, exposições, excursões, etc.)	1
8	Mobilização de órgão de comunicação social para a realização de programas de interesse científico	0,5

Fonte: Regulamento de ADD em decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril

d) Dimensão gestão institucional

Dewes e Bolzan (2018) definem a gestão institucional como uma atividade coletiva, compartilhada por indivíduos internos e externos, na base de um comprometimento que garante o funcionamento pleno de uma instituição. (Ferreira, 2004) e (Magalhães et al., 2017) asseveram que a gestão institucional do ensino superior desde sempre foi da responsabilidade dos docentes. Os cargos de gestão nas distintas áreas da educação, foram sempre reservadas a professores, não se admitindo o exercício destas por profissionais alheios à função docente.

Segundo Dewes e Bolzan (2018), normalmente os docentes do ensino superior que ocupam cargos de gestão institucional ingressam na carreira docente deste subsistema de ensino com a finalidade de exercer a docência. Por imperativos institucionais, atuam também como gestores a vários níveis, sem compreender muitas vezes o processo de gestão que permeia para além de questões pedagógicas, questões burocráticas, e administrativas, na maioria dos casos sem prévia formação especifica, exercendo o cargo por "tentativa e erro" como refere Campos (2007), citado por (Magalhães et al., 2017).

Um posicionamento contraditório apresentado por Silva e Cunha 2012, citados por Mendonça et al.,2023), assinalam que grande parte dos cargos de gestão são assumidos por professores, porém a gestão institucional é uma atividade académica que não constitui essência da atividade docente. Estes o fazem em cooperação com a instituição na base do" imediatismo, do improviso", sem especifica formação, nem competências para o exercício destas funções, (p.6) Assim, o conhecimento sobre a gestão é construído ao longo do próprio processo, a medida em que se vão confrontando com exigências e desafios bem como em fóruns de análise, debates, discussão e esclarecimento na busca de consensos.

Neste exercício de gestão institucional a vários níveis, os docentes assumem cargos de chefes de departamento, ensino e investigação em função da área de atuação e formação, coordenadores de curso, colaboram na promoção de estratégias que garantem os mecanismos de desenvolvimento organizacional, expectativas internas e externas, coordenação de seus pares, a mediação de conflitos, demandas e ideologias que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórias (Magalhães et al., 2017).

O atual modelo estabelece a gestão como dimensão avaliativa. Deste modo, tendo em conta os propósitos da ADD, julga-se relevante e oportuno a formação para assunção de cargos na gestão institucional com a qualidade requerida à luz dos contextos emergentes do ensino superior, configurados na legislação, constituindo assim um enorme e inegável desafio a enfrentar, como referem Dewes e Bolzan (2018). Por fim, constituem parâmetros da dimensão gestão, cargos em órgãos das IES e unidades orgânicas com 20 indicadores, cargos a nível da unidade orgânica em departamentos com15 indicadores, cargos e tarefas temporárias com 12 indicadores e cargos em órgãos externos ou comissão *ad hoc* com sete indicadores apresentados no quadro 16.

Quadro 15- Dimensão Gestão: Parâmetros, indicadores e pontuação

Parâmetros – Cargos de gestão da IES (0,0 a 0,2)		
	Indicadores	**Pontos**
1	Reitor	7
2	Presidente do conselho geral	6
3	Vice-reitor	5
4	Pró-reitor	4
5	Presidente do senado	3
6	Membro do conselho geral	2
7	Membro do senado	2

Parâmetros – Cargos de gestão na unidade orgânica (0,0 a 0,2)		
8	Presidente da assembleia	4
9	Gestor	3,5
10	Vice gestor	3
11	Director do centro de investigação científica e desenvolvimento	2,5
12	Vice-presidente da assembleia	2,5
13	Coordenador da avaliação do desempenho docente	2
14	Membro da avaliação do desempenho docente	2
15	Membro da comissão permanente do conselho científico	1,5
16	Membro da comissão permanente do conselho pedagógico	1,5
17	Membro da assembleia	1,5
18	Membro do conselho de direção	0,5
19	Membro do conselho científico	0,5
20	Membro do conselho pedagógico	0,5
Parâmetros – Cargos em órgão da unidade orgânica/departamento (0,0 a 0,2)		
1	Chefe de departamento	3
2	Chefe de centro de investigação e pós-graduação	3
3	Centro de laboratório de investigação	2
4	Coordenador de programa doutoral	1,5
5	Coordenador de curso de mestrado	1,5
6	Coordenador pedagógico	1
7	Coordenador científico	1
8	Coordenador de laboratórios de ensino	1
9	Coordenador de curso de licenciatura	1
10	Coordenador da área académica	1
11	Coordenador da estrutura de gestão interna da qualidade	1
12	Coordenador de ano de curso de licenciatura	0,5
13	Coordenador da área científica do departamento	0,5
14	Membro da comissão do curso	0,5
15	Coordenador de estrutura de gestão da extensão universitária	0,5
Parâmetros – Cargos e tarefas temporárias na IES (0,0 a 0,2)		
1	Avaliador de programas de I & D internacional	5
2	Avaliador de programas de I & D nacional	3.5
3	Coordenador de programas de intercâmbio académico	3
4	Coordenador de estágio curricular de licenciatura	2.5
5	Membro da comissão científica de um curso	2
6	Membro de júri de concurso de admissão de pessoal docente	1.5

7	Membro da comissão ad hoc na IES	1
8	Participação em programa da avaliação da instituição	1
9	Participação em programa da avaliação do desempenho docente	1
10	Membro da comissão *ad hoc* na unidade orgânica	0.5
11	Colaborador na gestão de área específica (biblioteca, laboratório, centro de prática, centro de atendimento, editora)	0.5
12	Emissão de parecer técnico sobre projetos ou programas didáticos	0.5
Parâmetros – Cargos em órgãos externos e comissão adhoc (0,0 a 0,2)		
1	Nomeação para comissão instaladora de entidade externa	4
2	Destacamento temporário para organismo estatal ligado a ciência	3
3	Membro de júri de evento científico ou cultural promovido por entidade externa ligada a ciência, a cultura ou desporto	2
4	Representante da unidade orgânica/IES em órgãos de gestão externa	1.5
5	Membro de comissão a *ad hoc* para a realização de uma tarefa em entidade externa	1
6	Membro de comissão organizadora de algum evento externo	0.5
7	Outros cargos ou funções temporárias exercidas na unidade orgânica	0.5

Fonte: Regulamento de ADD em decreto presidencial n° 121/20 de 27 de Abril

Em função das pressões e dos desafios impostos ao docente do ensino superior, estes vão-se adaptando â nova realidade, agregando outras funções mais complexas a sua atividade profissional como pesquisa e extensão cujo enquadramento alterou o trabalho docente ampliando o seu papel para docente, investigador, extensionistas e gestor (Magalhães et.al., 2017). Embiruçu et al. (2010), consideram completos, robustos e exógenos os SADD, que integram as dimensões ensino, investigação científica, extensão universitária e gestão pois permitem fazer uma avaliação bastante exaustiva sobre todas as atividades do docente, apesar da sua concretização pouco factível. Brás (2019) considera indispensável a avaliação docente sistemática em todas as dimensões que constituem as funções da Universidade no sentido de garantir a melhoria, do desempenho dos seus atores, dos serviços prestados e a possibilidade de reformulação das políticas públicas educacionais.

Como se pode compreender, ao longo dos anos, a extensão universitária realizava- se em algumas IES em Angola na base de iniciativas próprias tal como sucedeu com próprio processo de avaliação de desempenho docente. Com a aprovação do decreto presidencial número 121/20 de 27 de Abril, que integra a extensão universitária como uma das dimensões avaliativas, este processo ganha espaço para a sua institucionalização em todas as instituições de ensino superior em Angola públicas e privadas.

3.6. Determinação do desempenho final do docente

Conforme já se fez referência, a ADD incide fundamentalmente sobre trabalhos realizados pelo docente avaliado durante o período de avaliação, trabalhos publicados devidamente comprovados com evidencias de modos a garantir a objetividade requerida no (artigo 12º). o docente deve ser avaliado por um mínimo de dois avaliadores com a categoria igual ou superior ao avaliado (art. 6º).

Neste sentido, à luz do decreto regulamentar, a classificação final do docente resulta da articulação de vários indicadores, especificados em função dos parâmetros correspondentes a cada dimensão, pelos pesos ponderados previamente aprovados pelo conselho científico, (artigo 6º). e adequados ao nível de desenvolvimento institucional, ou seja, atendendo ao contexto institucional, (artigo 17º).

É atribuído um determinado peso ponderado aos parâmetros de cada dimensão, tendo em atenção os limites previamente estabelecidos cujo somatório deve ser igual a 1, como refere o ponto 3 do (artigo 17º) do referido regulamento. As dimensões ensino e investigação científica são atribuídos o mínimo 0,3 e máximo de 0,4. A dimensão extensão é atribuída o mínimo de 0,2 e máximo de 0,5. Para a gestão 0.1 de pontuação mínima e 0,2 de pontuação máxima.

Assim, classificação final do desempenho docente, requer o somatório das pontuações obtidas nos vários parâmetros das quatro dimensões da ADD, sob consideração do peso ponderado de cada indicador que integra cada parâmetro durante os dois anos avaliados, (artigo 7º). ou seja, de modo sintetizado a classificação final do docente resulta do somatório da pontuação de cada parâmetro ponderado multiplicado pelo peso específico, seguido do somatório dos quatro parâmetros da dimensão, ponderado pelo peso respetivo e por fim o somatório das quatro dimensões (ponderadas), (artigo 43º). Tudo isto convertido em fórmula obtém-se: $CF= \Sigma E + IC + Ex + G$.

Após a determinação do desempenho final, a classificação é expressa numa escala qualitativa de cinco níveis em função da pontuação obtida de formas a enquadrá-lo numa categoria segundo a pontuação total, a fim de distinguir os desempenhos individuais em Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Inadequado. Onde excelente corresponde a uma classificação final entre 100 e 90; Muito Bom entre 89 e 79; Bom entre 80 á 50; Suficiente de 49 á 30 pontos e abaixo deste considera-se inadequado.

Em consequência dos resultados obtidos, os docentes que obtiverem uma classificação de excelente, em dois períodos consecutivos, tem o direito a prémio e concorrer para a categoria seguinte, desde que reúnam os demais requisitos exigidos para a progressão na carreira. No mesmo diapasão a

classificação de inadequado obtida no mesmo período implica para o docente em regime probatório, a rescisão do contrato ou cessação do vínculo com a instituição.

Assim, as abordagens postuladas neste capítulo, permitem inferir a ADD, como processo universal e relevante que procura conferir a qualidade dos serviços prestados ao nível das IES.

CAPÍTULO IV: QUADRO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV: QUADRO METODOLÓGICO

Neste capítulo faz-se referência às opções metodológicas utilizadas na realização da investigação sobre Processos e Práticas de Avaliação do Desempenho Docente: Um Estudo de caso no Contexto do Ensino superior em Angola, visando compreender as perceções de decisores políticos, gestores institucionais, avaliadores e docentes avaliados sobre a avaliação do desempenho docente, numa instituição de ensino superior em Angola. Nele se descrevem o contexto da investigação, o tipo da investigação circunscrita ao estudo de caso, às técnicas da recolha e â análise de dados respetivos procedimentos, bem como a caracterização dos participantes do estudo.

A investigação decorreu em Angola e incidiu sobre o uma IES como campo de estudo. A existência de práticas avaliativas de desempenho docente na instituição em estudo contribuiu positivamente para os atores participantes do estudo possuíssem algum domínio sobre avaliação do desempenho docente.

4.1. Natureza metodológica da investigação

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Tendo em conta o problema, a questão de investigação e seus objetivos, o estudo insere-se no paradigma qualitativo do tipo descritivo interpretativo, visto que se pretende compreender o processo de ADD, na instituição em estudo a partir das conceção e perceção dos indivíduos que o vivenciam no caso os participantes entrevistados

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 há uma integração holística e a adoção de uma atitude naturalista que possibilitou a 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.

4.2. 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. A opção pelo estudo de

caso justifica-se pela necessidade de estudar com profundidade, compreender e descrever aspetos intrínsecos de uma a realidade concreta partindo de uma investigação de natureza qualitativa cuja análise circunscreve-se a um único caso referindo-se ao contexto de uma IES angolana, (Yin 2005; Chizzotti 2008). Esta análise suscitou a busca de vários pressupostos teóricos e diversas fontes de evidência a partir da coleta de dados por meio de entrevista semi estruturadas aos intervenientes do processo de avaliação do desempenho docente na instituição em estudo, a fim de perceber as suas perceções, convicções e significados atribuídos as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente desencadeada na instituição em causa quer seja ao longo dos anos de existência do ensino superior como no âmbito do atual contexto em que figura o primeiro dispositivo legal que regulamenta o processo de ADD, conferindo-lhe cada vez mais relevância nas preocupações tanto do estado angolano como do órgão de tutela (MESCTI) que superintende o ensino superior.

Para o cumprimento dos pressupostos elencados no estudo fez-se recurso a entrevista semiestruturada, análise documental como métodos de recolha de dados e a análise de conteúdo para a tratamento dos resultados.

Estes métodos favoreceram a obtenção e utilização da informação a partir de múltiplas fontes e consequentemente a triangulação dos mesmos na análise dos dados. O caso único desta investigação inclui os processos e as práticas de avaliação do desempenho docente no instituto superior de ciências da educação de Benguela, em que foram informantes chaves um decisor político, um gestor institucional, cinco avaliadores (membros da CAD), 17 docentes avaliados. O estudo, apesar de caso único, incluiu um decisor político (externo á instituição), enquanto elemento indispensável para proporcionar informação relevante sobre a perspetivas histórica generalizada do processo.

Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados a partir dos dados recolhidos nos estudos da literatura e da análise documental em contexto de estudo de caso (Stake,2009; Simons, 2011; Morgado,2013). Assim, a investigação inclui a realização de quatro estudos empíricos (Lee, 2002; Tuckman,1994; Albarelo etal, 2011; Ávila e Pacheco, 2006; Nind, Curtin & Hall,2016)

sobre a ADD no ensino superior em Angola, através da análise documental e a partir das conceções de decisor político, gestor institucional, avaliadores e docentes avaliados, através da recolha, análise de dados, e da análise de conteúdo. O corpus documental é constituído pelos normativos publicados na última década, bem como pelos documentos de orientação que têm definido as políticas de ADD.

4.3. Participantes

Os participantes do estudo são todos docentes do ensino superior, alguns exercem cargos de gestão, selecionados intencionalmente, constituindo informantes-chave, segundo Yin (2016) em investigação qualitativa, a seleção intencional dos participantes (indivíduos específicos) assegura a obtenção de informação específica sobre um determinado assunto.

A seleção destes obedeceu a critérios na adequação das suas características aos objetivos preconizados como tempo de serviço na instituição (mais de cinco anos), vínculo institucional em regime integral, disponibilidade em participar, experiência em ADD (avaliador/avaliado) no contexto institucional, domínio de antecedentes da ADD, capazes de conceder informação relevante sobre as diferentes fases e principais eventos decorrentes do mesmo.

Um outro critério, está associado a participação no último ciclo avaliativo, tendo em conta a sua envolvência no processo avaliativo baseado no primeiro RADD, especificamente decisor político, gestor institucional, membro da CAD, docentes avaliados, em atenção a necessidade de interrogar diversos indivíduos, (Ruquoy,2011)). O envolvimento de informantes-chave**,** possibilitou o alcance dos propósitos da investigação, partilhando suas visões experiências da ADD, perceções do atual figurino, identificando valências, insuficiências e perspetivas de melhorias dos mesmos.

O presente estudo contou com 24 participantes: um decisor, um gestor institucional, cinco (5) avaliadores, 17 docentes avaliados com idades compreendidas entre 35 á 66 anos de idade, seis á 40 anos de serviço no ensino superior, apontando para profissionais com experiência de trabalho suficiente para descrição do processo em estudo. O grupo de docentes avaliados constituiu a maior percentagem dos participantes constituindo 71%., seguindo-se os membros da CAD avaliadores com 21% e por fim decisor 4% e gestor com 4% respetivamente. Em termos de formação académica, 12 doze mestres e 12 doutores, demostrando idoneidade académica. Quanto a formação específica em avaliação do desempenho, os dados evidenciaram que nenhum dos integrantes da CAD é especialista nesta área.

Ao se tratar de um estudo de caso, a inclusão do decisor político (elemento externo) afigura-se necessária como informante chave por integrar o MESCTI, órgão de tutela do ensino superior em Angola, define as políticas de âmbito nacional como é o caso da ADD, 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 RADD sua articulação com às distintas IES.

A ficha técnica de recolha de dados sociodemográficos dos participantes do estudo, permitiu obter dados como instituição formativa e especialidade, que á altura da análise dos mesmos foram eliminados, por se considerarem irrelevantes e passíveis de exposição da identidade dos participantes

Quadro 16 - Caracterização sociodemográfica dos participantes

Participantes	Código	Género	Idade	Tempo na IES	Grau Académico	Categoria Docente	Total
Decisor político	DRY	M	65	40	Doutor	Prof. Auxiliar	1
Gestor institucional	GIY	M	52	-	Doutor	Prof. Auxiliar	1
Avaliadores	ARY1	M	39	20	Doutor	Prof. Associado	5
	ARX2	F	-	-	Doutora	Prof. Auxiliar	
	ARX3	F	60	13	Doutora	Prof. Auxiliar	
	ARY4	M	50	21	Doutor	Prof. Auxiliar	
	ARY5	M	40	12	Mestre	Prof. Auxiliar	
Docentes	AOYSR	M	62	23	Mestre	Prof. Auxiliar	17
	AOYKP	M	66	12	Mestre	Prof. Auxiliar	
	AOYCF1	M	54	43	Doutor	Prof. Associado	
	AOYCL	M	38	11	Mestre	Prof. Auxiliar	
	AOXFC	F	56	20	Mestre	Prof. Auxiliar	
	AOXSI	F	58	27	Mestre	Prof. Auxiliar	
	AOYM	M	55	21	Doutor	Prof. Auxiliar	
	AOXCE	F	66	34	Doutor	Prof. Associado	
	AOXRI	F	63	23	Doutor	Prof. Auxiliar	
	AOYCF	M	42	12	Mestre	Assistente	
	AOYSA	M	40	15	Mestre	Prof. Auxiliar	
	AOYJB	M	50	15	Doutor	Prof. Auxiliar	
	AOYMQ	M	35	13	Mestre	Assistente	
	AOYCP	M	58	18	Mestre	Assistente	
	AOYDC	M	-	26	Doutor	Prof. Associado	
	AOYSG	M	37	6	Mestre	Assistente	
	AOXRE	F	-	21	Mestre	Prof. Auxiliar	
Total							24

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

.

4.4. 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, análise de conteúdo, a observação direta entre outros, para garantir a complementaridade, a triangulação de dados de modos a enriquecer, a contrastar interpretação da realidade em estudo. Na presente investigação se recorreu fundamentalmente a entrevista e a análise documental como técnicas de recolha de informação que permitiram construir uma base de dados sobre o objeto de estudo pois como refere (Deketele e Roegiers 1999), um único método de investigação não fornece toda a informação necessária.

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.

Quanto ao tipo de entrevista, optou-se pela semiestruturada, julgada ideal pelo facto de não limitar as respostas aos informantes, concedendo a estes a liberdade e abertura de responder as questões em profundidade e 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 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 contato 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, esta manifestou disponibilidade, interesse pela participação e realização do estudo empírico na IES e concedeu o aval favorável (anexo 2).

Cumprido o pressuposto anterior, surgiu a necessidade de contatar possíveis informantes. Para efeito, contactou-se um (1) decisor político, solicitando sua prestimosa colaboração no estudo e prontamente consentiu. O mesmo contacto foi feito individualmente a dois gestores institucionais, (dos quais

disponibilizou-se apenas um), 20 docentes avaliados dos quais participaram 17, cinco membros da CAD, destes participaram cinco. Por razões de responsabilidades laborais um gestor e três docentes avaliados não encontraram disponibilidade para a concretização da entrevista.

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 olhando para a satisfação manifestada á solicitação de participação, com a expectativa deste trabalho vir a contribuir para melhoria do processo de avaliação de desempenho docente ora implementado conformando-o de modo eficiente aos normativos legais e ao contexto institucional como refere (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 fato da investigadora pertencer ao contexto institucional tratando-se de um contexto familiar, o que seria difícil para um investigador estranho, (Mendes, 2013).

Foram realizadas um total de 24 entrevistas, a escolha do local 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 uma minoria desistiu, não sendo necessário substituí-los, pois julgou-se suficiente a riqueza e significados da informação obtida das entrevistas realizadas, para caraterizar as perceções dos participantes em torno dos vários aspetos arreigados aos processos e práticas da ADD na IES e evitar a exaustão de informação (Bogdan e Biklen,1994).

No ato propriamente dito da entrevista, procedeu-se à apresentação profissional da entrevistadora, 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 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 ótimas condições propícias ao diálogo (iluminados, ventilados e sem ruído), incapazes de promover interrupções e distrações como alude Bogdan e Biklen (1994).

As entrevistas decorreram em um período de seis meses interpoladas, (entre setembro de 2023 á março de 2024). Para o registo fiel da informação recolhida, as entrevistas foram gravadas na íntegra, a

partir de um aplicativo de gravação digital telefónico, que favoreceu posteriormente a referida transcrição literal e a análise do conteúdo (Flick, 2005).

Apesar de extenuante e moroso o processo de transcrição manual das entrevistas, esta constituiu uma grande vantagem ao propiciar as ideias iniciais para análise dos dados, permitir extrair ideias chaves para constituição das unidades de registo mais substanciais, registar informações complementares para posterior estabelecimento de conexões nas abordagens dos interlocutores, Jovchelovitch e Bauer (2008) citado por (Mendes, 2013 p.320) " os pesquisadores façam eles próprios ao menos algumas transcrições".

Em termos de duração variaram entre quinze minutos e dezasseis segundos (a menos longa) á duas horas e quinze minutos (a mais extensa) dependendo da experiência de certos participantes, do domínio da temática e dos normativos, a própria disposição de falar, pois os participantes tiveram abertura e liberdade de exprimir as suas ideias (Ruquoy, 2011). Os dados revelaram que as entrevistas mais longas estão vinculadas aos sujeitos com maior experiência no campo da avaliação e maior tempo de serviço no ensino superior.

Um 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); 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.

Para a salvaguarda do anonimato e a confidencialidade recomendados 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 pôr género feminino (X) e masculino (Y), estatuto no processo de ADD discriminadamente decisor (DR); gestor (GI); avaliadores (AR); avaliados (AO), como se vê no quadro 18 da caracterização das entrevistas:

Quadro 17- Caracterização da Entrevista

Sujeito	Duração	Local	Data	Período
DRY	00:55:00	Gabinete	13/09/2023	Manhã
GIY	00:39:57	Gabinete	09/02/2024	Tarde
ARY1	02:12:00	ISCED - sala 5	28/09/2023	Tarde
ARX2	00:30:00	ISCED - sala 1	29/09/2023	Manhã
ARX3	00:41:10	ISCED - sala 1	04/10/2023	Manhã
ARY4	00:49:00	ISCED - sala 5	04/10/2023	Tarde
ARY5	00:49:00	ISCED - sala 0.1	21/09/2023	Tarde
AOYJB	01:08:10	ISCED - sala 12	19/09/2023	Manhã
AOYCL	00:31:35	ISCED - sala 2	20/09/2023	Manhã
AOYMQ	00:28:19	ISCED - sala 12	21/09/2023	Manhã
AOYCP	01:04:13	ISCED - sala 5	21/09/2023	Manhã
AOYDC	00:43:00	ISCED - sala 2	26/09/2023	Manhã
AOYSJ	00:12:03	ISCED - sala 5	26/09/2023	Manhã
AOXRE	01:12:18	Residência do participante	27/09/2023	Manhã
AOYSR	00:42:30	Gabinete	29/09/2023	Manhã
AOYKP	00.31:50	ISCED - sala 1.8	03/10/2023	Manhã
AOYC	00:52:43	Sala de aulas	02/10/2023	Manhã
AOYCF1	00:28:28	ISCED - sala 5	05/10/2023	Manhã
AOXFC	00:35:45	ISCED - sala 5	05/10/2023	Tarde
AOXSI	00:15:29:	Automóvel	06/10/2023	Manhã
AOYM	00:36:26	ISCED sala 0.1	11/10/2023	Manhã
AOXCE	00:31:02	Gabinete	09/10/2023	Manhã
AOXRI	00:31:31	Gabinete	13/10/2023	Manhã
AOYCF	00:26:04	Gabinete	17/10/2023	Manhã
AOYSA	00:31:00	Sala de conferências	07/03/2024	Tarde

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

Para a obtenção de informação que sustentasse o estudo empírico, foram elaborados guiões de entrevista para quatro grupos, em conformidade com a função dos participantes da investigação, discriminadamente o guião para o decisor, guião para o gestor, guião para avaliadores (CAD) e o guião para docentes avaliados. Os instrumentos dispunham de questões semelhantes maioritariamente e algumas questões específicas em função do papel exercido no processo. As questões integradas nos guiões de entrevista foram fragmentadas em três (3) blocos, adequadas aos objetivos a que nos propusemos alcançar e aos respetivos eixos temáticos de modos a ilustrar **a coerência interna** entre

os componentes da investigação como preconiza Bogdan e Biklen (1994) e se pode conferir no quadro nº 19.

Quadro 18- Coerência interna da investigação

Objetivos	**Eixos Temáticos**	**Questões**
Analisar os antecedentes da avaliação do desempenho docente nas IES em angola**;**	1. Conceções e antecedentes da ADD nas IES	ADD, de que se trata concretamente? - Que relevância tem para os docentes/as IES? - Como era o processo de ADD, a nível na instituição, antes da aprovação do atual Regulamento?
Compreender o *corpus* documental que define as políticas de ADD nas IES ;	2. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES	Para além do RADD a instituição dispõe de outros normativos relacionados à ADD? Quais? - Considera o RADD relevante, adequado e inovador? Comente. - Que inovação proporciona o atual regulamento ao processo de ADD nas IES? - Existe uma política de gestão da qualidade na instituição?
Caracterizar o processo de implementação do atual regulamento de avaliação do desempenho decente a nível da IES em estudo)	3. Processo de implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RADD**)**	Como decorreu o processo de implementação do RADD nesta IES? - Ao nível da instituição houve adequação dos indicadores regulamentados ao contexto institucional? Como foi feito? - Os avaliadores tiveram formação específica para o efeito? A formação foi promovida por que entidades? Considerou-a suficiente e adequada? - De que forma os docentes avaliados foram esclarecidos e sensibilizados para a nova modalidade avaliativa? Como reagiram? - Em que dimensões foram avaliados os docentes? Em qual destas apresentam maior deficiência? -Numa primeira fase, considera oportuno avaliar os docentes em todas as dimensões, figurados no regulamento? comente - Como foram aplicadas as fichas de ADD? E por quem? - Em termos estatísticos, quantos docentes foram avaliados? E quantos ficaram isentos? Porquê?

		- Em sua opinião, de que condições dispõe ou deve dispor a Instituição para a concretização das exigências inerentes a cada uma das dimensões, regulamentadas? -Que dificuldades ou obstáculos enfrentaram no processo de implementação do RADD? Como superá-los? -Como foram apresentados os resultados aos docentes avaliados? Como reagiram? -Para que menção qualitativa, incidiram maior parte dos resultados? -Em sua opinião, o que devem fazer os docentes avaliados para cumprir as exigências do atual regulamento avaliativo? -Que efeitos produziu /produzirá o resultado da ADD para o docente? Que aspetos positivos/negativos denotou do processo de implementação do RADD? -Que apreciação faz da experiência como avaliador, na implementação do primeiro RADD na IES? - Que perspetivas tem para o próximo ciclo avaliativo? -Que aspetos relacionados a ADD na IES, gostaria de acrescer para o enriquecimento desta investigação?

Fonte: própria

Terminadas as entrevistas procedeu-se a transcrição literal e integral das mesmas, 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 a leitura minuciosa e delicada das entrevistas para a extração das ideias-chave das mesmas, a fim de 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. (cf. quadro nº19), ilustram a categorização das unidades de registo, constituindo os resultados das entrevistas, sem juízos avaliativos.

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 (Apêndice 1, 2, 3 e 4 guiões de entrevista) com respetivo termo de consentimento, foram submetidos a análise dos dois orientadores do projeto, ambos investigadores na área de avaliação, que propuseram alterações em alguns termos por sinónimos para 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.

Na sequência, submeteu-se os mesmos guiões de entrevista e documentos complementares á 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 (cf. Anexo 1)

Análise documental

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, mapas.

Para o presente estudo, esta técnica de analise documental, permitiu analisar diversas obras literárias que abordam avaliação do desempenho docente entre Decretos presidenciais, despachos ministeriais, institucionais, editais, anuários, documentos da CAD, grelhas de avaliação, extrair informações relevantes para a construção de um quadro teórico que contribuiu para uma melhor compreensão e operacionalização do processo de ADD, nas suas distintas dimensões, parâmetros indicadores definidos para cada categoria docente, os procedimentos a ter em conta na efetivação do processo assim como as atribuições docentes delineadas no ECDES confrontando-os com os significados atribuídos pelos atores nas entrevistas.

Segundo Campenhoudt et al (2023), a revisão da literatura deve responder ao problema e a objeto de investigação permitir buscar informação existente sobre o mesmo. Assim, foram consultadas e analisadas algumas obras de autores nacionais e internacionais que abordaram a temática. Seguiu-se o levantamento de toda documentação legislativa do ensino superior, relevante para o estudo com destaque os decretos presidenciais nº 121/20 de 27 de abril, que aprova o RAD e o Decreto Presidencial nº191/18 de 8 de agosto, que aprova o ECDES.

A análise feita aos vários documentos compulsados nesta investigação como ECDES permitiu perceber às atribuições de cada classe docente, em função das suas categorias para posterior comparação com os indicadores avaliativos eleitos para cada categoria no conselho científico, a partir do RADD. Os vários documentos de pós-graduação publicados na página do MESCT e os editais de publicação de cursos de doutoramento, permitiram perceber o nível de implementação de cursos de doutoramento a nível nacional, para posterior perceção da seleção de determinados indicadores nas grelhas avaliativas. Por seu turno, o RADD, permitiu compreender em profundida a natureza, âmbito, dimensões, parâmetros indicadores e os demais critérios de ADD, nas instituições de ensino superior.

Quadro 19 - Principais documentos analisados

Documentos analisados	Conteúdo extraído
Decreto presidencial nº 121/20 de 27 de abril aprova o RAD	Objetivos, princípios, dimensões, parâmetros, indicadores, intervenientes, fases, procedimentos, periodicidade, critérios, implicações da ADD.
Decreto presidencial nº191/18 de 8 de agosto, que aprova o ECDES	Categorias docentes, atribuições docentes, deveres, direitos do corpo docente.
Grelhas avaliativas	Indicadores aprovados em conselho científico no âmbito da contextualização institucional.
Documentos ministeriais e institucionais (editais, despachos, anuário)	Caracterização do ensino superior, Cursos de graduação e pós-graduação.

Fonte: própria

4.5. Técnicas de análise de dados

Tratando-se de uma investigação qualitativa, para a análise das entrevistas recorreu-se a 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. Pela codificação os dados são agrupados por categoria e reagrupados em subcategorias e unidades de registo em função das suas características, (Sampaio & Lycarião,2021).

No processo de análise temática do conteúdo considerara-se determinadas categorias, subcategorias e unidades de registo para condensar os conceitos, identificar a sua constância e fazer inferências (Flick,2005; Chizzotti, 2008). Assim, no presente estudo foram definidas três categorias:

Categoria 1. “conceptualização e antecedentes da ADD nas IES”, descreve cinco subcategorias discriminadamente: Conceção de ADD; Relevância da ADD para os docentes; Relevância da ADD para as IES; Procedimentos anteriores da ADD; Efeitos da ADD no anterior modelo.

Categoria 2. ” Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES” integra igualmente cinco subcategorias: Normativos vinculados à ADD; Relevância do RAAD, Adequação do RADD ao contexto do ensino superior angolano; Inovação patente do RAAD; Política de gestão da qualidade;

Categoria 3**.** "Processo de implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RADD)” conta com 10 subcategorias nomeadamente: Adequação do RADD ao contexto institucional; formação específica avaliadores; Esclarecimento e sensibilização aos docentes avaliados; Dimensões avaliativas; Procedimentos avaliativos; Condições Institucionais para ADD; Obstáculos enfrentados durante o processo; Reação dos participantes aos resultados obtidos, 9. Impacto positivo/negativo da ADD; Perspetivas para o próximo ciclo avaliativo; seguidas de sugestões.

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 o caso das transcrições, documentos institucionais, legislação, grelhas de avaliação. 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 (apêndice 7) 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 os processos e as práticas de ADD na IES em estudo.

Assim, se pode compreender que a presente investigação trata de um estudo de caso de natureza qualitativa, centrada nas perceções e significados que os participantes atribuem ao processo e as práticas de avaliação do desempenho docente, com recurso a entrevista, análise documental e análise de dados como métodos de colheita e operacionalização dos referidos dados que por seu turno serviram de base para a construção dos fundamentos teórico-conceptual, estudo empírico mediante a técnica de categorização e respeito aos princípios éticos da pesquisa**.** No capítulo seguinte é descrita a análise de resultados obtidos.

CAPÍTULO V: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: PERCEÇÃO E COMPRESSÃO DOS ATORES INSTITUCIONAIS

CAPÍTULO V: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: PERCEÇÃO E COMPRESSÃO DOS ATORES INSTITUCIONAIS

Neste capítulo procurou-se analisar, inferir e conferir significados as perceções emitidas pelos participantes do estudo entre decisor, gestor institucional, avaliadores e docentes avaliados em torno do processo de avaliação do desempenho docente desde as práticas remotas desregularizadas á atualidade com práticas normatizadas. A análise consta de três categorias com respetivas subcategorias já apresentadas no capítulo anterior.

5.1. Conceções e antecedentes da ADD nas IES

5.1.1. Conceção de avaliação do desempenho docente (ADD)

A análise das entrevistas sobre a ADD nas IES, revela uma diversidade de perceções, experiências e implicações tanto para os docentes como para as instituições. Os discursos dos participantes dos estudos, em torno do conceito **de ADD,** expressam-no como um processo de aferição do desempenho dos docentes, essencial e fundamental para garantir a qualidade do ensino, da produção científica, da extensão universitária através de instrumentos elaborados, verificar o cumprimento eficaz das referidas funções, bem como para o desenvolvimento institucional como se vê na narrativa do gestor e o avaliador: *"A avaliação do desempenho docente é um processo que consiste em avaliar os mais variados aspetos relacionados com a atuação do corpo docente quer do ponto de vista da lecionação, quer da produção e divulgação científica"* a mesma opinião é sustentada pelo avaliador: *"É o processo que permite aferir a qualidade do desempenho do docente nas quatro dimensões fundamentais."* ARY1

Para alguns, a ADD, é vista como um meio de inspeção, o que pode gerar alguma tensão e frustração aos docentes avaliados, uma vez que o processo reveste-se também de uma vertente punitiva, como refere o decreto presidencial nº 121/20, de 27 de Abril, no seu art.5º em concordância com Mendes (2011) a avaliação para além de promover a melhoria da qualidade, "pode ser utilizada como um mecanismo sancionador" (p.13) na mesma linha Ribeiro (2019) reafirma o recurso à dimensão penalizadora e punitiva da avaliação em última instância, nas circunstâncias em que o desempenho almejado não é alcançado, como se pode ler neste excertos de dois participantes que comungam do mesmo posicionamento*: "A avaliação do desempenho docente é uma fiscalização da nossa atividade."* AOXS; *"A avaliação visa garantir a qualidade e não a frustração do indivíduo "*ARY3.

Por outro lado, alguns entrevistados reconhecem o valor da ADD, como uma oportunidade de reflexão e autoavaliação, permitindo aos professores identificar os seus progressos e pontos de melhoria em termos de desempenho académico e pedagógico como expressa o art.5º do decreto presidencial nº 121/20, de 27 de abril, detetar pontos fortes e fracos no desempenho dos docentes. Sustentado por Ingavarson (2010) ADD visa fortalecer a profissão docente identificando docentes com fraco desempenho, prestar-lhes o devido apoio formativo. Hadji (1994), afirma que a ADD deve possibilitar a realização do diagnóstico, prognóstico, predição, formação, somatório de modos a concorrer para a progressão dos docentes avaliados*:* Alguns participantes sustentam este posicionamento:

> *"Avaliação é um processo (..) para levar o profissional a refletir os passos dados, fracassos, avanços, para que depois consiga relançar a sua caminhada."* AOYCF1
>
> *"Processo que permite ao professor ter a noção dos seus avanços e recuos, olhar para aquilo que tem estado a realizar (...) compreender também a importância do mesmo do ponto de vista pessoal e institucional."* AOYCL.

Os participantes incorporam nos seus discursos expressões como atuação docente do ponto da lecionação, investigação científica, processo de atualização do conhecimento, melhoria da qualidade de ensino e da instituição, diagnóstico da função docente, acompanhamento dos processos educativos, tomada de decisões entre outros, constituindo termos devidamente elaborados que focam às múltiplas facetas da avaliação. Pode-se desde modo considerar a avaliação, um conceito integrado de modo recorrente no seio da comunidade académica.

5.1.2. Relevância da ADD para os docentes

A avaliação do desempenho docente é concebida sob uma perspetiva de grande relevância para os docentes. De acordo com Sanches (2008); Ingavarson (2010); Azeem & Omar; (2018); Ribeiro (2019), Flores, (2020) a ADD constitui premissa ao desenvolvimento profissional dos professores ao permitir identificar e consciencializa-los em relação as suas fragilidades, proporcionar *o feedback* significativo com possibilidade de se aprovisionar o devido apoio de oportunidades formativas para a superação destas. Este posicionamento é integralmente reconhecido por todos os participantes do estudo (decisor, gestor, avaliadores e avaliados) reconhecem a importância da ADD medir o desempenho nas atividades desenvolvidas pelo docente no âmbito do ensino, investigação científica e extensão, alguns destacam a importância da avaliação como um instrumento fundamental para garantir a qualidade das instituições de ensino superior e outros, em seus relatos deixam claro a sua relevância para o

desenvolvimento profissional e institucional apesar de também apontar desafios na sua implementação:

> *"Avaliação do desempenho entendo estar virada a melhoria do desempenho do próprio professor, da qualidade do próprio serviço que a instituição presta a comunidade"* GIY;
>
> *A avaliação vai nortear as nossas atividades (...) para corrigirmos as insuficiências notadas no processo, também evoluímos,"* AOYCP;
>
> *"A avaliação docente é um eixo fundamental no âmbito da educação para identificar, diagnosticar os limites e os constrangimentos que podem condicionar (...) o processo de ensino e aprendizagem."* AOYSV;
>
> *"A avaliação de desempenho deve ser no sentido de ajudar, transformar o professor (...) para a qualidade do ensino."* AOXFC

Os mesmos avançam em seus discursos que a avaliação, contribui para a renovação contratual, a progressão na carreira como refere a interlocutora ARY1 *"A avaliação é essencial para aferir o ponto de situação do docente e saber o que ele faz, contribuindo para a sua renovação contratual e o desenvolvimento das suas práticas"*

Na visão de Sobrinho (2008) por meio da realização da avaliação docente, reflete-se nos avanços/recuos e necessidades formativas, desacomoda-se os docentes da monotonia e confere-se sentido à atividade docente, como pode ser visualizada nos excertos dos interlocutores que partilham da mesma opinião:

> *"De princípio, eu considero relevante a avaliação do desempenho docente "(...) Obriga cada avaliado (...) a perceber até que ponto tem se empenhado nas atividades docentes, de investigação e de extensão, porque é a nossa missão."* ARY5*;*
>
> *"Permite ao docente aferir no fim de um período determinado, se houve cumprimento dos objetivos do estado que constam no programa institucional"* AOYDC.
>
> *"Se nós não formos avaliados, pelo trabalho que fizemos, vamos desenvolver um trabalho com uma qualidade até duvidosa"* AOXSI;
>
> *permite os docentes (...) melhorar a sua performance, garantir a avaliação positiva e progridem na carreira,"* AOYCB;

"É necessária de facto, periodicamente o professor deve ser avaliado para que saia do comodismo... para atualizar os seus programas de ensino, investigar mais. (...) atualizar os seus conhecimentos e prestar um serviço com rigor." AOYKP;

"É muito relevante, na medida em que além de pressionar os professores a auto analisarem-se, incentiva-os a ir atrás daquilo que é bom e melhor para a sua produção, e melhores conteúdos." AOYMQ;

"Permite ao professor ter a noção dos seus avanços e recuos" AOYCL;

"Permite compreender a evolução das atividades desempenhadas pelos docentes." AOYSA;

"Permite ser um professor de qualidade, capaz de ensinar corretamente." AOXSR;

"Ajuda o professor a melhorar a qualidade do seu ensino e a qualidade da escola (...) A avaliação deve ser no sentido de ajudar, transformar o professor (...) para a qualidade do ensino." AOXFC;

"Eleva a consciência do docente para oferecer melhor serviço ao estudante" AOYCF1*;*

Neste sentido o processo revela-se relevante para docentes, pois além de favorecer a reflexão sobre a atuação da prática docente, consciencializa o docente para a integração de outras vertentes da atividades na sua rotina e abandonar o comodismo e deste modo melhorar o processo docente educativo que por sua vez reflete-se no desenvolvimento institucional como profere Silva e Lopes (2015), a ADD, favorece o monitoramento do comportamento docente e pressupõe a participação responsável dos docentes (Mendes, 2013).

5.1.3. Relevância da ADD para as IES

A semelhança da relevância atribuída a ADD para os docentes, os discursos mostram -se conexos, em relação a relevância do processo para as próprias IES, segundo o quais, permite às instituições monitorar a qualidade do desempenho do seu pessoal docente e assegurar o cumprimento dos objetivos institucionais para a tomada de decisões de diversa natureza desde as contratações, as rescisões de contrato, as progressões na carreira, planos formativos como estabelece o RAD, no seu art.º 5, conferindo com as narrativas abaixo:

"(...) permite aferir o profissionalismo e a profissionalidade dos professores, usando esses resultados para tomadas de decisões relacionadas com o funcionamento da instituição" GIY;

"Avaliação é o único processo que pode garantir a qualidade das instituições educativas "

AOXRE; *"Vai permitir a instituição saber que tipo de professores que tem quanto a competência e ao profissionalismo* "AOYMQ; *"Vai permitir organizar tudo que for necessário para o desenvolvimento da nossa instituição"* AOYSR; *"Processo que consiste em identificar as perspetivas positivas e negativas (...) do desenvolvimento na própria instituição (...)"* AOXFC.

As narrativas apontam para a relevância do processo ADD na vertente institucional, ao permitir as instituições diagnosticar potencialidades e debilidades, perspetivar planos formativos para superar debilidades identificadas para apoiar os docentes a alcançar níveis elevados de competências requeridas, enaltecer o mérito entre os melhores docentes, sancionar os docentes com debilidades e assegurar melhor a tomada da decisão. Ou seja, por via da ADD, são reorientadas as práticas institucionais que procuram se configurar às novas tendências imperadas internacionalmente, aferir os desvios entre objetivos propostos/objetivos concretizados, gerir a progressão da carreira do corpo docente, controlar os programas e estratégias de gestão institucional (Mendes A. ,2002), Ingavarson,2010) reconhecer e distinguir o mérito entre docentes Sanches (2008).

A relevância institucional da ADD associa-se ainda a possibilidade de (re) formulação de políticas institucionais, à contratação de professores (Azeem & Omar, 2018) melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, controlo de desvios entre objetivos propostos /objetivos concretizados, gestão da carreira, controlar os programas, estratégias e incentivos com vista a progressão na carreira e a melhoria da remuneração salarial e de modo geral contribuir para a melhoria da gestão institucional (Sanches, 2008).

5.1.4. Procedimentos de ADD anteriores à Regulamentação

A literatura consultada para elaboração deste estudo, refere o preludio do ES em Angola em 1962, com ausência do processo de avaliação do desempenho representando uma gralha grande naquilo que são as políticas educativas que o governo almeja para o ensino superior em Angola "atingir patamares altos ou lugares nos *rankings* entre as melhores universidades de Africa e do mundo". Para sustentar teoricamente esta questão recorre-se a Carvalho (2012, p. 36) que confirma que, "desde a sua criação, nunca este subsistema de ensino dispôs de dispositivos legais que regulamentassem a avaliação dos serviços que prestava, apesar do estado elaborar políticas públicas que obrigavam as IES públicas e privadas a submeter-se a avaliação nas suas distintas vertentes".

Nesta conformidade o processo de ADD surge por volta de 1995, na Universidade Agostinho Neto enquanto única universidade pública no país na altura, isto é, trinta e dois anos após a sua existência,

resultante da alteração do ECD, aprovado em 1995 e adotado por outras IES públicas movidos pela necessidade de se aferir o desempenho e fundamentar o mérito do docente para a progressão da carreira que estava exclusivamente condicionada a acumulação de tempo de serviço em determinada categoria, não havendo outras exigências como grau académico, publicações, como sustenta Ingavarson (2010) o tempo de serviço e desempenho de cargos de gestão são indicadores insustentáveis para avaliação do desempenho, o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

O emergir da ADD no ensino superior é confirmado pelos entrevistados em relação a institucionalização do processo na IES em estudo, apontam 1999, numa altura que esta era Centro Universitário filiado a Universidade Agostinho Neto, com práticas descritas como avulsas, assistemáticas, desprovidas de rigor, de seriedade e de regulamentação especifica como afirmam os interlocutores : *"Antes de 1999, ela não estava implementada (...) surge mais tarde"* AOXCE; *Antes existia essa fragilidade, em que os docentes não eram avaliados e cada um seguia o seu percurso (...) Posteriormente em 1999 passou-se a fazer a avaliação que não levava a um rigor"* AOYSV; *Antes de 1999, ela não estava implementada (...) altura que começa a surgir" (...) a instituição tinha que levar a cabo a avaliação interna dos seus docentes, mas não tinha tanto rigor e nem a definição de alguns parâmetros como atual legislação apresenta."* AOXCE.

A partir desta altura, as IES passaram a vincular o acesso á uma determinada categoria docente, á aquisição do grau académico de mestre ou de doutor e ao resultado da ADD, deixando de ser o tempo de serviço critério único para progressão, significando que a ausência de regulamentação específica para a ADD não inibiu as IES de realizar práticas direcionadas neste sentido Mendes (2019) e referem as narrativas do decisor e do avaliador : *"A avaliação ia sendo feita não de forma muito sistemática (...) uma avaliação instrumental realizada para efeitos específicos de progressão na carreira... uma avaliação que tinha uma vertente administrativa, burocrática"* DRY; *"Avaliava-se muito mais o processo de ensino-aprendizagem (...) se você é pontual (...) são todos aqueles elementos que não diferenciavam do ensino geral"* ARY4.

Os dados analisados das entrevistas aos docentes, apontam para a existência de dois cenários avaliativos. O primeiro cenário de avaliação surge em 1999, realizada pelo chefe de departamento e em alguns casos pelo chefe de repartição, responsáveis pelo preenchimento de uma grelha com indicadores muito subjetivos e de caris administrativo, (ver quadro nº9), para a qual o docente era convidado a apreciar e assinar caso concordasse, significando que não existia uma comissão de avaliação encarregue pela operacionalização do processo, nem a participação ativa do avaliado,

denotado falta de rigor, objetividade, clareza e concorrendo para a subjetividade, descredibilização e desprestigio do processo, (Silva, 2004, citado por Mendes 2013); (Mendes, 2019) e se pode ler nos discursos abaixo:

> *"Antes da regulamentação, não havia uma estrutura que permitisse uma avaliação múltipla que refletisse a opinião dos alunos, do gestor da instituição e do superior hierárquico imediato sobre o docente."* AOYM; *"Havia práticas de ADD que já se faziam sentir, por exemplo, na altura da universidade única, Universidade Agostinho Neto, na linhagem da progressão na carreira."* AOYCB; *"Nunca houve por parte da instituição uma preocupação com a avaliação, tempos depois surgiu uma exigência da superestrutura (...) feita pelos chefes de departamento, mas essa avaliação nos era apenas comunicada sob a forma de um papel em que nos entregavam para assinarmos"* AOXRE;
>
> *"Eram tentativas esporádicas de avaliação, mas que não eram estruturadas (...) redundantes em conflitos em incompreensões porque não tinham uma sistematização perfeita, (...) entre objetivos da instituição e às tarefas ou função do avaliado*" AOYM; *"Já realizávamos avaliação docente, mas esta avaliação não apresentava esses critérios que verificamos no regulamento atual."* AOYSR; *"A nível de departamento havia anualmente processos de avaliação... o chefe de departamento avalia o chefe da repartição e os chefes da repartição avaliam os professores."* AOYMQ;
>
> *"Antes a avaliação era feita de uma forma não muito séria... fazia-se ao nível dos departamentos (...) era um processo muito aleatório e até arbitrário que não tinha o rigor que se exige."* AOYCL; *"As avaliações já existiam, mas os chefes de departamento avaliavam os professores dentro de uma grelha com critérios ali definidos e depois os professores eram convidados a analisar aquele documento e assinar caso concordassem* " AOYCF; *"Era feita, mas não se tinha em conta todas as dimensões, e alguns professores até não davam importância a este processo"* AOXCE; *"Anteriormente, o desempenho do professor era avaliado com base em (...) uma ferramenta (...) que*; *"O chefe de departamento é que fazia a avaliação de desempenho de cada professor (...) se estivesse de acordo, assinava"* AOYKP; *"Os chefes de departamento avaliavam os professores e depois os professores eram convidados a analisar aquele documento e assinar caso concordassem."* AOXSQ.

Deste modo, a partir das narrativas dos entrevistados percebe-se que o processo de ADD, não era formalizado e carecia de rigor o que o tornava difuso, sem controlo institucional, causando jogo de influência e colocando em causa o prestígio da avaliação.

O perfil do avaliador era também um elemento de descrédito no figurino anterior, que tinha de pronunciar-se sobre o desempenho docente sem ter constatado a atuação deste em sala de aula, uma vez que a avaliação se restringia a dimensão ensino, regulamentada no estatuto da carreira em vigor naquela altura:

" *Tinha como base uma grelha confusa, omissa em que os parâmetros não estavam bem clarificados e mesmo a pessoa ou ente que fazia avaliação de desempenho aos docentes, no caso, eram chefes de departamento, não dominavam toda a atividade efetuada pelos docentes do seu departamento"* ARX2; *"(...) e por outro lado, o avaliador do desempenho não tinham competência suficiente para o fazer"* AOYM; *"O chefe de departamento não tinha contato com o professor em sala de aula, ele não vê o professor a atuar, o que limitava a eficácia da avaliação."* AOYCF; *"A avaliação antes do regulamento, era feita de forma empírica, com assinaturas de grelhas, sem supervisão formal das aulas (...) o processo em si não era reconhecido"* ARX3.

A Imprecisão dos indicadores, a ausência de supervisão e monitoramento da atividade do docente avaliado com vista a superação das deficiências foram relatados como aspeto desfavorável nas práticas avaliativas anteriores constituindo contrassenso ante os pressupostos defendidos por Sanches (2008 p. 124) os indicadores de avaliação devem estar adequadas aos padrões de desempenho e as atividades desenvolvidas pelos docentes como referem os dois avaliadores participantes: *"Eu pessoalmente, houve um ano que assinei uma ficha, encontrei muitos itens, não percebi mesmo nada" ARX3; "Os instrumentos anteriores não eram claros, e nós não sabíamos sob que condições éramos avaliados. Simplesmente recebíamos a nossa classificação e assinávamos. ARX4.*

Um segundo cenário é referenciado por alguns docentes avaliados e avaliadores participantes do estudo, em torno dos antecedentes da ADD á prática regulamentada, apresentam uma narrativa muito particular de um momento específico vivenciado pela instituição, antes da sua autonomização, enquanto dependência da UKB, em que se conferiu um novo figurino ao processo, com realce a novos instrumentos com maior incidência para atividade docente e modalidades. Nesta época vigorava avaliação interpar a nível de docentes e com a intervenção dos estudantes no formato digital, o formato requerido na atualidade, no âmbito da inovação. O referido modelo não prevaleceu nesta IES, pela

desvinculação desta á UKB, no âmbito do processo de descentralização e autonomização das IES, de formação de professores, retomando assim o seu modelo anterior de ADD, como narram os participantes:

> *"Há cerca de dez anos, já se fez o processo de avaliação do desempenho docente, embora o objetivo fosse diferente, era para satisfazer as normas ISO... já se fez duas vezes enquanto estávamos integrados na Universidade Katyavala Bwila que em algum momento decidiu primar pela qualidade e para isso tinha que contratar um avaliador externo"* ARY5;
>
> *"Este impôs alguns procedimentos, um destes era a avaliação institucional que passava pela avaliação de desempenho docente, numa primeira fase, o instrumento de avaliação era em formato físico, já na segunda avaliação foi em sistema digital. a avaliação era por parte docente-docente, assim como avaliação aluno- docente*" ARY5;
>
> *Os resultados eram (...) remetidos a universidade que por sua vez recebia os avaliadores externos e aferiam os dados para dar alguma classificação da qualidade. avaliação era semestral e os dados nunca foram divulgados aos docentes e assim como a instituição, não tirou algum proveito, nessa avaliação." "Este procedimento já não avançou porque já estávamos desintegrados"* ARY5;
>
> *"Em 2009...altura em que numa colaboração com uma empresa elaborou alguns instrumentos para poderem ser implementados Nós avaliávamos o nosso colega... eu não conheço o outro e tinha que falar sobre o outro... ninguém sabia quem era quem(...) tinha que riscar no instrumento que me era dado como é que o outro se comportava(...) envolveram os estudantes para preencher o questionário sobre o professor ...nem todos estudantes conseguiam avaliar via Google porque não tinham internet, a instituição não dispunha desse dispositivo portanto, não teve sucesso*." AOXRI;
>
> *"Os estudantes nos avaliavam através de um questionário que foi desenvolvido no formato digital Google forma, na altura era o Google drive, mas nunca tivemos contacto com o resultado"* AOYCF;
>
> *"os professores, os estudantes já me avaliaram (...) também já fui professora indicada para avaliar outros professores (...) não conheço esse professor nunca assisti a aula dele" ARX3*

Quantos aos procedimentos, anteriormente, a avaliação era efetuada a nível interdepartamental pelos chefes de departamento, chefes de secção, por estudantes através de formulários preenchidos por estes e limitando o docente avaliado a assinar em caso de concordância. O processo e instrumentos de avaliação assentavam em critérios e indicadores nem sempre claros, realizadas sem monitoramento contínuo ou *feedback* construtivo de melhoria efetiva do desempenho, comprometendo deste modo a credibilidade do processo e sendo encaradas mais como uma exigência burocrática do que como um processo de desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesta altura a produção e a divulgação científica, não eram alvo de avaliação, sendo atribuído grande peso á lecionação, em conformidade com estatuto da carreira docente em vigor, aliada a falta de condições para a concretização das diversas dimensões da atividade docente (Mendes 2019) significando que a ausência de condições para a realização da investigação científica e extensão universitária é apontada como fator de limitação da avaliação do desempenho docente á dimensão ensino como narram os docentes AOYDC e AOYSA: *"Não era uma avaliação de facto... devemos aqui reconhecer que naquela altura não existiam tais condições"* AOYDC ; *"(...) Não havendo condições para investigação e extensão, a avaliação cingia-se no ensino exclusivamente e em elementos muito subjetivos como presença, assiduidade do professor"* AOYSA.

Assim, análise da perceção dos participantes, em geral, expressam que os instrumentos e práticas de avaliação do desempenho anteriores à aprovação e à implementação do atual regulamento são conotados como aleatórias, empíricas, esporádicas, assistemáticas, desregulamentadas, devido à ausência de referências legais, muitas vezes avulsas e burocráticos, associadas à progressão na carreira, sem grande relevância para a qualidade do desempenho prestado pelo docente, o desenvolvimento profissional contínuo, mostrando assim, a necessidade da existência de um regulamento mas estruturado como referem (Carvalho, 2012 e Mendes,2019) no capitulo 1.

5.1.5. Efeitos da avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho nunca deve ser inócua (Sobrinho, 2003) e avaliar sem produzir efeitos é perda de tempo (Mendes, 2011). A avaliação é preconizada para produção de diversos efeitos sobre docentes e instituições quer seja favorável como desfavoráveis com destaque para a garantia de incentivos e recompensas motivacionais como desenvolvimento profissional, progressão na carreira, atribuição de prémios, méritos e cargos de gestão, melhoria da remuneração salarial até a rescisão contratual nas circunstâncias em que o desempenho almejado não é alcançado (Caetano, 2008).

Em relação a isto as práticas avaliativas descritas do modelo anterior de ADD, as perceções dos participantes mostram que estas tomaram um sentido antagónico, ao não integrar todas as dimensões da atividade docente, revestir-se de subjetividade e os resultados obtidos indiciarem para docentes de alto desempenho e altas qualificações. Não havia evidencias sobre seus efeitos inclusive na progressão na carreira era ao acaso, convertendo desta forma o processo em práticas esporádicas, assistemáticas, realizando-as algumas vezes em função da decorrência de concursos públicos para efeitos de progressão.

Portanto, os resultados produzidos pela avaliação não geravam quaisquer reclamações, nem consequências práticas para o desenvolvimento profissional docente e institucional, sanção entre outras, sendo visto apenas como mero formalismo administrativo, como referem os discursos:

> *" Era fazer por fazer, (...) sem se ter em conta como é que este professor está, que estímulos dar pelo seu desempenho, que seminários podemos elaborar para melhorar a condição deste professor"* AOXRI; *"Nunca tivemos efeitos, nunca sentimos os efeitos da avaliação (...) não havia um feedback "* AOXRI; "*Não havia nenhuma consequência específica desta avaliação, porque avaliação serve para tomar decisões."* AOXRE;
>
> *"É uma informação que vai para o gabinete e aí fica."* AOXSI; *"Não havia respostas, não havia resultados palpáveis, não tinham impacto na vida do professor mesmo em termos de promoções, era um formalismo."* AOYKP; *"Avaliações de desempenho sempre foram apenas para o registo, porque na hora de mudar de categoria o que pesou para o processo são as quotas"* AOYSA; *"(...) era um processo que não se enquadra na constatação nem na reflexão, porque em nenhum momento me chamaram para refletirmos sobre os resultados e também não vi nenhuma atividade para superação das insuficiências"* ARX3*; "Não existia a possibilidade de refutar o resultado nem de ter um resultado negativo porque o instrumento é ambíguo"* ARY4.

A análise aos resultados, evidenciam o fundamento de práticas direcionadas ao processo de ADD, mas desenvolvidas de forma inadequada, havendo deste modo a necessidade de inová-lo com a aprovação de um instrumento legal, que o fundamentasse, abrangesse todas às áreas de atuação do docente enquanto profissional do ensino superior, conferisse qualidade ao corpo docente e as IES como evoca Caetano (2008) toda prática deve estar vinculada a uma teoria não se pode ter teorias que não se podem implementar.

5.2. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES

5.2.1. Normativos vinculados à ADD

Tendo em conta a relevância da ADD e as insuficiências denotadas nas práticas avaliativas precedentes, houve a necessidade de se estabelecer um regime jurídico para o mesmo, como um processo isolado, autónomo para efeitos específicos, como uma estratégia importante da política de avaliação institucional, de gestão e garantia da qualidade no contexto da política educacional e do desenvolvimento do ensino superior. Tudo isto, em resposta a uma necessidade sentida por muitos docentes e estudiosos em relação a uma norma que regulamentasse e delimitasse os referenciais do processo nas IES, enquanto elemento indispensável a qualidade Mendes (2019), e deve assentar sobre um arcabouço teórico que a sustenta (Luckesi, 2011).

Deste modo, surgiu o decreto presidencial 121/20 de 27 de abril que aprova e regulamenta a ADD, com respaldo em um conjunto de documentos legais com destaque para o ECDES Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto, que define as classes e categorias docentes com respetivas atribuições. Esta aprovação do RADD é considerada um marco histórico, sendo o primeiro a formalizar o processo de ADD em Angola, de forma abrangente e sistemática passando a integrar as quatro dimensões fundamentais da atividade docente no subsistema de ensino superior, discriminadamente o ensino, investigação científica, a extensão universitária e a gestão, sendo de aplicabilidade uniforme á todas as instituições, públicas ou privadas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino superior.

O ECDES e o RAD constituem assim diplomas legais bastante recentes, associados as políticas governamentais para o ensino superior, voltado a formação de quadros profissionais qualificados nas distintas áreas de atuação para garantir o desenvolvimento nacional. O ECDES, serviu de base para a criação e regulamentação da ADD, como mostram as narrativas:

"O regulamento de avaliação articula com outros diplomas legais (...) o regulamento da prova pública (...) estatuto da carreira docente" ARY1;" *Um dos instrumentos que melhor nos serviu é o estatuto da carreira docente, nós encontramos atribuições por categorias"* ARY4; *"O regulamento de ADD como também o novo estatuto da carreira docente, os dois coligem, são documentos tendencialmente progressistas"* AOYM.

De referir que esta questão foi pouco respondida pelos participantes o que denota pouco domínio da legislação em vigor no subsistema o que se considera contraproducente. Os poucos participantes que a responderam apontaram para o ECDES. Entretanto da análise feita ao RADD e ao ECDES, depreende-

se com um novo perfil para o docente do ensino superior, uma nova visão de desempenho que exige uma reconfiguração do seu perfil ajustado aos atuais pressupostos, em novas formas de ser, de estar, conhecer, e agir tal como preconiza (Mendes 2010). Da mesma análise feita aos dois documentos legais referenciados, constatou-se um desalinhamento entre estes, onde o RADD apresenta alguns indicadores diferentes às atribuições docentes estabelecidas no próprio ECDES, retratados na subcategoria 3, em que se aflora a questão da adequação dos indicadores ao contexto institucional.

5.2.2. Relevância do Regulamento de avaliação do desempenho docente

A publicação de um quadro legal que regulamenta a ADD, pela aprovação pelo Decreto 120/20 de 27 de abril, constitui um grande marco na história do ensino superior, na expetativa da eficácia e melhoria do processo na instituição com reflexo na aprendizagem dos estudantes. O mesmo mostra-se conformado e adequado às novas tendências internacionais no campo da ADD nas instituições de ensino superior. A ideia é reformar a educação superior em Angola, promover um sistema nacional de ADD com padrões homogéneos a nível das IES públicas e privadas, respeitando as especificidades de cada contexto, fomentar a competitividade nacional e internacional.

A normatização do RADD é de dimensão nacional, é um facto relevante, narrado pela maioria dos participantes, como uma iniciativa meritória que vem responder a necessidade de sistematizar o processo de avaliação, abranger as múltiplas dimensões inerentes a atividade docente do ensino superior desde o ensino, investigação cientifica, a gestão, e extensão universitária.

A isto se acresce a integridade do documento, ao estabelecer a periodicidade da avaliação, os intervenientes do processo, à forma de divulgação de resultados, as modalidades de avaliação, as atribuições dos intervenientes, os efeitos e finalidades da avaliação prescritas no art.º 5 do respetivo regulamento com realce para o seu impacto no desenvolvimento profissional, da progressão na carreira docente e na distinção do mérito em termos de desempenho, tal como clarifica Nunes (2013) um modelo de ADD, é considerado relevante quando está orientado á formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, os discursos mostram a satisfação dos atores avaliadores e avaliados pela aprovação do instrumento legal:

Um regulamento que veio efetivamente a calhar, a maior parte dos professores já tem um grau que importa medir outras dimensões para além do ensino," AOXRI*; "Este regulamento é relevante porque obriga os docentes a melhorar suas práticas em todas as dimensões, como ensino, investigação e extensão, garantindo que a avaliação não seja vista como uma perseguição, mas como um processo de*

desenvolvimento." ARY1*; "É um diploma em que os procedimentos, as regras a serem observadas para avaliação estão bastante clarificadas (...) mais do que agir hipoteticamente como era feita a avaliação antes da aprovação desse diploma legal, agora com o diploma a avaliação é feita seguindo os critérios clarificados" A*RX2*; "No papel está tudo muito bonito a lei está bem "*AOXRE*; "Eu penso que duma forma geral, (...) é bem-vinda a nova proposta da avaliação."* AOYGB*; "O decreto está de alguma forma bem desenhado... tirando um ou outro aspeto."* AOYMQ;" *O novo instrumento jurídico deixou os parâmetros claros e eliminou ambiguidades, o que permitiu uma avaliação mais justa "* ARY4*.*

A relevância do RADD é percebida também pelos participantes como um despertador da consciencialização dos gestores para um envolvimento mais inclusivo dos docentes em atividades desenvolvidas na instituição e demais vertentes das suas atribuições sinalizadas no ECDES, bem como para a melhoria de condições concorrentes ao desenvolvimento da investigação científica, corroborando deste modo com o próprio RADD que atribui as IES a responsabilidade pela criação das condições para a realização da avaliação, como ilustram os relato dos participantes:

> *"Despertar de algumas atividades que até então estavam omissas, a nível institucional sobre a criação de condições para ajudar os professores a poderem fazer as suas investigações, e para a necessidade de envolver todos os docentes na vida da própria instituição"* ARX2;
>
> *"Com o novo figurino jurídico-legal, praticamente todas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, terão efetivamente que se adequar aos normativos cumprindo os pilares do subsistema de ensino superior, já não olhar só para perspetiva de ensino na linhagem da transmissão de conhecimentos"* AOYCB*; "Este regulamento veio abrir os olhos, veio despertar os professores para produzirem."* AOXCE*;*
>
> *"É uma novidade para nós (...) fez acordar aquilo que estava adormecido, o desejo de investigar e levar serviços à comunidade."* AOYCF1*; "A regulamentação ampliou a visão da tríplice ação da atividade docente – investigação, ensino e extensão."* AOYSA*.*

Apesar do reconhecimento da relevância do regulamento, os discursos apontam para a necessidade de revisão profunda do mesmo, principalmente em relação a alguns indicadores, que foram considerados inadequados para a realidade institucional em que decorreu o estudo, apelando por isso para a sua revisão. Assim, corroborando com Caetano (2008) apesar de necessária a inovação e modernização dos sistemas avaliativos, é preciso considerar às limitações, valências, adequação ao contexto

institucional, de modos a acessibilizar a sua operacionalização e eficácia. As narrativas dos docentes avaliados mostram a sua satisfação, porem atrelada a um certo grau de desagrado:

> *"A lei está bem concebida (...) mas não tem condições de aplicabilidade'' AOYDC;*
>
> *"(...) é bem-vindo, mas (...) não podemos imitar realidades distantes quando a nossa realidade é outra." AOYCF;*
>
> *"O novo regulamento marcou uma diferença significativa, apesar de ainda haver dificuldades na sua aplicação, especialmente no que diz respeito à adequação dos itens à realidade da instituição." ARX3;*
>
> *"O regulamento da avaliação do desempenho é bem-vindo, mas ainda assim há uma necessidade de ser revisto, atendendo à realidade do ensino superior em Angola.'' AOXSQ;*
>
> *"Este documento de facto é bom, tem aspetos positivos que merecem ser postos em prática (...) mas também temos o lado negativo (...) Pecou por vários motivos." AOYKP;*
>
> *" É bem-vinda a nova proposta da avaliação. (...) é inovadora (...) mas não está muito lógico, (...) pode ser desviante AOYGB;*
>
> *"O atual decreto está de alguma forma bem desenhado, mas alguns aspetos acabam por ser discriminatórios" AOYMQ.*

Da análise as entrevistas constatou-se que há depoimentos que consideraram irrelevante o regulamento, percebendo-o como descontextualizado, pelo facto de a sua aprovação e institucionalização decorrer sem a participação dos docentes, enquadrando-o por isso no modelo de gestão *top down* e/ou um sistema de blindagem com tendências de excluir alguns em beneficio de uma minoria, em que os indivíduos que se encontram em lugares cimeiros, em categorias de topo, elaboram leis, normas de difícil cumprimento com o objetivo de obstaculizar a progressão da carreira dos indivíduos de base, como se confirma nas falas desta participante AOXRE que se mostra muito indignada aborrecida e séptica :

> *"Quem criou esses instrumentos, acho que não conhece Angola (...) ou conhece e intencionalmente criou um sistema que beneficia uma minoria e prejudica uma maioria." AOXRE;*
>
> *"O modelo é top down que quem pensa, quem manda, quem sabe, é quem está em cima, e (...) baixa para nós súbitos (...) não pode, os processos têm que ser participativos (...) as*

pessoas deveriam ser ouvidas, é que não somos ouvidos, não somos tidos nem achados" AOXRE;

"Para mim é um processo de avaliação intencional para incluir algumas pessoas num processo de ascensão profissional e manter um status quo classista no ensino superior (...) eu acho que apenas um porcento, do coletivo de docentes de Angola pode cumprir aqueles critérios todos e ter uma avaliação positiva." AOXRE.

À luz do conhecimento que tem sobre avaliação, a interlocutora AOXRE mostra domínio do assunto e explica os procedimentos a atender nestas circunstâncias como o envolvimento dos intervenientes, o que significa que a adoção deste modelo avaliativo foi da total responsabilidade do órgão de tutela, sem consulta ao corpo docente, indivíduos a quem recai o processo. confirmando a visão de Ingavarson (2010), ao referir que a definição e aplicação dos padrões de desempenho profissionais deveria ser assumida por eles, em responsabilidade partilhada com gestores. Na mesma linha Caetano (2008) profere que um sistema avaliativo para se considerar completo, justo, íntegro deve perspetivar a participação de todos os atores nas distintas etapas tanto de conceção como da implementação. No mesmo diapasão Mendes (2013) refere que a avaliação quando realizada na perspetiva de obrigatoriedade, de cumprimento de orientações do órgão de tutela, sem a devida sensibilização dos atores, a clarificação dos instrumentos e procedimentos de modo a banir distorções na compreensão destes, pode desencadear manifestações de resistência e descontentamento como se pode ler no excerto:

"(...) Na avaliação, o instrumento, os indicadores antes de serem impostos ao decreto, têm que ser analisados pelo coletivo, tem que haver feedback das pessoas (...) porque nós é que estamos no terreno, nós é que estamos a trabalhar" AOXRE.

Assim, a ADD atualmente em Angola, orienta-se por um regulamento legal que define as dimensões parâmetros e indicadores avaliativos conformados ao perfil de competências estabelecido pelo ECDES, associada a cada uma das categorias docente. O mesmo regulamento promoveu uma nova visão e uma maior consciencialização aos docentes em relação as suas atribuições e jamais limitarem-se ao exercício do ensino. Muitos participantes consideram que, apesar da rigidez dos critérios, o novo modelo de avaliação permite um diagnóstico mais preciso do desempenho e, consequentemente, das áreas que precisam de ser melhoradas. Outro aspeto importante é a perceção de que o RADD sensibilizou os docentes para a necessidade de maior produção científica e serviço à comunidade. A

visão dividida dos participantes permite compreender que alguns docentes avaliados consideram irrelevante o regulamento, um desrespeito a classe e a democracia institucional, a implementação de um sistema avaliativo centralizado sem a sua participação, sendo a estes a quem recai todo o processo.

5.2.3. Adequação do RADD ao contexto angolano

O MESCTI de Angola reforçou os seus dispositivos e instrumentos de avaliação conferindo certo grau de autonomia as instituições, no que respeita a ADD. Segundo Malheiro e Rocha (2014) a ADD é um processo extremamente relevante, complexo, cuja concretização eficaz e eficiente depende de vários fatores, cuidados e de muita ponderação como a definição de critérios, adequação dos indicadores aos objetivos estabelecidos institucionalmente e a negociação. Pela análise as entrevistas, infere-se que os docentes avaliados consideram o RAAD inadequado e descontextualizado, pelo facto se basear num modelo internacional que não reflete a realidade das IES angolanas, sendo um ponto critico e desfavorável:

> *"Eu não consigo entender um sistema que é criado como se Angola fosse a Suécia, quando Angola não tem nem metade das condições da Suécia (...) me parece um insulto, parece uma falta de respeito, uma falta de consideração para com os professores (...) é um processo de avaliação intencional para incluir, algumas pessoas no processo de ascensão profissional e manter um status quo classista no ensino superior, (...) e as outras continuar em baixo, então isso é, uma questão capitalista neoliberal de dividir as pessoas e de criar classes" AOXRE*

> *";Este regulamento não está à altura de aplicar no contexto angolano." AOYD; "Essa realidade não é nossa, angolana (...) é a realidade de outros quadrantes "AOYKP; "(...) continuamos a insistir em copiar modelos (...) o que vemos lá fora é o que é ideal???". (...) para termos credibilidade precisamos fazer o mesmo que eles fazem?? (...) "ninguém sabe mais da nossa realidade do que nós (...) porquê não criarmos o nosso sistema de avaliação em função (...) do nosso contexto"? AOXRE;*

> *"O problema é que nós queremos imitar outras realidades, pegamos em instrumentos que não é o nosso contexto, então nós aplicamos" AOXFC; "A avaliação foi uma cópia de um modelo internacional que não se adapta à nossa realidade AOYSR; "É uma vaidade do estado" AOYM; "(...) a nossa realidade não nos oferece as condições de infraestruturas para a extensão universitária, pesquisa científica (...)" AOYCF.*

"(...) o regulamento peca nalguns aspetos, pois a realidade do ensino superior angolano não condiz com o que é exigido, como a orientação e a falta de reconhecimento disso no momento da avaliação (...) não podemos imitar realidades distantes"." AOXRI.

De facto, apesar das vicissitudes do contexto e do atual panorama, o regulamento está conformado e adequado às novas tendências internacionais no campo da ADD em instituições de ensino superior olhando para os regulamentos de ADD das IES Brasileiras e Portuguesas das Universidades do Minho de Évora e Porto que focalizam o ensino, investigação científica, extensão universitária e gestão como dimensões avaliativas. Ao tratar-se de um regulamento nacional, definido pelo órgão de tutela, é flexível, ao contexto de cada IES dentro da autonomia conferida de elaborar e adaptar o seu regulamento interno ao RADD, em função das suas especificidades e condições, como clarifica o decisor: *"O regulamento oferece flexibilidade, para que cada instituição possa atribuir pesos diferenciados a cada dimensão, dependendo de suas prioridades, como a valorização da investigação ou do ensino." DRY;*

(...) Pode ser possível, em determinado contexto, o conselho científico analisar e referir que determinado indicador pode não estar ajustado ou adequado àquele contexto e retirá-lo" DRY.

.A semelhança de outras realidades (Portugal e Brasil), a incompreensão destas mudanças associadas a própria complexidade da avaliação, geram contrariedades, tensões, resistências e indiferenças aos docentes avaliados, pois para o caso da realidade angolana, passou-se de uma avaliação feita pelo chefe de departamento com critérios poucos exigentes á uma avaliação de pendor legal, rigorosa e responsabilizada. Por isso, Caetano (2008) e Mendes (2019) apelam e consideram imprescindível a abertura de espaços de diálogos com todos os envolvidos neste processo de mudança com vista a sua participação ativa, na negociação de critérios e indicadores de avaliação.

Na mesma linha de pensamento e concordando com Cardoso (2006) e Flores (2010), acredita-se na inexistência de modelos de avaliação perfeitos, porem para a definição de sistemas de avaliação é indispensável a realização de sessões de discussão, de análise crítica com contribuições úteis e relevantes , negociações com intervenientes de modo a garantir a correta adequação dos critérios aos contextos, a consistência, o sucesso, reduzir a probabilidade de ineficácia e ineficiência na sua operacionalização.

De alguma forma, analisado o RADD, infere-se que este é pouco ajustado a realidade angolana, em que o ensino superior admite no seu quadro, docentes com os graus académicos de licenciado e mestre para as categorias de assistente estagiário e assistente, respetivamente, para o exercício da atividades letivas de forma autónoma, em muitos casos orientam a elaboração de monografias, integram júri de avaliação de provas públicas, exercem cargos de gestão, em virtude do reduzido número de docentes na classe de professores, as IES sujeitam-se a trabalhar com docentes desta categoria para garantir o seu funcionamento.

Esta situação deriva da morosidade nos processos de progressão de carreira, situação que coloca em contradição os normativos legais e o contexto. Nestas circunstâncias, a atribuição de responsabilidades tem sido feita em função das competências reconhecidas no docente e do grau académico e já mais limitar-se a categoria docente. Este quadro foi minimizado no ano 2000, altura em que decorreu o processo de provimento excecional previsto no artº74 do ECDES, permitindo a progressão de grande número de docentes da categoria de assistente estagiário e assistente com o grau académico de mestre e doutor e evidencias de produção científica, para a categoria de professor auxiliar.

Ainda a título de exemplo no edital do concurso Público (2023) de ingresso a carreira docente no ISCED Benguela, foram disponibilizadas apenas duas vagas para a categoria de professor auxiliar, contra 10 vagas para a categoria de assistente e 13 vagas para a categoria de assistente estagiário, apontando para o predomínio da classe dos assistentes, para quem não se enquadra o RADD, em virtude da não obrigatoriedade das atividades de investigação, extensão e gestão, se olharmos as suas atribuições e para este discurso do decisor:

"Naturalmente, quando se está a avaliar um assistente, certamente que a ênfase será dada no ensino, ele receberá pouca ou nenhuma pontuação em matéria de investigação científica, mas isso não é prejudicial para ele porque isso é contextualizado (...) naquilo que é a tarefa fundamental de um assistente, que é assistir os professores, é ministrar aulas, é coadjuvar. Então, a pontuação que ele tiver não vai o prejudicar, terá pontuação mínima ou nula naquelas vertentes de investigação ou gestão, mas é por força do contexto, por força da categoria em que está, em que precisa de ser valorizada a dimensão ensino para a qual, no fundo, ele está contratado." DRY.

.

5.2.4. Inovação do RADD

Com a introdução do RADD no ensino superior pelo Decreto presidencial 121/20, de 27 de abril, registou-se uma reconfiguração na conceção da avaliação do pessoal docente, deixou de ser apenas um instrumento de progressão na carreira, passando a ser um mecanismo indutor de desenvolvimento profissional, de melhoria da qualidade da atividade do corpo docente e da instituição. A referida legislação consagra inúmeras inovações com realce para uma estrutura mais robusta, incluindo quatro dimensões: ensino, investigação científica, extensão e gestão previstas no ECDES e no RADD como relatamos interlocutores em função do domínio do documento:

> *"O regulamento introduz quatro dimensões de avaliação ensino, investigação, extensão e gestão (...) cada uma com peso específico e indicadores detalhados (...) algo que antes não era tão bem estruturado." DRY; "Trouxe inovações ao exigir a produção científica e a prestação de serviços à sociedade, que antes não eram valorizados na avaliação." GIY"; O regulamento trouxe inovações ao incluir formalmente todas as dimensões da prática docente, permitindo uma visão mais completa e justa da avaliação de desempenho."ARY1; "(...) Incentiva o desempenho em várias dimensões, como a investigação científica." AOYSV*.

Entre as inovações figura a introdução da autoavaliação e a heteroavaliação como procedimentos avaliativos, um aspeto positivo que permite aos docentes refletir sobre as suas atividades e apresentar evidências do seu desempenho (art. 38º e 39º), estampado no discurso : *"A autoavaliação e a exigência de evidências parece ser um ponto positivo (...), tendencialmente evitou-se o subjetivismo" AOYCF.*

A Intervenção do avaliador externo no processo constituiu também um facto inovador do regulamento e reconhecido pelos participantes do estudo, a incorporação de uma comissão *adoc*, encarregue de avaliar os próprios avaliadores, garantindo transparência e equidade no processo também foi referenciado nas narrativas: *"A existência de uma comissão para avaliar os docentes e outra comissão adoc para avaliar os avaliadores é uma grande inovação do regulamento" ARX4; "Avaliadores externos ...vai dar uma outra credibilidade a instituição (...) e imparcialidade," AOXCE.*

Além disso, a inclusão de estudantes no processo de avaliação docente é vista como um passo importante, pois promoveu mudanças na atitude dos docentes, que se tornaram mais conscientes de suas responsabilidades, porém também criticado por alguns docentes que apelam para a melhor preparação destes para este exercício, podendo em muitos casos ser percebido como oportunidade de

retaliação e vingança do docente em avaliação (art. 36º) numa perspetiva de pluralidade de intervenientes e reduzida probabilidade de conflitos: *O regulamento trouxe a inovação de incluir os estudantes na avaliação dos professores" ARX3;*

A flexibilidade do regulamento permite que cada instituição atribua pesos diferentes a cada dimensão de acordo com as suas prioridades, como a valorização da investigação ou do ensino, o que representa uma inovação importante, mas também uma fonte de incoerências, sobretudo pelo facto de os docentes não se encontrarem preparados para lidar com estas exigências." *O regulamento oferece flexibilidade, para que cada instituição" DRY* ; "*O regulamento prescreve os sansões para quem tem avaliação de desempenho negativo pela primeira vez." DRY;*

A inovação e a mudança são necessárias no atual contexto das instituições de ensino superior e são irreversíveis enquanto enfoque da modernidade com o qual às instituições se devem afirmar e colocar fim às práticas tradicionais no exercício da sua atividade, visto que as mudanças visam a melhoria, a inovação e a eficácia, como aludem (Dewes & Bolzan, 2018) e Rocha (2000), para quem a concretização destas inovações constituem desafios complexos. Entretanto, as mudanças não devem ser imprevisíveis, requerem antecipação (pelo menos um ano) para a devida preparação, mobilização, envolvimento de todos os atores, introdução paulatina da reforma pela sua complexidade e melhor responsabilização dos docentes na visão de (Caetano 2000).

5.2.5. O RADD enquanto política de gestão da qualidade

No atual contexto do ensino superior, vivem-se grandes mudanças pois verificava-se uma acomodação de docentes cuja atividade estava exclusivamente direcionada a dimensão ensino. O atual RADD é uma exigência legal, transversal as instituições públicas e privadas e persegue objetivos do ensino superior estabelecidos no Decreto presidencial 121/20, de 27 de abril, as atribuições do docente aplicável a todos os docentes independentemente da sua categoria. A uniformização de critérios e de indicadores faz com que todas as IES se rejam pelos mesmos padrões de qualidade, como afirma Cardoso (2006) '' sem avaliação perde-se a referência da qualidade,'' (p. 104).

É frequente relacionar a ADD com a promoção e garantia da qualidade; neste sentido, pensa-se que esta não se deve limitar a conferir ou a quantificar os feitos mais também a incidir sobre a pertinência das atividades de ensino, investigações, extensão realizadas, bem como o contributo destas para o desenvolvimento da instituição. Esta reflexão surge do questionamento de alguns participantes que refere que evidencias de atividade realizadas em outras instituições foram contabilizadas e validadas

para avaliação o que de certo modo pode inviabilizar um dos propósitos do RADD a melhoria da qualidade da atividade docente e institucional como referem os excertos dos docentes avaliados:

> *"Até que ponto às investigações realizadas pelos docentes contribuíram para o desenvolvimento institucional "(...) porque as evidências deviam ser aquelas que estivessem ao serviço ou a benefício a instituição",* AOYM;
>
> *"Se queremos qualidade no ensino superior, é importante haver avaliação, constatar e agir sobre os resultados." AOY3;*
>
> *"Muitas das evidências apresentadas pelos docentes no ato da autoavaliação, não foram de trabalhos feitos aqui, em prol dessa instituição, mas de outras instituições, (...) deveriam servir para engrandecer a nossa instituição" AOYCP.*

As perceções dos participantes evidenciam a ausência de qualidade no processo, por várias razões entre elas a imposição da avaliação, a insuficiência de tempo para a preparação do processo, o insuficiente domínio do regulamento pelos atores do processo, a deficiente contextualização dos indicadores, pelos resultados polémicos, pela ausência de planos formativos em função do diagnóstico, pelo insuficiente *feedback* construtivo que sinaliza, o fraco impacto no desenvolvimento profissional docente e institucional, bem como na qualidade de ensino.

> ***"****Avaliação do desempenho é extremamente importante para a qualidade da educação que se pretende no país." ARY1; "A partir do momento que existe esse rigor na sua aferição dos avanços, podemos considerar de extrema importância" ARY2; "Fala-se tanto de investigação de qualidade, mas a qualidade não pode surgir sem financiamento..." AOYCF1; "Isto é suficiente para avaliar o desempenho científico da instituição, ou seja, conferir qualidade dos professores?" AOYMT.*

Por outro lado, é consensual que a avaliação é um mecanismo necessário para promover a qualidade no ensino superior e que, com o tempo, serão feitos os ajustes necessários para tornar o processo mais justo e aplicável em diferentes contextos institucionais. O RADD tem implicações na gestão da qualidade das instituições de ensino. Ele fornece uma estrutura para monitorar o desempenho docente, mas muitos participantes acreditam que falta um *feedback* claro e ações concretas que resultem em melhorias significativas, o despreparo dos intervenientes, a pressão na implementação do RAD, comprometem o alcance da qualidade, Ingavarson (2010), a qualidade não resulta da imposição de

exigências políticas governamentais mas sim, do compromisso pessoal, da qualificação do docente, aprovisionamento de condições, do reconhecimento dos melhores docentes conforme também estabelece o RADD, procura reconhecer o mérito, conferindo a requerida qualidade ao processo e aos serviços prestados pelas IES (Silva 2000; Silva e Mendes, 2012).

Assim constitui um desafio a ser assumido a partir da normatização da avaliação, adotar estratégias que permitam implementar às práticas avaliativas de forma mais aprimorada para a promoção da qualidade.

5.3. Processo de implementação do regulamento de ADD

Nesta categoria se pretende compreender as perceções dos participantes em torno da implementação do RADD, de modo especifica as dimensões, procedimentos desencadeados, adequação dos indicadores, obstáculos que inviabilizaram o processo, perspetivas para próximo ciclo avaliativo e sugestões.

5.3.1. Procedimentos Avaliativos

Após a formalização dos fundamentos teóricos legais para a ADD no ensino superior em Angola, pelo decreto presidencial nº 121/20, de 27 de abril, emergiu a necessidade de transpô-lo ao plano prático na perspetiva da sua implementação. A este propósito, procurou-se compulsar, documentos institucionais (decretos, despachos, cronograma de atividade da CAD, instrumentos de recolha de dados) que permitiram compreender e inferir o processo.

Para a concretização da ADD, o regulamento estabelece nove procedimentos obrigatórios e dois facultativos em função das atividades a desenvolver em cada fase a obedecer, discriminadamente: a divulgação do RADD, a nomeação da comissão de avaliação do desempenho (CAD), a definição dos pesos ponderados para cada dimensão, (parâmetros e indicadores), autoavaliação docente (preenchimento da grelha), somatório dos pontos obtidos em cada dimensão, cálculo da classificação por dimensão, classificação final de cada avaliado, análise dos resultados, validação dos resultados pelo conselho científico, apresentação da avaliação a cada docente e ao Departamento de Ensino e Investigação (DEI) com possibilidade de reclamação em caso de discordância com o resultado

Da análise aos documentos institucionais (despachos e cronograma) inferiu-se que a implementação do RADD, decorreu nos meses de março á junho de 2023, (três meses), por imperativo do órgão de tutela (MESCTI) que orientava às IES para o início imediato da ADD, com base no regulamento legislado. Por sua vez, em conformidade, a IES em estudo despoletou o processo de nomeação da

comissão interna de avaliação do desempenho (CAD), por despacho n.º 20 de 17 de fevereiro de 2023, baseado na Deliberação n.º 28 do conselho científico, de 8 de Fevereiro de 2023.

A referida comissão integrou sete membros, dos quais, cinco efetivos e dois suplentes, maioritariamente Professores Doutores, valorizando o mérito académico. Simultaneamente na mesma data, nomeou pelo despacho nº 21, o painel de avaliadores constituído por nove membros, conformando ao estatuído pelo RADD, que invoca a pluralidade e diversidade de intervenientes no processo de ADD (cinco á nove elementos) como forma de garantia da objetividade, da imparcialidade, a triangulação de fontes de informação (art. 36º) e narrado pelo decisor participante do estudo: *"É necessário que cada instituição tenha uma comissão interna de autoavaliação do desempenho docente, que tenha o instrumento adaptado, porque a lei prevê (...) a elaboração do seu regulamento interno, do seu formulário de autoavaliação, (...) para que possamos vir a ter resultados adiante". DRY*.

A operacionalização do processo prosseguiu com a CAD que assumiu a coordenação, preparação e supervisão do mesmo, obedecendo os procedimentos e demais pressupostos estabelecidas no decreto nº 121/20 de 27 de abril, discriminadamente: a adequação e validação do formulário de avaliação pelo conselho científico em função das categorias docentes (assistente estagiário, assistente, professor auxiliar e professor associado) e respetivas atribuições especificadas nos artº 5 do ECDES ao contexto institucional; a comunicação do início do primeiro ciclo avaliativo e envio de documentos a todos os docentes enquanto intervenientes do processo por correio eletrónico; aplicação dos formulários por via da auto avaliação e pelos discentes, avaliação individual do docente pelo painel de avaliadores e posterior análise pela CAD, a validação dos resultados da avaliação pelo conselho científico, a homologação dos resultados finais da ADD pelo gestor máximo da Instituição, publicação individual de resultados e ao respetivo chefe do DEI, e a avaliação do desempenho dos membros integrantes da CAD, por uma comissão *adhoc.*

Importa referir, da analise documental, que a comissão *ad hoc* supracitada, foi nomeada pelo gestor máximo da instituição, por despacho nº 51 de 18 de junho 2023, após deliberação do Conselho científico nº 54 de 7 de Junho de 2023, constituída por três membros, encabeçada pelo titular máximo de gestão institucional e dois membros externos que em regra geral, conferem neutralidade e contribuem para resultados mais imparciais, como estabelece o nº4 do artigo 36º na sua b) e do nº 2 do artigo 40º ambos do decreto presidencial nº 121/20 de 27 de abril, como confirma o avaliador: *"O decreto prevê uma comissão adoc para avaliar os avaliadores, garantindo a lisura do processo e eliminando a possibilidade de falsificação de resultados." ARY4.*

E por último a elaboração do relatório final e apresentação do mesmo a presidência institucional, cujo teor não foi revelado, o que leva acreditar que foram cumpridos todos os pressupostos orientados para o desencadeamento do processo embora com algumas insuficiências. Á altura em que se realizou a entrevista, o decisor não confirmou, nem assumiu a implementação efetiva do RADD nas IES no país, embora exista um despacho ministerial que orienta o mesmo exercício. O participante apenas cogitou a possibilidade de existirem instituições em exercícios de reflexão sobre o processo, assumindo a responsabilidade e comprometimento com a prestação de todo apoio necessário, desde a realização de eventos formativos para os intervenientes, a adaptação de regulamentos internos e grelhas avaliativas, a sensibilização do corpo docente entre outras condições necessárias a efetiva e correta implementação do RADD, cuja morosidade justifica-se também pelos constrangimentos causados pela pandemia da COVID 19 que assolou o mundo e paralisou as atividades letivas, não sendo exclusivo ao contexto angolano como se lê nos fragmentos:

> *"Ainda não tivemos condições para implementar o regulamento" DRY;*
>
> *"Depois da publicação do regulamento em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da COVID 19 que conduziu a paralisação das instituições, a suspensão completa das aulas, retomando tempos depois na modalidade semi-presencial, até em 2021/2022 com inicio do ano académico retomou-se a atividade letiva com uma certa normalidade. De referir que nesta altura, as preocupações com a avaliação do desempenho também se esvaíram um pouco, diluindo-se na gestão da pandemia". DRY;*
>
> *"A implementação foi prejudicada pela pandemia (...) O processo está a emergir (...) vamos dar início, realmente à implementação do regulamento mediante um instrutivo (...), mediante a realização de seminários e workshops (...) estão sendo programados para capacitar os gestores e docentes para aprofundar o conhecimento, garantir a correta implementação do regulamento em diferentes regiões. "Ainda não houve condições de o aplicar, tendo em conta as circunstâncias que vivemos desde a publicação do decreto presidencial, que aprova a avaliação do desempenho docente." DRY.*

Os discursos do decisor, que se seguem, evidenciam uma tendência para a uniformização de critérios avaliativos a nível das IES, o que requer um trabalho aturado e conjunto entre o Ministério e as IES, para o qual estão sendo aprovisionadas as condições para uma implementação mais ajustada aos fundamentos teóricos enunciados no capitulo II, ao abordar as peculiaridades de um sistema de ADD,

enunciando deste modo, o elevado nível de literacia do participante no domínio da ADD, tudo com vista a uma implementação coerente, justa, eficaz e eficiente do RADD, com o qual corrobora-se plenamente e referem as narrativas:

> *"Estamos a estabelecer a implementação, precisamente, para este ano dois mil e vinte três, dois mil e vinte quatro, será o ano em que terá de se fazer obrigatoriamente a avaliação do desempenho por referência ao ano de dois mil e vinte um vinte dois e vinte dois vinte três, são os anos considerados já normais, em relação aos quais é possível já produzir informação objetiva do desempenho dos docentes, tiveram condições de trabalhar e de desempenhar as suas funções com uma certa normalidade (...) a orientação está a ser dada, e iremos reforçar, é de que, a partir de Março de dois mil e vinte quatro, todas as instituições possam aplicar o regulamento e fazer a avaliação do desempenho dos seus docentes" DRY;*
>
> *"Estamos a programar isso, e depois acompanhar trabalhos específicos das instituições através do seu regulamento interno, do seu formulário de autoavaliação, da sua comissão de avaliação do desempenho para que possamos vir a ter resultados adiante". DRY ;*
>
> *"Vamos desencadear este processo e vamos fazer com que as instituições apliquem o regulamento como está definido e, se for o caso, apoiar com esclarecimentos, com formação que é o nosso papel (...) algumas instituições já começaram a refletir sobre isso". DRY.*

É de referir que a implementação do RADD, na instituição em estudo, decorreu por orientação da Órgão de tutela no caso o MESCTI e não por iniciativa própria. O discurso analisado do decisor enquanto integrante do órgão de tutela, mostra-se antagónico ao sucedido na instituição em estudo. Significando que este não anuiu a implementação do RADD, pelas razões apresentadas derivadas da pandemia da COVID 19, da necessidade de criação das condições prévias com realce para a capacitação dos gestores e docentes, a elaboração de regulamentos internos de ADD adaptados, as grelhas de avaliação. O período em referência da ADD, impossibilitou a interação com a comunidade por causa da COVID 19, que impendia a aglomeração de pessoas.

- **Autoavaliação com documentos probatórios**

De acordo com os procedimentos, o processo de recolha de dados foi desencadeado pela auto e heteroavaliação previsto no art. (art.39º) do RAD, em que as fontes de recolha de informação limitaram-

se ao próprio docente avaliado e ao estudante o que se considera insuficiente, para a triangulação de dados e garantia da transparência e da imparcialidade.

O mesmo documento, estabelece a apresentação de documentos probatórios como evidências de cumprimento dos indicadores no processo de autoavaliação, o que sinaliza a salvaguarda da objetividade, da transparência e a responsabilização do docente (art.38º). Para Grateron (1999), a autoavaliação permite ao docente avaliar o efeito das suas próprias ações e adaptar a sua performance aos novos padrões exigidos. Com este procedimento são responsabilizados a prestar contas pelo seu desempenho, com apresentação de evidências, porém de forma justa, consciente e apartado de pressões políticas. Neste sentido, na análise as entrevistas são notórias uma certa concordância pela maioria de participantes, em relação ao procedimento, como mecanismo de descartar ou reduzir margens de subjetividade, garantir a imparcialidade, como mostram as narrativas de avaliador e avaliados:

> *" Apresentação dos elementos que comprovassem a sua afirmação foi fundamental" ARY4; "As evidências acabam por garantir alguma lisura no processo de avaliação docente (...) se alguém diz por exemplo, apresentou o tema X Y na universidade X, no colóquio X Y, há documentos que provam isto, não é? Então tem que mostrar (...) se não todo mundo terá artigos, obras publicadas," AOYQM; Preencher aquele formulário e apresentar documentos de prova, levou o docente a perceber (...) que não se pode fabricar dados, não se pode inventar informações"* AOYCF1; *"Nós ao mencionarmos que fizemos isto, aquilo e aquilo, e não apresentarmos as respetivas evidências (...) não devia ser diferente porque só assim pode ser credível* e objetiva AOXCE; *(...) "essa avaliação para mim é responsabilizada pelo facto de que a evidência é trazida pelo próprio professor"* AOYM.

Uma perspetiva negativa em relação à apresentação de documentos de prova de desempenho apontada também por alguns avaliadores e avaliados, dada a dificuldade apresentada por muitos docentes em aceder aos documentos de atividades em que estiveram envolvidos. É nesta perspetiva que se defende a probabilidade da validação da prova testemunhal documentada. Constata-se no RADD, enquanto instrumento legal para a operacionalização do processo, percebe-se que para além dos gestores, não especifica outros elementos intervenientes da CAD, o que leva a aferir que o normativo exclui figuras importantes que mantém contacto permanente com o docente, como chefes de DEI, regentes de cadeira, coordenadores de curso, responsáveis pela área científica e pedagógica da instituição e recursos humanos, capazes de pronunciar-se sobre o desempenho docente na altura da

avaliação, fornecer dados suficientes capazes de permitir fazer uma triangulação e alcançar os resultados mais justos, objetivos com margem mínima de subjetividade e com possibilidade de realizar uma avaliação a 360º.

A integração destes elementos na CAD, permitiria também a monitorização e controlo do comportamento e atividades desempenhadas pelo docente ao longo do período em avaliação, proceder a prova testemunhal nas circunstâncias em que o docente tenha desenvolvido ou participado de determinada atividade sob seu domínio e não disponha de documentos de prova. Assim, considera-se desvio da norma na vertente da hétero avaliação, o discente como único interveniente a pronunciar-se sobre o desempenho do docente. As narrativas seguem para confirmar o facto:

> *"Nem todos docentes que foram avaliados diziam ter evidências" AOYCF1; "Houve muitas evidências que não apareciam, outras que não constavam o nome de muitos docentes que realmente trabalharam" AOXFC.; Foi um momento de muita tensão, na busca de evidências do nosso trabalho." AOXFC;" Todas as investigações feitas pelos professores até o ano dois mil e vinte, foram recusadas" AOYM; "Muitos professores nos anos anteriores a COVID tinham produzido um pouco mais, não foi valorizado "AOXRI; " os documentos não foram considerados adequados para suas categorias." AOYCF.*
>
> *"A CAD, não considerou as funções que desempenhamos além daquilo que é esperado oficialmente." AOXSQ; "Muitos professores tiveram documentos, mas quando chegou o momento de serem avaliados, os documentos não foram considerados adequados para suas categorias." AOYCF; "Os professores assistentes desempenham a orientação e acompanhamento, mas no momento da avaliação não têm isso em conta." AOXSQ; "Tinha que deixar em brancos certos indicadores porque não tinha evidências, mas que eu cumpri" ARY5.*

Em função do período definido para a avaliação (2020-2022), foram recusadas evidências de atividades anteriores e posteriores a esta data, constituindo mais uma razão de tensão e conflito para os docentes que dispunham de evidencias nesta condição como se lê: *"(...) todas as investigações feitas pelos professores até o ano dois mil e vinte, foram recusadas (...). "E a pergunta é, afinal querem castigar os professores ou querem avaliar o desempenho dos professores da instituição?" AOYM.*

- **Publicação dos resultados**

Uma relevante função da ADD consubstancia-se na promoção da melhoria contínua do desempenho docente que tem lugar nas etapas designadas por (Pacheco2001), e Mota,2001) de entrevista dos avaliadores com avaliados, provimento de *feedback* ao avaliado; formulação de planos de ação e formativos, remoção de obstáculos e dificuldades ao desempenho satisfatório cujo escopo é informar ao avaliado a proposta de classificação, proporcionar-lhe a oportunidade de apreciação conjunta desta, a partilha das potencialidades e limitações, apresentação de um plano de melhoria e estratégias de acompanhamento.

Deste modo, segundo a análise aos resultados, os membros do painel de avaliadores, limitaram-se a recolher dados através das grelhas de auto avaliação e a interpretá-las de modo a compreenderem o desempenho do avaliado, e qualificá-lo sem responsabilidade de intervir com procedimentos de clarificação das insuficiências e potencialidades dos docentes avaliados, nem um seguimento de monitorização do desempenho, enquadrando assim este procedimento no modelo de prestação de contas, sem efeitos no desenvolvimento profissional como prevê o RADD, art.5º, detetar pontos fortes e fracos no desempenho dos docentes; propor medidas de superação e melhorias dos últimos.

Ademais, constitui responsabilidade dos avaliadores providenciar o *feedback* aos avaliados, definir planos formativos de desenvolvimento profissional em função das insuficiências diagnosticadas. As narrativas que seguem apontam para o incumprimento deste procedimento com muita amargura, limitada a entrega do resultado em envelope fechado:

> *A avaliação é um processo de melhoria da condição existente, então se o indivíduo foi avaliado, eu creio que era de direito que tivesse um feedback dos aspetos que não o fez e outros aspetos que deveria tê-lo feito melhor e infelizmente isso não aconteceu" AOYM;*
>
> *"É mais um ponto que assino como negativo por parte do trabalho realizado pela comissão, se tratando de um processo (...) avaliação é um processo de melhoria (...) então se o indivíduo foi avaliado, eu creio que era de direito de um feedback dos aspetos que não o fez e outros aspetos que deveria tê-lo feito melhor e infelizmente isso não aconteceu, AOXRE; "Não tive nenhum feedback*" AOYCP; *"avaliar um professor é acompanhar o seu trabalho, é dizer "professor, este é o seu ponto forte, este é o fraco", vamos auxiliar, o que é necessário? Não tive nenhum feedback* AOXFC;

"(...) recebi o documento onde vem lá escrito os resultados bom ou mau, suficiente, excelente, felizmente a avaliação foi positiva, mas... mas não foi excelente e se não foi excelente é porque tem alguns aspetos por melhorar, mas quais? não foi dito, apesar de que conscientemente o professor já sabe que não preencheu este ou aquele requisito na grelha Mas ainda assim naquele mesmo feedback que se dá ao professor é imprescindível" AOYQM; "Não houve feedback, era só entregar o envelope como se fosse um resultado de análise clínica, você pega o seu resultado e abre" AOXSI.

"Se não há feedback, geralmente eu continuo na mesma (...) Uma conversa posterior avaliação, (...) o ponto de vista do avaliador em relação a mim (...) vejo onde estão as minhas debilidades, eu percebo o quê que eu devo fazer para melhorar. isto é que nos faz crescer, é sempre importante" AOYGB; *"uma avaliação, tende sempre para analisarmos e ver onde precisamos melhorar e aquilo que esteve bom"* AOYCF;

*"Não tive a informação sobre pontos positivos e os pontos a melhorar (...) senti falta, do feedback "*AOYSV; *"Não houve retroalimentação, (...) uma coisa é dizer que o teu resultado foi suficiente, outra é dizer que o teu resultado foi bom, pode avançar o seu resultado foi esse por insuficiência disto, disto, disto, disto e daquilo, recomendamos que, melhore aqui, aqui, aqui e ali, para garantir que numa eventualidade, próxima avaliação seja efetivamente colmatado"* AOYCB;

Deste modo, infere-se que o processo implementado respondeu a uma necessidade administrativa e burocrática, de natureza sumativa, fundamentada num instrumento com indicadores pouco consensuais, (Pacheco, 2009) cumprindo assim uma mera formalidade ou um mero exercício consumidor de tempo e promotor de conflitos, como considera Strong (2010). Na mesma linha, considera (Eurydice, 2021) que a ausência de *feedback* no processo de ADD, pode induzir ao incumprimento da função formativa. DeNisi e Murphy (2017) realçam a inclusão de mecanismos de *feedback* eficaz e construtivo, como o diálogo entre avaliadores e avaliados, planos de formação e sistemas de recompensa como preponderantes para a melhoria contínua do processo de avaliação, gestão e monitorização de desempenho.

Entretanto, tratando-se de docentes do ensino superior, apesar de não terem obtido o f*eedback* satisfatório da CAD, cada docente avaliado fez uma autorreflexão sobre o seu desempenho e do resultado obtido, na qualidade de construtor do seu novo perfil na base das atribuições previstas no

ECDES, e julga-se serem capazes de definir perspetivas para o próximo ciclo, porque o processo reveste-se de natureza de autorresponsabilização.

Em síntese, os resultados mostram que, por unanimidade, gestor, docentes avaliados e avaliadores são em prol da avaliação de desempenho e da aprovação do regulamento, que é visto como uma oportunidade para alargar a visão do papel dos docentes do ensino superior, enfatizando a tripla função de ensino, investigação e extensão.

Olhando para o cronograma de atividades da CAD, a implementação do RAD foi cuidadosamente preparada, cumprindo com todas às etapas previstas legalmente e em função das condições existentes, auto preparou-se em equipa no sentido de ter domínio do instrumento. Pode neste processo de operacionalização do regulamento, contar com a intervenção das instâncias superiores a nível ministerial para esclarecimento de dúvidas decorrentes do processo em termos técnicos e práticos. Entretanto, a implementação generalizada do regulamento deveria ser antecedida de testes de pilotagem progressivos e graduais.

5.3.2. Adequação dos indicadores ao contexto institucional

Como referido nos pontos anteriores deste capítulo, no âmbito da contextualização dos indicadores de avaliação ao contexto da instituição em estudo, institui-se a CAD, encarregue de elaborar uma proposta de grelhas de ADD adaptada do RADD. Esta comissão de modo cauteloso e ponderado, selecionou do RADD indicadores, capazes de serem assumidos em cada categoria docente em função do contexto e das atribuições previstas no ECDES, de formas a legitimar os instrumentos, uniformizar os critérios de avaliação, reduzir as disparidades, elevar a probabilidade de consensos, promover a responsabilização e a transparência com os intervenientes.

Para efeito de legitimação dos instrumentos de avaliação, (grelhas) foram submetidas ao Conselho Científico da instituição para discussão, aprovação e deliberação, resultando em consenso a implementação das quatro dimensões avaliativas (ensino, investigação científica, extensão universitária e gestão institucional) estabelecidas nos normativo. Destas foram selecionados trinta e oito (38) indicadores na dimensão ensino, vinte e dois (22) indicadores na dimensão investigação científica, vinte e seis (26) indicadores na dimensão extensão universitária e vinte e três (23) indicadores na dimensão gestão, variando estas cifras em função da categoria docente, como estabelece o decreto e fundamenta Pacheco (2009), os modelos de avaliação devem por norma ser elaborados, implementados sob legitimação dos atores do processo satisfazendo as necessidades de todos.

Importa referir que o conselho científico é um órgão integrado exclusivamente por docentes com o grau académico de Doutores. Por norma, os docentes com os graus académicos de licenciados e Mestres são representados por um membro da classe. Assim os docentes da classe de assistentes e mestre não tiveram a possibilidade de participar da discussão, dos indicadores que serviram de referência para avaliação do seu desempenho. Este proceder induziu a seleção de indicadores inadequados as suas categorias gerando descontentamento.

Da análise feita à grelha de avaliação, aprovada e deliberada em conselho científico, com vista à contextualização dos indicadores, percebe-se que há várias situações de imprecisão no enquadramento de dimensões e indicadores, às distintas categorias docentes, sem se ter em consideração as atribuições docentes previstas no ECDES e as atividades desenvolvidas pelos docentes á margem das suas categorias, visto que os indicadores e padrões de desempenho devem estar alinhados aos objetivos e as atribuições docente:

> *"Havia indicadores que, não se adequaram aos professores, não porque eles não quisessem, mas porque nunca tiveram esta oportunidade" ARX3; (...) Há professores, por exemplo, que nunca foram chamados para orientar o mestrado e são PhD, são professores auxiliares (...) o professor, como é que vai dizer que ele é incompetente? as competências não se avaliam, avaliam-se as suas manifestações" ARX3; "Se ele é incompetente, o quê que se fez para superar a incompetência deste professor? Então se ele é incompetente, está na instituição, está a perpetuar erros e o professor não pode perpetuar erros" ARX3;*
>
> *"É preciso nós criarmos o hábito de participação em conferências, em eventos, mas temos que treinar isto no nosso docente localmente. Se não lhe for conferida essa competência localmente, ele não é capaz, (...) para depois dizermos estamos em condições de ir lá para fora, porque tenho dito muitas vezes, o desenvolvimento dá-se de dentro para fora, nunca de fora para dentro" AOYDC.*
>
> *"Os indicadores são muito exigentes e não levam em conta as condições da instituição." AOYSR. "Ao encontrarmos as atribuições por categoria isso remeteu-nos a pensar que não podíamos ter um instrumento único, mas sim por categoria, porque o instrumento seria injusto" ARY4.*

Exemplificando, verificou-se nas grelhas avaliativas de docentes da classe de assistentes, indicadores relativos às dimensões investigação cientifica, extensão universitária e gestão, o que constitui irregularidade e injustiça tendo em conta a sua singular atribuição que é coadjuvar, os docentes com a categoria de professores na ministração de aulas práticas, teórico-práticas, sendo deste modo, vedados de ministrar aulas teóricas e sem obrigatoriedade da realização da prática investigativa, de extensão e participação na gestão, (art. 12º e 13º do ECD).

Isto revela que não lhe são incumbidas responsabilidades de investigação científica, extensão universitária e gestão, podendo realizá-las dentro da liberdade prevista nos "art. 33º e 34º do ECDES, com vista ao desenvolvimento de capacidades e competências profissionais, sem que isto constitua obrigatoriedade e critério de avaliação do seu desempenho, nem prejuízo, visto que este deve ser avaliado somente em atividades legais para as quais está contratado.

Atentando às atribuições docentes previstas no ECDES para classe docente de assistentes, percebe-se que o RADD é pouco aplicável e é reflexo de um contexto em que não existe esta classe sendo mais bem adequado para a classe de professores.

Em contexto real, os assistentes trabalham de forma isolada e autónoma, distante da orientação e supervisão de um docente com a categoria de Professor ao contrario do que esta legislado "compete-lhes simplesmente lecionar aulas teórico-práticas ou práticas e prestar serviço de laboratório ou de campo, em disciplinas dos cursos de graduação ou de especialização, sob coordenação de um docente com a categoria de Professor que coordena e acompanha de modo permanente, às atividades desenvolvidas por este no exercício das suas funções, (ECDES artigo 12º ponto 1 e 3.)

Na senda da mesma reflexão do caso, um docente coadjuvante de outro docente, como exigir-lhe a elaboração de um texto de apoio? Como excluir o professor orientador da avaliação do seu assistente? Deixando-o apenas sob responsabilidade do estudante? Porque avaliá-lo para além da dimensão ensino para a qual está contratado? Julga-se necessária, uma melhor adaptação do instrumento para conformá-lo às atribuições desta classe docente. Esta realidade é esclarecida pelo decisor:

> *"No processo de contextualização, quando se está a avaliar um assistente, certamente que a ênfase será dada no ensino, ele receberá pouca ou nenhuma pontuação em matéria de investigação científica, mas isso não é prejudicial para ele" DRY.*

Os relatos de docentes dos participantes denunciam um desalinhamento entre a orientação legal e a realidade institucional, no concernente a atividade dos docentes da classe dos assistentes" sob coordenação e supervisão permanente de um docente com a categoria de Professor" estabelecido nos art. 12°e 13° do ECD, que não é materializado por insuficiência de quadros, constituindo violação aos princípios do rigor previstos na mesma legislação, como narram estes participantes:

> *"no componente ensino, não me lembro terem supervisionado a minha aula, (...) terem sentado comigo para dizer o quê que eu tenho que melhorar ou não melhorar, não me lembro terem supervisionado os meus instrumentos de investigação, portanto, a própria supervisão é um momento que tanto o supervisor e o informando aprendem" ARX3*

> *"como monitora (...) nunca devia trabalhar sozinha (, ...) tinha que estar sempre sob supervisão e acompanhamento de um outro docente, e a mim simplesmente entregaram o programa, o fascículo e disseram "vais dar aulas a esta, a esta, a esta turma", (...) sempre estive sozinha, nunca ninguém veio observar as minhas aulas para dar um feedback foi um processo autodidático da minha parte(...),nunca tinha trabalhado numa instituição de ensino superior, ninguém me supervisionou, ninguém me deu uma ajuda, ninguém veio fazer a avaliação das minhas aulas (...) dizer "olha, podes melhorar aqui, aqui e aqui. "AOXRE*

A análise das grelhas de indicadores aprovados em concelho cientifico evidencia indicadores e parâmetros selecionados injustamente para esta classe docente, designadamente na dimensão investigação científica, parâmetro produção científica e tecnológica "tipo de produção científica ou publicação" indicadores 13, 15, 19.

Paralelamente a dimensão extensão universitária, parâmetro produção normativa e curricular indicadores 6, 9, 10. Na mesma dimensão prossegue o parâmetro prestação de serviço e consultoria avaliaram os indicadores, indicadores 9, 10, incluindo o parâmetro interação com a comunidade, indicadores: 7, 9, 11. Finalmente, na dimensão gestão: parâmetro cargos e tarefas temporárias indicador 11. Este proceder do conselho científico, denota insuficiente conhecimento das atribuições docentes ou tendência de adequar os indicadores mais ao contexto do que para o ECDES. Entretanto maior parte de docente com a categoria de assistente e assistente estagiários viram-se prejudicados ao serem avaliados nestas dimensões, visto que estas dimensões não constam das suas atribuições e não exerceram tais atividades.

Um outro aspeto realçado na entrevista, por alguns participantes do estudo, sobre o processo de adequação do RADD ao contexto institucional, foi a impossibilidade de integrar indicadores correspondentes as atividades realizadas pelos docentes, fundamentalmente da classe de assistentes como orientação de trabalho de fim de curso, integração em júri de licenciatura e mestrado (secretario), a participação em eventos científicos, publicações a participação na gestão, regência de cadeira durante os dois anos implicados na avaliação, gerando descontentamento aos docentes avaliados que consideraram os indicadores como descontextualizados para a realidade angolana e institucional como expressaram:

> *"Participei de muitos dos júris do mestrado durante esse tempo todo e que não se teve em conta, porque não aparece na grelha de avaliação" AOYCL;*
>
> *"(...) consegui reunir os requisitos, porém há requisitos que tive e que a grelha não atendia (...) daí que desmotiva o professor e (...) não vimos a relevância de desempenhar atividade quando não vai ser avaliado" AOYCF; "Há colegas que ficaram penalizados se calhar por desempenharem outras funções que não seriam deles"* AOYCF.
>
> *"O excelente deve ser reflexo de muito produzir acima dos outros atendendo a natureza da produção (...) o que aconteceu foi: fez dois artigos tem excelente, fez um artigo é excelente... fez publicação numa revista indexada é excelente..." fez publicação numa revista não indexada é excelente, então este é o maior problema que nós temos, qualificação e quantificação dos indicadores impõe-se."* AOYMT*. "No processo anterior não existiam muitas reclamações, mas no processo atual muitos professores estão descontentes por causa dos indicadores que aparecem."* AOYSR*.*

Prosseguindo na mesma senda, percebe-se que, no processo de adequação do RAAD pelo conselho científico, foram selecionados indicadores vinculados à pós-graduação, desalinhados das categorias docentes e do contexto institucional.

No contexto institucional, existem docentes na categoria de professores auxiliares com o grau de Doutor e outros com o grau de Mestre, todos avaliados com indicadores vinculados às atribuições do docente com o grau académico de Doutor, prejudicando deste modo o outro grupo de professores auxiliares (Mestres). Em relação a este aspeto, pode-se afirmar que o ECDES não clarifica, nem especifica as atribuições do professor auxiliar, nesta dupla vertente, deixando margem a equívocos, uma vez que

além de categoria de acesso, esta, é também categoria de ingresso. Por isso, esta particularidade não foi acautelada no processo de adequação de indicadores. Com efeito, foram aprovados os mesmos indicadores para a categoria em questão, logo, há a necessidade de se distinguir as respetivas atribuições e consequentemente os indicadores de avaliação.

Por exemplo, a incorporação na grelha de avaliação de indicadores relativos a integração em júri de doutoramento a nível nacional e internacional, para um contexto que não dispunha de curso de doutoramento, mas em atenção a alguns docentes com oportunidades de integrar júris desta natureza em outras IES, constitui irregularidade e injustiça.

Simultaneamente, foi sinalizado pelos docentes avaliados, a generalização de indicadores vinculados a realização de atividades no curso de mestrado, representando indicadores favoráveis a uma minoria de docentes nele integrados, prejudicando docentes não nomeados institucionalmente á este exercício, o que significa que o cumprimento deste indicador resulta da indicação da instituição em função da especialidade, do curso e nunca do docente, constituindo mais uma insuficiência no processo e mais uma razão para tensão, descontentamento e prejuízo dos docentes avaliados, conforme preconizado por Gadotti (2017) não se pode, em um sistema de avaliação do desempenho docente, definir indicadores inalcançáveis pela maioria e por razões alheias á vontade dos avaliados, entendendo que a contextualização de indicadores não deve visar o privilégio de uma minoria, como confere as narrativas de avaliadores e avaliados:

> *"Determinados indicadores que foram eleitos, por conveniência" AOTDC; "Não implementar algo tendo em conta uma amostragem de duas pessoas para poder aplicar aos outros cem, é impossível isso" AOYDC; Há indicadores que foram incluídos e não faziam sentido "participação em júri, projetos de mestrado e doutoramento", (...) como é que se questiona a participação em júri para um docente com o nível de Licenciado? Mestre? (...) e se for doutor, enquanto a própria instituição não tem esta formação? ARY 5;*
>
> *"Professor auxiliar, sem o doutoramento, não podemos orientar dissertações, nem integrar júri de mestrado e doutoramento mas nos indicadores estavam lá apresentados (...) está errado (...) era preciso discriminar" AOYCL;*

"Teve que ir ao conselho científico (...), mesmo assim eu pessoalmente digo que ainda surgiram itens que não deveriam ser colocados na grelha (...) demos conta mais tarde já no momento da execução, nós vimos que havia itens que eram prejudiciais à realidade" ARX3;

"Quanto a participação corpos de júri externo, no exterior é um indicador muito impreciso para mim, porque a nossa participação no exterior não é relevante pelo facto de estarmos no início da implementação de projetos de pós-graduação, quer dizer que a nossa visibilidade fora não é notória a ponto de recebermos convites (...) Talvez que fosse um indicador a ser avaliado, mas como complemento e não obrigatório para todos". ARY 5;

"Havia indicadores que não se adequaram aos professores, não porque eles não quisessem, mas porque nunca tiveram esta oportunidade," ARX3; "Não se pode exigir a um funcionário aquilo para o qual não estão criadas as condições que não dependem dele para a concretização." AOYDC; (...) os dois projetos de mestrado que estão vinculados a instituição, abrangem uma minoria por serem poucos e pela própria natureza dos projetos, nem todos os professores podem participar" ARY 5; (...) por norma o professor auxiliar é doutor, mas na nossa realidade os professores auxiliares nem todos são doutorados" ARY 5;

De forma unânime, todos os participantes (gestor, avaliadores e avaliados) apontaram como imprecisão dos indicadores a generalização da dimensão gestão, em todas as categorias docentes, constituindo de facto um desalinhamento com literatura, defensora de uma avaliação fundamentada "nas obrigações profissionais do docente claramente definidas" (Scriven 1994 "citado por Strong (2010 p. 38), de modo a constituir-se num mecanismo essencial para a promoção da qualidade, do desenvolvimento pessoal, profissional docente e institucional.

Toda esta imprecisão, referenciada no processo de adequação dos indicadores ao contexto institucional, resultou fundamentalmente da urgência na implementação do RAD, da insuficiente preparação dos avaliadores, da falta de negociação de critérios, do envolvimento deficiente dos docentes que gerou tensões, resistências, e renúncias do processo, como referem Afonso (2002) e Cirne, (2022).

Pensa-se que as reflexões em torno da seleção dos indicadores avaliativos, deveriam ter lugar em sessões separadas por categorias docentes e respetivos avaliadores, para que estes pudessem de modo mais assertivo e participativo, construir um instrumento consensual com indicadores adequados

e centrados nas suas atribuições, competências definidas e atividades desenvolvidas. Também não deve ser rígida, a ponto de limitar-se aos indicadores regulamentados sem dar a possibilidade de integração das atividades realizadas pelos docentes como indicadores avaliativos sob pena de gerar desmotivação e a instituição sujeitar-se ao risco de ter docentes que se recusam a realizar atividades que não sejam atribuições da sua categoria.

Visto que é um contra censo, às atividades realizadas pelos docentes não serem alvo de avaliação e serem avaliados por indicadores cujas atividades não foram realizadas pelos mesmos, confirmando-se desta forma a descontextualização do instrumento a realidade institucional, pois na visão de Gadotti (2017), os docentes ao constituírem o objeto fatual da avaliação do desempenho, a eles compete refletir a realidade contextual face ao instrumento avaliativo para melhor adequação.

E isto requer tempo, como preconiza Pacheco (2001) bem como abertura a espaços de diálogo e negociação (Lima, 2002). O participante tem a mesma perceção: *"Os indicadores na ficha de avaliação precisavam ser discutidos em conjunto com os professores e chegar a um consenso, mas o tempo foi escasso e não houve essa negociação."* AOYSV.

Significando que para o cumprimento integral dos indicadores previstos no quadro legal da ADD numa perspetiva eficaz, é necessário o envolvimento ativo dos atores no processo de definição e negociação dos critérios de avaliação, a dinamização de eventos técnicos, científicos-pedagógicos, a promoção da mobilidade docente a nível nacional e internacional, o trabalho em rede e a prática da edição. Infere-se também necessária a realização de atividade conjunta entre painel de avaliadores e avaliados por categoria docente, a fim de se evitar as fragilidades registadas na desarticulação entre indicadores selecionados e o contexto, o desequilíbrio no cumprimento de determinados indicadores em função da desigualdade de oportunidades, os conflitos entre os intervenientes, desmotivação aos docentes avaliados, discursos de fim de carreira, autoexclusão do processo, convertendo a avaliação em situação de agravamento. Para tal, julga-se necessário o conhecimento de toda a legislação vinculada ao processo para melhor atendimento as especificidades do trabalho realizado pelos docentes, o asseguramento das condições, a integração de indicadores vinculados as atividades realizadas em substituição de indicadores não contextualizados como forma de valorização do trabalho desenvolvido, correção de desigualdades, corresponsabilização dos avaliados e naturalização da avaliação.

5.3.3. Formação específica dos avaliadores

Um dos aspetos a ter em conta na ADD é a formação dos avaliadores com a devida antecedência. A avaliação do desempenho requer antecipação, preparação suficiente, competência e o mérito dos avaliadores, elementos fundamentais para a obtenção de melhores resultados. É neste sentido que Pacheco (2009) atribui a exequibilidade dos modelos de avaliação á formação profunda dos avaliadores e avaliados, á experimentação do modelo, á paciência, a disponibilização de tempo suficiente.

Considerando as atribuições da CAD, percebe-se que os avaliadores são os intervenientes com grande responsabilidade pelo sucesso do processo avaliativo, encarregues pela orientação, a execução, a sensibilização, a discussão e clarificação de todos os aspetos relativos ao processo de avaliação, por isso é indispensável e relevante a sua formação científica, técnica e metodológica para a sua credibilidade e do próprio processo como refere Mendes (2013), o avaliador precisa conhecer o objeto da avaliação, a grelha da avaliação, os critérios de avaliação, descrever o contexto real sobre o qual vai sinalizar para o sucesso do processo.

No âmbito da pertinência da formação destes intervenientes do processo, a partir da análise das narrativas do gestor institucional e avaliadores, compreende-se inexistência incumprimento deste requisito "sessão formativa preparatória ou capacitação formal" para o exercício da espinhosa missão de avaliadores, promovida pelo MESCTI, como era expetável, o que é considerado um lapso no processo.

A instrução dos avaliadores para o processo de implementação do RADD, no contexto institucional, foi assegurada pela auto capacitação, entre os membros da CAD, socorrendo-se de alguma experiência profissional, dinamização de sessões de partilha e discussão coletiva, em torno do ECDES, do RADD e demais documentos orientadores, para a compreensão do processo de modo a se adaptarem e atuarem em conformidade com as competências exigidas pelos diplomas legais vinculados a ADD, num intervalo de tempo muito reduzido, contando com o apoio do órgão de tutela no caso o MESCT em termos de clarificação de equívocos, e esclarecimentos de equívocos julgados pertinentes, como confirmam os excertos:

> *"Era expectável que por ser a primeira experiência, se deslocasse de Luanda para cá representantes da direção nacional da avaliação de desempenho para potenciar a formação aos docentes, quer os que faziam parte da CAD, quer os que faziam parte da comissão de avaliadores" ARX2 ; "A CAD fez várias reuniões para preparar todos os membros, que permitiu*

que cada um exercesse a sua função (...) mas não houve uma formação específica para os avaliadores." GIY;

"Não há uma indicação clara de que os avaliadores receberam formação específica para lidar com o regulamento, o que pode ser um ponto de melhoria para futuras avaliações (...) houve estudos antes da aplicação da grelha (...) trabalho de equipa (...) de acordo com o estabelecido no regulamento" ARY1;

"Formação específica os avaliadores não tiveram (...) foi na ótica de aprender a aprender (...) compulsar vários normativos (...)ARX2;

"Nós, avaliadores, não tivemos formação específica para a aplicação do regulamento, mas conseguimos lidar com o processo graças ao apoio de um coordenador capacitado e à nossa experiência em avaliação (...) sentamos várias vezes para lermos, estudarmos e vermos como, o quê que podíamos fazer para não ferir sensibilidades refletimos, só depois é que agimos" ARX3;

"Não tivemos capacitação para o processo de avaliação, mas discutimos entre nós e, quando necessário, consultávamos o ministério para obter esclarecimentos (...) Isso fez com que tivéssemos o nosso instrumento mais bem elaborado, porque o decreto como tal não podia separar categorias" ARY4.

Em relação à formação dos avaliadores, é de referir que a capacitação dos avaliadores em avaliação é um elemento indispensável para a eficiência de um sistema de avaliação do desempenho. Estes devem estar devidamente preparados para a implementação clara e objetiva dos instrumentos com referidos critérios, a clarificação de eventuais equívocos decorrentes das incompreensões no seio dos avaliados, a confrontação das evidências probatórias no âmbito da autoavaliação de modo a se evitar contendas e assegurar a sua credibilidade e conforto na sua atuação.

Embora os integrantes da CAD tenham demonstrado empenho e profissionalismo, reconhecido pela maioria dos docentes avaliados, a formação dos avaliadores e avaliados foi concebida como condição determinante para condução segura do processo e redução de divergência pelo desconhecimento do RADD por muitos docentes e as reações de insegurança e equívocos demostrados por membros da CAD face a incertezas e necessidade de esclarecimento durante o processo como relatam os docentes avaliados:

"Nem os próprios membros das comissões de avaliação estavam devidamente esclarecidos para levar avante o processo" AOYDC; *"Muitas vezes os avaliadores também não conseguiam nos dar o esclarecimento próprio, há documentos que tivemos que adaptar porque um buscava uma perceção, outro buscava outra perceção, então olha, fica aqui se calhar aqui vai se enquadrar"* AOYCF.

Esta situação levou alguns docentes avaliados a descredibilizarem a maturidade e a idoneidade dos avaliadores, deduzindo que a antiguidade na IES, deveria constituir critério base para a seleção dos avaliadores em vez do grau académico. Assim, importa socorrer-se da ideia se Mendes (2013) ao estudar a avaliação institucional em Angola, e do PDN (2023-2027) prioridade 14, ponto 4, que destacam a necessidade de criação do banco de avaliadores**,** integrada por especialistas para a capacitação das comissões internas de ADD ao nível das IES, com vista a uma atuação competente no processo avaliativo, prática julgada pertinente para distender a área da ADD, neste figurino de mudanças visto que a qualidade do corpo docente, promove a melhoria do processo de ensino aprendizagem e assegura a qualidade e sucesso do processo, como salientam os discursos:

"Precisa-se colocar avaliadores que conheçam os docentes, não que isso possa criar favoritismo, amiguismo (...) por exemplo que esteve na minha avaliação, nos desentendemos" AOYSA; "Tem que ser mesmo um avaliador idóneo, um indivíduo com neutralidade na sua atuação" AOYGB;

"Dá-se o caso de existirem pessoas a avaliarem docentes que estão a mais de vinte anos na instituição é alguém que não tenha feito vida institucional, está a dois, três, quatro anos na instituição (...) não conhece o docente" AOYDC;

"A comissão que fosse constituída por pessoas seniores, (...) não estou a duvidar da idoneidade dessas pessoas (...) mas acho que por conhecedores do contexto (...) pessoas que desde o surgimento dessa instituição estiveram sempre presentes, (...) só porque não alcançaram o título de doutor foram excluídas (...) isso fragiliza um pouco o processo" AOYCP.

"Sem eu reclamar pediram que fizesse a reclamação, porque achavam que a avaliação que eu tive não era a correta "Faça a reclamação porque achamos que essa não é a correta, não é a sua classificação" e eu pergunto porquê que me estavam a propor isso? Eu disse fica assim e

assinei". AOYDC; *"As pessoas tiveram que vir reclamar para receberem muito bom e excelente (...) ou você é sério e cumpra com a função e os critérios, ou não sei..." AOYCL.*

"Dá-se o caso de existirem pessoas a avaliarem docentes que estão a mais de vinte anos na instituição é alguém que não tenha feito vida institucional, está a dois, três, quatro anos na instituição (...) não conhece o docente" AOYDC; *"A comissão que fosse constituída por pessoas seniores, (...) não estou a duvidar da idoneidade dessas pessoas (...) mas acho que por conhecedores do contexto (...) pessoas que desde o surgimento dessa instituição estiveram sempre presentes, (...) só porque não alcançaram o título de doutor foram excluídas (...) isso fragiliza um pouco o processo"* AOYCP.

"As comissões devem estar melhor preparadas(...) eles também estavam pressionados, senti neles uma pressão e que não tiveram tempo de se familiarizar com o instrumento, havia aspetos que tinha que se preencher, eles mesmos tinham alguma dificuldade em perceber o que era aquele aspeto (...) foi um processo acho que muito confuso(...) foi uma experiência nova pra todos, é o primeiro processo que estamos a vivenciar, não temos essa cultura de avaliação " AOXFC.

A par das contestações sobre o desempenho da CAD, os participantes do estudo (gestores e docentes avaliados) expressam credibilidade e reconhecimento da dedicação dos avaliadores bem como percebem as insipiências denotadas na atuação destes longo do processo, atribuindo-as ao reduzido tempo disponibilizado pela tutela, a falta de capacitação formal para o exercício tendo em conta a complexidade do processo e do instrumento, a inexperiência entre outros, como narram abaixo:

"A comissão foi bem constituída (...) por pessoas idóneas, eles não foram culpados do processo" AOYKP; "(...) respeitou-se o princípio da imparcialidade...houve profissionalismo" AOYCF1; *"A equipa que trabalhou na elaboração deste instrumento está de parabéns"* AOXCE; *"Tivemos uma comissão que estava à altura do seu esclarecimento, e é de louvar, fez bem o seu trabalho"* AOXSI.

Em termos de intervenientes, para além dos gestores, da CAD, avaliadores externos, o RADD, convoca a participação dos estudantes no processo de ADD, com uma intervenção limitada a dimensão ensino, na qualidade de "principais consumidores dos serviços docentes" como referem Aguiar e Alves (2010, p. 241).

Vinculado ao contexto angolano em que as políticas educativas do ensino superior, não orientam para a observação de aulas, como mecanismo de supervisão, a informação proveniente dos estudantes considera-se fundamental numa perspetiva de obtenção de uma imagem sobre a atuação pedagógica do docente, a possibilidade de triangulação de dados com outras fontes no caso da comissão de avaliadores, e ao próprio docente permitindo situá-lo em relação a sua atividade e rever as suas praticas. Pois como referem Gil (2006,) e Pacheco (2001), estes são os que melhor conhecem o docente em contexto de sala de sala.

Porém, o envolvimento do estudante no processo avaliativo foi também alvo de contestação pela maioria dos docentes avaliados e avaliadores, concebida como "constrangedora" ao sentirem a influencia do estudante sobre a sua avaliação, como diz Gil (2006). Os participantes denotaram este aspeto de insuficiência do RADD, como se pode constatar nas narrativas:

> *Quando o professor é avaliado por um aluno que ele reprovou ou um aluno que foi apanhado com cábula, esse aluno vai dizer que o professor não tem competências científicas, e quando chega lá na comissão vão dizer "não, aqui o aluno disse que não tem competências científicas", então como é que isso fica? AOYDC;*
>
> *"Há um erro no processo de avaliação (...) aluno que tem negativa, de maneira geral ele avalia negativamente o professor, (...) estudantes de reprovação ... avaliaram negativamente os seus docentes" AOXRI;*
>
> *Para um professor, facilitador, permissivo, geralmente a avaliação do estudante vai ser boa (...) os professores mais competentes (...) mais empenhados são avaliados negativamente e mal vistos, e conotados como os que menos prestam AOYGB.*

Face a tanta discordância, houve quem apoiou a presença deste interveniente no processo, como se pode ler: *"Concordo com a avaliação do professor pelos estudantes, é uma fonte de saber em parte como é que o professor está a atuar em sala de aulas (...) são aqueles que de facto estão com o professor diretamente e porque o chefe de departamento (...) não tem contacto com o professor em sala de aula" AOYCF.*

Neste sentido, considera-se relevante e pertinente envolvimento do estudante, desde que seja firmado na base da honestidade e da sinceridade. Em análise, julga-se insuficiente, apenas o estudante pronunciar-se em relação a esta figura, carecendo assim a inclusão de coordenador de curso e ou

regente de cadeira, no sentido de permitir a triangulação de resultados e evitar-se ter o estudante como fonte única de informação, dando-o a possibilidade de "vingar-se do docente" injustamente. Deste modo esta franja de intervenientes deve também ser alvo de formação e consciencialização dos valores a cultivar neste processo de modos a tornar digna de crédito, a informação prestada.

Em síntese, os integrantes da CAD foram construtores da sua própria aprendizagem entre pares, o que justifica algumas das insuficiências resultantes do processo. A par da auto capacitação os mesmos dados expressam também a existência de alguma articulação em termos de reflexões entre a CAD e o órgão de tutela no caso o MESCT. A Formação dos avaliadores e dos avaliados por especialistas em avaliação, impõe-se e deve constituir uma prioridade neste figurino de mudanças, visto que a qualidade do corpo docente assegura a melhoria e o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

No âmbito da mobilização e da sensibilização, a CAD pretendeu convencer os docentes para a necessidade de inovar a avaliação na instituição, mas para tal é preciso conhecer devidamente os meandros do processo e isto requer formação ou especialização em avaliação bem como a garantia de existência de condições, apoios, ativação do sistema de relações e de recompensas para conquistar os intervenientes na base da cooperação e da negociação e nunca da imposição, (Gois e Gonçalves s/d).

5.3.4. Esclarecimento e sensibilização aos docentes para avaliação do desempenho.

A luz do ECDEE, a avaliação constitui para o docente um direito, é uma oportunidade de efetiva melhoria, por isso esta deve ser justa, bem concebida e preparada de modo a possibilitar o reconhecimento do mérito do processo, o alcance das expetativas formativas, de progressão na carreira e desenvolvimento profissional (Cirne, 2022).

O processo de sensibilização e socialização dos procedimentos de avaliação com os docentes avaliados constitui também um aspeto crucial e pertinente no âmbito da ADD. O mesmo confere legitimidade ao processo, permite obter a participação e colaboração responsável dos atores envolvidos no processo, promove a reflexão sobre o instrumento, a clarificação, a (re)definição dos indicadores e critérios avaliativos que podem ser assumidos em cada categoria docente, em função do contexto e das atribuições previstas no ECDES, evitar equívocos, conforme recomendado pelo RADD, "socializar com os docentes avaliados todos os procedimentos inerentes à aplicação deste processo (instrumentos, avaliadores, sigilo, resultados, possibilidade de reclamação e imposição), (art. 42º) e refere o decisor :

"É preciso conscientizar os docentes de que o regulamento serve para melhorar a qualidade de ensino e promover o desenvolvimento profissional." DRY.

Lamentavelmente não decorreu como previsto na literatura e documentos, sendo por isso amplamente contestada, gerando conflitos e tensões que culminaram na rejeição e no distanciamento do processo, por alguns docentes. Este estado emocional pouco favorável podia ser evitado se o modelo fosse analisado, discutido, testado e aprovado em fóruns específicos de reflexão com a participação de todos os atores intervenientes no processo, para a melhor contextualização deste á realidade institucional e de modo a torná-la sustentável. Os depoimentos apontam para a imposição:

> *"A avaliação foi imposta, não houve negociação nem uma verdadeira sensibilização dos docentes." AOYKP; "O processo de avaliação foi implementado a contragosto dos professores, do sindicato... e eficácia não existe." AOYSA; "Os professores não estavam preparados" AOYSR; "O regulamento apanhou o professor desprevenido, AOXCE"; "Ninguém queria fazer, fomos obrigados. Foi um momento de muita tensão, na busca de evidências do nosso trabalho." AOXFC; " Avaliação que foi feita, mas com muitos conflitos "AOYKP;*
>
> *"Foi um processo praticamente repentino (...) que levou com que alguns professores se abstivessem deste processo (...) não tiveram tempo de preparar bem o processo" AOYM;*
>
> *"Toda e qualquer atividade que se queira empreender deve partir (...) de uma informação prévia, de uma instrução e de um preparo (...) os professores não estavam preparados para isto" AOYCL; "Considero que a implementação deste regulamento (..) foi aplicado numa altura em que os professores não estavam preparados para isso." ARY5;*
>
> *"Os critérios não foram totalmente esclarecidos pela comissão que esteve à frente do processo. (...) a CAD enquanto comissão, tinha de ser mais incisivo e começar todo esse processo com muita antecedência, falo no que toca a difusão da informação, pelo menos um ano ou seis meses, difundir a informação para que os professores e/ou todos envolvidos pudessem estar mais e melhor preparados." AOYCL.*

Pelos relatos dos participantes (gestor, avaliadores, avaliados) e análise a documentos, a CAD, de acordo ou cronograma de atividades, desenvolveu o trabalho de sensibilização e mobilização do pessoal docente para a formalização do processo, com o anúncio e partilha de documentos com toda a informação vinculada ao processo, por via remota, reforçada por uma sessão presencial, promovida

por meio da convocatória n.º 04 de 30 de março de 2023. A mesma visou a apresentação dos membros da CAD, do painel de avaliadores; apresentação-síntese do RADD; esclarecimentos do processo de avaliação e seus instrumentos, porém esta foi considerada insuficiente pelos participantes e sem consenso devido a reação negativa dos docentes, para uma avaliação imediato baseada no regulamento como confirmam os excertos:

> *"Os professores reagiram de maneiras diferentes, mais de 50% não concordou com a avaliação naquele ano, o que gerou muitas ideias contraditórias durante os encontros. Não estavam mesmo de acordo tanto mais que pediram que cancelássemos a própria avaliação "ARX3;*
>
> *"Um docente ficou tão triste, não sei se a culpa foi nossa ou não sei o quê que aconteceu, mas diz que já não vai continuar (...) vai pedir já a reforma (com está brincadeira já não vai dar continuidade) "ARX3;"Na primeira instância, não queriam ser avaliados, não queriam mesmo, houve uma resistência enorme (...) depois com tanta insistência compreenderam que o processo era irreversível passaram a contribuir sobre o instrumento," ARY5.*

Percebe-se que neste encontro ocorreu uma resistência significativa dos docentes avaliados, sobretudo devido à falta de preparação e à perceção de que o RADD foi implementado num momento inoportuno. Para além disso, muitos docentes sentiram que não foram devidamente informados sobre o processo e que faltaram condições institucionais para se prepararem convenientemente para a avaliação.

Entretanto os avaliadores consideraram terem conseguido sensibilizar o corpo docente para a nova modalidade da avaliação, mas também enfrentaram dificuldades, alguns sentiram-se insuficientemente preparados para esclarecer as dúvidas aos avaliados e conduzir o processo de forma eficiente. Para estes a maior dificuldade enfrentada, foi a resistência dos docentes tal como Magalhães et al, (2017), Gadotti (2017 e Marin (2019 no Brasil e Oliveira (2024) em Portugal, relatam igualmente nos seus textos a resistência à mudança pelos docentes, resultante da legislação de ADD, nos seus países, ao estabelecer a implementação das quatro dimensões no ensino superior, sem preparação destes para o desenvolvimento de competências transversais a eles impostas.

A extensão do RADD, a complexidade do processo de avaliação em si, torna impossível a análise, compreensão integral em uma única sessão de sensibilização. O requerido processo de sensibilização, implica múltiplas análises em distintos momentos fragmentadas por dimensão, com distintas

abordagens compartimentadas em função das suas especificidades, previamente organizadas e planificadas, para uma avaliação mais justa e participativa.

É importante perceber que avaliadores e avaliados constituem elementos essenciais no processo de ADD, a presença de um pressupõe a existência do outro. Daí a necessidade de estabelecer relações dialógicas entre si e os avaliadores na qualidade de mediadores do processo consciencializar-se que suas ações, são também de modo informal, objeto de avaliação pelos docentes avaliados. Por isso devem estar todos devidamente capacitados em benefício pessoal, e desenvolver a cultura de avaliação na instituição como refere Sobrinho (2008) e Mendes A. (2002) no processo de avaliação, a visão e compreensão dos atores sobre as dimensões não deve ser negligenciada.

Alguns docentes mostram desconhecer o RADD, outros evidenciam pouco conhecimento do processo, outros foram surpreendidos pelo processo de avaliação, o que provavelmente contribuiu para a resistência e conflitos entre atores. Assim, é de salientar que se trata de um documento legal publicado em 2020 e implementado em 2023. Deste modo o desconhecimento do mesmo pelos docente, leva a inferir a falta de leitura e interpretação da parte destes docentes que por norma, devem conhecer devidamente os documentos que definem as politicas educativas para o ensino superior, os padrões de desempenho atinentes a sua categoria profissional e orientadores a sua atividade, da sua formação continua e consequentemente o seu desenvolvimento profissional constituindo elementos motivadores e desafiadores. Os relatos que se seguem são uma amostra do pouco domínio do regulamento:

> *"Tivemos o cuidado até de reproduzir mesmo em formato físico decreto presidencial cento e vinte um, para que os colegas despertassem que não era a Comissão que estava a pedir, era o próprio documento" ARX2; "Estava pouco informado desta grelha de avaliação." AOYMQ; "O regulamento apresenta indicadores para todas instituições, são iguais" (...) O processo atual apresenta requisitos que ultrapassam a capacidade ou o nível da pessoa que está sendo avaliada, porque a instituição não oferece condições suficientes." AOYSR.*

De facto, o regulamento apresenta indicadores gerais em todas as IES, por isso, configura-se flexível e confere autonomia às IES, de elaborar o próprio regulamento interno, proceder as devidas adequações aos referidos contextos. Assim pensa-se que a questão relativa a perceção dos participantes sobre indicadores descontextualizados, não deve ser atribuída ao legislador. Esta insuficiência resultou do processo de adequação do regulamento ao contexto institucional dos atores envolvidos no processo,

talvez pressionados pela insuficiência de tempo. Este processo deve estar isento de pressões sob pena de criar resistências aos participantes e comprometer o sucesso da ADD e a institucionalização da cultura de avaliação.

Por isso enfatiza-se a ideia de Pacheco (2001), avaliação requer tempo e neste diapasão Sobrinho (2008) defende a adoção de sistemas de avaliação dinâmicos, produtores de sentidos e valores democráticos, construídos na base de reflexão e discussão sobre procedimentos no sentido de um comprometimento e fortalecimento da responsabilidade dos docentes. É neste sentido que Pacheco (2001) e Lagartixa (2011), sinalizam a negociação dos padrões de avaliação, o levantamento das condições existentes e necessárias, por sua vez Mendes (2013) a realização de testes pilotos e o gradualismo são procedimentos que devem anteceder a implementação generalizada de sistemas de avaliação de forma a garantir a sua fiabilidade. A realização de teste preliminar de caráter experimental ou simulatório permitem averiguar a coerência das dimensões, indicadores, escalas, e corrigir atempadamente eventuais constrangimentos constatados (Caetano, 2008), visto que as mudanças raramente são bem percebidas na generalidade, razão pela qual os mediadores das mudanças devem percebê-las devidamente para discutir e clarificar os pressupostos do processo aos demais participantes.

5.3.5. Dimensões avaliativas implementadas

Os docentes do ensino superior em Angola enfrentam um novo dilema na sua atividade, consequente da alteração da legislação deste subsistema de ensino, no caso o ECDES que estabelece o ensino, a investigação científica, a extensão universitária e gestão como missão das IES e o RADD, que orienta a avaliação fundamentada igualmente nestas quatro dimensões, de formas a se obter uma imagem mais completa e mais real do desempenho do avaliado.

Esta mudança altera o figurino da atividade laboral do docente que durante longos anos, esteve exclusivamente direcionada ao ensino, ignorando ou desconhecendo as outras dimensões. Neste sentido, o último ciclo de ADD na IES em estudo, orientou-se pelo regulamento legal (decreto 121/20 de 27 de abril) que define as quatro dimensões, dezasseis parâmetros e 217 indicadores avaliativos conformados a um perfil de competências, associadas a cada uma das categorias docentes elencadas no ECDES. Segundo (Ristoff, 2008:40) citado por Mendes (2013), "todos os elementos integrantes da missão da universidade, devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível" e assegure o cumprimento dos objetivos institucionais.

Analisadas as perceções dos sujeitos participantes sobre as dimensões avaliativas implementadas, se pode inferir um nível de concordância com a introdução das quatro dimensões no processo avaliativo, reconhecidas como essenciais para o trabalho docente, tendo em conta a seu entendimento sobre a real missão da universidade ou de uma IES, a necessidade de enquadramento das IES angolanas aos contextos internacionais bem como a possibilidade de diferenciação de um docente do ensino superior á outro docente do ensino geral, elucidando para a noção da missão da Universidade percebida como eixos indissociáveis como referido por Cunha 2000) e como mostram os discursos do decisor, gestor, avaliadores e avaliados:

> *"A aplicação do regulamento implica considerar todas as dimensões previstas com os respetivos parâmetros e os indicadores"* DRY*; "Os professores do ensino superior têm de estar vinculados a essas dimensões, mas infelizmente Não existe por parte da instituição estímulos, para que os professores possam responder da melhor forma estas dimensões."* AOYCL*; "Eu acho que é essencial que as pessoas sejam avaliadas nessas quatro dimensões"* AOYGB*;*
>
> *"As quatro dimensões, são fundamentais para que o ensino superior se firme como tal, no entanto, há muito se discutia se na verdade nós estamos no ensino superior ou não.!!! porque estávamos simplesmente no processo de ensino e aprendizagem (ensino) sem seguir as outras componentes ARY4*";*(...) há muita gente a pensar que deve dar aulas no ensino superior porque vê facilidade (...) Dar aulas no ensino médio, no ensino primário, está a ser igual a dar aulas no ensino superior porque nós não temos presente os quatro elementos ARY4*
>
> *";(...) eu sou daqueles que sempre defendeu a ideia de que o docente universitário deve fazer muito mais. no entanto a avaliação vem cobrar, o como o docente universitário deve se posicionar na universidade". ARY4"; "Considero positivo o facto de se ter avaliado nas quatro dimensões" AOYCF1.*

Apesar da concordância com a avaliação multidimensional, na visão dos avaliados, o RADD, ao exigir a produção científica e a prestação de serviços à comunidade, amplia a responsabilidade dos docentes, antes mais focados no ensino. Os mesmos docentes avaliados, argumentam que a investigação científica, por exemplo, apresenta desafios, para os quais as condições institucionais não favorecem a sua concretização significativa, o que gerou controvérsias.

A ampliação do trabalho docente com a inclusão das múltiplas dimensões foi percebida pelos participantes numa perspetiva de "sobrecarga" ao trabalho docente, tal como refletiu Marin (2019) para o contexto do ensino superior brasileiro. A narrativa abaixo o confirma: *"Os professores estavam mais vinculados à atividade de ensino e de repente surpreendentemente foram avaliados nas dimensões investigação científica, extensão universitária e gestão " AOXSQ.*

Em termos de investigação científica, o RADD concede-lhe uma maior relevância ao obrigar os docentes a dedicar parte de tempo às questões da investigação científica, como orientar trabalhos académicos, científicos, produzir artigos científicos ou escrever obras científicas e publicá-las, participar em júris de avaliação de trabalhos científicos a nível nacional e internacional para conferir graus académicos entre outras.

A extensão universitária foi apontada como uma dimensão existente apenas em papel, com pouca visibilidade prática, por falta de incentivos aos docentes. Entretanto, há evidências de docentes envolvidos na realização de atividades de extensão universitária nos discursos dos participantes do estudo, mas sem reconhecimento, nem apoio institucional para a sua sequenciação condicionando o próprio desempenho.

Da análise as narrativas, inferiu-se um certo nível de discordância com a implementação da dimensão extensão universitária, o garante do compromisso social da universidade, o eixo socializador do conhecimento produzido. A extensão é extremamente útil e por isso as IES, devem consciencializar os docentes sobre a relevância desta na sua atividade de formas a não se restringir á lecionação.

> *"Não me podem avaliar na dimensão extensão universitária, quando não existe um projeto de extensão universitária na instituição"* AOXRE *"(...) acho que em certas dimensões nós não devíamos ser avaliados por exemplo, a extensão universitária a nossa instituição, não apresenta condições"* AOXSI; *"A extensão universitária existe apenas no papel" AOYCF;*
>
> *"Pede-se ao professor a fazer extensão universitária, de quê? Professor não aprendeu (...) não aprendeu como é que se faz? AOYGB; "Extensão universitária pressupõe haver condições... passa por um projeto de cada professor (...) eu não tenho" AOYKP; "Dever-se-ia avaliar Ensino e investigação essencialmente, agora, extensão universitária eu acho que não" AOYMQ;*

"Ensino, investigação e extensão universitária fazem sentido, mas peca pelo facto de não termos condições suficientes" AOYCP;" A extensão não se conforma com um mero passeio ela demanda de uma planificação, de uma estruturação e da necessidade financeira, AOYAS;

"Extensão tem haver com a investigação, mas também a extensão a dado momento fornece dados para a investigação, então é essa tal lógica da retroalimentação, ARY1; "*alguns de nós que não tiveram pontuação necessária na extensão, mas há casos que os docentes fizeram extensão, mas não sabiam que estavam a fazer extensão*, *e outros por ter perdido evidências"* GIY.

Em relação à dimensão gestão, Silva e Cunha (2012), citados por Mendonça et al., (2023), referem que esta não constitui a essência da atividade docente, os docentes a exercem numa base de cooperação com a instituição. Os participantes do estudo apresentam nas suas narrativas total contestação à avaliação generalizada da dimensão gestão que constituiu a "dimensão polémica e função marginal", como mostram as assertivas:

"A quarta dimensão gestão (...) assisto, discordo e vou discordar não considero a gestão como uma função do ensino superior, não é a sua missão genuína (...). Para mim essa função é marginal (...) função instrumental." AOYM; "A categoria gestão é a primeira que devia sair. Ensino, investigação e extensão podem ser aplicadas sim" AOYSR;

"Nem todos têm a sorte de fazer parte da gestão" AOYCL; *"Existem qualificadores que beneficiam os gestores e àqueles que nunca o foram? AOYSA; "(...) não tem sentido nenhum avaliar na dimensão gestão se a imensa maioria dos professores não é gestor" AOXRE; "Uma dimensão que para mim não faz o mínimo de sentido, é a gestão, porque se está a perceber mal, a gestão a que se quer chamar é a gestão administrativa " AOXRE;*

"Há docentes que foram mal avaliados pelo facto de não exercerem cargos de gestão" AOYCB; "Para mim, uma das mais incoerentes foi a gestão" AOYCF; "Extensão, outra aberração (...) não há um plano de extensão (...) os professores têm que fazer extensão, como? Que condições deste para fazer extensão? Que programa como instituição tens de extensão? AOXRE não há condições para fazer extensão, apenas excursões académicas" AOYSA.

Após a aplicação das grelhas, todos os docentes avaliados, avaliadores e o gestor, participantes do estudo, enfatizaram o reconhecimento da descontextualização dos indicadores vinculados à dimensão

gestão, considerando-a uma aberração e injustiça, em razão destes, na verdade, não serem aplicáveis aos docentes que não exercem cargos de gestão, resultando em avaliações injustas, limitadas e em resultados pouco credíveis. A avaliação desta dimensão deveria ser exclusiva, á docentes que assumiram cargos de gestão institucional no período em avaliação e porque não é possível todos os docentes participarem simultaneamente da gestão. Constituindo outra situação que gerou insatisfação entre os docentes penalizados, assumida como uma insuficiência no processo de adequação de indicadores, incorrendo a resultados irreais e a violação dos princípios da coerência, da transparência e da objetividade previstos nos artigos 12º, 13º, e 16º do RAD ao erro de *halon*.

O depoimento que se segue do gestor, expressa a expectativa de introdução de mudanças no sistema de avaliação em próximo ciclo avaliativo, com a exclusão da dimensão gestão para os docentes que não exercem cargos de gestão como denuncia Caetano (2008) os indicadores da avaliação não podem ser críticos, complexos, de difícil concretização para o avaliado, recomenda porém, que estes devem referir-se exclusivamente, as atividades desenvolvidas pelos docentes com vista a promoção da equidade:

> " *A gestão é uma das componentes que criou, alguma incompreensão, acho que no futuro pode ser ponderada, é necessária, porque aqueles que são professores que lecionam e exercem cargos nessa perspetiva, é natural que ao serem alvos de avaliação, talvez no futuro se pense avaliar os gestores num instrumento diferente dos docentes que não são gestores, (...)é uma questão que pode ser gerida com mais cuidado no sentido de evitar as dificuldades que foram sentidas nessa primeira fase ou nesta primeira edição"* GIY.

Como é sabido, toda a mudança visa colmatar deficiências em prol da melhoria em benefício dos todos os implicados. Deste modo, a implementação das quatro dimensões no sistema avaliativo do ensino superior, surge para desconstruir algumas incompreensões em relação a dimensão ensino, confundida como exclusiva no serviço docente, os valores da pontualidade e assiduidade confundido com o cumprimento integral da missão do docente a este nível de ensino, um outro equívoco desconstruído pelo processo de avaliação do desempenho docente, é a orientação do estudante em trabalhos de fim de curso, confundida com a realização da investigação cientifica. Face as perceções depreende-se que a gradualidade e a sistematicidade, na implementação das distintas dimensões, seria oportuna, a" fragmentação da avaliação" por dimensões sem prejuízo a pretensão generalizada do processo Mendes (2013) tendo em conta o novo perfil e o conjunto de competências exigidas aos docentes do ensino superior e assim garantir o êxito do processo. Todavia, com a implementação das quatro

dimensões que constituem os pilares do ensino superior, foram sentidas mudanças significativas no modo de avaliar, os docentes ganharam consciência das suas atribuições multidimensionais.

5.3.6. Condições institucionais á realização da ADD

O sucesso de um SADD de qualidade, está associado à existência de um conjunto de condições que permitem a concretização dos diversos indicadores da sua avaliação, logo a falta de condições de trabalho é identificada por Strong (2010), como elemento impeditivo da atividade docente e consequentemente do sistema avaliativo. Com efeito, a disponibilização e garantia institucional de recursos torna-se fundamental principalmente no cumprimento daqueles indicadores que estejam fora do controlo do avaliado.

Na mesma linha, o RADD estabelece como obrigação das IES a criação de condições para a realização da ADD, uma vez que o cumprimento de determinados indicadores das distintas dimensões implicam recursos financeiros com realce para a investigação científica e a extensão. Pois que é inquestionável a concretização de um plano de intenções que visa o alcance de altos níveis de qualidade multidimensional, de apoio a internacionalização e globalização das IES, sem alocação de recursos financeiros.

Nesse sentido, questionados os participantes sobre as condições para concretização da implementação do RADD, as narrativas apresentadas são homogéneas face às insuficiências destas na IES, quer seja os recursos infraestruturais, financeiros, tecnológico e a capacitação dos docentes, elementos cruciais para a implementação de mudanças, num sistema de avaliação do desempenho evidenciando deste modo, um certo distanciamento entre os fundamentos teóricos vinculados a condições para a efetivação da ADD, figurados nos fundamentos teóricos deste estudo e, as políticas educativas regulamentares do ensino superior em Angola e às práticas como expressam abaixo:

> *"A entidade patronal não criou condições para que determinados indicadores fossem cumpridos" AOYDC; "Nós não temos condições infraestruturais (...) "No ensino superior não existe sala dos professores" AOYCB; "Não temos condições, (...) uma boa internet, condições para produção de material didático, um livro atualizado ... como é que vão exigir qualidade de ensino?" AOYDC;*

> *"A instituição não aporta condições (...) de infraestrutura para o professor pesquisar como gabinetes, internet na totalidade, convénios institucionais, estrutura tecnológica. AOYCF; "não*

temos uma sala de informática, com aquela dimensão mínima, nem uma sala de professores" AOXSI; "(...) lamento o facto de a própria lei, ter sido aplicada sem estarem criadas as condições de base" AOYDC;

"Não temos infraestrutura direta, nem paralela para aplicação prática dos conhecimentos, para investigar e divulgar, requer-se capital, o que não temos." AOYSA; "Precisamos tanto de estrutura física propriamente dita" AOXSQ; "Precisamos de espaço e convénios institucionais para trabalhar melhor (...) precisamos de estrutura tecnológica." AOXSQ.

Dentre as limitações significativas de infraestruturas, para a realização da investigação científica evocadas pelos participantes, enquadra-se a falta de centro de investigação de referência, uma revista científica imprescindível, para a produção e divulgação da investigação, obrigando-os a recorrer a fundos próprios, sob pena de comprometer a sua progressão na carreira por incumprimento de determinadas exigências normativas.

"Condições para a investigação, visivelmente nós não começamos, (...) investigação científica, é dinheiro, (...) tem de haver estrutura" AOYGB; "Nós tínhamos começado por exemplo com o UDI AFRICA, um centro de desenvolvimento académico de investigação universitária (...) no âmbito da cooperação da união europeia (...) só funcionou até onde era necessário, desapareceu" AOYGB; "Não temos condições suficientes para Investigação científica (...) podemos fazer isso com condições, mas estamos limitados" AOYCP;

"A instituição não oferece condições para que o professor publique ou faça investigações suficientes." AOYSR "(...) produzir obras científicas, porque tem implicações financeiras e o nosso salário não suporta, o processo de investigação científica" AOYM; "Precisamos criar uma revista científica" AOXRI; "Não temos uma revista científica (...) "AOYDC; "Não temos uma revista científica imagine para investigar? " AOXSI; "Precisamos de um centro de investigação que nos permita trabalhar melhor." AOXSQ; "Há necessidade de criação de uma revista científica" AOYMQ; "(...) não tem nenhuma revista científica, eu vou publicar aonde?" AOYSA"; Como é possível um sistema de avaliação (...) avaliar na dimensão investigação, quando a instituição nunca teve um centro de investigação? não tem grupos de investigação, tem linhas de investigação desatualizadas? AOXRE.

A análise as narrativas permite ainda inferir que os docentes que realizam investigação, publicam textos e participam em eventos, o fazem a custo próprios sem apoio institucional, apesar de constituir uma obrigatoriedade legal do MESCTI, demostrando o seu comprometimento com o desenvolvimento profissional e com a progressão da carreira, o que não é possível para todos e em contrapartida viabiliza a competição entre estes e aqueles que por alguma razão não podem fazê-lo. Visto que a participação em eventos nacionais e internacionais implica muitas vezes custos com alojamento, mobilidade, alimentação, custos do evento, para qual não existem apoios financeiros; a falta de apoio institucional leva os docentes a participarem nesses eventos a custo próprio, torna-se dispendioso face aos salários incompatíveis ao custo de vida e aos compromissos familiares por estes suportados. Daí que o incumprimento de determinados indicadores não pode ser da responsabilidade única do docente:

> *"Publicar como? A custo próprio? Quase ninguém!!!"AOYDC; "participei em eventos internacionais todo do meu bolso (...) não nos dão nenhum apoio para participar em eventos internacionais." AOXRE; "A instituição não tem meios, tudo passa pelo bolso do próprio AOYKP "Os Professores que têm publicações feitas, comprovadas são por custo próprio" AOYSA;*
>
> *"Alguns professores dentro mesmo das suas possibilidades conseguem fazer alguma coisa" AOYCF; "Tenho que tirar do meu próprio bolso para publicar um artigo" AOYSA; "Essas investigações são aleatórias, são unipessoais, não são institucionalizadas e a instituição não tem claro o como pode corporizar essas ideias particulares para um projeto coletivo para um fim institucional" AOYM; "Este regulamento leva a concorrência entre os docentes (...) aquele que for corajoso e passar fome para conseguir publicar, consentir vários sacrifícios, vai lá para frente (...) depois desses sacrifícios todos para conseguir ser devidamente avaliado, não vês, gratificação pelo esforço empenhado," AOYDC;*
>
> *"Este regulamento leva a concorrência entre os docentes (...) aquele que for corajoso e passar fome para conseguir publicar, consentir vários sacrifícios, vai lá para frente (...) depois desses sacrifícios todos para conseguir ser devidamente avaliado, não vês, gratificação pelo esforço empenhado," AOYDC;*
>
> *"As nossas editoras cobram valores muito elevados ... o salário que se tem não permite o professor atrever-se" AOXRI; "Nós temos várias editoras no mercado, mas a cobrarem preços exorbitantes para edição do livro" AOYDC; "As gráficas estão ao dispor das universidades? (...) nosso salário, vai para as despesas mínimas e ainda assim, não chega" AOYCP; "O nosso*

salário não nos permite e cada vez pior, estamos a viver momentos muito críticos (...) nós temos outros encargos familiares, temos filhos, propinas para pagar" AOXFC.

Em conversa informal, registadas como notas de campo pela investigadora, mantidas com alguns professores em abril de 2023, foi possível ouvir o seguinte:" *se o Mistério, fizer o levantamento de docentes com livros prontos para publicar irá verificar que todos têm... eis a questão porque não publicam? Por falta de apoio, por falta de dinheiro" AOYDC; "Todos os docentes investigam depois encontram embaraços na publicação (...) onde as nossas poupanças não chegam (...) eu tenho aí muita coisa armazenada, não consigo publicar porque não há dinheiro." AOYCP; Uma boa parte dos professores têm o manual para as suas aulas que podia transformá-la em livros, mas os custos são avultados" AOXR. "(...) não temos condições para editar e publicar um livro (...) temos o livro escrito "AOYM.*

A totalidade dos participantes do estudo acentuam a necessidade da criação/melhoria de condições infraestruturais e técnicas, numa perspetiva de aliar a avaliação à qualidade e à credibilidade da instituição, aproximando-se da perspetiva de Gois e Gonçalves (s/d), Caetano (2008) e Strong (2010), que referem que às instituições devem estar dotadas de recursos infraestruturais, financeiros, equipamento tecnológico de informação e comunicação modernizado, *software* educativos e capacitar os docentes para a devida utilização, enquanto elementos cruciais para a implementação de mudanças. Entretanto, esta falta de condições institucionais, de financiamento alegada pelos docentes avaliados e a avaliadores, foi considerada pelo decisor e uma docente avaliada como uma "falsa questão" e uma certa tendência ao comodismo em continuar ou permanecer a trabalhar exclusivamente a dimensão ensino, face as condições existentes como se pode constatar:

"O engraçado é haver muitos docentes a reclamar que não têm condições, não têm financiamento (...) há docentes que se têm destacado (...) no capítulo da investigação, produzem artigos, produzem projetos de investigação, (...) o que demonstra que, se uns conseguem, os outros também podem conseguir" DRY; "A falta de condições para investigação e publicação científica apontada pela grande maioria dos professores é "uma falsa questão", houve condições para muitos docentes se candidatarem com projetos de investigação para receber financiamento e fazer a investigação e publicar". DRY; Nós temos no país uma fundação, a FUNDECIT (...), que financia projetos sejam individuais, sejam coletivos á investigação científica de modo competitivo, concorrencial, por via de (...) candidaturas mediante editais. DRY

" As condições, eu penso que as temos (...) os professores em tempo integral têm um subsídio de vinte e dois porcento para investigação científica, é uma condição criada (...) não pode dizer que não tem dinheiro para investigar. (...) têm a FUNDECIT que é financiadora de projetos de investigação científica (...) projetos que, requerem determinados recursos podem ser submetidos ao FUNDECIT para financiamento "AOXCE. (...) É preciso começarmos a sair do comodismo (...) do tradicionalismo (...) estávamos confinados a dimensão ensino e (...) não podemos continuar a ter professores nas instituições apenas, a cumprir com a dimensão ensino, (...) as outras dimensões ficam... sem serem exercidas? AOXCE.

Os dois participantes fazem referência ao FUNDECIT, uma instituição parceira do MESCTI que presta financiamento á projetos de investigação de grande dimensão, ao passo que os docentes encontram dificuldades em publicar artigos, que na perceção de outro docente avaliado não existem vestígio a nível da instituição de algum docente beneficiado deste financiamento. Pressupõe-se que o financiamento promovido por esta instituição, não foi devidamente divulgado nas IES e, portanto, é desconhecida pelos docentes. Porque vários docentes avaliados, nas suas narrativas, revelaram terem publicações a custo próprio, por falta de apoio institucional, outros revelam terem textos produzidos e arquivados por falta de financiamento para a devida publicação, colocando aqui um paradoxo, nos discursos:

"O FUNDCIT é um financiamento para projetos grandes de investigação. E os pequenos artigos, as pequenas publicações, as sebentas, os manuais que nós devemos dar aos alunos, a instituição nunca disponibilizou dinheiro e se disponibilizou, escassamente" AOYM; *(...) Não vemos clareza dos processos de financiamento das investigações pelo FUNDCIT"* AOYM; *"O Ministério superior do ensino superior (...) tem um financiamento marginal que nunca processou" AOYM;*

"Eu vou pagar para publicar um artigo ou vou olhar para o meu bem-estar? A formação dos meus filhos? Alimentação? o lazer que faz bem a minha saúde mental? porque eu não vou comer artigo, desculpa, eu não vou comer livro" AOYDC; "O nosso salário, não nos permite, (...) muitas vezes até passamos privações para investir um bocadinho na sua formação" AOXFC; "(...) tenho que pensar três vezes se quero alimentar a família, (...) ou se quero melhorar o meu nível de conhecimento" AOXRI; "Não é trabalho do docente financiar a investigação, até porque há orçamentos para o efeito," AOYCB; " O professor quase que não é estimulado a investigar, a produzir." AOYCL; "Qual é o investimento do Estado? Qual é o

investimento da instituição nas ações da investigação, publicação, divulgação e extensão que os professores levam a cabo? É quase zero, e a ser quase zero," AOYM.

A reação dos participantes à falta de condições pode significar para a instituição, o MESCTI e para o Estado, uma tomada de consciência no sentido de reestruturação das suas atividades relacionadas á necessidade de melhoria das condições, pois a reforma da ADD constitui um impulso para transitar o projeto do plano teórico para o plano prático. Por conseguinte, importa referir que as IES públicas não gozam de autonomia financeira, dependem do orçamento geral de estado, logo a melhoria das condições institucionais provém do apoio do governo, estando os gestores destas IES limitados nas intervenções profundas.

Apesar da visão de existência de fundos financeiros para o apoio a investigação, os mesmos percebem que o orçamento do estado não é rigorosamente cabimentado para financiar projetos de investigação, mas responsabilizam o MESCTI e a instituição pelo seu fraco desempenho, que não propiciou as condições infraestruturais, tecnológicas e financeiras para o desenvolvimento das atividades docentes:

"A instituição é culpada pelo fraco desempenho na investigação e extensão do docente pelo facto de não garantir as condições para que assim aconteça", ARY 5; "É muito injusto e grave (...) a exigir essas coisas num regulamento, quando não estão criadas essas condições" AOXRE; "Primeiro dêem-nos as condições e depois avaliem-nos "AOXRE; "Se essas exigências forem acompanhadas com melhores condições (...) a investigação, e publicação não será problema" AOYM; "(...) isso não pode ser assim, é lastimável (...) isso fragmenta a minha alma, isso dilacera o meu coração (...) fico louco e isso me põe nervoso (...) fico chateado com isso (...) até que ponto é que esse docente iria produzir se não tem condições? AOYCP.

Na perspetiva de atenuar o hiato entre o estabelecido pelo RADD e o contexto institucional, em relação à falta de condições tão propalada pelos docentes, há a necessidade de se potencializar às condições institucionais de forma a esta se compagine às atuais exigências como a criação de políticas de atração de financiadores para a investigação, convénios com as empresas, instituições, o governo, organizações não governamentais e filantrópica para a alocação de verbas para a investigação de problemas levantados quer seja pelo corpo docente, investigadores, pela própria comunidade ou uma outra entidade. É premente instituir/ reforçar a rede de parcerias institucionais que empoderam os serviços em distinta áreas relevantes da atividade docente, como meios tecnológicos, formação contínua dos docentes, a especialização, participação em cursos, eventos científicos, pedagógicos e

culturais; livrarias e editoras para edição, compra e publicação de livros, capazes de apoiar e conceder serviços com custos acessíveis/ gratuidade, contribuam para a inovação, o desenvolvimento profissional do docente.

Em resposta a necessidade de criação de condições para apoio aos docentes na produção e publicação, a instituição aprovou o regulamento do centro de investigação científica e desenvolvimento, pela deliberação nº 35 do conselho científico a 08 de fevereiro de 2023 e a revista científica em outubro de 2024 sinalizando administrativamente a criação desta infraestrutura.

Entretanto corrobora-se com zabalza (2004) ao afirmar que independente do investimento institucional abrangente e indispensável á todos os docentes, de modo individual os docentes precisam investir também na sua carreira, concretamente na área específica da sua formação por via da participação em eventos científicos e pedagógicos, cursos, que decorrem gratuitamente e no formato híbrido para ampliar o nível de conhecimento, atualizar-se, capacitar-se, conectar-se à especialistas de referência na área, partilhar o conhecimento, trocar experiências, colocar em prática todo o conhecimento adquirido.

Isto permitirá contrapor determinadas situações de docentes com histórico de falta de evidências, de participação em eventos científicos por falta de condições, o que pode de facto ser associado a um certo desinteresse e comodismo laboral na vertente ensino como referiu o decisor. De contrário os docentes continuarão a publicar, a participar de eventos científicos a custo próprio, o que não tem sido possível para todos os docentes e com agravante destas investigações e publicações não terem repercussão institucional nem comunitário, e responsabilizar a instituição pelo seu insucesso.

5.3.7. Obstáculos enfrentados no processo de ADD

O RADD é reconhecido como essencial para a criação de uma política de gestão da qualidade e inovação, porém a sua implementação enfrentou dificuldades devido a vários fatores que constituíram entraves concorrendo para cenários de prejuízo e injustiça aos avaliados. Entre estes fatores destaca-se:

O período requerido para ADD (2019-2021), altura em que decorreu a pandemia de COVID-19, originou mundialmente o encerramento de instituições, a interrupção das atividades académicas, comprometeu a mobilidade das pessoas afetando o desempenho do docente. Este facto foi narrado por todos os participantes nas narrativas do ponto 5.3. relativo a implementação, do RADD, como relata o gestor: *"A*

resistência inicial dos professores veio da incompreensão do período de avaliação, especialmente os anos de baixa produção devido à COVID-19." GIY.

Tal como perspetivado pelo decisor, todos os participantes reagiram em oposição ao período selecionado para a realização da avaliação invocando a fraca produtividade nesta fase da pandemia como mostram as narrativas:

> *" Muitos de nós por causa da pandemia, não realizou mais nenhuma atividade e foram, esses anos afetados pela avaliação" AOXRI; "O ano 2020 as pessoas não conseguiram trabalhar, as atividades foram semi presenciais (...), nós não podemos falar de conferências online quando nem todo mundo tem acesso a internet, o estudante nem computador tem, o professor não tem computador em condições" AOYDC.*
>
> *"(...) como se atrevem a fazer essa avaliação nesse intervalo de tempo em concreto em que houve problemas em que ocorreu a pandemia a nível mundial (...) em que se suspenderam as aulas?" AOXRE; "Dar ao estudante a oportunidade de avaliar, o desempenho do professor numa altura em que vivemos tanta turbulência em termos de interação provocada pela pandemia, (...) as salas eram divididas (...) uma semana estava uma metade, a outra semana outra metade, (...) um sistema de ensino que foi completamente fragmentado, e não foi culpa de ninguém, foi culpa da pandemia" AOYRE.*
>
> *"Pensou-se mal em avaliar a fase da COVID, porque quase que não se produziu, as aulas pararam, os professores não tinham experiências na utilização da tecnologia" AOYCF; "Pedem avaliação aos docentes num período que estávamos numa fase de COVID19, (...) não foi a época produtiva em termos de ensino (...) as atividades na sua maioria foram semi presenciais e com as limitações de mobilidade, muitos estudantes nem vinham a escola". AOYKP;*
>
> *"Avaliar o período que engloba o período da pandemia, eu acho que não foi certo." AOXSI; "Nós vivemos uma pandemia no período em avaliação" AOXCE; "Avaliar a atividade do professor até dois mil e vinte ou durante o ano de dois mil e vinte e vinte e dois que quase nada se produziu, tendo em conta a questão da pandemia "AOYCL; "Tiveram em conta no processo os últimos anos, um tempo que foi nefasto mundialmente, no qual vivenciamos uma pandemia "AOXFC; "A pandemia e a falta de infraestrutura adequada dificultaram a produção científica exigida pela avaliação." AOYM.*

O tempo de durabilidade do ciclo avaliativo (março á junho), impossibilitou a preparação conveniente do processo e dos intervenientes. Aos docentes condicionou a preparação de documentos probatórios solicitados, assim, determinadas atividades realizadas pelos docentes não puderam ser contabilizadas.

A pressão sobre o corpo docente provocou distanciamento a alguns docentes que se apartaram do processo criando focos de resistência e desistência, por se encontrarem desprovidos de documentação sobre o seu envolvimento em atividades nas distintas dimensões avaliativas, como narram os participantes: *"Eu fiz questão de desistir do processo de avaliação, por causa de excessiva burocracia e por me sentir injustiçado." AOYCB; Eu concordo com quem não fez a avaliação, eu também estive quase a desistir, porque a procura das evidências, disso e daquilo, não conseguia" AOXFC; "Muitos professores se abstiveram porque não tiveram momento de reflexão, e se abstiveram... acho que foram mais práticos e coerentes para consigo mesmos." OYCP.*

A atuação do órgão de tutela aproximou-se mais a um procedimento de policiamento e coerção do que a promoção da qualidade, como refere Mendes (2013) a avaliação coerciva tende a criar resistência aos implicados e a academia funciona com responsabilização e não com imposições e policiamento, visto que está em causa a implementação de um RADD, que rege a carreira profissional, pressupõe elevar a qualidade do corpo docente de uma instituição de ensino superior, requeria uma adequada preparação os excertos confirmam o facto:

> *"A avaliação foi feita sob pressão da tutela "não tivemos muito tempo, precisamos responder a uma exigência de topo" AOYGB; A CAD aceitou ser submetidas a pressões de ordem política (...) porque tinham que apresentar o relatório ao ministério (...) não se pode misturar política com academia," AOXRE; "foi um processo acho que muito confuso" AOXFC; ninguém estava de acordo com essa avaliação, ninguém queria fazer, fomos obrigados" AOYM.*

Em consequência, a pressa impossibilitou a abertura de espaços para a formação dos intervenientes, a partilha do conhecimento em busca de melhor compreensão do RADD e outros normativos, a clarificação dos procedimentos, evidenciando que o incumprimento dos pressupostos teóricos que abordam os elementos essenciais para implementação eficaz de um sistema de avaliação. Na visão dos participantes seria necessário anos de preparação e testagem dos instrumentos para provar a sua fiabilidade, como mostram as narrativas :

“(...) a implementação de um instrumento dessa natureza, requer três, quatro, cinco anos antes para criar uma série de condições (...) queimaram etapas, (...), exigiram coisas que não deram” AOXRE; "O tempo foi curto, eu não tive tempo suficiente para preparar as evidências." AOXCE; “(...) uma notável pressa no arranjo do instrumento AOYGB; "O tempo foi muito curto” AOYCP;

"A avaliação decorreu com pressa AOYSV; “A delimitação do horizonte temporal (...) não me parece justo AOYCL; "A avaliação apanhou os docentes de surpresa e o período de preparação foi insuficiente." AOYSR; É preciso que se comece a trabalhar atempadamente no processo, sejam feitos devidos ensaios, (...) as devidas adequações para daqui a mais um horizonte de sete a dez anos podermos dizer "estamos em condições de dar abertura ao processo de avaliação" AOYDC;

“O espaço de tempo não permitiu uma adequação à medida (...) era preciso ficarmos claros, tínhamos que ter tempo suficiente.” AOYCF; “(...) o tempo não foi suficiente para preparar o processo e os professores." AOYSR; “Deveríamos ser antecipados por informação de modo que quando realizasse uma atividade pudesse criar base de dados das evidências (...) seria a instituição a fazer arrecadação apresentar algum documento”

“O tempo não foi suficiente, foi muito apertado (...) “Muitos professores não conseguiram apresentar todas as evidências “AOYCF; "Os professores não tiveram tempo suficiente para refletir sobre o regulamento antes da implementação." AOYSA; “(...) uma notável pressa no arranjo do instrumento AOYGB; "O tempo foi muito curto” AOYCP; "A avaliação decorreu com pressa AOYSV;

“A delimitação do horizonte temporal (...) não me parece justo AOYCL; "A avaliação apanhou os docentes de surpresa e o período de preparação foi insuficiente." AOYSR; “Um instrumento que é para todo mundo (...) tem que ser testado... passar por pilotagem” AOYGB; “não fomos preparados, que daqui a um, dois, três anos, íamos passando pelo processo, “AOXSI.

Além disso, foi considerado obstáculo a seleção inadequada de dimensões para a classe de assistentes (investigação científica, gestão e extensão) e para a categoria professores auxiliares com o grau de Mestre, indicadores aplicáveis a docentes com o grau de Doutor. A desconsideração de atividades realizadas pelos docentes, à margem das atribuições do ECDES e á realidade institucional, com críticas

dirigidas à dimensão gestão que ao ser aplicada, penalizou docentes que não participaram da gestão institucional cujas narrativas foram apresentadas no ponto da 3.3 relativo a análise da adequação dos indicadores ao contexto institucional, pois como referem Cano-Hurtado et al. (2009), um sistema avaliativo eficaz reconhece as atividades ordinárias realizadas pelos docentes.

Um outro elemento referenciado como obstáculo do processo foi a seleção de indicadores que beneficiam uma minoria, fomentando a ocorrência de injustiça:

> *"Ter pessoas a tempo integral para certas atividades em desprimor de outros", ARX2; "colocar dimensões/indicadores que beneficiarão profundamente alguns, refiro-me por exemplo, ao cargo de gestão, aqueles docentes que sempre tiveram cargos de gestão, nesta dimensão saíram-se muito bem em detrimento de outros," ARX2; "aquelas pessoas que tiveram as avaliações mais altas, porque cumprem com todos indicadores, (...) são chefes e têm oportunidades que eu simples docente não tenho, (...)acesso a conferências internacionais, nacionais, não me pagam as viagens, as formações, os eventos" AOXRE.*

A falta de clareza e de espaços de discussão prévia sobre os instrumentos de avaliação foi também um problema recorrente, assim como a falta de *feedback* efetivo aos docentes após a avaliação foi outro ponto crítico, limitando o domínio de suas potencialidades e insuficiências para melhoria e crescimento profissional já narrado no ponto em que se abordou os procedimentos avaliativos neste capítulo.

Como se referiu na categoria 3 deste capitulo (subcategoria formação dos avaliadores), o regulamento exige avaliação pelos estudantes, não obstante, alguns docentes que no período em avaliação, trabalharam exclusivamente com turmas de estudantes finalista, á altura da avaliação docente estes já não se encontravam em formação, constituindo também empecilho para avaliação coerente, a localização destes estudantes com a possibilidade de reportarem inverdades por lapsos de memória, equivoco, ou desejo de vingar-se do docente.

Deste modo, os aspetos identificados pelos participantes nas suas narrativas como obstáculos do processo de ADD, expressam descontentamento e aproximam-se as razões conducentes aos erros de avaliação, descredibilização do processo evocados por Stiggins e Nickel (1989) a falta de formação dos intervenientes do processo; a insuficiência de tempo alocado á avaliação, a ausência de confiança e reconhecimento de competências nos avaliadores; a conceção da avaliação como processo

burocrático, avaliação focada exclusivamente em aspetos negativos, a falta de oportunidade de expressão ao avaliado e ausência de *feedback.*

5.3.8. Reação dos docentes aos resultados

Toda a mudança, tende a gerar mal-estar aos implicados, (Esteve, 1992). Deste modo, várias foram as reações desencadeadas pelos participantes, face aos resultados obtidos na ADD, baseado no RADD e as condições institucionais, muitos expressando satisfação/ insatisfação.

Os resultados da ADD, foram apresentados aos docentes individualmente em formato gráfico de certificado em envelopes selados de modo a garantir o sigilo como prevê o RAD (artº. 42) e profere Pacheco (2009) a pertinência da inclusão da dimensão de certificação dos resultados, enredada na qualificação do docente. Entretanto, na análise da fala dos docentes avaliados nota- se descontentamentos e muita discordância com a classificação atribuída, não sendo este reflexo do seu desempenho contribuindo para o descrédito dos resultados, dos avaliadores como evidenciam os excertos abaixo:

> *"Vimos professores com lágrimas nos olhos ...foi triste (...) pela nota que tiveram na avaliação e o facto de não conseguirem ter as evidências para comprovar que realizaram está e aquela atividade" AOXRI; "(...) eu vi alguém chorar" AOXSI; "Não concordo com a minha avaliação... não quis criar conflito e até porque houve pessoas que, reivindicando, se lhes foi alterado o resultado." AOYCL;*
>
> *"Eu fui avaliado com suficiente, não concordei, não aceitei, recusei. mandaram-me escrever, não aceitei... se eu quisesse escrever era para pedir a minha reforma antecipada.... depois viram mais tarde, fizeram uma revisão profunda da situação... chamaram-me para eu poder assinar já com a classificação de muito bom" AOYKP; "O resultado da avaliação não foi satisfatório para mim (...) senti-me injustiçado" AOYSV; "o resultado não foi satisfatório." AOYSR;*
>
> *" O resultado foi-me indiferente, para mim o importante foi cumprir com a orientação, o resultado não me interessou." AOYDC; "(...) a avaliação foi positiva, não fiquei nem satisfeito, nem insatisfeito com o resultado (...) não satisfez as minhas expectativas, na minha categoria de alguma forma preenchi mais de noventa por cento dos requisitos," AOYMQ;*

"Apresentei todos os comprovativos em relação à dimensão investigação, e a minha avaliação foi bom, que é a mínima avaliação que deram a todos os docentes que consideraram medíocres e eu questionei." AOXRE; "Tive produção principalmente em dois mil e vinte três, e infelizmente esse aspeto não foi avaliado... considero de todo uma insuficiência do processo." AOYCL; "Conseguimos o mínimo, não foi suficiente," (...) não estávamos habituados a organizar o nosso dossier individual" AOXRI .

Entretanto, face à insatisfação manifestada pelos resultados obtidos, as narrativas mostram também que os docentes desencadearam reações diferentes, alguns apresentaram reclamação e foram atendidas formalmente, alguns apesar do desconforto, optaram pelo silêncio e ainda outros sem possibilidade alguma de apresentar documentos de provas puseram-se em prantos, pois em certos casos os docentes desenvolveram atividades e não dispunham de comprovativos. Houve também relatos de situações e em que as atividades realizadas não integravam a grelha, quer dizer que constituíam indicadores de avaliação para a sua categoria.

Conforme referido, no ponto em que se analisou o processo de adequação e contextualização do indicadores, percebeu-se que maior número de indicadores selecionados, aprovados e deliberados incidiram na dimensão ensino, o mesmo sucedeu com os resultados da avaliação, facto que demostra que a atividade docente na instituição, está subjacente a atividade em sala de aula, em detrimento de outras dimensões, corroborando com a perceção dos avaliadores em relação a dimensão em que os docentes avaliados obtiveram melhores resultados, as respostas incidiram de igual modo para a dimensão ensino como reportam os avaliadores:

"Os melhores resultados foram obtidos na dimensão ensino" ARY1; "Maior deficiência foram as duas dimensões, a dimensão investigação científica e a dimensão gestão "ARX2; "A componente que sobressaiu foi o ensino, a investigação não se fez sentir muito, o que é uma chamada de atenção" ARX3; "As altas pontuações estiveram na dimensão ensino" ARY4.

As reações positivas começaram pelo reconhecimento da mudança de paradigma de ADD, integração das quatro dimensões na avaliação como elemento necessário no contexto do ensino superior, sobre o empenho dos avaliadores, os docentes avaliados e avaliadores, a presença dos avaliadores externos no processo e em sua perceção estes deveriam também integrar os painéis de avaliadores.

Às reações favoráveis e otimistas foram insuficientes e tiveram maior notoriedade em docentes com maior tempo de serviço no ensino superior, e enquadrados nas categorias de topo, sentiram-se menos pressionados, á inovação introduzida pelo RADD e mostraram dispostos á mudança das suas práticas face às novas exigências. Evidenciaram também um favoritismo á diferenciação dos docentes em função do mérito (premiação aos melhores docentes e punição como medida sancionatória aos docentes de fraco desempenho) enquanto os outros docentes e por sinal maioria manifestaram contra a probabilidade de punição e demais exigências do RAD, concebendo-o como um sistema de blindagem, introduzido para impedir a progressão dos neófitos na carreira**.**

> *"Eu por exemplo gostei da minha avaliação motivou-me, fiquei satisfeita (...) não encontrei muita dificuldade" AOXSI; "A avaliação foi boa porque consegui reunir os documentos." AOXSQ; "Fui avaliada, e gostei muito... saí com muito bom (...) não enfrentei nenhuma dificuldade" AOXCE; "Recebi o resultado, fiquei feliz, mas se tivéssemos mais espaço, (...) se tivéssemos condições, teríamos feito mais "AOYCP.*
>
> *"Estou totalmente de acordo com a punição...professor não está em condições de dar aulas, deve ser retirado da sala de aulas" AOXRI; "(...) duas avaliações consecutivas com inadequado (...) não serve para professor do ensino superior AOXCE; "Por mim, quanto ao efeito punição e premiação é justo (...) eu concordo. desde que a instituição crie as condições para as realizações dessas atividades. É bom que alguém que tenha desempenho excelente fosse gratificado ou encorajado e também a punição aos outros". ARY 5;*

As narrativas que se seguem, apresentam o posicionamento de oposição a probabilidade de penalização á que podem estar sujeitos os docentes com sucessivos resultados negativos na ADD:

> *"Eu não concordo com penalizações (...) se isso acontecer é um grande erro (...) quando o estado pagar bem, o professor universitário pode ser penalizado nas condições atuais, não (...) criem todas as condições" AOYKP "; Eu acho exagerado sancionar um professor por avaliação AOYMQ;*
>
> *"(...) eu discordo com a punição como efeito na base deste instrumento inadequado (...) primeiro se criem as condições" AOYCP; " Essa política de penalizar tem que parar" AOYCF; "Essa história de premiação, (...) punição ...é engraçado... é mais uma aberração ...vai gerar a competitividade entre pares, (...) e às vezes não gera bons resultados" AOYCB;*

"Eu não cometo nenhuma infração pelo facto de não ter conseguido publicar ou sair de licenciado á mestre, desculpa.... não é culpa minha, se o ministério de tutela, não tem plano de formação que me possa beneficiar" AOYCB; "As sanções previstas, (...) precisam ser discutidas, pois não acho justo aplicar essas medidas com as atuais condições." AOYSA.

Dos depoimentos depreende-se que, apesar da aprovação legal do RAAD se figurar positiva, a sua implementação levantou incertezas, polémica, reivindicações, tensões que levaram a perceção da avaliação como um ataque aos docentes, que levou docentes a abstenção do processo, como evoca Day (1998) a "avaliação não deve ser concebida como um ataque aos profissionais ou ao profissionalismo docente, não pode gerar estresse, nem desmotivação mas como estratégia de desenvolvimento profissional" (p.98) aliando-se exatamente ao questionamento da docente avaliada:

"Mas afinal querem avaliar ou atacar os docentes?" AOXRE; *"Eu fiz questão de desistir do processo de avaliação, por causa de excessiva burocracia e por me sentir injustiçado." AOYCB; Eu concordo com quem não fez a avaliação, eu também estive quase a desistir, porque a procura das evidências, disso e daquilo, não conseguia" AOXFC; "Muitos professores se abstiveram porque não tiveram momento de reflexão, e se abstiveram... acho que foram mais práticos e coerentes para consigo mesmos." OYCP.*

A renúncia do processo por alguns docentes foi confirmada por quatro avaliadores, demostrando um ambiente pouco propicio para avaliação: *"Registamos docentes que, não sabemos as razões pelas quais se abstiveram, não comunicaram, simplesmente não participaram, não se obrigaram, a esse exercício" ARY1; "Tivemos docentes que não fizeram a autoavaliação," ARX3; "Ficaram isentos alguns professores por questão de saúde e de destacamento (...) ninguém gosta de ser avaliado abaixo da escala da escala bom". ARY2; "Há pessoas que se abstiveram, olharam para os instrumentos, sabiam de imediato que não tinha possibilidade de ter uma boa classificação (...) para além daqueles previstos por lei" ARY5.*

As reações negativas emergiram também em torno do aspeto burocrático e mecânico do processo, da pouca flexibilidade dos avaliadores com os critérios rígidos que não refletem a realidade quotidiana da instituição, da insuficiência de tempo para preparação do processo, da falta de formação dos avaliadores, da descontextualização de alguns indicadores, da avaliação na dimensão gestão á todos os docentes sem cargo de gestão, da insuficiência de *feedback* construtivo para a melhoria do desempenho, da discordância com a classificação atribuída inclusive os resultados positivos

propiciando desmotivação no seio de docentes avaliados, por não terem sido adequadamente avaliados nas distintas dimensões, gerando receios, tensões, medos, descrédito ao sistema de avaliação, insatisfação pela implementação imposta.

Estas reações de mal-estar desencadeadas pelos docentes no âmbito da avaliação, Esteve (1992) considera-as, como consequência da impreparação destes para enfrentá-las as mudanças, e são passiveis de causar sentimentos de impotência, fracasso, desconforto, inibição, conflitos e a até resistência. Por isso, Perrenoud (2002) refere que a implementação de mudanças deve ser levada a cabo paulatinamente, na base da cooperação e da negociação principalmente quando estas exigem esforço e dedicação. No mesmo diapasão das mudanças sociais, Nóvoa (1995) recomenda os docentes a enfrentá-las e a aceitá-las numa perspetiva de desenvolvimento profissional institucional, pois não se pode conceber ciclos avaliativos com narrativas de desmotivação, de exclusão.

Assim, urge recuperar o animo, a credibilidade e dignidade dos docentes, constituir os resultados obtidos objeto de análise e base de orientação para tomada de decisões resultante do diagnóstico preciso das insuficiências, projetar vias de superação procurando vincular as dimensões formativa e sumativa alinhados á valores de justiça e igualdade, como revela Esteve (1992) o mal estar causado pela avaliação aos docentes, pode ser atenuado com recurso a promoção de espaços de diálogo reflexivo, para a compressão das principais dificuldades, das reais necessidades enfrentadas, o apoio devido para a redução ou eliminação dos desajustamentos, trabalho em equipa, ações formativas sobre critérios de avaliação nas suas distintas dimensões, parâmetros e indicadores. Desta forma, a avaliação, passará a ser encarada como oportunidade formativa, se revestirá de maior significado para o desenvolvimento profissional dos docentes e institucional, assim como reduzirá o sofrimento e a injustiça.

5.3.9. Impacto da avaliação de desempenho docente

Em termos de impacto do RADD implementado, as narrativas dos participantes incidem em dois polos, maioritariamente para o impacto negativo, não obstante a sinalização de alguns aspetos favoráveis do processo, visto que para muitos destes, com realce os docentes avaliados não admitem a visibilidade de repercussões plausíveis ou pragmáticas, resultantes deste processo, uma vez que a instituição não apresentou proposta concreta de melhoria com base das insuficiências diagnosticadas, como se vê:

> *"O primeiro efeito da avaliação é o stress (...) causou mais pressão do que consciência" AOYGB; "O processo não criou cultura, não gerou impacto nem mudança de comportamento."*

AOYC; "De lá para cá, não sentimos nenhum efeito" AOYCF; "Infelizmente não... não temos nenhum efeito." AOYCL; " Ainda não estou a notar nada" AOYKP; Institucionalmente, não vejo efeitos.

" AOYMQ; " Vou ser franco, não vi nada de efeito nem institucional nem pessoal (...) simplesmente para cumprir o decreto." AOYCP; "Os reflexos da avaliação são jocosos, não servem para nada." AOYSA; "Não vejo, sinceramente, não vejo mudança (...) não vejo melhorias em nada" AOXFC; "O processo veio para prejudicar os docentes" AOYSR; "Os resultados são apenas para registo e não têm efeito prático na progressão da carreira." AOYSA.

Como impacto positivo, a análise aos resultados permitiu extrair a promoção de uma nova cultura de avaliação rigorosa e com profissionalismo, a consciencialização dos docentes para a necessidade de mudança, melhoria do seu desempenho e valorização das diferentes dimensões da sua atividade, constituindo um desafio a enfrentar desde que sejam aprovisionadas as condições necessárias. Um aspeto positivo percebido por um avaliador, é o proceder de docentes em sala de aula, face a consciencialização do papel desempenhado pelos estudantes na avaliação docente é revelado por avaliadores e avaliados:

"O novo regulamento trouxe mudanças positivas no comportamento dos docentes, especialmente após a conscientização de que seriam avaliados pelos estudantes." ARX3; "Os professores já se preocupam, em termos de pontualidade, assiduidade, porque sabem que vão ser avaliados pelos alunos "AOXRI; "Participar nacional e internacionalmente em pelo menos dois eventos para não sofrer o aperto ou o sufoco que se viveu no âmbito desta avaliação". ARX2;

"Esse regulamento traz o incentivo à investigação científica e à inovação pedagógica" AOYCF1; "hoje todos estão envolvidos, direta ou indiretamente em comissões de trabalho" ARY1; "Notou-se algum aspeto muito colaborativo por parte dos professores na partilha de evidencias" AOXRI; "Este regulamento veio abrir os olhos dos professores, veio despertar para que produzam mais... o que é bom." AOXCE; "Elevou a consciência do docente para oferecer melhor serviço ao estudante" AOYCF1; "Essa avaliação tem de despertar as instituições (...) as condições físicas, estruturais são essenciais, e quando não tem essas condições não pode exigir do seu profissional "AOXFC.

Apesar dos esforços desencadeados pelo órgão de gestão institucional e a CAD, para a implementação minuciosa e responsável do RADD, há evidências de um quadro pouco favorável no processo de adequação dos indicadores ao contexto institucional devido ao fraco envolvimento dos docentes e o insuficiente e domínio do regulamento e dos atores, promovendo um impacto negativo que suplantou o impacto positivo, fundamentalmente pela natureza impositiva e célere da avaliação.

Assim, é notável na maioria das narrativas de docentes avaliados, manifestações de ceticismo, receios, tensões, desconfianças, incertezas, resistências, afastamentos, divergências entre intervenientes envolvidos no processo, dando lugar a lógicas de pretextos e contornos de fuga, no cumprimento das exigências decorrentes do processo como o instalação da cultura do racionalismo na intervenção dos professores, ao exigir documentação a cada participação em evento ou comissão de trabalho os docentes, o que denota maior preocupação com a documentação, que com a ação os extratos confirmam:

> *"A partir desta avaliação, aprendemos que tudo que tivermos que fazer agora, temos que ter um documento que comprova" AOYCF; "(...) andamos aí atrás de papéis, de fotocopiar papéis, mas os resultados da avaliação não servem para mais nada e não vai servir para nada" AOYDC; "Hoje às pessoas não estão a trabalhar para prestarem melhor serviço a comunidade académica, para o progresso institucional, estão a trabalhar para avaliação e para terem evidências "AOYDC;*
>
> *"Todo trabalho deve ser registado, porque isto tem impacto." AOXSI; "Corremos o risco de os professores estarem a dedicar-se mais a investigação e abandonarem de algum modo o ensino" AOYGB; "Vemos hoje toda a gente a correr atrás das evidencias (...) implantou-se uma cultura do racionalismo na intervenção dos professores (...) "vamos atrás dos papéis da qualidade, independentemente do que vamos fazer" AOYM.*

O estado angolano almeja com as atuais políticas educativas para o ensino superior o alcance de lugares de destaques no ranking entre as melhores universidades de Africa e quiçá do mundo, referido na sua agenda política (PDN 2023-2027). Entretanto, falar em *ranking*, é falar de "competitividade, comparabilidade e compatibilidade" nas instituições para tal é indispensável a criação de condições, o investimento na formação técnica e profissional dos docentes, na inovação de formas a aceder perfis profissionais adequados as exigências regionais, internacionais e de sustentabilidade.

Em relação a isto Afonso (2002) propõe o asseguramento de condições contextualizadas para o cumprimento de padrões de qualidade esperada nas instituições (Cardoso 2006).visto que estes constrangimentos vivenciados ceticismos, resistências, pressão podem inviabilizar o êxito do processo avaliativo, o processo docente educativo, comprometer o alcance dos reais objetivos institucionais, da avaliação bem como a qualidade almejada como diz Perrenoud (2002), toda a mudança quando não é negociada sujeita-se ao fracasso, o que se pode ler nos seguintes trechos:

> *"Os professores agora têm medo, se não tiverem investigação vão ser mal avaliados, novamente viram-se para os seus próprios salários e vão fazendo coisas para agradar-se, por esta, estar aliado à progressão na carreira" AOYM; "(...) Sou uma professora absolutamente desmotivada, (...) não tenho motivos para ver com esperança o futuro do ensino superior, não tenho. Depois desse processo de avaliação (...) não tenho motivos para estar otimista, (...) dizer que não vou dar o meu melhor, não, não, não". AOXRE;*
>
> *"Os professores vão deixar de aceitar desempenhar determinadas funções porque depois o regulamento não lhe dá possibilidade de ser avaliado condignamente", AOYCF: "Pensei que ao vivenciar a avaliação, eu ia aprender alguma coisa com esse processo, pelo contrário, o que criou em mim foi muita desmotivação." AOXFC; "Senti-me muito lesada, porque a avaliação foi feita com critérios muito incoerentes, que acabou por lesar o profissional e acima de tudo desmotivar." AOXFC.*
>
> *"(...) No ensino vamos mentindo e vamos ser o professor bonzinho porque quem vai se pronunciar sobre o nosso desempenho em sala de aula é o aluno" AOYGB; " Agora vamos ser os bonzinhos na sala e dedicar maior parte da nossa atenção a investigação científica (...)Se o aluno aprendeu ou não aprendeu, não interessa, se a instituição está a avançar ou não, também não lhe interessa". AOYM;*
>
> *"Eu vou fazer uma conferência, uma conferência que não é conferência é uma abordagem que não é abordagem, uma sugestão que não é sugestão, que não corresponde não tem nenhuma aplicabilidade, (...) mas como vou ter pelo menos um documento, vou ganhar". AOYM.*

Dessa forma, concordando com Sobrinho (2008) não sendo a avaliação um fim em si mesma, não pode, ser concebida como verdade conclusiva, devendo ser crível, produzir sentidos a respeito das ações dos avaliados. Na perceção de alguns docentes avaliadores e avaliados participantes do estudo

as atuais exigências vinculadas à ADD (RADD e ECDEE) são documentos políticos que surgem apenas para sobrecarregar, aumentar o volume de trabalho dos docentes como refere (Flores, Oliveira e Mendoça et. al. 2010) e impossibilitar a progressão na carreira, o que os leva a sustentar a convicção de colocar fim a esta, alegando tratar-se de uma regulamentação com regras de blindagem, como confirmam os excertos:

> *"A qualidade não vem do travão, (...) vem com a precisão (...) normas feitas por gerações precedentes sem participação da nova geração (...) causaram esses problemas, elas galgaram (...) estão lá nas categorias de top (...) sem nunca terem se sujeitado a uma avaliação responsabilizada (...) nem elas estavam a se ver em condições de poder participar numa avaliação igual (...) e os indivíduos que vem agora nas categorias de base, vão ser obrigados a galgar " AOYM*
>
> *"Sem desprimor das outras funções (...) eu ando a procura de uma função mais complexa que a do docente do ensino superior, eu não encontro (...) conjugar formação, investigação, extensão, gestão, o docente acaba residindo na universidade e a sua casa é extensão da universidade" (...) "Ele tem de participar em conferências nacionais e internacionais, integrar júris de mestrado e doutoramento, participar em eventos, a publicação de artigos, capítulos de livros" ARY1;*
>
> *"O modelo atual de avaliação só cria mais trabalho" AOYSA, "Exigem muito dos professores, muita investigação, muita publicação internacional, etc., eu pergunto: a nossa instituição que apoio nos dá? "não tem incentivo**,** nenhum" AOXFC; (...) É o professor que tem de fazer tudo? Ele sozinho tem de buscar atividades de investigação, financiamento para essas atividades, ele sozinho tem de pensar que atividades de extensão ele tem que fazer e ir procurar essas atividades de extensão e ao mesmo tempo tem que estar envolvido em cargos de gestão", AOXRE.*

Para os atores envolvidos no processo era expectável o impacto da avaliação na qualidade do ensino, no desenvolvimento profissional dos docentes, nas políticas institucionais, a sua qualificação nas diversas vertentes acrescidas á sua atividade, na progressão da carreira enquanto objetivos primordiais do processo previstos no RADD artigo 5º. Entretanto, não há relatos de introdução de ações de superação das insuficiências gerando desmotivação aos docentes, desconfiança, receio pelo sistema

avaliativo caraterizando-o por isso, como um processo opressivo, coercivo, desgastante, irreal, obstáculo a progressão da carreira de uma maioria em benefício de uma minoria.

Todos estes aspetos referenciados, "a falta de formação dos intervenientes do processo; a insuficiência de tempo alocado á avaliação, a ausência de confiança entre avaliados e avaliadores, a ausência de reconhecimento da competência nos avaliadores; a conceção da avaliação como mero processo administrativo burocrático, a falta de oportunidade de expressão ao avaliado e de feedback", constituem erros de avaliação na visão (Stiggins & Nickel. 1989), pois são aspetos que devem antecipar a concretização de qualquer ciclo avaliativo.

Entretanto, conscientes de tratar-se de um processo novo, em fase embrionária de implementação e das dificuldades que assolam a instituições, é natural a ocorrência de tensões, resistências, equívocos, pôs este constituiu também uma oportunidade de aprendizagem por isso considera-se prematuro julgar os seus efeitos, dada a sua recentividade (a partir de 2000) associada a natureza de uma instituição pública o impacto expectável da avaliação poderá ter reflexos a médio e longo prazo.

No entanto, para evitar antagonismo entre as novas exigências e as práticas institucionais é fundamental a flexibilidade e o comprometimento dos docentes do ensino superior com a construção do novo perfil baseado nas atribuições introduzidas pelos atuais normativos, perceber as mudanças, refletir sobre elas e ter capacidade de adequá-las a sua vida profissional, como refere (Nóvoa 1995). Trabalhar com antecipação no aperfeiçoamento do instrumento de avaliação de desempenho docente para torná-lo mais sólido, eficiente, mais bem adequado ao contexto institucional e superar os constrangimentos vivenciadas neste primeiro ciclo avaliativo.

Torna-se também imprescindível, o investimento na formação dos atores intervenientes do processo desde gestores, avaliadores, avaliados e estudantes, no sentido de dotá-los de um conhecimento mais aprofundado do regulamento que rege o processo, garantir a transparência, a equidade, a justiça e o bem-estar á todos., de acordo com Jacobsohn et .al. (s/d), defende a ideia de que o sistema de avaliação, para além de adaptar-se ao docente avaliado, aos objetivos institucionais, deve prever a implementação de medidas corretivas a curto prazo, de modo a emanar orientações e prospeções, traduzindo-se na progressão da carreira e na melhoria da instituição.

5.3.10. Perspetivas para o próximo ciclo avaliativo

Esta avaliação pode ter constituído um marco para a mudança, uma oportunidade promissora de desenvolvimento a nível pessoal e institucional. É incontestável a melhoria significativa do perfil do corpo docente, com o aumento do número de docentes com mestrado e doutoramento, a reedição de cursos de pós-graduação (mestrados), a recente abertura do curso de doutoramento em ensino primário no ISCED Benguela, se reconhece que ainda há desafios obstáculos a transpor para o alcance dos padrões de qualidade desejados.

As perspetivas para o próximo ciclo de avaliação são mais otimistas, esperando-se que as dificuldades sentidas no atual ciclo sejam ultrapassadas, augurando por um processo mais justo, mais abrangente e com maior envolvimento dos docentes. Neste sentido os docentes almejam por um processo de avaliação consensual, com o qual se identifiquem e que realmente seja contextualizado, realista, participativo, da base para o topo em função das opiniões e das visões dos atores envolvidas no processo, fundamentalmente na criação de instrumentos para recolha de informações podendo deste modo assumir seus efeitos de mérito ou demérito como se pode ler:

> *"(...) que as grelhas sejam ajustadas à nossa realidade institucional e ao contexto de cada professor." AOYKP; "(...) rever o regulamento e os indicadores para que os professores possam se preparar adequadamente" AOYSR; "Tem de haver uma participação ativa de todos os atores, de todos que vão ser avaliados" AOYKP; "Um processo de avaliação que realmente seja contextualizado, realista, tem que ser um processo participativo." AOXRE; "Realização de atividades que permitam os professores apresentarem os resultados da sua investigação." AOYSA; "(...) a próxima seja realmente organizada... e que levem em conta as sugestões dos professores" AOXFC.*

Há uma tendência de automobilização entre os participantes de estudo, de enfrentar a nova realidade tratando-se de um desafio associado a qualidade, os docentes perspetivam desenvolver a cultura de conservar a documentação referente a participação em atividades, comissões de serviço o que de certo modo também comprometeu os resultados da avaliação**,** a melhoria das condições financeiras, matérias e infraestruturais em que as mais referenciada prendem-se com a criação de uma revista científica, a qualificação do corpo docente, o incremento para a investigação científica e da extensão universitária, de modo a elevar a eficácia e a eficiência do processo de ADD, tornando-o um vetor de sustentabilidade como mostram as narrativas;

"Trabalhar mais para melhorar a classificação" AOXSI "Para a próxima avaliação vamos nos empenhar dentro das dimensões, das três dimensões." AOXRI;" começar cedo a analisar os instrumentos para não termos os transtornos que tivemos" AOXSQ; É preciso que se comece a trabalhar atempadamente no processo" AOYDC; "As comissões de avaliação de desempenho precisam de ser mais preparadas e antecipar cenários" AOYCB; " (...) permitir uma auscultação aberta e antecipada" AOYSV; "A instituição deve trabalhar desde cedo" AOXSQ; "Que se possa fazer mais e melhor... e que possa ser feita com muita antecedência." AOYCL.

"Criar todas as condições técnicas, motivacionais, economias, pedagógicas, emocionais (...) para garantir a lisura," AOYCB; "(...) a instituição deve colocar à disposição dos professores as condições que vão permitir a melhoria." AOYMQ"; "(...) mais apoio e melhores condições" AOYCP; "As condições devem ser disponibilizadas aos professores para publicação" AOYMQ.

Em suma, a ADD é vista como uma ferramenta necessária e relevante para garantir a qualidade e o desenvolvimento do corpo docente como para as instituições, mas a sua plena implementação enfrenta ainda desafios que exigem ajustes desde a criação de condições, a antecipação do processo, a justiça na atribuição de tarefas, a promoção de eventos, uma maior consciencialização dos docentes do seu papel no processo de ensino-aprendizagem e na produção científica, as entrevistas revelam que é urgente rever e melhorar os procedimentos para que se tornem mais inclusivos, reflexivos, eficazes e justos para todos os envolvidos.

5.3.11. Críticas ao processo avaliativo

O atual modelo de ADD no ensino superior, ora aprovado e implementado, constitui uma realização relevante e reconhecida pela comunidade académica. Não obstante a isto, está simultaneamente a ser alvo de diversas críticas, relacionadas a diversos aspetos como o elevado o número de indicadores, a sua descontextualização, a pressa na implementação sem preparação atempada das condições previas, a forma como foi desenrolado o processo de ADD, na Instituição em questão.

O RADD, é severamente criticado, pela sua descontextualização, ao ser adaptado de um modelo internacional que não reflete a realidade angolana, com indicadores exigentes que não atende a falta de infraestruturas e recursos, os seus critérios de avaliação, especialmente no que se refere à exigência de publicação de artigo e de livros, que tem um peso significativo na avaliação, face a ausência de condições, o alto custo de publicação, a falta de apoio institucional, tornando esse critério inviável para muitos docentes, como expressa o gestor: *"O regulamento precisa ser ajustado à prática das*

instituições, considerando a realidade dos professores, para que não se sintam injustiçados pela falta de evidências em áreas como produção científica." GIY.

Além disso, o processo de implementação foi amplamente considerado subjetivo, sem um alinhamento claro entre os indicadores e critérios de avaliação, as categorias docentes face as suas atribuições e a realidade institucional.

O período estabelecido para avaliação (2019-2021), marcado pela Pandemia Covid 19, a imposição da avaliação, sem prévia negociação, gerou frustração, sentimento de repulsa, resistência, desistências, tensão inclusive choros entre os docentes, que se sentiram despreparados para atender à demanda. O curto prazo disponibilizado para a implementação do processo também foi apontado como um dos principais obstáculos, dificultou a organização dos documentos de prova. A aplicação generalizada da dimensão gestão institucional, foi extremamente criticada, por abranger docentes que não exercem cargos de gestão constituindo erro e injustiça.

Outra questão levantada foi a falta de um feedback claro e direcionado após a avaliação. Muitos professores referiram que não receberam qualquer orientação sobre a forma de melhorar o desempenho, o que põe em causa o objetivo formativo da avaliação. Além disso, a subjetividade dos critérios e a falta de clareza na sua aplicação geraram incerteza e críticas.

Vários entrevistados sublinharam a necessidade de um processo mais refletido e participativo, adaptado às condições e contexto institucional. A avaliação de desempenho foi também criticada por parecer apenas um formalismo burocrático, sem impacto prático no desenvolvimento profissional, institucional e na progressão da carreira dos docentes, o que se julga prematuro.

As sanções previstas, como a despromoção, e cessação do vínculo laboral em consequência de duas avaliações consecutivas, previsto no RADD também foram vistas como desproporcionais pela maioria dos docentes, considerando as limitações infraestruturais, materiais, tecnológicas e financeiras enfrentadas pela instituição e pelos docentes.

No entanto, as críticas apontam para um processo de avaliação que carece de contextualização, transparência, diálogo e apoio institucional, limitando o seu potencial para promover o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino e institucional. Existem críticas que reforçam, a importância de um processo de avaliação mais condizente com a realidade institucional, com maior preparação e apoio aos avaliadores e docentes avaliados, para que possam cumprir as exigências

regulamentares de forma eficaz e justa. Para efeito a IES em causa, precisa adotar estratégias e experiências de outros contextos para o aperfeiçoamento do processo avaliativo, no referente a participação democrática dos docentes, na seleção dos indicadores, a testagem dos instrumentos para aferir o seu grau de viabilidade.

5.3.12. Sugestões

Os resultados das entrevistas revelam uma série de sugestões para melhorar o processo de ADD na Instituição. Uma das principais sugestões é a elaboração de um regulamento interno adaptado do RADD nacional, a revisão do RADD e ajustes dos indicadores para maior clareza, que, segundo os entrevistados, não refletem adequadamente o contexto institucional, nem as categorias docentes e assim garantir uma avaliação justa e adaptada a cada função específica. Uma ponderação mais equilibrada dos pesos atribuídos aos diferentes indicadores, foi também sugestão recorrente para analisar o processo de avaliação e propor melhorias como forma de tornar o processo mais contextualizado e adequado à realidade local.

Outras sugestões, o envolvimento de uma comissão nacional de ADD, a quem competiria, definir os indicadores a integrar nas grelhas de avaliação, em coordenação com as comissões institucionais de ADD, das distintas IES, em função das suas especialidades e especificidades contextuais, a semelhança do que acontece com a coordenação dos exames de acesso no que refere a existência de uma comissão nacional para o efeito e atualmente com o INAREES na criação de banco de avaliadores externos para integrar comissões de avaliação institucional e de cursos.

No mesmo diapasão, foi mencionada a título de sugestão, a inclusão de avaliadores externos nos painéis de avaliadores dos docentes semelhança do que ocorre com a comissão *adoc*, com o objetivo de elevar o nível de imparcialidade e objetividade do processo. Internamente sugere-se a integração de docentes que conhecem devidamente o avaliado:

"Deveríamos integrar avaliadores externos nas comissões de avaliação para dar mais imparcialidade e objetividade ao processo." AOXCE; "Colocar avaliadores que conheçam os docentes, não que isso possa criar favoritismo, amiguismo (...) quem avalie conheça de facto o trabalho de quem está a ser avaliado" AOYSA.

Além disso, os professores destacaram a necessidade de mais *feedback* e diálogo entre as comissões e os docentes, permitindo que o processo seja menos vertical, mais colaborativo garantindo um acompanhamento contínuo e produtivo.

"Eu creio que era de direito que tivesse um feedback dos aspetos que não o fez e outros aspetos que deveria tê-lo feito melhor... infelizmente isso não aconteceu." AOYCL; "Quando tive acesso ao meu resultado, não me foi dado nenhum feedback para me dizer quais eram as minhas insuficiências e como poderia melhorar." AOXFC; "A avaliação foi positiva, mas... não foi excelente, e se não foi excelente é porque tem alguns aspetos por melhorar, mas quais?" AOYMQ; "Marcar os encontros para receber o feedback dos professores" AOXSQ.

A antecipação e preparação prévia dos docentes para o ciclo avaliativo foram também pontos frequentemente mencionados, com uma proposta de realização de encontros com antecedência para discutir os critérios e indicadores de avaliação. Neste sentido, a realização de workshops e seminários é vista como fundamental para melhorar a compreensão e aplicação do RADD, promovendo uma maior eficiência do processo.

Para além disso, o apetrechamento da infraestrutura com condições laborais que respondam as exigências atuais do ensino superior, modernizá-la e torná-la proativa à altura das práticas universais e ajustadas ao desenvolvimento sustentável, com destaque a melhoria das condições remuneratórias dos docentes, a integração de tecnologia na atividade docente, o incentivo à produção científica e a necessidade de melhorar as condições no domínio da investigação científica e extensão, a criação de parcerias com universidades estrangeiras e a promoção de eventos científicos, financiamento e apoio a projetos de investigação científica e inovação foram sugeridas como formas de fortalecer a extensão universitária e a investigação realçando que, sem as condições adequadas, a ADD acaba por ser injusta.

A realização sistemática de concursos públicos para garantir o ingresso e a progressão dos docentes na carreira visto que a morosidade destes tem contribuído para o desânimo de muitos e a estagnação em determinada categoria profissional.

"(...) ligar esta avaliação com concurso público senão o número de indivíduos refratários da avaliação do desempenho docente vai aumentar" AOYM; "A quantos anos é que não há progressão na carreira? as carreiras estão congestionadas, estão estagnadas." AOYSA.

No contexto de representações, percebe-se um consenso da necessidade formativa para os atores do processo de modo a estarem melhores preparados e informados sobre o processo avaliativo, com mais tempo para se ajustarem às exigências impostas, garantindo assim uma avaliação mais justa e eficaz. Além disso, sugere-se uma democratização do processo de gestão, proporcionando a todos os docentes igual acesso e oportunidades de desenvolvimento, como a integração ao nível da pós-graduação uma melhor distribuição de tarefas para evitar que as oportunidades sejam concentradas em alguns docentes em desprimor de outros com a mesma categoria e grau académico, partilhados nas narrativas dos docentes avaliados:

"(...) a instituição deve criar critérios de equidade na distribuição de tarefas" AOYSA ;"(...) dar oportunidades de participação a todos" AOYDC; "Os órgãos de gestão criem oportunidades paralelas, oportunidades gerais para que todos possam participar (...) para que os resultados, (..) fossem reflexos das oportunidades que lhes foram dadas" AOYSA; "Mudar as nossas práticas (...) deixar o trabalho para quem de direito (risos) porque depois não vamos ser avaliados por este" AOYCF; "Os colegas que se escusaram do processo devem rever as suas posições e participar da próxima vez" AOYCF1.

Outra sugestão essencial é a despolitização das IES, especificamente das públicas, sob pena de funcionarem na base de uma submissão da gestão às políticas estabelecidas pela superestrutura o que compromete as reais melhorias das instituições. A garantia da transparência e da imparcialidade do processo de avaliação é também sugerida, assegurando que os avaliadores atuem de forma justa e que não haja espaço para a manipulação dos resultados. Há um apelo para que a academia tenha mais autonomia e capacidade de questionar os processos estabelecidos, baseando-se em princípios sólidos de avaliação.

"Enquanto as instituições ensino superior forem politizadas, vamos continuar a ter esse ensino deficiente, uma investigação deficiente" AOXRE; "(...) não podemos avaliar apenas por mera manifestação do órgão de tutela ou por cumprir com burocracia." AOYCB; "ver o ensino superior com a seriedade que ele merece" AOXRE; "O professor universitário é o indivíduo pensante (...) mas não é tido nem achado, não é valorizado assim não vamos para frente, por essa razão muitos professores já pensam na reforma" AOYKP.

Estas sugestões visam promover um sistema de ADD mais justo, mais equilibrado e mais consentâneo com as necessidades e realidade da instituição e dos docentes recordando Brás (2013) a qualidade académica não é fruto do acaso, mas sim de uma atuação sistemática dos governos com o

envolvimento de todos os intervenientes, daí que um maior investimento multidimensional se torna imprescindível.

Síntese

Em síntese, a análise ás três principais categorias, permitiu compreender que as narrativas dos participantes sobre conceções e antecedentes da ADD na IES em estudo, enunciam termos e expressões essenciais devidamente elaborados e sinalizadores das múltiplas facetas da avaliação focalizam que a avaliação pressupõe o autoconhecimento, a tomada de decisão sobre a performance de cada avaliado, a sua concretização é complexa e raramente consensual no sentido de responder favoravelmente as expectativas de todos os intervenientes.

Quanto aos antecedentes da ADD, no ensino superior em Angola especificamente na IES, na globalidade os resultados permitem depreender dois cenários, um primeiro cenário criado por iniciativa da própria IES, assente em um modelo de avaliação 90º segundo a classificação de Faria (2022), no qual apenas o chefe de departamento pronunciava-se sobre o desempenho de cada docente. O referido cenário caracterizou-se por práticas assistemáticas, com instrumentos imprecisos, sem atender a qualificação do avaliador em relação ao avaliado, os resultados não produziam algum impacto de garantia de qualidade em termos de desenvolvimento profissional dos avaliados e institucional. E um segundo cenário implementado enquanto unidade orgânica da Universidade Katyavala Bwila, assente num modelo avaliativo de heteroavaliação monitorado por uma empresa externa. O processo de recolha da informação competia aos pares e discentes para além do chefe de departamento com recurso a um *software* informático, cujos resultados nunca foram revelados aos avaliados, revelando-se de igual modo irrelevante.

Quanto a segunda categoria, a análise aos documentos e os dados obtidos na entrevista, confirmam a aprovação do primeiro RADD ao nível do subsistema de ensino superior, pelo decreto presidencial 121/20 de 27 de abril, com base em um conjunto de documentos legais com destaque para o ECDES, considerando relevante, porém desarticulado do contexto real da instituição suscitando revisão.

Em termos da implementação do RADD na IES em estudo, objeto de análise da terceira categoria, os resultados incidem para um processo bastante contestado, apesar da conotação positiva atribuída a aprovação do RADD, a concretização imediata sob pressão do órgão de tutela, causou um mal-estar, um estado de tensão aos docentes, por não lhes ter sido concedido atempadamente a possibilidade de consciencializar-se e preparar-se para enfrentar o novo cenário avaliativo com naturalidade,

explicitando uma avaliação imposta, feita à pressa, sem uma consulta prévia adequada às necessidades dos intervenientes e contextual, enquadrando-se num modelo hierarquizado ou *top down*, segundo o qual os elementos de topo concebem as políticas sem a participação e consentimento dos indivíduos dos níveis intermédio e de base que por conseguinte objetos e sujeitos da avaliação, revelando deste modo a existência de um fosso entre a política educativa de ADD e a sua operacionalização.

Entretanto, apesar das circunstâncias em que decorreu o processo de ADD com várias inconsistências e contradições, a implementação do RADD constituiu um marco histórico na instituição e no ensino superior em Angola. Pois pela primeira vez realizou-se avaliação do desempenho docente baseado em um instrumento legal, rigoroso que permitiu identificar às potencialidades e insuficiências do corpo docente, aferir a qualidade do desempenho destes assim, firmar um comprometimento individual e institucional com a melhoria da qualidade rumo a instalação de uma cultura de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

No âmbito desta investigação, são apresentadas as principais considerações resultantes da análise do objeto de investigação, subjacente aos processos e práticas de ADD, em IES do Ensino Superior em Angola, em resposta às questões de investigações e aos objetivos que nortearam o estudo:

1. A literatura internacional especializada, aborda a ADD, como processo de ação prática em instituições educativas á todos os níveis de ensino, atendendo a uma diversidade de finalidades, princípios, funções, abordagens teóricas, modalidades, periodicidade intervenientes, evidenciando disparidades em função dos contextos. A mesma refere que a conceção e operacionalização eficaz de um sistema de ADD, requer a inclusão e cumprimento de múltiplos pressupostos, na sua estrutura e funcionamento que devem atender aos contextos institucionais, geográficos, históricos, sociais e culturais para a garantia da sua qualidade, integridade, justiça e eficiência, dada a natureza sensível e complexa do processo.
2. A nível internacional em determinados contextos, a ADD constitui objeto de regulamentação nacional, diferente de outros em que pode decorrer em circunstâncias especificas, por iniciativa institucional, do avaliador ou mediante solicitação do docente. Internacionalmente a nível do ensino superior é da competência das autoridades locais regulamentar o processo de ADD e decidir os modos da sua operacionalização, incidindo fundamentalmente, na maioria dos países, sobre a tríade ensino, investigação científica, extensão universitária entendidos como unidades indissociáveis. Em alguns países, como Portugal, Brasil e Angola foi normatizada a quarta vertente "gestão institucional/universitária" impondo um novo perfil docente que requer o desenvolvimento de competências transversais.
3. No âmbito da caracterização dos normativos e orientações que definem os processos e práticas de ADD em contexto de ensino superior em Angola, compulsada a literatura nacional, permitiu inferir que este subsistema de ensino remota do tempo colonial e a UAN, por longos anos, figurou como única universidade no país, confrontando-se com a necessidade de regulamentação especifica para promover a garantia da qualidade dos seus serviços por via da ADD. Assim, os dados empíricos resultantes da perceção do decisor, as práticas institucionais de ADD na UAN remonta da década de 90, por iniciativa institucional caracterizadas como instrumentalizadas, desregularizadas, esporádicas, assistemática, fundamentadas em padrões imprecisos. Estas normalmente emanavam dos chefes de departamento, responsáveis pelo preenchimento da grelha de avaliação, em razão de se fundamentar o desempenho docente enquanto critério para a progressão na carreira sem efeitos sobre o desenvolvimento

profissional limitando-se a concretização da função da prestação de contas comprometendo assim a função formativa de avaliação.

4. No contexto da IES em estudo, a informação recolhida e analisada dos participantes gestor, avaliadores e docentes avaliados, permitiu deduzir que a ADD emergiu em 1999, enquanto Centro Universitário filiado a Universidade Agostinho Neto com práticas de ADD, precárias por longos anos, desprovida de regulamentação especifica, avaliadores desqualificados (chefe de departamento sem formação específica, com categoria e qualificações inferiores aos avaliados e distintos perfis formativos). Temporariamente integrou pares e discentes como intervenientes no processo, bem como um software para inserção de dados sob responsabilidade de uma agencia externa para avaliação, enquadrando deste modo na modalidade heteroavaliação, porem sem o impacto almejado de desenvolvimento profissional e institucional.
5. Os indicadores e os critérios de avaliação eram extensivos a todos os docentes discriminação de atribuições por categoria docente nas vertentes investigação científica, extensão e gestão que constituem o escopo fundamental do ensino superior, limitando-se a indicadores de cariz administrativo e insignificantes indicadores da dimensão ensino, em consequência do estabelecido no ECDES vigente na altura. Sendo por isso descritas como práticas avulsas, assistemáticas, desprovidas de rigor, de serenidade, comprometendo deste modo a legitimidade e qualidade do processo avaliativo, o rigor técnico e metodológico, a idoneidade e credibilidade dos avaliadores, a responsabilização dos docentes e colocando em causa o prestígio da avaliação.
6. Percorridos os normativos, percebeu-se que atualmente, no ensino superior angolano a ADD, está legalmente regulamentada, pelo Decreto Presidencial nº 121/20 de 27 de abril, que define diretrizes com realce as dimensões ensino, investigação científica, a extensão universitária e a gestão, dezasseis parâmetros, duzentos e dezassete indicadores avaliativos e respetivos pesos ponderados, conformados a um novo perfil de competências elencadas a cada uma das categorias docentes, estabelecidos pelo ECDES decreto presidencial nº 191/18 de 8 de agosto.
7. O referido RAAD é de aplicabilidade transversal as IES públicas e privadas, visa modernizar a trajetória do ensino superior, o desenvolvimento profissional, a qualidade do corpo docente e a credibilidade do processo. O RADD, está conformado e adequado às novas tendências internacionais no campo da ADD nas instituições de ensino superior, fundada em lógicas centradas na promoção da qualidade, constituindo deste modo, um desafio quer para

estudiosos, docentes e para à própria IES no sentido de criar condições e se adaptarem às novas exigências legais. Pois que se atentarmos para os modelos português e brasileiro, verificam-se analogias em termos de dimensões, alguns parâmetros e indicadores.

8. Analisadas as narrativas dos participantes, depreende-se a transição do RADD do plano normativo para o plano prático, marcando assim uma mudança de paradigma neste relevante processo, com inúmeras inovações indutoras de melhorias da qualidade, na perspetiva de modernizar, e atualizar as IES nacionais. Esta marco, constitui o primeiro ciclo avaliativo com fundamento legal na história do Ensino Superior em Angola, apesar das vicissitudes do atual contexto.
9. Quanto as perceções dos participantes sobre a criação e aprovação do RADD, os resultados evidenciaram o reconhecimento plausível, sobre a existência de um dispositivo legal, que específica e uniformiza os critérios para a institucionalização e operacionalização dos processos e práticas de ADD no ensino superior a nível nacional, sob liderança e orientação do órgão de tutela.
10. Em relação a implementação do RADD, apesar do reconhecimento expresso, em prol da aprovação de um sistema nacional de ADD, a investigação mostrou a ocorrência de uma prática avaliativa de natureza coerciva, imposta pelo órgão de tutela (MESCTI) e uma prematura aplicação do referido dispositivo, que constituiu principal obstáculos á eficácia, incitou a resistência aos docentes sendo por isso altamente contestada.
11. As contestações a implementação do RADD, se devem especialmente ao período indicado para avaliação (2019-2021) afetado pela pandemia da COVID-19 que os impediu a realização atividades de investigação e extensão, a exiguidade do tempo disponibilizado para a realização do processo (três meses) que condicionou o insuficiente domínio do regulamento, a falta de clareza nos critérios de avaliação e de democratização na gestão do processo, a seleção inadequada de dimensões e indicadores de avaliação para a classe de assistentes e para a categoria de professores auxiliares com o grau de mestre, a aplicação generalizada da dimensão gestão á docentes sem cargos diretivos, a exclusão de atividades realizadas pelos docentes á margem das categorias, face ao contexto, a falta de condições financeiras e infraestruturais adequadas para a realização das atividades de extensão e investigação científica que comprometeu o desempenho de docentes nestas vertentes, impedindo-os de apresentar documentos de prova, promovendo a resistência por parte de alguns docentes,

uma atitude que foi associada a um certo comodismo laboral na dimensão ensino, que precisa imperiosamente ser superado.

12. Os resultados da investigação, demonstraram distorções entre os discursos do decisor político e dos participantes, que confirmam nas suas alocuções a implementação do RADD na instituição. O decisor político, não admitiu a implementação do RADD em Angola, em consequência da pandemia da COVID19 e da falta de condições, limitando-se a apresentação de expetativas face a aprovação do RADD que apontam para a implementação de um SADD, rigoroso, exequível, transparente, credível, realista e mais justo, consentâneo às necessidades e realidade de cada IES e dos docentes. Assim, preconiza a criação das condições adequadas á implementação e operacionalização normal do processo, a programação de ciclos formativos como seminários e workshops para capacitação dos gestores, avaliadores, docentes para aprofundar o conhecimento e garantir a correta implementação do regulamento, o envolvimento de uma comissão interna de autoavaliação do desempenho docente que supervisione a elaboração de um regulamento interno de ADD adaptado com as respetivas grelhas.
13. Quanto à perceção dos avaliadores e avaliados sobre os procedimentos tidos em conta na implementação do RADD, com vista a se ter domínio e perícia na condução de um processo, por natureza impregnado de riscos de subjetividade, a CAD cumpriu com todas as etapas previstas para a operacionalização do processo, desde a divulgação do normativo, criação das comissões, a mobilização dos atores, adequação de indicadores ao contexto institucional, aplicação das grelhas, apresentação dos resultados e entrega de relatório, embora em tempo considerado insuficiente, devido a pressão do órgão de tutela que concorreu para o deficiente cumprimento das referidas etapas com realce para os processos de sensibilização e apresentação de resultados considerados polémicos.
14. Em termos de integrantes do processo, as perceções apontaram docentes avaliados, estudantes e realçaram a existência de uma comissão de avaliação constituída maioritariamente por atores internos e a presença de agentes externos na comissão *adoch*, encarregue de avaliar o desempenho dos integrantes da CAD, elucidando para um processo avaliativo predominantemente internalizado, heterogéneo com a prevalência de complementaridade entre atores internos e externos.
15. A formação específica e qualificada sobre ADD privada aos avaliadores, foi muito revelada desfavoravelmente pelos participantes, por ter dificultado a operacionalização adequada do

processo desencadeado através de um esforço coletivo empreendido pelos membros da CAD e consultas esporádicas ao Ministério, mas que ainda assim representou uma lacuna no processo. A formação, deveria constituir prioridade do órgão de tutela, de modo a possibilitar a capacitação científica, a devida compreensão das bases teóricas do processo, assim, evitar distorções nos discursos, desencadearem uma avaliação reflexiva rigorosa e credível, como refere (Mendes 2013, p.438) "o processo de avaliação, não sobrevive sem avaliadores qualificados".

16. As grelhas de autoavaliação, baseadas numa panóplia de indicadores atinentes as dimensões ensino, investigação científica, extensão universitária e gestão universitária, abrangendo todas as atividades inerentes ao exercício da profissão docente no ensino superior, aprovados em conselho cientifico, foram consideradas controversas, pouco consensuais e inadequadas ao contexto institucional e às distintas categorias docentes, por ignorar determinadas atividades desenvolvidas pelos docentes, integrar dimensões e indicadores inalcançáveis pela maioria dos avaliados.
17. Isto demostrou algum desalinhamento entre estes, comprometendo a qualidade da avaliação e desencadeando um quadro bastante conflituoso, de incompreensões, resistências, desmotivação e indiferenças aos docentes avaliados fundamentalmente, sendo por isso alvo de critica e promotor de injustiças. Pois, a implementação do RADD, foi uma mudança imprevisível, imposta e isenta de negociação de critérios avaliativos para um corpo docente despreparado, nunca submetido a uma avaliação de género que faz referência á procedimentos específicos de auto e heteroavaliação com apresentação de documentos de prova.
18. O estudo confirmou que o contexto em que decorreu a investigação, revela um conjunto de desarticulações no processo de ADD, alegadas por falta de condições institucionais de âmbito infraestruturais, financeiras, tecnológicas e humanas com enfase para gabinetes de docentes, estrutura tecnológica, internet generalizada, revista cientifica, centro de investigação, grupos de investigação, projetos de extensão, convénios institucionais com livrarias, editoras e gráficas, que comprometeram a realização de atividades concorrentes para o cumprimento dos indicadores de avaliação elencados nas dimensões investigação científica e extensão universitária, manifestando a imperiosidade de um investimento para a criação de condições.

Este marco, constitui o primeiro ciclo avaliativo com fundamento legal na história do Ensino Superior em Angola, uma mudança de paradigma neste relevante processo. Deste modo, apesar de

normatizado o processo de ADD, a sua implementação encontra-se em fase embrionária e as práticas avaliativas permanecem desarticuladas tanto da própria política como do contexto institucional, constituindo desafio para o órgão de gestão, a criação de condições concorrentes para o cumprimento integral dos pressupostos elencados no RADD. Deste modo, a investigação aprofunda os aspetos dessa divergência, apresentando pistas para estudos futuros e algumas recomendações.

RECOMENDAÇOES

Na perspetiva de melhoria dos próximos ciclos avaliativos gestor, avaliadores e avaliados participantes deste estudo apregoam a modernização e apetrechamento da infraestrutura com condições laborais que incentivem à investigação científica, a extensão universitária que respondam as exigências atuais do ensino superior; a antecipação dos processos de sensibilização, socialização negociação prévia dos participantes; a formação dos intervenientes da avaliação com realce para os avaliadores, de modo a estarem mais bem informados sobre o processo e se alongar o tempo de ajustamento às exigências impostas; a democratização do processo de gestão, proporcionando a todos os docentes igual acesso, oportunidades e envolvimento em atividades laborais para garantia da transparência e da imparcialidade; o estabelecimento de mais parcerias com universidades nacionais, estrangeiras, e a promoção de eventos científicos, para maior envolvimento dos docentes em atividades académicas de diferente natureza; a aplicação exclusiva dos indicadores vinculados a dimensão gestão á docentes que exercem cargos diretivos e á classe de assistentes sugere-se a avaliação exclusiva da dimensão ensino para a qual estão contratados.

Assim, face as considerações expostas, defendemos como tese a ideia de reconhecimento da pretensão do MESCTI regulamentar ADD para conferir prestígio a classe docente e a gestão das IES. Entretanto a sua instrumentalização requer responder a vários desafios atuais com realce para a qualificação específica dos avaliadores com rigor técnico científico e metodológico de modos a compreender a operacionalização da ADD, a democratizar, a inovar o processo para a garantia da qualidade dos serviços prestados pela instituição. A criação das condições de condições humanas infraestruturais, financeiras e tecnológicas alinhadas aos padrões de referência universal que inclua o ensino, a investigação científica a extensão, a gestão institucional no seu sistema avaliativo. Só desta forma se pode banir a superficialidade em que se encontra mergulhada a ADD e promover a melhoria da qualidade do sistema

avaliativo, a qualidade dos serviços institucionais, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, a diferenciação e premiação dos melhores profissionais, a continuidade e sistematicidade do processo, a redução da margem de formalidades burocráticas administrativas, a prevenção de ocorrência de erros de precisão e falência a que está propenso e assim proporcionar ambientes saudáveis de bem-estar á todos os intervenientes.

.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PISTAS PARA PRÓXIMAS INVESTIGAÇÕES

Discorrendo as abordagens teórico- conceptual, metodológicas, o resultado obtido e discutidos urge apresentar as limitações inerentes ao estudo:

- A insuficiência de literatura que retrata a ADD, em contextos africanos, limitou a obtenção de informação para descrição do processo em contexto continental;
- A impossibilidade de aplicar o inquérito por questionário, por sugestão dos participantes (docentes avaliados) que se mostraram entusiasmado em abordar oralmente o assunto, impossibilitando deste modo a integração de um maior número de participantes;
- Impossibilidade de inclusão de avaliadores externos e estudantes participantes do processo, docentes que se auto excluíram do mesmo;
- A ocupação laboral dos gestores institucionais, constituiu obstáculo para a obtenção de dados de um segundo informante neste grupo, comprometendo a triangulação na análise dos dados.

As limitações deste estudo podem ser percebidas como aspetos a melhorar em futuros estudos, já que a regulamentação da ADD, no Ensino superior, constitui uma temática multidimensional e em fase embrionária, como referido ao longo do texto e, portanto, carece de muitos estudos em contexto angolano. Para **futuras investigações**, sugere-se:

- A realização e divulgação de mais estudos no âmbito da ADD em IES, de forma a contribuir para a melhoria efetiva do processo;
- Para efeito, estender o estudo sobre o impacto da ADD, para demais IES públicas e privadas a nível nacional;
- Realizar estudos profundos e detalhados sobre cada uma das dimensões da ADD nas IES, respetivos parâmetros e indicadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A3ES (2016). *Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior* (adaptado aos ESG 2015). Lisboa: A3ES.

Afonso, A. J. (2005). Avaliação Educacional: Regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas: Cortez editora.

Aguiar, L. J., & Alves, P. M. (2010). *A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores*. In P. M. Alves e A. M. Flores(org.), Trabalho Docente, formação e avaliação e avaliação–clarificar conceitos, fundamentar Práticas (p.229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.

Almeida L., & Freire, T. (2000). Metodologia da investigação em Psicologia da Educação: Psiquilíbrios.

Almeida, J., & Pinto, J. M. (2001). *Da teoria à investigação empírica. Problemas Metodológicos gerais.* In A. S. Silva Augusto & J. M. Pinto Madureira(org.), Metodologia das ciências sociais(11ªed.. Porto: Edições Afrontamento, p.55-78.

Alves, M. P., & Figueiredo, L. (2011). *A Avaliação de Desempenho: Quanto vale o que fazemos.* Sociedade e Cultura.

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspetiva integrada.* Porto Editora.

Alves, M. e Machado, E. (2009). *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos.* De facto.

Alves, M., & Figueiredo, L. (2011) *Avaliação do Desempenho Docente: Quanto Vale o que Fazemos.* In G. Berger & M. Terreseca (Orgs.),Políticas e Práticas de Avaliação (pp.123-140).Porto: Afrontamento.

Avalos, B. (2010). *O sistema Chileno de Avaliação do desempenho docente.* In A. M, Flores (Org,), *Avaliação dos professores numa perspetiva internacional: Pontos sentidos e implicações* (p. 45-64). Saber Plurais.

Arroyo, M. (2000). Ofício de mestre: imagens e anti imagens. Petrópolis. Vozes.

Baldi, E. M. (2010). *A docência no Ensino Superior*: Perspetivas e imagens. Revista Portuguesa de Pedagogia, 169-193.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Behreus, M. A. (2000). Formação Pedagógica e os Desafios Modernos. In M. T. Masetto (Org.), *Docência na Universidade* (p. 57-69). Papirus.

Bilhim, J. (2006). Gestão estratégica de recursos humanos. Lisboa: universidade técnica de Lisboa, instituto superior de ciências sociais e políticas.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Busto, M. M., & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.* G.C Gráfica de Coimbra Lda.

Caetano, A. (2003). *Avaliação da Formação contínua de Professores da Educação Superior*. Cortez.

Carvalho, P. (2012). *Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL.

Casanova, M. P. (2009). *Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente.* In Bonito, J. (org). Ensino, Qualidade e Formação de Professores (p. 319-326). Departamento de Pedagogia da Educação.

Cassinela, O. (2022). Políticas públicas de educação superior em angola para formação e quadros e desenvolvimento do país, tese de Doutoramento.

Cavalcanti, A. (2012) *Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação*. EDUNEB.

Cirne, A. (2022). *Práticas de Avaliação do Desempenho Docente*: disponível em https://cordeldeprata.pt.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação.* Temas universitários N°5.

Correia, J. e. (2021). *A historicidade do ensino superior desde a génese até à atualidade:* suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. revista education, política y Sociedade.

Correia, J. e Roa, T. (2021). *A historicidade do ensino superior desde a génese até à actualidade*: suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. Revista Educación, política y Sociedad (ISSN 2445-4109).

Cunha, C., Sousa, J. V., & Silva, M. A. (2013). *Educação Superior: Cenários, impasses e propostas*. Autores associados.

Cunha, M. I. (2000). *Aportes teóricos e reflexões praticas:* a emergente reconfiguração dos currículos universitários. Em M. T. Masetto, Docência na Universidade (pp. 27-38). Papirus.

Curi, D. (2022). *Competências do docente Competências para a sustentabilidade*, In. Leite, D., Braga, A. M., Fernandes, c., Genro, M. E., & Ferla, A. (2000). Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. (pp. 39-56). Papirus.

Darling-Hammond, L. (2010). *Reconhecer e potenciar a eficácia docente:* guia para decisores políticos. Em M. d. lores, avaliação dos professores numa perspetiva internacional (p. 197-235). Saberes plurais.

Day, C. (2010). *Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e perfomatividade*. In Flores, M. Avaliação dos professores numa perspetiva internacional (pp. 141-162). Saberes Plurais.

Dewes, A., & Bolzan, D. P. (2018). *Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos.*, (pp. 39-53).

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*: Instituto Piaget.

Duarte, S. M., & Bastos, J. N. (2016). *Trajetória e desafios da avaliação do desempenho docente:* o caso da Universidade Pedagógica de Moçambique. p. 22-37 https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr R. Transmutare.

Esteban, M. & Afonso, A. J. (2010). *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a*

Avaliação. Cortez Editora.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Avaliações em educação. Que perspetivas?* Porto: Porto Editora.

Faria, C, (2022). *A política da avaliação de políticas públicas.* Revista Brasileira de Ciências Sociais.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação,19(2), pp .21-50.

Embiruçu, M., Fontes, C., & Almeida, L. (2010). *Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior.* Ensaio: Avaliação Política Publica Educação, p. 795-820.

Europeia/EACEA/Eurydice, C. (2021). *Os Professores na Europa: carreira, desenvolvimento e bem-estar. relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das publicações da União Europeia.

Fernandes, C. M. (2000). *Formação do professor universitário: tarefa de quem?* In Masetto, M. Docência na Universidade (pp. 95-111). Papirus.

Ferreira, A. (2004). *Desafios da gestão universitária.* Associação educacional Dom Bosco.

Figari, G. (2008). *A Avaliação dos Professores:* Entre o Controlo e o Desenvolvimento", In Conceição Ramos (Dir.), Avaliações e Professores: Visões e Realidades, Ministério da Educação. Conselho científico para avaliação de 8º congresso nacional de Administração publica 2011 (p. 17-26). Ministério da Educação.

FINCODA (2016) *Framework for innovation competencies development and assessment*. Disponível em: https://www.fincoda.eu/. Acesso em: 14 de maio de 2024.

Fitzgerald, T. (2010). *Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova.*

Zelândia. Em M. d. Flores, A Avaliação dos Professores numa perspetiva internacional (p. 65-82). Saberes Plurais.

Flores, M. (2010). *Avaliação dos professores numa perspetiva internacional*. Saberes plurais.

Gadotti, M. (2017). Extensão Universitária: Para quê? Universidade de São Paulo Chrome https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria.

Garofalo, D. (2003). *A urgência de desenvolver no professor competências Digital.* Revista Educação.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Editorial Presença.

Gil, A. (2001). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais.* Atlas.

Gois, E., & Gonçalves, C. (S/D). *Melhorar as escolas: praticas eficazes.* Edições ASA.

Guimarães, T.A., Nader, R.M. & Ramagem, S.P. (1998). *Avaliação de Desempenho Pessoal:* Uma Metodologia Integrada ao Planejamento e Avaliação Organizacionais. Revista de Administração Pública.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo.* Porto editora.

Hadji, C. (2010). *Avaliação dos professores em França. da inspeção ao acompanhamento pedagógico?* In Flores M. Avaliação dos professores numa perspetiva internacional (p. 111-140). Saberes Plurais.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers,* Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.

Ima-Panzo, J. (2018). *Extensão Universitária em Angola:* Tendências ações e projeções. Mayamba Editora.

Ingavarson, L. (2010). *Identificar e recompensar os professores de sucesso na Itália:* o que aprendemos? Para onde vamos? In Flores, M Avaliação dos professores numa perspetiva internacional (p. 83-110). Saberes Plurais.

Jiménez, B., Bordas, I., Guillermo Domínguez, J. G., Pio Gonzalez, Á., Santos, M. Á., & Tejada, J. (2000). *Evaluación de programas, centros y professores*. Editorial Síntesis.

Jorge Ávila Lima, J. A. (2006). *Fazer Investigação:* Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto Editora.

Lagartixa, C. (2011). *Avaliação do Desempenho docente:* Um Guia para a Ação. Raiz Editora.

Leite, D., Braga; A. M., Fernandes, C.; Genro, M. E., & Ferla, A. (2000). *Avaliaçã institucional e os desafios da formaçao do docente na universidade pos moderna* (pp. 39-56). In: Masetto. M. T. *Docencia na Universidade*. Papirus.

Kandingi, A. (2016). *A expansão do ensino superior em angola:* Um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado.

Lessard-Hébert, M., Goyete, G., & Buotin, G. (2005). *Investigação Qualitativa:* fundamentos e práticas. Instituto Piaget.

Liberato, E. (2019). *Reformar a Reforma:* Percurso do Ensino Superior em Angola. Transversos.

Lima, L (2002). *Avaliação e conceções organizacionais de escolas: para uma hermenêutica organizacional*. Porto Editora

Lisboa: U. D. (2024). *Extensão no ICS*. Disponível em https://www.ics.ulisboa.pt/info/extensao-no-ics.

López, C.; Barbosa, C. (2022). Avaliação do desempenho do docente: uma estratégia para a formação docente em Angola. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 24 (2), (p.272-287). DOI: www.doi.org/10.36390/telos242.05

Luckesi, C. (2011). *O acto de avaliar*. Cortez.

Magalhães, M. M., Barbosa, M. A., Lima, J. R., & Cassundé, F. R. (2017). *o papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de alagoas:* um estudo na UFAL/Campus Arapiraca o papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. Sistema de Avaliação: Double Blind Review, p. 327-350.

Magalhães, M., & Cassundé, F. (2017). *O papel do professor-gestor em uma instituição de ensino superior de alagoas*: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca.

Manuel, T., & Mendes, M. (2021). *Garantia da qualidade do ensino superior em Angola: Do instrumentalismo ao sócio construtivismo*. p. 52-70.

Manuel, T., & Mendes, M. (2017). *A autonomia para uma avaliação construtivista:* o caso do ensino superior da Angola". KAT.

Marin, V. (2019). *A docência universitária na tríade ensino-pesquisa-extensão.* XXIV Jornadas de Pesquisa. Salão do reconhecimento o Ninji.

Martinho, S. (2021). *O desenvolvimento de competências digitais de alunos e professores.* disponível em https://www.google.com/url? Acesso 1 de maio de 2024.

Martins, M. (2008). *O papel do portefólio reflexivo na autoavaliação do desempenho dos professores* In F. Vieira (Org.), Cadernos GT-PA5. Universidade de Minho.

Masetto, M. T. (2000). *Professor Universitário: um profissional da atividade.* Papirus.

Mendes, M. & Manuel, T. (2019). *A carreira docente do Ensino Superior em Angola:* provimento e avaliação do desempenho. Pesquisa e Ensino, Barreiras (BA), Brasil v. 1, e 202001, p. 1-27, 2020.

Mendes, M. & Silva, E. (2011). *Avaliação da qualidade e qualidade da avaliação na Universidade Agostinho Neto (Angola)* KAT.

Mendes, M. (2011). *Carreira Universitária: Nova Fisionomia da Avaliação do Desempenho Docente?* KAT.

Mendes, M. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola:* o caso da Universidade Agostinho Neto. KAT.

Mendes, M; Manuel, T. & Romero, I. (2019). A gestão do ensino superior em angola: práticas e lógicas de acesso*. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 28, n. 55, p. 58–69. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p58-69

Mendes. M. & Manuel, T. (org). (2011). *Compreensão da Universidade: Avaliação Institucional e Estatuto da Carreira Docente*. KAT.

Mendonça, J. R. & Paiva, K. C., & Auxiliadora, M. (2023). *Competências profissionais dos Professores do ensino superior*: uma proposta integradora (p. 1-15). Papirus.

Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia. (2019). *Regiões Académicas No Subsistema de Ensino Superior*: repensar e criar perspetivas.

Mota, L. (2000). *Treinamento de Avaliadores*. Trabalho final da disciplina Avaliação de Desempenho, Brasília.

Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor:* a chave do problema. Nova gráfica.

Morgado, J. C. (2012) *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. 1.ª edição. De Facto Editores.

Morgado, J. C., & Carvalho, E. (2012). Políticas educativas e avaliação do desempenho docente: as teias de uma problemática (pp. 43-54). In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.), *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas*. De facto.

Ngana, O. (2023). Avaliação e garantia da qualidade no ensino superior. descrição da participação do aluno em sistemas de Moçambique e Portugal. In: *Anais do III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação* (PR) UNINTER, 2023. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/iii-congresso-internacional-em-politicas-praticas-e-gestao-da-educacao-330124/738788-. Acesso em: 18/03/2024

Nkuansambu, A. (2020*). Extensão. Ensino, Investigação e Extensão no Ensino Superior em Angola*: caso ISCED Luanda. https://www.minerva.edu.py/.

Novoa, A. (2018). *Profissão Professor*. Porto Editora

Oliveira, P. (s.d.). *Avaliação de Desempenho Docente:* O Faz de Conta Universitário. 11 Políticas da Ciência, (p. 205-218) https://doi.org/10.21814/uminho.ed.66.11.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J. (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora

Pacheco, J. A.; Morgado, J. C., & Sousa, J. (Org). (2020). *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais*. Porto Editora.

Paquay, L. (2024), L´évaluation, couperet ou levier du développement .

Pena, L. (2021) *Avaliação de desempenho: Cuidados a ter na sua implementação*. RH Magazine.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação:* novas estradas de inovação. Edições ASA.

Perrenoud, P. E. (2012). *E se a validação institucional valorizasse o desempenho profissional?* Penso.

Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2005). *Docência no ensino superior.* Cortez.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de investigação em ciências sociais*.

Reis, B. P. W. (2010). Políticas públicas. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte.

Rocha, J. A. (2000). *Modernização das Universidades e Gestão Participada*. Seminário sobre Modernização Administrativa das Universidades.

Rua, M. G. (2009). *Políticas públicas*. Florianopolis

Ruivo, J., & Trigueiros, A. (2009). Avaliação de Desempenho de Professores Castelo Branco: RVJ Editores.

Ryan, K. E., & Cousins, J. B. (2009). *The SAGE international handbook of educational evaluation.* Aquisitions Editor.

Sampaio, R e Lycarião D. (2021) *Análise de conteúdo categorial:* manual de aplicação. Enap

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho:* Identidades, visões e instrumentos para Acão. Fundação Manuel Leão.

Severino, A. J. (2009). *Docência universitária:* A pesquisa como princípio pedagógico, p. 120-128.

Silva, A.; Machado, M. & Leite, T. (2014) *Avaliação do Desempenho Docente, Supervisão e Desenvolvimento Profissional: da investigação às práticas*. 5 (I)41-66

Silva, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária, Continuidades e Ruturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto*. Universidade do Minho.

Silva, E; Torres, L; Mendes. M & Manuel, T. (org). (2011). *Compreensão da Universidade: do Interpretativo ao Pragmático*. KAT.

Sobrinho, J. D. (2008). *Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação.* (p. 169-182) In: Sobrinho, J. D.; Ristoff, D. & Goergen, P. Universidade e sociedade: perspetivas internacionais. EDUNISO/RAIES

Stronge, J. H. (2010). *O que funciona de facto na avaliação dos professores:* breves considerações. In Flores, M. Avaliação dos professores numa perspetiva internacional (p. 22-44). Saberes Plurais.

Sugrue, C. (2010). *Profissionalismo e perfomatividade: a experiência dos professores irlandeses no tango entre a política e a prática.* In Flores, M. Avaliação dos professores numa perspetiva internacional (p. 163-198). Saberes Plurais.

Stufflebeam, D. (1968). *Evaluation as enlighment for decision-making*. Columbus; Ohio Evaluation Center, Ohio State University.

Stufflebeam, D., & Skinfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guia teórica y prática* :Paidós.

Tardi, F. J., & Faucher, C. (2010). *Um conjunto de balizas para a avaliação de Profissionalidade dos professores.* In Alves P. e E. Machado (Org.), O polo de excelência: caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente (p.32-52): Areal Editores.

Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso:* Fundação Calouste Gulbenkian.

Tauchen, G; Fávero, A. (Org). (2017). *Avaliação do Ensino Superior*: perspetivas Institucionais dos Processos Avaliativos da Educação Superior.

Torrecila, F. (2007). *Avaliação do Desempenho e Carreira Docente um estudo em 50 Países de América e Europa.* In S. Balzamo (Org.), O desafio Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina (p.21-27).Tukman.

Tardif, J. & Faucher, C. (2010). *Um conjunto de balizas para a avaliação de profissionalidade dos professores* (p. 32-52). In: Alves, M. & E. Machado E. *O polo de excelência: caminhos para avaliação do desempenho docente*. Areal Editores.

Teixeira, G. (2009). *Docência das pontes: uma construção a partir de múltiplas condicionantes.* B. Téc. Senac: a R. Educ. v. 35, n.1. Disponível: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/253.

Vasconcelos, M. (2000). *Contribuindo para a formação de professores universitários:* Relato de Experiências (p. 77-94). In: Masetto, M. *Docência na Universidade*. Papirus.

Ventura, M. (2002). *Os sentidos da avaliação.* In A avaliação das organizações educativas.

Zabalza, M. (2000). *Os professores universitários: seu cenário e seus protagonistas.* Artmed.

Legislação

Angola. Decreto Presidencial N° 191/18, de 08 de agosto de 2018 – publicado no Diário da República. I Série n° 118 – aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.

Angola. Decreto-lei n. 5, de 7 de abril de 2009. Publicado no Diário da República I Série, N° 73 – Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia.

Angola. Decreto-Lei n.° 2/01, de 22 de junho de 2001 - publicado no Diário da República. I Série - n.° 28 - estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior.

Angola. Decreto-Lei n.º 5/07, de 5 de abril de 2007- publicado no Diário da República. I Série – n.º 42. Conselho de Ministros - aprova o Estatuto Orgânico da Secretaria de Estado para o Ensino Superior.

Angola. Decreto-Lei n.º 5/09, de 7 de abril de 2009 - publicado no Diário da República. I Série – n.º 64 - cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior.

Angola. Decreto-lei nº 44530, de 21 de agosto de 1962, da Administração Colonial Portuguesa – Criação dos Estudos Gerais Universitários.

Angola. Decreto-lei nº 48790, de 23 de dezembro de 1968 – Alteração da denominação de Estudos Gerais Universitários para Universidade de Luanda.

Angola. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001 - publicada no Diário da República I Série - n.º 65 - Lei de Bases do Sistema de Educação.

Angola. Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016. Diário da República nº 170. I Série - Lei de Bases do Sistema de Educação.

Angola. Portaria n.º 77-A/76 de 26 de novembro de 1976 - publicado no Diário da República. I Série - n.º 279, - põe em vigor o Diploma Orgânico da Universidade de Angola.

Angola. Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro de 1985 - publicado no Diário da República. I Série - n.º 9 - altera a designação da Universidade de Angola para «Universidade Agostinho Neto»

Angola. Decreto Lei n.º 32/20, de 12 de agosto- publicado no Diário da República. I série nº 123. que altera a lei n. º17-16, de 7 de outubro - lei de bases do sistema de educação e ensino.

Angola. Decreto Presidencial n.º 121/20 de 27 de abril- publicado no Diário da República. I série nº 57. O Regulamento da Avaliação do Desempenho da Docente do Subsistema de Ensino Superior.

Angola. Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro de 1985 - publicado no Diário da República. I Série - n.º 9 - altera a designação da Universidade de Angola para «Universidade Agostinho Neto»

Angola, *Livro branco das tecnologias de informação e comunicação 2023-2027: o caminho para transformação e aceleração digital em Angola*. Disponível em libes.mescti@ciencia.ao

Angola (2019). *quadro legal dos cursos de pós-graduação das instituições publicas e privadas.* disponível em https://ciencia.ao acesso 2 de maio de 2024.

Angola (2022). MESCTI *Lista Atualizada das IES Públicas Angolanas - Dezembro 2022*. Disponível em https://mescti.gov.ao/ao. Acesso 24 de março de 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1- Protocolo de consentimento de entrevista

O presente protocolo insere-se no âmbito de um projeto de pesquisa de doutoramento em educação, na especialidade de desenvolvimento curricular, a realizar-se na Universidade do Minho, intitulado Processos e Práticas de Avaliação do Desempenho Docente: um estudo de caso no contexto do Ensino Superior em Angola tendo como orientadores científicos, o Doutor José Augusto de Brito Pacheco, Professor Catedrático do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e a Doutora Maria da Conceição Barbosa Mendes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. O projeto tem como objetivos: problematizar a avaliação do desempenho docente do ensino superior a nível internacional, ao nível das políticas de avaliação institucional e dos referenciais de avaliação; caracterizar os normativos e as orientações que definem a avaliação do desempenho docente no subsistema de ensino superior em Angola; analisar as conceções de decisores, gestores, docentes avaliadores e avaliados através de um estudo empírico de natureza qualitativa, sobre a avaliação do desempenho docente no ensino superior em Angola e em particular no ISCED de Benguela.

Os dados serão recolhidos por meio de entrevista semiestruturada, atendendo a natureza qualitativa da investigação pelo que solicitamos a sua colaboração e disponibilidade. Os referidos dados, servirão exclusivamente para esta investigação, pelo que é garantido o anonimato, sigilo e a confidencialidade em relação a toda informação prestada que será gravada em áudio, transcrita e posteriormente entregue para constatar a precisão ou necessidade de retificação do que julgar pertinente.

Consentimento informado

O sujeito entrevistado, declara que compreende o tema, os objetivos desta investigação, participa voluntariamente, autoriza a gravação áudio e subsequente utilização dos dados para investigação científica, salvaguardando-se o anonimato e confidencialidade:

Sim / Não

A pesquisadora O participante

_____ _____

Benguela _____de_____ 2023

Apêndice 2- Ficha Técnica de Entrevista a Decisores

Caracterização sociodemográfica do sujeito entrevistado

1. **Dados pessoais**

Idade .....

Sexo .....

Grau académico .....

Instituição formativa.....

Área de formação.....

Instituição laboral.....

Departamento de ensino.....

Categoria profissional .....

Cargos de Gestão na IES .....

Tempo de serviço na IES: .....

2. Contexto da entrevista

Entrevistadora: Angélica Natchiungue Marta Vidal, estudante do Curso de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação, Universidade do Minho

Contacto telefónico: **email:**

Entrevistado: (nome fictício por salvaguarda do anonimato e confidencialidade)

Local de entrevista: .....

Data: .....

Hora: Início: Término: Duração:

Contacto Inicial: .....

.....

.....

Observação do comportamento do entrevistado (verbal e não verbal)

.....

.....

.....

.....

Auto avaliação do entrevistado: .....

.....

.....

Data da transcrição: N° de páginas:

Envio da transcrição ao sujeito participante:

Apêndice 3 - Guião de entrevista dirigido ao decisor

Apresentação

Estimado (a) gestor (a), agradecemos a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Reconhecemos o grande esforço de suspender as suas atividades, para atender a nossa necessidade. Deste modo, está a participar de um estudo no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, a realizar-se na Universidade do Minho, intitulado **Processos e Práticas de Avaliação do Desempenho Docente: um estudo de caso no contexto do Ensino Superior em Angola**.

O projeto tem como objetivo principal, analisar as conceções de decisores, gestores, avaliadores e avaliados através de um estudo empírico de natureza qualitativa e quantitativa, sobre o processo de avaliação do desempenho docente no ISCED de Benguela. Os dados serão recolhidos por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, transcrita e posteriormente entregue, para constatação da precisão ou necessidade de retificação do que julgar pertinente. Os referidos dados, servirão exclusivamente para esta investigação, pelo que é garantido o anonimato, sigilo e a confidencialidade em relação a toda a informação prestada. Deste modo, sinta-se a vontade em partilhar opiniões, experiências sobre avaliação do desempenho docente e solicitamos a sua autorização para a gravação da entrevista.

Questões de entrevista

EIXOS TEMATICOS	QUESTÕES
1- Conceções e antecedentes da ADD nas IES	**ADD, de que se trata concretamente?** - Que relevância tem para os docentes/as IES? - Como era o processo de ADD, a nível na instituição, antes da aprovação do atual Regulamento?
2. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES	**Para além do RADD a instituição dispõe de outros normativos relacionados à ADD? Quais?** - Considera o RADD relevância, adequado e inovador? Comente. - Que inovação proporciona o atual regulamento ao processo de ADD nas IES? - Existe uma política de gestão da qualidade na instituição?
3. Processo de implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RADD)	**Como decorre o processo de implementação do RADD a nível nacional? Decorre em todas as IES públicas e privadas?** - De que condições dispõem ou devem dispor o órgão de tutela e as IES para a concretização das exigências inerentes a cada uma das dimensões, regulamentados? -Numa primeira fase, considera oportuno avaliar os docentes em todas as dimensões,

	figurados no regulamento? comente -Que aspetos relacionados a ADD na IES, gostaria de acrescer para o enriquecimento desta investigação?

Agradecemos pela informação prestada, considerámo-la bastante rica e certamente será valiosa para a concretização da investigação.

Muito obrigada pela colaboração.

Apêndice 4- Guião de entrevista dirigido a Gestores

Apresentação

Estimado (a) gestor (a), agradecemos a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Reconhecemos o grande esforço de suspender suas atividades, para atender a nossa necessidade. Deste modo, está a participar de uma investigação realizada no âmbito de um projeto de pesquisa de Doutoramento em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, a realizar-se na Universidade do Minho, intitulado **Processos e Práticas de Avaliação do Desempenho Docente: um estudo de caso no contexto do Ensino Superior em Angola**.

O projeto tem como objetivo principal, analisar as conceções de decisores, gestores, avaliadores e avaliados através de um estudo empírico de natureza qualitativa e quantitativa, sobre o processo de avaliação do desempenho docente no ISCED de Benguela. Os dados serão recolhidos por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, transcrita e posteriormente entregue, para constatação da precisão ou necessidade de retificação do que julgar pertinente. Os referidos dados, servirão exclusivamente para esta investigação, pelo que é garantido o anonimato, sigilo e a confidencialidade em relação a toda informação prestada. Deste modo, sinta-se a vontade em partilhar opiniões, experiências sobre avaliação do desempenho docente e solicitamos a sua autorização para a gravação da entrevista.

Questões de entrevista

EIXOS TEMATICOS	QUESTÕES
2- Conceções e antecedentes da ADD nas IES	**ADD, de que se trata concretamente?** - Que relevância tem para os docentes/as IES? - De que forma decorreu a ADD, a nível na instituição, antes da aprovação do decreto?
4. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES	**Que base legal sustenta o processo de ADD?** -Que relevância tem a aprovação de um diploma legal que regulamenta a ADD nas IES? - Que inovação proporciona o atual regulamento ao processo de ADD nas IES?
5. Processo de implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RADD)	**Como decorreu o processo de implementação do RADD nesta IES?** -Que procedimentos obedeceu o processo de adequação dos indicadores regulamentados ao contexto institucional? Na base de que critérios foi nomeada a CAD? Que responsabilidade teve sobre o processo? A CAD, integrou avaliador externo? Em que contexto? Que papel desempenhou? -De que forma os estudantes participaram do processo ADD? - Os avaliadores tiveram formação específica para o efeito? Quem organizou? Considerou-a suficiente e adequada? - De que forma os docentes avaliados foram esclarecidos e sensibilizados para a nova modalidade avaliativa? Como reagiram? - Em que dimensões foram avaliados os docentes? Em qual destas apresentam maior deficiência? -Numa primeira fase, considera oportuno avaliar os docentes em todas as dimensões, figurados no regulamento? comente

	- Como foram aplicadas as fichas de ADD? E por quem? - Em sua opinião, de que condições dispõe ou deve dispor a Instituição para a concretização das exigências inerentes a cada uma das dimensões, regulamentadas? -Que dificuldades ou obstáculos enfrentaram no processo de implementação do RADD? Como superá-los? -Em sua opinião, que deve fazer os docentes avaliados para cumprir as exigências do atual regulamento avaliativo tendo em conta o alinhamento desta a progressão da carreira? -Que efeitos produziu /produzirá o resultado da ADD para o docente? -Que aspetos positivos/negativos denotou do processo de implementação do RADD? -Que perspetivas tem para o próximo ciclo avaliativo? -Que aspetos relacionados a ADD na IES, gostaria de acrescer para o enriquecimento desta investigação?

Agradecemos por toda a informação prestada consideramo-la bastante rica e certamente terá um impacto significativo na investigação.

Muito obrigada pela colaboração.

Apêndice 5- Guião de entrevista dirigido a Avaliadores

Apresentação

Estimado (a) avaliador (a), agradecemos a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Reconhecemos o grande esforço de suspender as suas atividades, para atender a nossa necessidade. Deste modo, está a participar de um estudo no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, a realizar-se na Universidade do Minho, intitulado **Processos e Práticas de Avaliação do Desempenho Docente: um estudo de caso no contexto do Ensino Superior em Angola**.

O projeto tem como objetivo principal, analisar as conceções de decisores, gestores, avaliadores e avaliados através de um estudo empírico de natureza qualitativa e quantitativa, sobre o processo de avaliação do desempenho docente no ISCED de Benguela. Os dados serão recolhidos por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, transcrita e posteriormente entregue, para constatação da precisão ou necessidade de retificação do que julgar pertinente. Os referidos dados, servirão exclusivamente para esta investigação, pelo que é garantido o anonimato, sigilo e a confidencialidade em relação a toda a informação prestada. Deste modo, sinta-se a vontade em partilhar opiniões, experiências sobre avaliação do desempenho docente e solicitamos a sua autorização para a gravação da entrevista.

Questões de entrevista

EIXOS TEMATICOS	QUESTÕES
3- Conceções e antecedentes da ADD nas IES	**ADD, de que se trata concretamente?** - Que relevância tem para os docentes/as IES? - Como era o processo de ADD, a nível na instituição, antes da aprovação do atual Regulamento?
6. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES	**Para além do RADD a instituição dispõe de outros normativos relacionados à ADD? Quais?** - Considera o RADD relevância, adequado e inovador? Comente. - Que inovação proporciona o atual regulamento ao processo de ADD nas IES? - Existe uma política de gestão da qualidade na instituição?
7. Processo de implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RADD)	**Como decorreu o processo de implementação do RADD nesta IES?** - Ao nível da instituição houve adequação dos indicadores regulamentados ao contexto institucional? Como foi feito? - Os avaliadores tiveram formação específica para o efeito? A formação foi promovida por que entidades? Considerou-a suficiente e adequada? - De que forma os docentes avaliados foram esclarecidos e sensibilizados para a nova modalidade avaliativa? Como reagiram? - Em que dimensões foram avaliados os docentes? Em qual destas apresentam maior deficiência? -Numa primeira fase, considera oportuno avaliar os docentes em todas as dimensões, figurados no regulamento? comente - Como foram aplicadas as fichas de ADD? E por quem?

	- Em termos estatísticos, quantos docentes foram avaliados? E quantos ficaram isentos? Porquê? - Em sua opinião, de que condições dispõe ou deve dispor a Instituição para a concretização das exigências inerentes a cada uma das dimensões, regulamentadas? -Que dificuldades ou obstáculos enfrentaram no processo de implementação do RADD? Como superá-los? -Como foram apresentados os resultados aos docentes avaliados? Como reagiram? -Para que menção qualitativa, incidiram maior parte dos resultados? -Em sua opinião, o que devem fazer os docentes avaliados para cumprir as exigências do atual regulamento avaliativo? -Que efeitos produziu /produzirá o resultado da ADD para o docente? Que aspetos positivos/negativos denotou do processo de implementação do RADD? -Que apreciação faz da experiência como avaliador, na implementação do primeiro RADD na IES? - Que perspetivas tem para o próximo ciclo avaliativo? -Que aspetos relacionados a ADD na IES, gostaria de acrescer para o enriquecimento desta investigação?

Agradecemos pela informação prestada, considerámo-la bastante rica e certamente será valiosa para a concretização da investigação.

Muito obrigada pela colaboração.

Apêndice 6- Guião de entrevista dirigido aos Docentes avaliados

Apresentação

Estimado (a) docente avaliado (a), agradecemos a sua disponibilidade em participar desta entrevista. Reconhecemos o grande esforço de suspender as suas atividades, para atender a nossa necessidade. Deste modo, está a participar de um estudo no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, a realizar-se na Universidade do Minho, intitulado **Processos e Práticas de Avaliação do Desempenho Docente: um estudo de caso no contexto do Ensino Superior em Angola**.

O projeto tem como objetivo principal, analisar as conceções de decisores, gestores, avaliadores e avaliados através de um estudo empírico de natureza qualitativa e quantitativa, sobre o processo de avaliação do desempenho docente no ISCED de Benguela. Os dados serão recolhidos por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, transcrita e posteriormente entregue, para constatação da precisão ou necessidade de retificação do que julgar pertinente. Os referidos dados, servirão exclusivamente para esta investigação, pelo que é garantido o anonimato, sigilo e a confidencialidade em relação a toda a informação prestada. Deste modo, sinta-se à vontade em partilhar opiniões, experiências sobre avaliação do desempenho docente e solicitamos a sua autorização para a gravação da entrevista.

Eixos Temáticos e Questões de Entrevista

EIXOS TEMATICOS	QUESTÕES
4- Conceções e antecedentes da ADD nas IES	**ADD, de que se trata concretamente?** - Que relevância atribuem a este processo? - De que forma decorreu a ADD, a nível da instituição, antes da aprovação do decreto?
8. Políticas de avaliação do desempenho docente (RADD) em IES	-**Que relevância tem a aprovação de um diploma legal que regulamenta a ADD nas IES?** - Que inovação proporciona o atual regulamento ao processo de ADD nas IES?
9. Processo de implementação do regulamento de avaliação do desempenho docente (RADD)	**Como decorreu o processo de implementação do RADD nesta IES?** - Que opinião tem sobre a CAD (constituição e papel)? - De que forma os docentes avaliados foram esclarecidos e sensibilizados para a nova modalidade avaliativa? Como reagiram? - Em que dimensões foram avaliados os docentes? Em qual destas apresentam maior deficiência? -Numa primeira fase, considera oportuno avaliar os docentes em todas as dimensões, figurados no regulamento? Comente. - Que opinião tem sobre a forma de aplicação das fichas de ADD (autoavaliação com apresentação de evidencias)? Que opinião tem sobre os indicadores avaliativos selecionados para a sua categoria docente? -Que dificuldades ou obstáculos enfrentaram no processo de avaliação? Como superá-los?

	- Em sua opinião, de que condições dispõe ou deve dispor a Instituição para a concretização das exigências inerentes a cada uma das dimensões, regulamentadas? -Que nível de satisfação produziu os resultados aos docentes avaliados? Como reagiu? Correspondeu a expectativa Que tratamento foi dado ao resultado obtido? -Em sua opinião, que deve fazer os docentes avaliados para cumprir as exigências do atual regulamento avaliativo? -Que efeitos produziu /produzirá o resultado da ADD para o docente? Que aspetos positivos/negativos denotou do processo de implementação do RADD? - Que perspetivas tem para o próximo ciclo avaliativo? -Que aspetos relacionados a ADD na IES, gostaria de acrescer para o enriquecimento desta investigação?

Agradecemos por toda a informação prestada, consideramo-la bastante rica e certamente terá um impacto significativo na investigação.

Muito obrigada pela colaboração.

ANEXOS

Anexo1. Parecer da Comissão de Ética para Investigação em Ciências Sociais e Humana

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 137/2023

Título do projeto: *Processos e práticas de avaliação do desempenho docente: um estudo de caso no contexto do ensino superior em Angola*

Equipa de Investigação: Angélica Natchiungue Marta Vidal (IR), Doutoramento em Educação – Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho; José Augusto de Brito Pacheco (Orientador), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Maria da Conceição Barbosa Mendes (Orientadora), Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola

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 *Processos e práticas de avaliação do desempenho docente: um estudo de caso no contexto do ensino superior em Angola*.

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.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE
Num. de Identificação: 07080799
Data: 2023.10.17 12:53:41 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo 2. Decreto Presidencial Regulamento-Avaliação-Desempenho-Docente

Segunda-feira, 27 de Abril de 2020 I Série – N.º 57

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 1.190,00

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 Presidencial n.º 121/20:

Aprova o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior.

Decreto Presidencial n.º 122/20:

Aprova o Memorando de Entendimento entre o Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ministério da Agricultura e Florestas da República de Angola e o Gabinete Pessoal de S. A. Sheikh Ahmed Dalmook Al Maktoum em parceria com a Atlantis Africa Agro Ventures, assinado aos 20 de Dezembro de 2018. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

Despacho Presidencial n.º 63/20:

Autoriza a despesa e a abertura do procedimento de contratação simplificada, em função do critério material, para a adjudicação dos Contratos de empreitadas de construção e fiscalização das infra-estruturas do Campus Uiversitário, do Edifício dos Serviços Sociais e do Edifício da Reitoria do Campus Universitário de Cabinda da Universidade 11 de Novembro e autoriza o Ministro das Obras Públicas e Ordenamento do Território, com a faculdade de subdelegar, para a prática dos actos decisórios e de aprovação tutelar, incluindo a celebração dos correspondentes contratos de empreitada e de fiscalização.

Ministério dos Transportes

Decreto Executivo n.º 160/20:

Define as medidas concretas de excepção a vigorar durante a prorrogação do Estado de Emergência relativamente ao Sector dos Transportes. — Revoga o Decreto Executivo n.º 129/20, de 1 de Abril.

Banco Nacional de Angola

Aviso n.º 12/20:

Estabelece as regras aplicáveis à abertura, movimentação e encerramento de contas bancárias por pessoas singulares, residentes, que não reúnem todas as condições para a sua abertura ou para o acesso a determinados sistemas de pagamento.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Decreto Presidencial n.º 121/20

de 27 de Abril

Considerando que um dos critérios para acesso à Carreira Docente do Ensino Superior é a avaliação positiva do desempenho profissional do docente, conforme previsto no n.º 1 do artigo 19.º do Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto, que aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior;

Tendo em conta que a avaliação do desempenho do Docente no Ensino Superior concorre para a promoção da qualidade do Ensino Superior, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior e os docentes desenvolvam, qualitativamente, os três pilares da sua missão, designadamente, o ensino, investigação científica e extensão universitária;

Havendo necessidade de se estabelecer as regras e os procedimentos a observar na avaliação do desempenho dos docentes do Subsistema de Ensino Superior;

Atendendo ao disposto no n.º 2 do artigo 19.º do Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto, conjugado com o artigo 21.º do Decreto n.º 25/94, de 1 de Julho;

O Presidente da República decreta, nos termos da l) do artigo 120.º e do n.º 3 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

ARTIGO 1.º

(Aprovação)

É aprovado o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior, anexo ao presente Decreto Presidencial, de que é parte integrante.

ARTIGO 2.º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões suscitadas na interpretação e aplicação do presente Diploma são resolvidas pelo Presidente da República.

ARTIGO 3.º
(Entrada em vigor)

O presente Decreto Presidencial entra em vigor na data da sua publicação.

Apreciado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 27 de Março de 2020.

Publique-se.

Luanda, aos 17 de Abril de 2020.

O Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço.

REGULAMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO DOCENTE DO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I
Disposições Gerais

ARTIGO 1.º
(Objecto)

O presente Regulamento tem como objecto o estabelecimento de regras e procedimentos a observar na avaliação do desempenho dos docentes do Subsistema de Ensino Superior.

ARTIGO 2.º
(Âmbito de aplicação)

1. O presente Regulamento aplica-se aos docentes das Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas, que estejam integrados na Carreira Docente do Ensino Superior.

2. A avaliação do desempenho do docente do Subsistema de Ensino Superior incide sobre as dimensões definidas no presente Regulamento e respectivos parâmetros e indicadores.

ARTIGO 3.º
(Definições)

Para efeitos do presente Regulamento, entende-se por:

a) «*Artigo Científico*», publicação dos resultados de um estudo sobre um problema específico de investigação, numa revista científica reconhecida a nível nacional ou internacional, com arbitragem científica;

b) «*Artigo de Divulgação Científica*», uma publicação geralmente curta, que pode explicar factos, ideias, conceitos e descobertas ligadas às actividades científicas e tecnológicas, destinada a um tipo de público mais geral e não especializado no assunto, divulgada em meios de comunicação, usando-se, para o efeito, uma linguagem comum e acessível ao leitor médio;

c) «*Artigo de Natureza Pedagógica*», texto que aborda questões didáctico-pedagógicas com o objectivo de partilhar conhecimentos, metodologias e experiências relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, de forma a estimular e/ou facilitar a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Pode gozar do mesmo estatuto de artigos científicos ou de divulgação científica, ou ser considerado produção tecnológica, caso vise gerar produtos pedagógicos (brinquedos e jogos educativos), material instrutivo (livro didáctico e material impresso para ensino a distância) ou patentes no intuito de inovar o processo de ensino-aprendizagem;

d) «*Avaliador*», o docente institucionalmente convocado, com o perfil adequado para realizar as tarefas da avaliação do desempenho dos docentes, usando os procedimentos adoptados;

e) «*Difusão Científica*», todo o processo de veiculação da informação científica, através de publicações e técnicas direccionadas para diversos públicos. Abrange todos os outros termos sobre a partilha de conhecimento científico;

f) «*Dimensão*», vertente ou aspecto particular do desempenho docente que congrega características fundamentais que permitem a construção de grandes categorias com as quais se distinguem as áreas fundamentais do desempenho docente;

g) «*Disseminação Científica*», a transmissão de conhecimento para um público especializado, através de linguagem técnica e aprimorada de entendimento para especialistas. Os artigos científicos, que necessitam de seguir normas específicas, são exemplo dessa comunicação;

h) «*Divulgação Científica ou Popularização da Ciência*», a difusão do conhecimento científico para públicos não especializados, traduzindo-se na transposição do conhecimento científico para o público geral por intermédio de uma linguagem acessível, de fácil compreensão, com utilização de recursos e técnicas que facilitem a comunicação ou adaptação da mensagem a transmitir. Pressupõe a transposição da linguagem técnica e formal utilizada na academia para uma linguagem não-formal para que possa ser compreendida por pessoas não-especialistas em determinado assunto;

i) «*Evento Internacional*», aquele que é organizado com esse propósito, ou seja, os participantes são de várias nacionalidades, não interessando o local da realização do mesmo;

b) Definir os parâmetros e critérios de avaliação nas dimensões de ensino, investigação científica, extensão e gestão, estabelecendo as referências de desempenho sob a forma de dimensões, parâmetros, indicadores e critérios;

c) Estabelecer as regras e procedimentos do processo de avaliação do desempenho dos docentes, assim como a metodologia para obtenção da classificação final;

d) Definir a constituição, competências e funcionamento da Comissão de Avaliação de Docentes (CAD).

ARTIGO 5.º
(Objectivos da avaliação do desempenho do docente)

A avaliação do desempenho do docente tem os seguintes objectivos:

a) Aferir, com rigor e objectividade, a qualidade do desempenho dos docentes face a padrões estabelecidos;

b) Promover a melhoria contínua do desempenho dos docentes e a sua valorização profissional na carreira docente;

c) Detectar pontos fortes e pontos fracos no desempenho dos docentes e propor medidas de superação e melhoria;

d) Fundamentar processos de progressão na Carreira Docente do Ensino Superior e distinguir o mérito em termos de desempenho docente.

ARTIGO 6.º
(Disposições Genéricas sobre a Avaliação)

1. A avaliação do desempenho do docente no Ensino Superior incide sobre as dimensões definidas no presente Regulamento e respectivos parâmetros e indicadores.

2. A avaliação do desempenho do docente incide sobre os trabalhos realizados, resultados e/ou produtos da actividade conseguidos pelo docente avaliado durante o período de avaliação.

3. A avaliação do desempenho do docente incide sobre os trabalhos publicados na língua em que foram publicados, com indicação da filiação institucional do avaliado, sem prejuízo de poder ser solicitada a tradução de parte essencial desses trabalhos.

4. Na avaliação do desempenho do docente apenas são contabilizados os trabalhos, resultados ou produtos devidamente comprovados.

5. A avaliação do desempenho de cada docente deve ser feita, no mínimo, por dois avaliadores, de categoria igual ou superior à do avaliado.

6. Os resultados e produtos da actividade dos docentes, nas diferentes dimensões e parâmetros, são valorizados em função de pesos ponderados previamente aprovados no Conselho Científico da Unidade Orgânica.

7. A classificação final resulta do somatório das pontuações obtidas nas quatro dimensões do desempenho dos docentes nos dois anos avaliados, após a aplicação das devidas ponderações.

ARTIGO 7.º
(Periodicidade)

1. A avaliação do desempenho dos docentes é realizada de dois em dois anos e decorre entre os meses de Março e Maio do ano em que se realiza.

2. Cada ciclo de avaliação do desempenho engloba dois anos, pelo que a avaliação do desempenho dos docentes incide sempre sobre os dois anos lectivos anteriores.

CAPÍTULO II
Princípios Específicos da Avaliação

ARTIGO 8.º
(Princípios específicos)

A avaliação do desempenho do docente assenta nos princípios da universalidade, obrigatoriedade, objectividade, relevância, transparência, imparcialidade, rigor e coerência.

ARTIGO 9.º
(Princípio da universalidade)

A avaliação do desempenho do docente do Ensino Superior deve ser aplicada a todos os docentes, abarcando as diferentes dimensões do seu desempenho, ao longo do exercício da sua actividade profissional na instituição onde prestam serviço.

ARTIGO 10.º
(Princípio da obrigatoriedade)

Todos os docentes do Ensino Superior estão obrigados a sujeitar-se ao processo de avaliação de desempenho, de acordo com os princípios, as regras, procedimentos e pressupostos estipulados no presente Regulamento e demais legislação aplicável.

ARTIGO 11.º
(Princípio da relevância)

O processo de avaliação do desempenho do docente do Ensino Superior deve identificar os aspectos mais importantes do desempenho docente sobre os quais deve recair a avaliação, tendo em conta o objectivo de promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

ARTIGO 12.º
(Princípio da objectividade)

A avaliação do desempenho do docente do Ensino Superior deve ser baseada em parâmetros e indicadores, sempre que possível, mensuráveis e passíveis de comprovação com evidências.

ARTIGO 13.º
(Princípio da transparência)

Na avaliação do desempenho do docente no Ensino Superior devem ser previamente divulgadas as regras, os critérios, os procedimentos, os parâmetros, os indicadores e as escalas de valorização que sustentam o processo de avaliação do desempenho do docente.

ARTIGO 14.º
(Princípio da imparcialidade)

Na avaliação do desempenho do docente do Ensino Superior deve ser adoptada uma postura de isenção, ou seja, na aplicação deste Regulamento independentemente do estatuto, do título, da posição ou da condição dos docentes avaliados.

ARTIGO 15.º
(Princípio do rigor)

A avaliação do desempenho do docente deve ser efectuada em função de pressupostos (indicadores, critérios, ponderações) rigorosamente definidos e aplicados com vista à obtenção de dados fiáveis e à produção de juízos de valor consistentes.

ARTIGO 16.º
(Princípio da coerência)

A avaliação do desempenho do docente deve articular os objectivos da avaliação com as dimensões do desempenho docente a avaliar, o instrumento a utilizar, as regras do processo e as condições contextuais para que a avaliação produza os efeitos desejados.

CAPÍTULO III
Dimensões, Parâmetros e Critérios da Avaliação

SECÇÃO I
Dimensões da Avaliação

ARTIGO 17.º
(Dimensões específicas da avaliação)

1. A avaliação do desempenho do docente incide sobre as seguintes dimensões:

a) Ensino;

b) Investigação Científica;

c) Extensão;

d) Gestão.

2. A avaliação do desempenho do docente em cada uma das dimensões referidas no n.º 1 do presente artigo é efectuada segundo critérios, independentes uns dos outros, que determinam a aferição dos diferentes parâmetros da actividade dos docentes.

3. A cada dimensão é atribuído um peso ponderado, contido nos seguintes limites, cujo somatório deve ser igual a 1:

a) Mínimo de 0,3 e máximo de 0,4 para a dimensão ensino;

b) Mínimo de 0,3 e máximo de 0,4 para a dimensão investigação científica;

c) Mínimo de 0,2 e máximo de 0,3 para a dimensão extensão;

d) Mínimo de 0,1 e máximo de 0,2 para a dimensão gestão.

4. Os pesos ponderados para cada dimensão e para cada ciclo de avaliação são definidos, tendo em conta o estado de desenvolvimento da instituição.

SUBSECÇÃO I
Critérios de Avaliação na Dimensão Ensino

ARTIGO 18.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro materiais pedagógicos)

1. A avaliação do desempenho na dimensão ensino, parâmetro materiais pedagógicos deve ser feita sob consideração de características, tais como originalidade, profundidade, rigor científico e pedagógico, diversidade de conteúdos, documentação de suporte (no caso de software e de montagens laboratoriais), relevância das publicações elaboradas, etc.

2. A quantificação dos indicadores é feita segundo o valor relativo dos mesmos com os quais se torna possível diferenciá-los, tal como expresso na Tabela 1 anexa.

3. As publicações são valorizadas consoante tenham autoria individual ou partilhada.

ARTIGO 19.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro orientação de estudantes)

1. A avaliação do desempenho na dimensão ensino, parâmetro orientação de estudantes é estabelecida com base em critérios, tais como seriedade e integridade académicas, originalidade do trabalho, profundidade da abordagem, rigor científico e pedagógico, publicações resultantes da cooperação com centros de investigação e empresas.

2. A contabilização é obtida a partir do somatório do número de orientações e co-orientações, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 2 anexa e o tipo de responsabilidade de acordo com a pontuação apresentada na Tabela 3 anexa.

3. As orientações e co-orientações aqui consideradas não podem ser contabilizadas no parâmetro Unidades Curriculares.

4. As orientações e co-orientações apenas podem ser contabilizadas e valorizadas no decorrer dos seguintes períodos máximos: um ano para Licenciatura, dois anos para Mestrado e cinco anos para Doutoramento.

ARTIGO 20.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro leccionação de Unidades Curriculares)

1. A avaliação do desempenho na dimensão ensino, parâmetro leccionação de Unidades Curriculares é estabelecida segundo critérios, tais como ética e integridade científica, inovação pedagógica e curricular, diversidade, cooperação com Instituições de Ensino Superior e participação em iniciativas complementares ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvidas fora do horário lectivo como seminários, orientação tutorial, workshops e visitas de estudo.

2. A valorização quantitativa considera o tipo de participação na Unidade Curricular de acordo com a pontuação fixada na Tabela 4 anexa, segundo as aulas ministradas em cada semestre por unidades curriculares e o resultado da avaliação do desempenho feita pelos estudantes, de acordo com os indicadores definidos na Tabela 5 anexa e a pontuação fixada na Tabela 6, constante no anexo.

ARTIGO 21.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro infra-estrutura de apoio ao ensino)

1. A avaliação do desempenho na dimensão ensino, parâmetro infra-estrutura de apoio ao ensino considera a capacidade de promoção de novas iniciativas pedagógicas, segundo critérios, tais como inovação, actualidade, profundidade, diversidade, sofisticação técnica, contribuição para o aumento do conhecimento, cooperação com Instituições de Ensino Superior, centros de investigação e empresas.

2. A componente quantitativa contempla o número total e o tipo de infra-estruturas de apoio ao ensino criadas pelo avaliado, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 7 anexa.

SUBSECÇÃO II
Critérios de Avaliação na Dimensão Investigação Científica

ARTIGO 22.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro produção científica e tecnológica)

1. A avaliação do desempenho na dimensão investigação científica, parâmetro produção científica e tecnológica é estabelecida, tomando em conta a área disciplinar, com base em critérios, tais como actualidade, novidade, impacto, diversidade, originalidade, multidisciplinaridade, ética e integridade científica, contribuição para o avanço do estado do conhecimento, etc.

2. A componente quantitativa contempla o número total e a natureza das publicações científicas do docente durante o período em avaliação, bem como o tipo de produção tecnológica e/ou inovação, segundo a pontuação definida na Tabela 8, constantes no anexo.

3. Os tipos A e B, descritos na Tabela 8 anexa, estão relacionados com a qualidade da publicação, sendo que o tipo A é de maior qualidade em relação ao tipo B.

4. A Comissão de Avaliação de Docente de cada Unidade Orgânica deve classificar as publicações pertencentes a cada tipo.

ARTIGO 23.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro projectos de investigação científica)

1. A avaliação do desempenho na dimensão investigação científica, parâmetro Projectos de Investigação Científica realiza-se segundo critérios, tais como, inovação, actualidade, diversidade, rigor científico, ética, contribuição para o conhecimento, cooperação com instituições de Ensino Superior, centros de investigação e empresas.

2. A componente quantitativa é obtida considerando o número total de participações em projectos de investigação científica pelo avaliado, como coordenador ou como membro de equipa, durante o período em avaliação, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 10 anexa.

ARTIGO 24.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro infra-estrutura de apoio à investigação científica)

1. A avaliação do desempenho na dimensão investigação científica, parâmetro infra-estrutura de apoio à investigação científica considera a capacidade de criação e/ou reforço de infra-estrutura de apoio à investigação científica, considerando os critérios de inovação, actualidade, diversidade, sofisticação técnica, responsabilidade, contribuição para o aumento do conhecimento, e cooperação com Instituições de Ensino Superior, centros de investigação e empresas.

2. A valorização quantitativa é obtida a partir do número total de infra-estruturas de apoio à investigação científica criadas/reforçadas ou geridas pelo avaliado, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 11 anexa.

ARTIGO 25.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro reconhecimento pela comunidade científica)

1. A avaliação do desempenho na dimensão investigação científica, parâmetro reconhecimento pela comunidade científica é estabelecida com base em critérios, tais como originalidade do trabalho, respeito pela ética científica, diversidade, contribuição para o avanço do conhecimento e abrangência da obra produzida.

2. A valorização quantitativa considera o tipo de reconhecimento pela comunidade científica, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 11 anexa.

3. A actividade editorial a que se refere a Tabela 12 anexa inclui actividades tais como editor chefe, editor associado e revisor de artigos.

SUBSECÇÃO III
Critérios de Avaliação na Dimensão Extensão

ARTIGO 26.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro produção normativa e curricular)

1. A avaliação do desempenho na dimensão extensão, parâmetro produção normativa e curricular leva em conta a área disciplinar e baseia-se em critérios de inovação, actualidade, diversidade, responsabilidade, contribuição para o avanço do estado da arte, difusão e impacto profissional e social dos resultados.

2. A valorização quantitativa considera o tipo e o total de contribuições do avaliado durante o período em avaliação, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 13 anexa.

ARTIGO 27.º
(Critérios de avaliação relativos ao parâmetro prestação de serviços e consultoria)

1. A avaliação do desempenho na dimensão extensão, parâmetro prestação de serviços e consultoria desenrola-se, tomando em conta a área disciplinar, segundo critérios, tais como inovação, actualidade, responsabilidade, ética, impacto, diversidade, âmbito territorial, entre outros.

2. A valorização quantitativa é obtida a partir do tipo e do número de acções desenvolvidas pelo avaliado durante o período em avaliação, de acordo com a pontuação fixada na Tabela 14 anexa.

5. Caso não existam na Unidade Orgânica Professores Doutores que perfaçam o número mínimo, devem ser cooptados de outra Unidade Orgânica.

6. A CAD deve integrar, pelo menos, um membro de categoria superior à dos docentes avaliados de categoria mais elevada.

7. Não existindo na Unidade Orgânica Docentes de categoria superior à dos avaliados, cabe ao gestor convidar um docente de outra Unidade Orgânica.

8. A CAD deve ter, pelo menos, dois membros suplentes, que são mobilizados em caso de ausência de algum membro efectivo.

9. O gestor da Unidade Orgânica pode convidar docentes de reconhecido mérito científico de outras unidades orgânicas ou, quando necessário, propor ao gestor máximo da Instituição, o convite a docentes de outras Instituições de Ensino Superior para intervirem como avaliadores.

ARTIGO 37.°
(Competências da Comissão de Avaliação de Docentes)

1. À Comissão de Avaliação de Docentes (CAD) compete o seguinte:

a) Preparar o processo de avaliação do desempenho e divulgá-lo na Unidade Orgânica;

b) Estabelecer o calendário e o cronograma das acções de avaliação a realizar;

c) Coordenar o processo de avaliação do desempenho dos docentes, supervisionando e acompanhando o trabalho dos avaliadores nomeados;

d) Designar os dois avaliadores, de entre o painel de avaliadores nomeados, para cada docente avaliado;

e) Divulgar os pesos ponderados de cada dimensão da avaliação do desempenho;

f) Recolher a informação enviada pelos docentes e respectivos comprovativos;

g) Classificar as publicações referidas no artigo 22.° do presente Diploma, constantes na Tabela 8 anexa;

h) Analisar a classificação final dos avaliados, proposta pelos avaliadores, antes de a remeter ao Conselho Científico;

i) Remeter ao Conselho Científico da Unidade Orgânica, para validação, os resultados da avaliação do desempenho dos docentes;

j) Remeter aos avaliados o resultado da sua avaliação de desempenho, depois de homologados pelo Reitor ou Director Geral da IES;

k) Esclarecer as dúvidas resultantes da aplicação do presente Regulamento;

l) Apresentar um relatório no final do processo de avaliação do desempenho dos docentes.

ARTIGO 38.°
(Docentes avaliados)

1. No âmbito do processo de avaliação do desempenho, os docentes avaliados têm direito a:

a) Uma avaliação justa e objectiva do seu desempenho, mediante preenchimento da grelha de auto-avaliação e dos comprovativos apresentados;

b) Esclarecimentos sobre a aplicação do Regulamento da avaliação do desempenho do docente;

c) Serem informados, de maneira sigilosa, do resultado da avaliação do seu desempenho docente;

d) Reclamação, em caso de discordância da classificação que lhes tenha sido atribuída;

e) Impugnação graciosa e contenciosa, nos termos da lei.

2. Os docentes avaliados têm o dever de:

a) Facultar os elementos de informação que lhes sejam solicitados para a avaliação do seu desempenho;

b) Colaborar responsavelmente no processo de avaliação do seu desempenho.

ARTIGO 39.°
(Avaliadores)

1. Os avaliadores, nomeados pelo gestor da Unidade Orgânica, sob proposta do conselho científico, têm legitimidade e competência para proceder aos actos da avaliação previstos no presente Regulamento e demais legislação aplicável.

2. Os avaliadores reportam a sua actividade à CAD.

3. Os avaliadores analisam as grelhas de auto-avaliação e atribuem a classificação aos docentes avaliados, em função dos elementos de prova reunidos.

4. Os avaliadores remetem à CAD os resultados da avaliação do desempenho dos docentes.

5. Os avaliadores participam na reunião da CAD em que é feita a análise dos resultados globais da avaliação do desempenho dos docentes.

6. Os avaliadores devem agir com zelo e ética, obrigando-se ao cumprimento do sigilo, dada a confidencialidade das informações e dos resultados da avaliação do desempenho.

7. Os avaliadores são solidários quanto aos actos da avaliação do desempenho e aos seus efeitos.

8. Os avaliadores são avaliados por uma Comissão *ad-hoc*, nomeada pelo gestor da Unidade Orgânica, sob proposta do Conselho Científico da Unidade Orgânica.

9. A Comissão *ad-hoc* é constituída por um docente dessa Unidade Orgânica, de categoria igual ou superior à dos avaliados e por dois docentes de outra Unidade Orgânica, também de categoria igual ou superior.

10. Não havendo na unidade orgânica docentes de categoria igual ou superior à dos avaliados, é nomeado um avaliador proveniente de outra Unidade Orgânica, após aprovação em Conselho Científico.

2. O modelo multicritério de agregação aditiva de valorações nas várias dimensões traduz-se numa grelha de avaliação que contempla as dimensões e os parâmetros adoptados, que o docente preenche, num exercício de auto-avaliação, com apresentação de evidências.

3. As dimensões e os parâmetros da avaliação têm pesos ponderados previamente definidos pelo Conselho Científico da Unidade Orgânica, dentro dos limites definidos no presente Diploma.

4. A grelha submetida pelo docente avaliado é alvo de avaliação por dois avaliadores, que atribuem uma classificação final, na base dos critérios e pesos ponderados atribuídos aos resultados do desempenho docente nas dimensões e parâmetros estabelecidos nos termos do presente Diploma.

ARTIGO 46.º
(Fases do procedimento da avaliação)

1. O procedimento de avaliação do desempenho do docente observa as seguintes fases:

a) Divulgação do Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente;

b) Constituição da CAD, pelo Gestor da Unidade Orgânica, após aprovação do Conselho Científico;

c) Definição dos pesos ponderados para cada dimensão e para cada parâmetro da avaliação do desempenho;

d) Preenchimento, pelo avaliado, dos seus dados pessoais e inserção, na grelha de avaliação, das informações relativas ao seu desempenho nas várias dimensões;

e) Determinação do desempenho, na base do somatório dos pontos obtidos em cada dimensão;

f) Obtenção da classificação por dimensão, que resulta da multiplicação da pontuação obtida pelo respectivo peso ponderado;

g) Obtenção da Classificação Final de desempenho de cada avaliado, traduzida nas categorias referidas no n.º 3 do artigo 43.º do presente Regulamento;

h) Análise dos resultados da avaliação do desempenho de cada docente, na CAD, para posterior envio ao Conselho Científico da Unidade Orgânica;

i) Validação dos resultados da avaliação do desempenho dos docentes no Conselho Científico da Unidade Orgânica;

j) Envio, pelo Gestor da Unidade Orgânica, dos resultados da avaliação do desempenho dos docentes ao Reitor ou Director Geral para homologação;

k) Homologação dos resultados finais da avaliação do desempenho pelo Reitor ou Director Geral da IES;

l) Devolução dos resultados da avaliação de desempenho a cada docente e ao respectivo Chefe do Departamento de Ensino e Investigação.

CAPÍTULO VI
Processo de Avaliação

ARTIGO 47.º
(Implicações da avaliação)

A avaliação do desempenho dos docentes é obrigatoriamente considerada para efeitos de contratação por tempo indeterminado, renovação de contrato a termo certo, progressão na carreira e atribuição de prémios de desempenho.

ARTIGO 48.º
(Efeitos da avaliação)

1. O docente avaliado que obtenha uma classificação de «fraco» ou «insuficiente» no inquérito de qualidade (avaliação pelos estudantes), referido no n.º 2 do artigo 20.º (Tabelas 5 e 6 anexas) é alvo de um processo de averiguação.

2. O docente avaliado que obtenha a Classificação Final de inadequado (CF < 30) tem que apresentar uma justificação por escrito ao Gestor da Unidade Orgânica.

3. Caso a justificação referida no ponto anterior não seja aceite ou não seja apresentada, e após o processo de averiguação, podem ser aplicadas sanções, nos termos dos instrumentos regulamentares da Instituição de Ensino Superior e demais legislação aplicável.

4. Caso a justificação seja aceite, o docente deve ser alvo de acompanhamento por outro docente de categoria superior ou pelo seu par designado pelo Conselho Científico.

5. A obtenção de uma Classificação Final de inadequado, obtida em dois períodos seguidos, implica a rescisão do contrato ou a cessação do vínculo com a instituição de ensino para os docentes em regime probatório.

6. A obtenção de uma Classificação Final de inadequado, obtida em dois períodos seguidos, para os Professores Catedráticos e Associados implica a despromoção para a categoria imediatamente inferior, ficando impossibilitados de reger cursos e disciplinas em cursos de pós-graduação e de graduação, orientar dissertações e teses, presidir a júris de provas de pós-graduação, por um período de dois anos.

7. A retoma automática da sua categoria está condicionada à obtenção de classificação mínima de «Bom» na avaliação do seu desempenho, no ciclo seguinte.

8. A obtenção de uma classificação de excelente, obtida em dois períodos seguidos, confere o direito a uma menção e prémio de desempenho, possibilitando, assim, o concurso à categoria seguinte, desde que reúna os requisitos para progressão na carreira, definidos no Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.

9. No caso de necessitar da avaliação num terceiro ano adicional ao último ciclo a que foi sujeito, para efeitos de concurso à progressão de carreira, o docente ou investigador pode solicitar uma avaliação excepcional do seu desempenho nesse ano singular.

ANEXO

Parâmetros, Indicadores e Respectivas Pontuações

Tabela 1: Pontuação relativa à dimensão Ensino, parâmetro Materiais Pedagógicos

Tipo de Conteúdo

#	Tipo de Conteúdo	Pontuação
1	Livro de apoio ao ensino	7
2	Reedição de livro de apoio ao ensino	3,5
3	Texto pedagógico que aborde parte essencial do programa (teoria problemas e/ou laboratorial) de uma Unidade Curricular (sebenta/manual)	3,5
4	Artigo de natureza pedagógica publicado em revista indexada	3,5
5	Artigo de natureza pedagógica publicado em revista não indexada	3
6	Capítulo de livro de apoio ao ensino	3
7	Aplicação informática, protótipo experimental, guia de laboratório ou manual prático de operação de equipamento, adoptados em Unidades Curriculares	2,5
8	Reedição de texto pedagógico, sebenta ou manual	2
9	Artigo de natureza pedagógica publicado em acta de conferência internacional	2
10	Artigo de natureza pedagógica publicado em acta de conferência nacional	1,5
11	Texto didáctico sobre parte do programa, fornecido aos alunos	1
12	Material didáctico (esquemas, sínteses, modelos, ilustrações) disponibilizado na internet	1
13	Comunicação de natureza pedagógica em evento internacional	1
14	Comunicação de natureza pedagógica em evento nacional	0,5
15	Outras publicações de natureza pedagógica	0,5

Tabela 2: Pontuação relativa à dimensão Ensino, parâmetro Orientação de Estudantes

Tipo de Orientação

#	Tipo de Orientação	Pontuação
1	Orientação de tese de doutoramento (concluída)	5
2	Orientação de dissertação de mestrado (concluída)	3,5
3	Orientação de trabalho de fim de curso de licenciatura (concluído)	2,5
4	Orientação de tese de doutoramento (em curso)	2
5	Orientação de dissertação de mestrado (em curso)	1,5
6	Orientação de trabalho de fim de curso de licenciatura (em curso)	1
7	Orientação de estágio curricular de licenciatura	1
8	Orientação de outros trabalhos de natureza científico-pedagógica	0,5

Tabela 3: Pontuação relativa à dimensão Ensino, parâmetro Orientação de Estudantes

Tipo de Responsabilidade

#	Tipo de Responsabilidade	Pontuação
1	Orientador de tese de doutoramento	4
2	Co-Orientador de tese de doutoramento	3
3	Orientador de dissertação de mestrado	3
4	Co-Orientador de dissertação de mestrado	2
5	Orientador de trabalho de fim de curso de licenciatura	1
6	Co-Orientador de trabalho de fim de curso de licenciatura	0,5

Tabela 4: Pontuação relativa à dimensão Ensino, parâmetro Leccionação de Unidades Curriculares

Tipo de Participação

#	Tipo de Participação	Pontuação
1	Leccionação e regência de Unidades Curriculares	5
2	Leccionação de Unidades Curriculares	3,5
3	Introdução de inovações pedagógicas no ensino, devidamente descritas	3
4	Realização de workshop sobre temática do programa da Unidade Curricular	2
5	Realização de visita de estudo relacionada com a Unidade Curricular	1,5
6	Membro de comissão nacional de exame de fim de curso (elaboração de provas)	1,5
7	Membro de júri de prova de exame final de curso (correcção de provas)	1
8	Resultado da avaliação feita pelos estudantes	*

*** Valor dependente da pontuação atribuída pelos estudantes, segundo a tabela 5.**

Tabela 5: Indicadores de avaliação do desempenho do docente feita pelos estudantes

INDICADORES		ESCALA				
#	No seu desempenho profissional, o docente:	1	2	3	4	5
1	É assíduo					
2	É pontual					
3	Revela domínio da matéria que leciona					
4	Organiza correctamente o conteúdo das aulas					
5	Apresenta a matéria da aula com clareza					
6	Ministra a aula com segurança científica					
7	Usa correctamente a comunicação verbal					
8	Tem controlo sobre o clima da sala de aula					
9	Revela disponibilidade para orientar os estudantes					
10	Consegue motivar os estudantes para a aprendizagem					
11	É correcto no modo como se relaciona com os estudantes					
12	É justo na avaliação das aprendizagens dos estudantes					
13	Cumpre os prazos para a correcção dos testes de avaliação					
14	Usa adequadamente os recursos didácticos					
15	Tem conduta ética na sala de aula					
16	Tem conduta ética dentro da instituição					

Nesta escala, 1 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo com que se evidencia cada indicador.

Tabela 6: Pontuação relativa à dimensão Ensino, parâmetro Leccionação de Unidades Curriculares

Resultado da avaliação feita pelos estudantes

#	Inquérito de Qualidade		Pontuação
1	Muito Bom	4.50-5.00	2,5
2	Bom	3.50-4.49	2
3	Suficiente	2.50-3.49	1,5
4	Insuficiente	1.00-2.49	1
5	Fraco	0.00-0.99	0,5

*** A pontuação é calculada em função do número de Unidades Curriculares em que foi avaliado pelos estudantes**

Tabela 7: Pontuação relativa à dimensão Ensino, parâmetro Infra-Estrutura de Apoio ao Ensino

Tipo de Infra-Estrutura

#	Tipo de Infra-Estrutura	Pontuação
1	Responsável por criação de laboratório de apoio ao ensino	5
2	Responsável por reforço de laboratório de apoio ao ensino	3
3	Participação na criação de laboratório de apoio ao ensino	2
4	Participação no reforço de laboratório de apoio ao ensino	1,5
5	Responsável por criação de plataforma electrónica de apoio ao ensino	1,5
6	Participação na criação de plataforma electrónica de apoio ao ensino	1
7	Disponibilização de base de dados electrónicos de bibliografia de uma unidade curricular do curso	0,5

Tabela 8: Pontuação relativa à dimensão Investigação Científica, parâmetro Produção Científica e Tecnológica

Tipo de Produção Científica ou Publicação

#	Tipo de Produção Científica ou Publicação	Pontuação
1	Livro baseado em resultados de Investigação e Desenvolvimento (I&D), como autor	7
2	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista científica internacional indexada de tipo A, como autor	6
3	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista científica internacional indexada de tipo B, como autor	5
4	Livro baseado em resultados de Investigação e Desenvolvimento (I&D), como co-autor	4
5	Artigo resultante de investigação científica publicado em acta de conferência internacional de tipo A	4
6	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista científica internacional indexada de tipo A, como co-autor	3,5
7	Tese de Doutoramento concluída	3,5
8	Artigo resultante de investigação científica publicado em acta de conferência internacional de tipo B	3,5
9	Capítulo de livro baseado em resultados de I&D, como autor	3
10	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista científica internacional indexada de tipo B, como co-autor	2,5
11	Edição de livro baseado em resultados de I&D (editor ou organizador)	2,5
12	Edição de «Edição Especial» em revista científica internacional indexada	2,5
13	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista científica internacional não indexada	2,5
14	Capítulo de livro baseado em resultados de I&D, como co-autor	2
15	Artigo resultante de investigação científica publicado em revista científica nacional	2
16	Edição de acta de conferência internacional com ISBN (como organizador)	2
17	Comunicação oral em evento científico internacional	1,5
18	Apresentação de poster em evento científico internacional	1
19	Comunicação oral em evento científico nacional	1
20	Apresentação de poster em evento científico nacional	1
21	Artigo resultante de investigação científica publicado em acta de conferência nacional	1
22	Relatório final de projecto de investigação científica	1
23	Relatório de progresso de projecto de investigação científica	0,5

Tabela 9: Pontuação relativa à dimensão Investigação Científica, parâmetro Produção Científica e Tecnológica

Tipo de Produção Tecnológica e/ou Actividades de Inovação

#	Tipo de Produção Tecnológica e/ou Actividades de Inovação	Pontuação
1	Patente internacional	7
2	Modelo internacional	6
3	Desenho industrial internacional	5
4	Desenho de protótipo	5
5	Patente registada no estrangeiro	5
6	Desenho industrial nacional	4
7	Patente registada no País	4
8	Registo de marcas	4
9	*Software* desenvolvido e registado e em utilização no mercado	4
10	*Software* desenvolvido e registado	3
11	Nova tecnologia desenvolvida e registada	3
12	Direitos de autor registados	3
13	Modelo nacional	3
14	Novos processos e procedimentos desenvolvidos e registados	2
15	Aplicação informática ou protótipo experimental para divulgação tecnológica	2

Tabela 10: Pontuação relativa à dimensão Investigação Científica, parâmetro Projectos de Investigação Científica

Tipo de Participação

#	Tipo de Participação	Pontuação
1	Responsável geral de projecto de I&D internacional	5
2	Responsável local de projecto de I&D internacional	3,5
3	Avaliador de projectos de investigação científica internacional	3,5
4	Supervisão de trabalhos de pós-doutoramento	3
5	Aprovação em prova de doutoramento em universidade estrangeira	3
6	Responsável de projecto de I&D nacional	2,5
7	Participante em projecto de I&D internacional	2,5
8	Aprovação em prova de doutoramento em universidade nacional	2
9	Aprovação em prova pública de competência científica e aptidão pedagógica	1,5
10	Avaliador de projectos de investigação científica nacional	1,5
11	Participante em projecto de I&D nacional	1

Tabela 11: Pontuação relativa à dimensão Investigação Científica, parâmetro Infra-Estrutura de Apoio à Investigação Científica (II)

Tipo de Infra-Estrutura

#	Tipo de Infra-Estrutura	Pontuação
1	Responsável por criação de laboratório de apoio à investigação científica	5
2	Responsável por reforço de laboratório de apoio à investigação científica	3
3	Participante na criação de laboratório de apoio à investigação científica	1,5
4	Participante no reforço de laboratório de apoio à investigação científica	1

Tabela 12: Pontuação relativa à dimensão Investigação Científica, parâmetro Reconhecimento pela Comunidade Científica

Tipo de Reconhecimento

#	Tipo de Reconhecimento	Pontuação
1	Prémio de sociedade científica	7
2	Actividade editorial em revista científica internacional indexada de tipo A	5
3	Actividade editorial em revista científica internacional indexada de tipo B	4
4	Membro de júri de doutoramento em instituição externa, como arguente	4
5	Membro de júri de prova pública em instituição externa, como arguente - Professores	3,5
6	Prémio recebido por mérito na avaliação de desempenho docente	3
7	Membro de júri de mestrado em instituição externa, como arguente	2,5
8	Actividade editorial em conferência internacional de tipo A	2,5
9	Membro de júri de prova pública em instituição externa, como arguente-Assistentes	2,5
10	Outros prémios decorrentes da actividade científica sujeitos a avaliação por júri	2
11	Docência como professor visitante em universidade estrangeira	2
12	Membro de júri de mestrado na instituição de pertença, como arguente	1,5
13	Actividade editorial em revista científica não indexada	1,5
14	Actividade editorial em conferência internacional de tipo B	1,5
15	Participação em comissões científicas de eventos científicos internacionais	1,5
16	Revisor, como árbitro, de artigos publicados em revista científica	1,5
17	Actividade editorial em revista científica nacional	1
18	Membro de sociedades científicas de admissão selectiva e outras distinções similares	1
19	Participação em comissões científicas de eventos científicos nacionais	1
20	Actividades editoriais em outras publicações científicas	0,5

Tabela 13: Pontuação relativa à dimensão Extensão, parâmetro Produção Normativa e Curricular

Tipo de Contribuição

#	Tipo de Contribuição	Pontuação
1	Participação na elaboração de projecto legislativo internacional	7
2	Participação na elaboração de norma técnica internacional	6
3	Participação na elaboração de projecto legislativo nacional	5
4	Participação na elaboração de norma técnica nacional	4
5	Participação na elaboração de projecto curricular de curso de graduação ou de pós-graduação	3
6	Participação na elaboração de regulamento ao nível da IES/ Unidade Orgânica	2
7	Participação na elaboração de parte de um plano curricular de um curso' de graduação ou de pós-graduação	2
8	Emissão de parecer científico sobre projectos de diplomas legais ou projectos de tecnologia e inovação	2
9	Participação na elaboração de documento normativo orientador, relevante para o ensino-aprendizagem (perfil, estágio, normas de qualidade, avaliação, extensão)	1
10	Participação na elaboração de Estatuto ou Regulamento Interno de estruturas ou processos ligados ao ensino-aprendizagem	1

Tabela 14: Pontuação relativa à dimensão Extensão, parâmetro Prestação de Serviços e Consultoria

Tipo de Acção

#	Tipo de Acção	Pontuação
1	Incubação e formação de empresa de base tecnológica	6
2	Recebimento de pagamento (Royalties) de propriedade industrial (ex. venda de patentes)	5
3	Direitos de Autor (ex. livros ou software)	4
4	Responsável por unidade interna prestadora de serviços	3
5	Responsável por consultoria técnico-científica a entidade externa	3
6	Responsável por projecto de curso de formação continua, de agregação pedagógica ou de extensão científica, cultural ou artística	2,5
7	Responsável por formação profissional no âmbito de protocolos de cooperação	2
8	Formador, no âmbito de protocolos de cooperação	1,5
9	Ministração de um módulo de curso avançado de curta duração ou cursos no âmbito de jornadas científicas	1,5
10	Participação em projecto, processo ou unidade de prestação de serviços	1
11	Participação em consultoria técnico-científica, no âmbito de uma pareceria	1
12	Participação em acções educativas na comunidade (alfabetização, capacitação)	1
13	Ministração de módulos de cursos de capacitação docente ou científica noutras instituições, devidamente autorizado	1
14	Membro de júri de elaboração e de correcção de exame de acesso ao ensino superior	1
15	Responsável por divulgação científica nos meios de comunicação social	0,5
16	Participante em formação profissional no âmbito de protocolos de cooperação	0,5

Tabela 15: Pontuação relativa à dimensão Extensão, parâmetro Interacção com a Comunidade

Tipo de Realização

#	Tipo de Realização	Pontuação
1	Realização de projectos de cariz social e de desenvolvimento comunitário	5
2	Responsável por estrutura de coordenação da actividade de extensão na Instituição de Ensino Superior	4
3	Responsável por estrutura de coordenação da actividade de extensão na Unidade Orgânica	3
4	Realização de acções de animação de rua (desporto, artes) com públicos diferenciados (crianças, jovens, mulheres, idosos, deficientes)	3
5	Realização de actividades de divulgação da oferta formativa em escolas secundárias	2
6	Organização de eventos culturais na instituição	2
7	Realização de actividades de voluntariado na comunidade	2
8	Realização de consultas gratuitas à comunidade (saúde, direito, economia, contabilidade, marketing)	2
9	Realização de palestras educativas e ou de cursos de extensão universitária	1,5
10	Organização de eventos culturais e/ou desportivos fora da instituição	1,5
11	Participação em actividades dê vária natureza (culturais, desportivas) organizadas por entidades da comunidade e fora da instituição	1
12	Integração em associações sociais de vária natureza, em representação da instituição de ensino ou da unidade orgânica	0,5

Tabela 16: Pontuação relativa à dimensão Extensão, parâmetro Mobilização de Agentes e Recursos da Comunidade.

Tipo de Acção

#	Tipo de Acção	Pontuação
1	Criação de condições para assinatura de protocolo de parceria com entidade externa, para efeitos de práticas e estágios	4
2	Organização e acompanhamento de estagiários em contextos de trabalho	3,5
3	Organização de acções de formação em colaboração com parceiros sociais	2,5
4	Realização de visitas de estudo a contextos reais em colaboração com entidades externas	2
5	Criação de mecanismos para utilização de infra-estrutura e equipamentos sociais disponibilizados por entidades parceiras	1,5
6	Preparação de condições para formalização de uma parceria entre a instituição de ensino superior e agentes externos	1,5
7	Mobilização de entidades para a organização conjunta de certames académicos ou culturais (jornadas, feiras, exposições, excursões, etc.)	1
8	Mobilização de órgãos de comunicação social para realização de programas de interesse científico	0,5

Tabela 17: Pontuação relativa à dimensão Gestão, parâmetro Cargos em Órgãos da IES/Unidade Orgânica. Cargo de gestão em órgãos da IES/Unidade Orgânica

#	Cargo de Gestão em Órgãos da IES/Unidade Orgânica	Pontuação
	IES	
1	Reitor	7
2	Presidente do Conselho Geral	6
3	Vice-Reitor	5
4	Pró-Reitor	4
5	Presidente do Senado	3
6	Membro do Conselho Geral	2
7	Membro do Senado	2
	Unidade Orgânica	
8	Presidente da Assembleia	4
9	Gestor	3,5
10	Vice-Gestor	3
11	Director de Centro de Investigação Científica e Desenvolvimento	2,5
12	Vice-Presidente da Assembleia	2,5
13	Coordenador da Comissão de Avaliação de Docentes	2,5
14	Membro da Comissão de Avaliação de Docentes	2
15	Membro da Comissão Permanente do Conselho Científico	1,5
16	Membro da Comissão Permanente do Conselho Pedagógico	1,5
17	Membro da Assembleia	1,5
18	Membro do Conselho de Direcção	0,5
19	Membro do Conselho Científico	0,5
20	Membro do Conselho Pedagógico	0,5

Tabela 18: Pontuação relativa à dimensão Gestão, parâmetro Cargos ao Nível de Unidade Orgânica/ Departamentos

Cargo de gestão em órgãos da Unidade Orgânica

#	Cargo de Gestão em Órgãos da Unidade Orgânica	Pontuação
1	Chefe de Departamento	3
2	Chefe de Centro de Investigação Científica e Pós-Graduação	3
3	Chefe de Laboratório de Investigação	2
4	Coordenador de Programa Doutoral	1,5
5	Coordenador de Curso de Mestrado	1,5
6	Coordenador Pedagógico	1
7	Coordenador Científico	1
8	Coordenador de Laboratório de Ensino	1
9	Coordenador de Curso de Licenciatura	1
10	Coordenador de Área Académica (Serviços Académicos)	1
11	Coordenador de Estrutura de Gestão Interna da Qualidade	1
12	Coordenador de Ano de Curso de Licenciatura	0,5
13	Coordenador de Área Científica do Departamento	0,5
14	Membro da Comissão de Curso	0,5
15	Coordenador de Estrutura de Gestão da Extensão Universitária	0,5

Tabela 19: Pontuação relativa à dimensão Gestão, parâmetro Cargos e Tarefas Temporárias

Cargos e Tarefas Temporários desenvolvidos na IES

#	Cargos e Tarefas Temporárias Realizadas na IES	Pontuação
1	Avaliador de programas de I&.D internacional	5
2	Avaliador de programas de I&D nacional	3,5
3	Coordenador de programa de intercâmbio académico	3
4	Coordenador de estágio curricular de licenciatura	2,5
5	Membro de Comissão Científica de um curso	2
6	Membro de júri de concurso de admissão de pessoal docente	1,5
7	Membro de Comissão *ad-hoc* na IES	1
8	Participação em programa de avaliação da instituição	1
9	Participação em programa de avaliação de desempenho docente	1
10	Membro de Comissão Ad-hoc na Unidade Orgânica	0,5
11	Colaborador na gestão de áreas específicas (biblioteca, laboratório, centro de práticas, centro de atendimento, editora)	0,5
12	Emissão de parecer técnico sobre projectos ou programas didácticos	0,5

Tabela 20: Pontuação relativa à dimensão Gestão, parâmetro Cargos em Órgãos Externos e Comissões *ad-hoc*

Cargos em Órgãos Externos

#	Cargos em Órgãos Externos	Pontuação
1	Nomeação para Comissão Instaladora de entidade externa	4
2	Destacamento temporário para organismo estatal ligado à ciência	3
3	Membro de júri de evento científico ou cultural promovido por entidade externa ligada à ciência, à cultura ou ao desporto	2
4	Representante da Unidade Orgânica/IES em órgão de gestão de entidade externa	1,5
5	Membro de Comissão *ad-hoc* para realização de uma tarefa em entidade externa	1
6	Membro de Comissão Organizadora de algum evento externo	0,5
7	Outros cargos ou funções temporários exercidos na Unidade Orgânica	0,5

Tabela 21: Pesos ponderados de cada Parâmetro

Dimensões	Pesos	Parâmetros	Pesos
Ensino	0,3 a 0,4	a) Materiais Pedagógicos	0,40
		b) Orientação de Estudantes	0,25
		c) Leccionação de Unidades Curriculares	0,20
		d) Infra-Estruturas de Apoio ao Ensino	0,15
		Total	**1**
Investigação Científica	0,3 a 0,4	a) Produção Científica e Tecnológica	0,40
		b) Projectos de Investigação Científica	0,20
		c) Infra-Estrutura de Apoio à Investigação Científica	0,15
		d) Reconhecimento pela Comunidade Científica	0,25
		Total	**1**
Extensão	0,2 a 0,3	a) Produção Normativa e Curricular	0,25
		b) Prestação de Serviços e Consultoria	0,35
		c) Interacção com a Comunidade	0,25
		d) Mobilização de Agentes e Recursos da Comunidade	0,15
		Total	**1**
Gestão	0,1 a 0,2	a) Cargos em Órgãos da IES/Unidade Orgânica	0,40
		b) Cargos ao nível da Unidade Orgânica/ Departamento	0,25
		c) Cargos e Tarefas Temporários	0,20
		d) Cargos em Órgãos Externos/Comissões *ad- hoc*	0,15
		Total	**1**

O Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço.

Decreto Presidencial n.º 122/20
de 27 de Abril

Considerando a necessidade de se estabelecer e fortalecer as relações bilaterais entre o Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ministério da Agricultura e Florestas da República de Angola e o Gabinete Pessoal de S.A. Sheikh Ahmed Dalmook Al Maktoum;

Reconhecendo o interesse da República de Angola em melhorar significativamente o Sistema de Produção Agrícola, através de desenvolvimento de centros de excelência de serviços para agricultores familiares;

Atendendo o disposto na alínea b) do artigo 5.º da Lei n.º 4/11, de 14 de Janeiro, sobre os Tratados Internacionais;

O Presidente da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 121.º e do n.º 1 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

ARTIGO 1.º
(Aprovação)

É aprovado o Memorando de Entendimento entre o Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ministério da Agricultura e Florestas da República de Angola e o Gabinete Pessoal de S.A. Sheikh Ahmed Dalmook Al Maktoum, em parceria com a Atlantis Africa Agro Ventures, assinado aos 20 de Dezembro de 2018, anexo ao presente Decreto Presidencial, de que é parte integrante.

ARTIGO 2.º
(Revogação)

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

ARTIGO 3.º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente Decreto Presidencial são resolvidas pelo Presidente da República.

ARTIGO 4.º
(Entrada em vigor)

O presente Diploma entra em vigor na data da sua publicação.

Apreciado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 27 de Março de 2020.

Publique-se.

Luanda, aos 21 de Abril de 2020.

O Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço.

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO ENTRE O INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E FLORESTAS DA REPÚBLICA DE ANGOLA E O GABINETE PESSOAL DE S.A. SHEIKH AHMED DALMOOK AL MAKTOUM EM PARCERIA COM A ATLANTIS AFRICA AGRO VENTURES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CENTROS DE EXCELÊNCIA DE SERVIÇOS PARA AGRICULTORES EM ANGOLA

O Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ministério da Agricultura e Florestas, representando o Governo da República de Angola, doravante designado «IDA»;

e

O Gabinete Pessoal de S.A. Shedch Ahmed Dalmook Al Maktoum, empresa constituída sob as leis de Dubai, tendo como escritório registado à 27th Floor Burj Al Saiam, Tower, Dubai, Emirados Árabes Unidos (EAU), em parceria com Atlantis Africa Agro Ventures, empresa constituída e registada sob as províncias das leis de Maurício, (doravante designados em conjunto por «ATLANTIS» cuja expressão, salvo no caso de que seja excluída por seu sucessor ou repelida pelo contexto e significado, é tida como incluindo e significando todas as empresas do Grupo Atlantis, seus sucessores e representantes autorizados, bem como outras subsidiárias, afiliadas ou entidades controladas pela Empresa) como a Outra Parte.

(O IDA e a ATLANTIS são referidos, em conjunto, como as «Partes» e individualmente como «Parte», conforme o contexto.)

Considerando;

O Gabinete Pessoal é um empreendedor de larga escala, com suas principais actividades consistindo do desenvolvimento de projectos, negócios e transacções nas áreas de nomeadamente, agricultura, energia, infra-estrutura, parcerias público-privadas, construção, desenvolvimento e

Anexo 3. Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação.

Quarta-feira, 8 de Agosto de 2018 I Série – N.º 118

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

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: 611 799.50
A 1.ª série	Kz: 361 270.00
A 2.ª série	Kz: 189 150.00
A 3.ª série	Kz: 150 111.00

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 Presidencial n.º 191/18:

Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma, nomeadamente o Decreto n.º 3/95, de 24 de Março.

Decreto Presidencial n.º 192/18:

Aprova o Acordo sobre Supressão de Vistos em Passaportes Diplomáticos, de Serviço ou Especial, entre o Governo da República de Angola e o Governo do Reino do Marrocos, assinado em Rabat. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

Ministérios da Administração do Território e Reforma do Estado e da Educação

Decreto Executivo Conjunto n.º 279/18:

Cria a Escola Primária n.º 23 M - Dr. António Agostinho Neto, situada no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, com 11 salas de aulas, 33 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal da Escola criada.

Decreto Executivo Conjunto n.º 280/18:

Cria as Escolas Primárias n.º 05 M-Augusto Ngangula, n.º 17 M - Pioneiro Zeca, 29 M - Saco-Mar, n.º 30 M- 4 de Abril, n.º 34 M - 8 de Março, n.º 67 M - Álvaro António Mavela e n.º 79 M - Domingos Kapewa, situadas no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, com 12 salas de aulas, 36 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal das Escolas criadas.

Decreto Executivo Conjunto n.º 281/18:

Cria o Colégio n.º 23 B- «Eng.º José Eduardo dos Santos, situado no Município da Bibala, Província do Namibe, com 12 salas de aulas, 36 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal da Escola criada.

Decreto Executivo Conjunto n.º 282/18:

Cria o Complexo Escolar «Rui Herodes», situado no Município de Moçâmedes, Província do Namibe, com 30 salas de aulas, 90 turmas, 3 turnos e aprova o quadro de pessoal da Escola criada.

Ministério dos Recursos Minerais e Petróleos

Despacho n.º 193/18:

Aprova a transmissão dos direitos mineiros outorgados a empresa Malhete, Limitada, a favor da empresa CIF (Angola) Cement Company Limitada, para exploração de gesso, na concessão situada na Localidade de Mazungo, Comuna da Barra do Dande, Município do Dande, Província do Bengo, com uma superfície de 50 hectares.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Decreto Presidencial n.º 191/18

de 8 de Agosto

Considerando que o Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto n.º 3/95, de 24 de Março, tem o seu âmbito de aplicação limitado à Universidade Agostinho Neto, visto ter sido elaborado num contexto em que apenas existia uma única Instituição de Ensino Superior em todo o território nacional;

Considerando, ainda, que o Decreto n.º 3/95, de 24 de Março, enquanto instrumento de gestão de carreira está desajustado, pois não dispõe de regras claras, quanto ao ingresso e acesso na Carreira Docente do Ensino Superior, bem como não define, de modo cabal, as actividades que integram o serviço, limitando-o apenas ao exercício de actividades lectivas em salas de aula, o que põe em causa o desenvolvimento de actividades de investigação científica e extensão universitária;

Tendo em conta que o exercício da actividade docente deve ser feito por profissionais altamente qualificados, cujo processo de ingresso e acesso na carreira, deve obedecer a critérios de integridade moral e cívica e de rigor técnico-científico, devem estar plasmados em instrumento jurídico, conforme previsto no artigo 95.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, sobre as Bases do Sistema de Educação e Ensino;

Havendo necessidade de se proceder à aprovação de um instrumento jurídico que rege a carreira do pessoal que exerce a actividade docente nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas que, no seu articulado, prevê o perfil desses profissionais, o conteúdo das suas funções, assim como as regras de provimento e progressão na Carreira Docente do Ensino Superior, bem como o regime de prestação de serviço;

O Presidente da República decreta, nos termos da alínea l) do artigo 120.° e do n.° 3 do artigo 125.°, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

ARTIGO 1.°
(Aprovação)

É aprovado o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, anexo ao presente Decreto Presidencial e dele é parte integrante.

ARTIGO 2.°
(Revogação)

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma, nomeadamente o Decreto n.° 3/95, de 24 de Março.

ARTIGO 3.°
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente Decreto Presidencial são resolvidas pelo Presidente da República.

ARTIGO 4.°
(Entrada em vigor)

O presente Diploma entra em vigor na data da sua publicação.

Apreciado pelo Conselho de Ministros, em Luanda, aos 26 de Abril de 2018.

Publique-se.

Luanda, aos 3 de Agosto de 2018.

O Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço.

ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I
Disposições Gerais

ARTIGO 1.°
(Objecto)

O presente Diploma estabelece as Regras para a Estruturação, Organização e Funcionamento da Carreira do Pessoal Docente afecto às Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas integradas no Subsistema de Ensino Superior.

ARTIGO 2.°
(Âmbito de aplicação)

1. O presente Diploma aplica-se ao pessoal docente que exerce a sua actividade profissional nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas.

2. Ao pessoal docente das Instituições de Ensino Superior Público-Privadas e Privadas, para o exercício da sua actividade profissional é exigido o nível académico e demais requisitos estabelecido para cada categoria da Carreira Docente do Ensino Superior, conforme previsto no presente Diploma.

ARTIGO 3.°
(Definições)

Para efeitos do presente Estatuto, consideram-se as seguintes definições:

a) «*Artigo Científico*», publicação dos resultados de um estudo sobre um problema específico de investigação, numa revista científica reconhecida a nível nacional ou internacional, com arbitragem científica;

b) «*Carreira Docente*», trajectória do docente, caracterizada pela sucessão de categorias ocupacionais de níveis de complexidade ou de responsabilidade crescente, de tal modo que o desempenho profissional de uma delas possa ser considerado base formativa para o desempenho de outra de nível superior e geralmente melhor remunerada;

c) «*Categoria Docente*», posição que o docente ocupa no quadro da carreira, de acordo com o seu grau académico e experiência como docente e investigador e que estabelece um conjunto de actividades ou funções;

d) «*Concurso de Acesso*», concurso que se destina ao pessoal do quadro com a finalidade de ascender à categoria imediatamente superior;

e) «*Concurso de Ingresso*», concurso que visa o preenchimento de vagas com candidatos pertencentes ou não ao quadro de pessoal da Instituição de Ensino Superior ou com pessoal que esteja em regime de contrato a termo certo na instituição, para categoria de início de carreira;

f) «*Corpo Docente*», pessoal que exerce actividades nos domínios da formação, da investigação científica, da extensão e da organização e gestão nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas ou Privadas integradas no Subsistema de Ensino Superior;

g) «*Dissertação*», trabalho académico ou prático que tem por objectivo atestar competências profissionais avançadas na área em que se conclui um curso de pós-graduação strictu sensu, que é apresentado e defendido como requisito fundamental para obtenção do grau académico de Mestre;

h) «*Especialista em Ciências Médicas ou da Saúde*», profissional que após a licenciatura tenha concluído um curso de pós-graduação lato sensu em qualquer das Áreas das Ciências Médicas ou da Saúde, durante um período de tempo igual ou superior a 3 (três) anos;

i) «*Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior*», instrumento normativo que define a trajectória do pessoal docente do ensino superior, criando um elo entre o progresso profissional e a aquisição

da extensão e da organização e gestão nas Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas;

aa) «*Tese*», trabalho académico com cariz científico que tem por objectivo atestar competências científicas avançadas na área em que se conclui um curso de pós-graduação strictu sensu, com contribuição inédita para o conhecimento nesta área do saber, e que é apresentado e defendido como requisito fundamental para obtenção do grau académico de Doutor;

bb) «*Trabalho de Licenciatura*», trabalho académico que tem por objectiva aferir competências profissionais mínimas na área do saber em que se conclui um curso de graduação, que é apresentado e defendido como requisito fundamental do grau académico de Licenciado;

cc) «*Trabalho Prático Final*», trabalho prático sobre matéria relacionada com curso de pós-graduação lato sensu, que tem por objectivo aferir competências profissionais numa unidade curricular, disciplina ou temática e que é submetido à avaliação de um júri sem defesa pública enquanto requisito fundamental para conclusão de um curso de especialização com duração mínima de 6 (seis) meses;

dd) «*Vínculo Laboral*», tipo de relação profissional que o docente tem com a Instituição de Investigação Científica e/ou Desenvolvimento Tecnológico onde exerce a sua actividade profissional, onde pode ser pessoal do quadro ou Colaborador, nos termos da lei.

CAPÍTULO II
Categorias e Funções do Pessoal Docente

SECÇÃO I
Categorias da Carreira Docente

ARTIGO 4.º
(Categorias de pessoal docente)

1. A Carreira Docente do Ensino Superior integra duas classes de pessoal, nomeadamente:

a) Classe de Professores;

b) Classe de Assistentes.

2. A Classe de Professores integra as categorias seguintes:

a) Professor Catedrático;

b) Professor Associado;

c) Professor Auxiliar.

3. A Classe de Assistentes integra as categorias seguintes:

a) Assistente;

b) Assistente Estagiário.

4. A necessidade de contratação e/ou provimento do pessoal docente é deliberada inicialmente pelo Conselho Científico ou órgão afim da respectiva unidade orgânica.

ARTIGO 5.º
(Pessoal especialmente contratado)

1. Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, para o exercício da actividade docente em Instituições de Ensino Superior, podem ser igualmente contratadas individualidades nacionais ou estrangeiras, de reconhecida competência científica, tecnológica, pedagógica, cultural ou profissional, cuja colaboração se revista de interesse e necessidade inegável para a instituição de ensino contratante.

2. As individualidades referidas no número anterior designam-se, consoante as funções para que são contratadas, por Professor Convidado ou Colaborador, Assistente Convidado ou Colaborador, salvo quanto aos Professores de Instituições de Ensino Superior estrangeiras, que são designados por Professores Visitantes.

3. Para o exercício da actividade docente em Instituições de Ensino Superior, também podem ser contratados Leitores e Monitores.

ARTIGO 6.º
(Funções do corpo docente)

Ao pessoal docente das Instituições de Ensino Superior, no exercício da sua actividade profissional, tem as seguintes funções:

a) Prestar o serviço docente que lhe for atribuído pelo órgão competente da instituição ou unidade orgânica;

b) Desenvolver, individualmente ou em grupo, trabalhos de investigação científica;

c) Contribuir para a gestão democrática da instituição;

d) Desenvolver e participar nas actividades de extensão universitária.

SECÇÃO II
Funções da Classe dos Professores

ARTIGO 7.º
(Funções dos Professores)

Os docentes que integram a Classe de Professores devem desenvolver tarefas específicas em função da respectiva categoria, conforme estabelecido no presente Estatuto e demais legislação aplicável.

ARTIGO 8.º
(Funções do Professor Catedrático)

Ao Professor Catedrático são atribuídas funções de orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de disciplinas ou de um curso de graduação ou de pós-graduação, consoante a estrutura da respectiva unidade orgânica ou Departamento de Ensino e Investigação, competindo-lhe, ainda, designadamente:

a) Reger cursos e disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação, dirigir seminários, bem como orientar os correspondentes relatórios, monografias, trabalhos de fim de curso de licenciatura, dissertações e teses;

b) Conceber e propor planos e programas de disciplinas do curso, do qual seja docente;

c) Dirigir as respectivas aulas teóricas, práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo;

d) Coordenar, com os restantes Professores da sua área, unidade orgânica ou Departamento de Ensino e Investigação, os programas, o estudo e aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às respectivas disciplinas;

e) Dirigir ou coordenar cursos de especialização, mestrado e doutoramento;

f) Orientar teses de doutoramento, dissertações de mestrado, monografias e trabalhos de fim de curso de licenciatura;

g) Coordenar processos de ensino e aprendizagem, bem como sessões de acompanhamento de estudantes e trabalhos de laboratório e campo;

h) Coordenar e realizar trabalhos de investigação científica;

i) Promover trabalhos e parcerias com outros departamentos de áreas científicas afins, nacionais e estrangeiros;

j) Presidir actos académicos;

k) Substituir, nas suas ausências ou impedimentos, os demais Professores Catedráticos do seu grupo de disciplinas, nos termos do regulamento institucional.

ARTIGO 9.º
(Funções do Professor Associado)

Ao Professor Associado é atribuída a função de coadjuvar o Professor Catedrático, competindo-lhe, em especial, o seguinte:

a) Reger cursos e disciplinas em curso de licenciatura, especialização, mestrado e doutoramento ou dirigir seminários;

b) Dirigir as respectivas aulas teóricas, práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo e, quando as necessidades de serviço o imponham, reger e acompanhar essas actividades;

c) Orientar e realizar trabalhos de investigação, segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respectiva disciplina, grupo de disciplinas ou departamento;

d) Coordenar projectos de especialização, mestrado e doutoramento;

e) Orientar teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de fim de curso de licenciatura;

f) Coordenar e realizar trabalhos de investigação científica e extensão.

ARTIGO 10.º
(Funções do Professor Auxiliar)

Ao Professor Auxiliar cabe reger disciplinas do curso de licenciatura, especialização, mestrado e doutoramento, coordenar cursos de especialização, podendo igualmente ser-lhe distribuído serviços idênticos ao dos professores associados, desde que tenham pelo menos 5 (cinco) anos de efectivo serviço como docente de Instituições de Ensino Superior e as condições de serviço o exijam.

SECÇÃO III
Funções da Classe dos Assistentes

ARTIGO 11.º
(Funções dos Assistentes e Assistentes Estagiários)

Os docentes que integram a Classe dos Assistentes devem desenvolver tarefas específicas em função da respectiva categoria, conforme estabelecido no presente Diploma.

ARTIGO 12.º
(Funções dos Assistentes)

1. Os docentes com a categoria de Assistentes têm a função de leccionar aulas teórico-práticas ou práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo, em disciplinas dos cursos de licenciatura ou de especialização, sob coordenação dos respectivos Professores.

2. Os Assistentes podem, excepcionalmente, ser incumbidos pelos Conselhos Científicos da ministração de aulas teóricas e da regência de disciplinas dos cursos de bacharelato e licenciatura, devendo estar fundamentadas as razões objectivas para a sua efectivação.

3. O Conselho Científico da Unidade Orgânica ou do respectivo Departamento de Ensino e Investigação deve designar um docente com a categoria de Professor para coordenar e acompanhar, de modo permanente, as actividades desenvolvidas por cada Assistente no exercício das suas funções.

ARTIGO 13.º
(Funções dos Assistentes Estagiários)

1. Aos docentes com a categoria de Assistentes Estagiários apenas lhes pode ser acometida a leccionar aulas práticas ou teórico-práticas e a prestação de serviço em trabalho de laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de licenciatura.

2. Os Assistentes e Assistentes Estagiários não podem, sem o seu acordo, ser incumbidos da prestação de serviço docente em disciplinas de uma área científica diferente daquela para a qual foram contratados.

3. O Conselho Científico da Unidade Orgânica ou do respectivo Departamento de Ensino e Investigação deve designar um docente com a categoria de Professor para coordenar e acompanhar, de modo permanente, as actividades desenvolvidas por cada Assistente Estagiário no exercício das suas funções.