v7.n8.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: CONFIGURAÇÕES E REFERENCIAÇÃO

TEACHER PERFORMANCE APPRAISAL IN ANGOLAN HIGHER EDUCATION: REFERENTIAL FRAMEWORK AND REFERENTIALISATION

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: MARCO DE REFERENCIA Y REFERENCIALIZACIÓN

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes[1], Tuca Manuel[2], Maria Alice de Pina Tavares[3]

e788823
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i8.8823

PUBLICADO: 08/2026 Português europeu

RESUMO

A avaliação do desempenho docente constitui, simultaneamente, um instrumento de gestão da carreira e um dispositivo de regulação da qualidade, cuja legitimidade depende da natureza do quadro de referência que a sustenta e do modo como esse quadro é construído. Este artigo tem por objectivo analisar as configurações do quadro de referência e do processo de referenciação subjacentes à avaliação do desempenho docente no ensino superior em Angola. Procedeu-se a uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e de natureza descritivo-analítica, incidindo sobre o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior e sobre o quadro normativo conexo, tratado por análise de conteúdo a partir de quatro categorias derivadas do modelo de referencialização de Figari: natureza e origem do referente, processo de referenciação, referidos e evidências, finalidades e efeitos. Os resultados evidenciam um referente nacional densamente elaborado, organizado em quatro dimensões, dezasseis parâmetros e vinte e uma tabelas de pontuação, cujo regulamento não prevê mecanismos de participação institucional na construção do referente. Identificam-se ainda um predomínio de referidos quantificáveis, uma tensão não resolvida entre as finalidades formativas e as consequências sumativas, e uma assimetria entre a uniformidade do referente e a heterogeneidade das condições institucionais. Conclui-se que o dispositivo configura uma referenciação decretada, e não construída, prolongando no plano individual a racionalidade instrumental já identificada na garantia da qualidade institucional (Mendes, 2016), o que recomenda a devolução às instituições de margens efectivas de autonomia para a contextualização do referente.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do desempenho docente. Referencialização. Ensino superior. Políticas de avaliação. Angola.

ABSTRACT

Teacher performance appraisal is simultaneously an instrument of career management and a device for quality regulation, whose legitimacy depends on the nature of the referential framework sustaining it and on the way that framework is constructed. This article aims to analyse the configurations of the referential framework and of the referentialisation process underlying the performance appraisal of higher education teaching staff in Angola. A qualitative, descriptive-analytical documentary study was conducted, focusing on the Regulations for the Performance Appraisal of Teaching Staff in the Higher Education Subsystem and on the related normative

[1] Doutora em Organização e Administração Educacional, pela Universidade do Minho. Professora e investigadora na área de Avaliação e Gestão da Qualidade no Ensino Superior no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.
[2] Doutor em Organização e Administração Educacional, pela Universidade do Minho. Professor e investigador na área de Políticas Educativas e Gestão Universitária no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.
[3] Doutora em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. Professora do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

framework, processed through content analysis using four categories derived from Figari's referentialisation model: nature and origin of the referent, referentialisation process, referred elements and evidence, and purposes and effects. The findings reveal a densely elaborated national referent, organised into four dimensions, sixteen parameters and twenty-one scoring tables, whose regulation does not provide for institutional participation mechanisms in the construction of the referent. A predominance of quantifiable referred elements is also identified, alongside an unresolved tension between formative purposes and summative consequences, and an asymmetry between the uniformity of the referent and the heterogeneity of institutional conditions. It is concluded that the Angolan device configures a decreed rather than a constructed referentialisation, extending to the individual level the instrumental rationality already identified in institutional quality assurance (Mendes, 2016), which warrants returning to institutions effective margins for contextualising the referent.

KEYWORDS: *Teacher performance appraisal. Referentialisation. Higher education. Evaluation policies. Angola.*

RESUMEN
La evaluación del desempeño docente constituye, simultáneamente, un instrumento de gestión de la carrera y un dispositivo de regulación de la calidad, cuya legitimidad depende de la naturaleza del marco de referencia que la sustenta y del modo en que dicho marco se construye. Este artículo tiene por objetivo analizar las configuraciones del marco de referencia y del proceso de referencialización subyacentes a la evaluación del desempeño docente en la educación superior en Angola. Se realizó una investigación documental de enfoque cualitativo y naturaleza descriptivo-analítica, centrada en el Reglamento de Evaluación del Desempeño del Docente del Subsistema de Enseñanza Superior y en el marco normativo conexo, tratado mediante análisis de contenido a partir de cuatro categorías derivadas del modelo de referencialización de Figari: naturaleza y origen del referente, proceso de referencialización, referidos y evidencias, y finalidades y efectos. Los resultados evidencian un referente nacional densamente elaborado, organizado en cuatro dimensiones, dieciséis parámetros y veintiuna tablas de puntuación, cuyo reglamento no prevé mecanismos de participación institucional en la construcción del referente. Se identifica además un predominio de referidos cuantificables, una tensión no resuelta entre finalidades formativas y consecuencias sumativas, y una asimetría entre la uniformidad del referente y la heterogeneidad de las condiciones institucionales. Se concluye que el dispositivo angoleño configura una referencialización decretada, y no construida, prolongando en el plano individual la racionalidad instrumental ya identificada en la garantía de la calidad institucional (Mendes, 2016), lo que recomienda devolver a las instituciones márgenes efectivos de contextualización del referente.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación del desempeño docente. Referencialización. Educación superior. Políticas de evaluación. Angola.*

INTRODUÇÃO

Avaliar é sempre confrontar aquilo que se observa com aquilo que se esperava observar. Esta operação aparentemente simples encerra, porém, o dilema e complexidades dos dispositivos avaliativos, relacionadas com a origem, a natureza e a legitimidade daquilo que serve de padrão. Figari (1996) designa por referente o conjunto de expectativas, normas e critérios a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

partir dos quais se emite o juízo de valor, e por referido os traços concretos da realidade sobre os quais esse juízo incide. Ao processo de construção do referente chama referencialização, sublinhando que a qualidade de uma avaliação depende menos da sofisticação dos seus instrumentos do que do modo como o seu referencial foi elaborado, explicitado e apropriado pelos actores. Esta constatação constitui fundamento de frustrações e de vieses recorrentes das iniciativas avaliativas nos distintos níveis organizacionais.

O exame desta proposição encontra na avaliação do desempenho docente do ensino superior um terreno privilegiado, dado que a mesma envolve julgamentos profissionais e consequências de carreira, podendo mobilizar percepções de justiça, reconhecimento e legitimidade. É, pois, um dispositivo que articula, num mesmo instrumento, finalidades heterogéneas, tais como o desenvolvimento profissional, a prestação de contas perante a sociedade, a gestão da carreira e a diferenciação do mérito. A literatura tem demonstrado que estas finalidades não coexistem pacificamente, e que a subordinação da função formativa à função sumativa pode tender a produzir comportamentos de conformidade estratégica em vez de assegurar a melhoria efectiva da prática (Hadji, 1994; Ball, 2004; Fernandes, 2009).

A institucionalização deste dispositivo em Angola é recente, e resulta de um movimento mais amplo de estruturação do subsistema de ensino superior, que começa com a revogação do Estatuto da Carreira Docente Universitária de 1995, cujo âmbito se limitava à única instituição então existente, a Universidade Agostinho Neto. A viragem opera-se com a aprovação do Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto (novo Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior), estabelecendo a avaliação positiva do desempenho como um dos requisitos de acesso e de progressão na carreira.

A concretização do dispositivo impunha uma regulação que tornasse a aferição do desempenho tendencialmente objectiva, promulgando-se assim o Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril, que aprova o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior. Trata-se de uma norma que passou a coexistir com o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto) e com os regulamentos de autoavaliação e de avaliação externa (Decretos Executivos n.ºs 108/20 e 109/20), aplicável à totalidade das instituições públicas, público-privadas e privadas, configurando, institucionalmente, a regulação do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (Divovo; Tomé; Zau, 2023).

Anteriormente, como recordam Manuel e Mendes (2021), a avaliação do desempenho docente realizava-se num vazio regulamentar, o que propiciava imprecisões e apreciações discricionárias. A sua institucionalização representa, por isso, um avanço inequívoco. Resta,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

porém, interrogar o modo como o novo referencial foi produzido, questão distinta, e logicamente anterior, à da sua correcta aplicação.

A questão que orienta este artigo é a seguinte: que configurações assume o quadro de referência da avaliação do desempenho docente no ensino superior angolano, e que tipo de processo de referenciação o produziu? A relevância da interrogação decorre de dois pressupostos. Primeiro, a investigação nacional sobre a avaliação tem-se concentrado no plano institucional, a avaliação da qualidade das instituições e dos cursos (Silva; Mendes, 2011; Mendes, 2013, 2016; Kimbanda, 2021; Divovo; Tomé; Zau, 2023), sendo mais escassa no plano individual do desempenho docente, com a excepção notável dos trabalhos de Manuel (2013) sobre o provimento da carreira e de Vidal, Mendes e Pacheco (2026) sobre os indicadores da avaliação. Segundo, a experiência internacional mostra que os referenciais importados ou impostos podem tender a gerar rituais de cumprimento formal, sobretudo quando as condições institucionais do exercício da profissão são desiguais (Materu, 2007; Formosinho; Machado; Oliveira-Formosinho, 2010).

Entre os antecedentes deste trabalho, situa-se o estudo desenvolvido por Vidal, Mendes e Pacheco (2026), de base documental e apoiado em entrevistas conduzidas numa instituição determinada, o qual evidencia as desarticulações entre os indicadores estabelecidos e as atribuições docentes efectivas, revelando concordância dos actores quanto aos instrumentos legais e divergências quanto à sua implementação. O presente artigo situa-se a montante desse diagnóstico; não indaga como o referencial é aplicado, mas de que natureza é o referencial e que processo o gerou. Os dois estudos são, nesse sentido, complementares: um documenta os efeitos da desarticulação e o outro procura explicá-la pela fisionomia do dispositivo.

Face ao exposto, o objectivo geral consiste em analisar as configurações do quadro de referência e do processo de referenciação subjacentes à avaliação do desempenho docente no ensino superior em Angola. Especificamente, pretende-se identificar a natureza, a origem e a estrutura interna do referente instituído pelo quadro normativo vigente; caracterizar o processo de referenciação quanto aos graus de participação, contextualização e negociação que comporta; e discutir as tensões entre as finalidades formativas e sumativas do dispositivo e as suas implicações para o desenvolvimento profissional docente.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Referente, referido e referencialização

O modelo de Figari (1996) constitui o eixo analítico deste estudo, em que o autor apresenta a referenciação como uma operação de construção, e não de aplicação, ou seja, procura explicitar, a partir de um contexto determinado, o conjunto de referências pertinentes para julgar uma realidade educativa. O referente resultante não é um dado exterior que se recebe, mas uma produção situada e sujeita à negociação entre os actores envolvidos. Daqui resulta uma distinção decisiva para a análise, entre um referencial construído, elaborado pelos que a ele se submeterão, e um referencial decretado, recebido já constituído e apenas operacionalizado localmente.

Esta perspectiva é complementada por Hadji (1994), na caracterização que faz do acto avaliativo como produção de um juízo de valor pela confrontação entre referido e referente. O autor alerta para a impossibilidade lógica de um mesmo dispositivo servir simultaneamente, e com igual eficácia, à ajuda ao desenvolvimento e à selecção.

Quando a avaliação decide sobre o profissional na carreira, o avaliado pode tender a orientar a sua conduta para a produção de evidências favoráveis, e não para o reconhecimento das suas fragilidades, por sentir-se sujeito à selecção, enquanto regra do funcionalismo público, ao invés de se dispor ao desenvolvimento, que é regra do profissionalismo docente. A explicitação prévia do referente é, nesse quadro, uma condição de justiça, mas não garantia de pertinência. De Ketele e Roegiers (1999) acrescentam que a validade de um dispositivo depende igualmente da adequação entre a informação recolhida e a decisão que dela se pretende extrair.

Trata-se de uma exigência que os referenciais de elevada densidade nem sempre satisfazem devido ao excesso do racionalismo instrumental, procurando a eficácia e a eficiência organizacionais sem avaliar em que medida os pressupostos que estruturam o instrumento permitem a adaptação às condições externas e a integração nos contextos organizacionais específicos.

Finalidades e modelos de avaliação do desempenho docente

A distinção clássica entre avaliação formativa e sumativa (Scriven, 1967) mantém-se operante no campo da avaliação docente. Stufflebeam e Shinkfield (2007) sistematizam-na na oposição entre os modelos orientados para a melhoria e os modelos orientados para a prestação de contas, sublinhando que a escolha entre uns e outros é política antes de ser técnica.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

O quadro de referência para o ensino organizado em domínios de prática observável, procurando ancorar o juízo avaliativo em descritores de desempenho e não em contagens de produtos, conforme Danielson (2007), é a via de diferenciação entre as taxas das aprendizagens, que escassamente são aferidas ao desempenho docente, e as taxas de aproveitamento, que são coligidas à acção docente, mesmo com o seu potencial de reificação.

A investigação sobre o desenvolvimento profissional tem insistido na dimensão processual e contextual da competência docente. Day (2001) demonstra que a aprendizagem profissional é longitudinal e situada, o que torna inadequados os dispositivos que capturam apenas os resultados pontuais, implicando a atenção à pluralidade e à natureza temporal dos saberes docentes (Tardif, 2002). Como aborda Shulman (1986), o saber pedagógico do conteúdo, dimensão nuclear da qualidade do ensino, não é redutível nem ao domínio disciplinar nem à técnica didáctica, escapando por isso às métricas de produção.

No ensino superior em particular, a profissionalidade docente universitária permanece, segundo Zabalza (2004), subvalorizada face à identidade científica, com efeitos directos na hierarquia implícita dos critérios de avaliação. Tal justifica a necessidade de articular a supervisão e avaliação numa orientação transformadora, em que o juízo se subordina ao acompanhamento (Vieira e Moreira, 2011). Em sentido crítico, Ball (2004) analisa a performatividade como tecnologia de regulação que substitui a confiança profissional pela produção de indicadores.

A racionalidade de situar a avaliação educacional na tensão entre regulação e emancipação, conforme Afonso (2000), mostra como os dispositivos de aparência técnica veiculam opções normativas sobre o que conta como trabalho legítimo. A convocação do paradigma da educação contábil de Lima (1997) deriva, exactamente, da perspectiva gerencialista das políticas de ensino, uma leitura que Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) confirmam ao documentar os efeitos de deslegitimação profissional produzidos por sistemas de avaliação percepcionados como externos e de excessivo racionalismo burocrático.

Garantia da qualidade no ensino superior africano

A institucionalização de sistemas de garantia da qualidade em África é um fenómeno das duas últimas décadas, associado à massificação, à diversificação da oferta e à emergência do sector privado. Para a África Subsariana, Materu (2007) documenta um desfasamento recorrente entre a arquitectura normativa dos sistemas de garantia da qualidade e a capacidade institucional para os operar, alertando para o risco de os dispositivos consumirem recursos escassos sem produzir melhoria.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Para além da fragilidade das condições de investigação como constrangimento estrutural à profissão académica, como defendem Teferra e Altbach (2004), a geração de referenciais numa lógica mimética é susceptível de não assegurar a coerência e a unidade entre o determinismo organizacional da prestação de contas e o voluntarismo dos actores organizacionais de escolher padrões que satisfaçam as expectativas institucionais.

Assié-Lumumba (2006) e Hountondji (1997) acrescentam uma inflexão epistemológica. A definição do que conta como produção científica legítima, ancorada em critérios de indexação internacional, tende a desvalorizar saberes endógenos e circuitos de publicação regionais, com consequências redistributivas sobre o reconhecimento do trabalho académico africano. Criticando a dependência científica africana e defendendo uma produção de conhecimento autónoma, Hountondji (1997) enuncia o condicionalismo do poder epistemológico como consequência central da escassa redistribuição do reconhecimento do trabalho académico africano.

Avaliação e carreira docente em Angola no plano da investigação

A produção nacional neste domínio constitui hoje um corpo algo consistente, ainda que desigualmente distribuído entre os planos institucional e singular da carreira docente.

No plano institucional, Silva (2004) analisou as continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes da Universidade Agostinho Neto, evidenciando a tensão entre a lógica burocrática e a lógica política na administração universitária angolana. Uma tensão que reaparece sob outras formas em todos os dispositivos avaliativos posteriores. O carácter efectivo ou apenas retórico da autonomia e da liberdade académicas na universidade pública, indagado pelo autor (Silva, 2009), foi sistematizado em obra de referência sobre a gestão do ensino superior angolano (Silva, 2016), sugerindo precisão nos instrumentos que se adoptam mesmo se enredados pelo racionalismo burocrático.

A avaliação institucional enquanto mecanismo de regulação estatal da universidade pública, examinada por Silva e Mendes (2011), mostra como as representações dos actores se afastam das intenções declaradas nos normativos. Mendes (2013) desenvolveu esse percurso numa análise da avaliação e da gestão da qualidade no ensino superior angolano e caracterizou os traços emergentes do sistema nacional de avaliação (2014). A autora (2016) reexamina, de igual modo, o sistema nacional de avaliação como um dispositivo ainda em construção, evidenciando que o percurso angolano de garantia da qualidade tem sido marcado por uma racionalidade predominantemente instrumental, centrada no cumprimento normativo em detrimento da construção partilhada de sentidos e da apropriação institucional dos processos de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

avaliação. Kimbanda (2021) propõe contributos para os modelos de melhoria da qualidade enraizados na responsabilidade social, e Divovo, Tomé e Zau (2023) analisam o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade à luz do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4, assinalando a persistência de uma cultura de avaliação esparsa e de iniciativas isoladas.

No plano singular da carreira docente, a produção é mais recente. Manuel (2013) investigou as culturas organizacionais da universidade pública angolana a propósito do provimento da carreira docente, demonstrando que a decisão sobre quem ingressa e progride mobiliza racionalidades que os normativos não explicitam. Manuel e Mendes (2021) propõem a leitura que mais directamente interessa a este artigo: a garantia da qualidade no ensino superior angolano tem oscilado entre uma matriz instrumentalista, fundada no cumprimento escrupuloso da lei, e uma matriz socio-construtivista, que reconheceria a avaliação como processo atravessado por lógicas de conformidade, de dissensos e negociações. Vidal, Mendes e Pacheco (2026), por fim, evidenciam empiricamente as desarticulações entre os indicadores fixados para a avaliação do desempenho e as atribuições docentes realmente exercidas, identificando concordância dos actores quanto aos instrumentos legais e divergências quanto à sua implementação.

Estes contributos inscrevem-se num quadro mais amplo de análise do sistema educativo angolano, documentado por Zau (2009) quanto aos seus constrangimentos históricos, por Liberato (2014) quanto à persistência de assimetrias regionais, e por Cangue (2021) quanto à articulação entre a universidade e a qualificação de quadros para o desenvolvimento económico. No ensino geral, Julião (2019, 2022) evidencia a mesma distância entre a intenção normativa e as condições do exercício da docência, sugerindo que se está perante um padrão transversal ao sistema e não perante uma singularidade do subsistema de ensino superior.

2. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa documental de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica. A opção justifica-se pelo objectivo de gerar compreensão sobre a reconstituição da matriz de um referencial a partir dos textos que o instituem, e não de medir os seus efeitos empíricos.

O conjunto de fontes documentais analisadas integra: o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior, incluindo o respectivo anexo de tabelas; o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior; o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior; os regulamentos de autoavaliação

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

e de avaliação externa e acreditação; o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior; e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Complementarmente, consideraram-se os Decretos Presidenciais n.ºs 239/20 e 128/22, relativos, respectivamente, ao pessoal especialmente contratado e ao estatuto remuneratório.

Os diplomas normativos foram seleccionados com base em dois critérios: relevância jurídica directa para a avaliação do desempenho docente no ensino superior angolano e vigência à data de realização do estudo. A inclusão dos decretos complementares obedeceu ao critério de conexidade normativa expressa com o diploma principal, o Decreto Presidencial n.º 121/20. As unidades de registo foram identificadas e codificadas por dois dos autores de forma independente, tendo as divergências de classificação sido resolvidas por discussão e consenso, procedimento que reforça a validade interpretativa dos resultados.

O tratamento seguiu a análise de conteúdo, nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação (Bardin, 2011). As categorias foram definidas a priori, por derivação do modelo de referencialização de Figari (1996), conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Categorias analíticas, descritores e unidades de registo

Categoria	Descritores	Unidades de registo
Natureza e origem do referente	Fonte de produção, âmbito, grau de prescrição	Artigos 1.º–2.º, 17.º, 34.º–35.º e anexo (DP 121/20)
Processo de referenciação	Participação, negociação, margens de contextualização	Artigos 17.º, 35.º, 41.º e 44.º (DP 121/20)
Referidos e evidências	Natureza dos indicadores, regimes de prova	Artigos 6.º, 18.º–33.º e Tabelas 1–21 (DP 121/20)
Finalidades e efeitos	Funções declaradas, consequências na carreira	Artigos 4.º–5.º, 47.º–48.º (DP 121/20); art. 19.º (DP 191/18)

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Figari (1996).

Como limitação, assinala-se que o estudo, circunscrito à análise dos textos normativos, não abrange a sua efectivação nas instituições, uma dimensão que Vidal, Mendes e Pacheco (2026) exploram por via de entrevistas e a que este trabalho remete para triangulação. Os resultados descrevem o referencial instituído e não as práticas avaliativas realmente ocorridas.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um referente nacional, denso e exterior

A densidade do referente em sede do regulamento é notável: a avaliação incide sobre quatro dimensões (ensino, investigação científica, extensão e gestão — art. 17.º), mas o desdobramento dos parâmetros em dezasseis (art. 34.º) e a respectiva operacionalização em vinte e uma tabelas de pontuação anexas evidenciam essa densidade. A cada indicador corresponde um valor fixo. Por exemplo, um livro de apoio ao ensino vale sete pontos, uma orientação de doutoramento concluída cinco, uma comunicação de natureza pedagógica em evento nacional vale meio ponto. A classificação final resulta de um modelo multicritério de agregação aditiva (art. 45.º), convertido numa escala de cinco níveis, de excelente a inadequado (art. 43.º).

Do ponto de vista da referencialização, o traço decisivo não é a densidade, mas a exterioridade. O referente é produzido integralmente fora das instituições que a ele se submetem, e aplica-se, sem diferenciação, às instituições públicas, público-privadas e privadas, tanto academias, universidades, institutos superiores universitários e politécnicos, como escolas superiores (art. 2.º). Importa, porém, distinguir esta constatação de uma afirmação sobre o processo histórico real de elaboração do diploma: a ausência de mecanismos normativos de coprodução não demonstra, por si só, que universidades, docentes ou órgãos científicos não tenham sido consultados durante a fase preparatória. O que a análise documental permite afirmar é que o regulamento não institucionaliza tal participação nem a prevê para os ciclos subsequentes, configurando, nos termos do produto normativo analisado, uma referenciação decretada (Figari, 1996), porque as instituições não constroem o seu referencial, mas recebem-no pré-feito. A virtude do dispositivo, a comparabilidade nacional e a protecção contra o arbítrio local, é, simultaneamente, a sua limitação, porquanto suprime a operação que, no modelo teórico, confere ao referencial a sua pertinência contextual.

Esta configuração corresponde precisamente ao polo que Manuel e Mendes (2021) designam por instrumentalista. Ou seja, a qualidade é procurada pelo cumprimento escrupuloso da norma e não pela construção negociada de sentidos entre os actores. O que os autores observaram no plano da garantia da qualidade institucional reproduz-se, agora, no plano da avaliação individual, indício de que se está perante uma racionalidade sistémica e não perante uma opção circunscrita a um diploma. Este padrão havia sido identificado por Mendes (2016) na caracterização da fase inicial de construção do sistema angolano de avaliação e acreditação,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

cujos instrumentos tendem a reflectir uma lógica de cumprimento normativo que precede a apropriação efectiva dos processos pelas instituições.

A autonomia residual da ponderação

A margem devolvida às instituições concentra-se num único ponto: a fixação dos pesos ponderados. O artigo 17.º estabelece intervalos de variação (0,3 a 0,4 para o ensino, 0,3 a 0,4 para a investigação, 0,2 a 0,3 para a extensão e 0,1 a 0,2 para a gestão), cabendo aos órgãos colegiais (Senados ou Conselhos Científicos) a sua definição para cada ciclo, tendo em conta o estado de desenvolvimento da instituição (artigos 41.º e 44.º).

Trata-se de uma abertura real, mas estreita. A amplitude de cada intervalo é de um décimo, e a soma dos limites mínimos já perfaz 0,9, pelo que a margem agregada de manobra é de 0,1 distribuídos por quatro dimensões. Uma instituição vocacionada para a formação de professores, com escassa infraestrutura de investigação, não pode reduzir a dimensão investigação abaixo de 0,3, ainda que as suas condições reais de exercício o justificassem. A contextualização admitida é, assim, de segunda ordem, incidindo sobre o peso relativo de categorias cuja selecção e cujo conteúdo já foram determinados a montante. A negociação que Figari coloca no centro da referencialização é substituída por uma calibração administrativa que reduz a impessoalidade e reforça a subjectividade nas escolhas.

A indagação do alcance efectivo da autonomia académica na universidade pública angolana (Silva, 2009) permite outorgar ao regulamento dos órgãos científicos das instituições não apenas uma competência formal em matéria de ponderação, mas também o dever de justificar as escolhas decisionais dentro de balizas que não esvaziem o seu conteúdo substantivo. Deriva disso a configuração que ilustra a tensão entre o burocrático e o político identificada por Silva (2004) na administração universitária angolana.

Referidos contáveis e a qualidade como resíduo

A norma, ao estabelecer que são apenas contabilizados os trabalhos, os resultados ou produtos devidamente comprovados (artigo 6.º), sinaliza a consagração do princípio da objectividade (artigo 12.º), exigindo indicadores mensuráveis e passíveis de prova. No entanto, a consequência é a preponderância de referidos contáveis dados por publicações, orientações, cargos, projectos e infraestruturas criadas. Os critérios qualitativos, embora enunciados nos artigos 18.º a 33.º sob a forma de atributos como a originalidade, a profundidade, o rigor ou o impacto, não dispõem de descritores de desempenho nem de escalas próprias, sendo

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

absorvidos pelas tabelas de pontuação, que atribuem valores a cada tipo de produto sem menção à qualidade intrínseca.

A dimensão ensino apresenta-se como o ponto particularmente sensível, não apenas pelo maior peso admissível a par da investigação, mas pela procura do produto num contexto em que o aproveitamento e as aprendizagens conflituam. Dos seus quatro parâmetros, três visam a medição de produtos (materiais pedagógicos, contagem de orientações, criação de infraestruturas) e apenas um se aproxima da prática lectiva. Nesse parâmetro, o inquérito aos estudantes, com dezasseis indicadores de escala 1 a 5 relativos à assiduidade, clareza, domínio da matéria, relação pedagógica e conduta ética, converte-se numa pontuação que varia entre 0,5 e 2,5 pontos (Tabelas 5 e 6). Ou seja, a única captação sistemática da qualidade do ensino tal como é experienciada por quem aprende vale, no limite superior, metade de um artigo de natureza pedagógica publicado em revista não indexada.

Este desequilíbrio ilustra com precisão a advertência de Zabalza (2004) sobre a subalternidade da profissionalidade docente face à identidade científica no ensino superior, confirmando a leitura de Shulman (1986), segundo a qual aquilo que constitui o núcleo do saber profissional do professor, a transformação didáctica do conteúdo, permanece fora do alcance do referencial. Coligem-se aqui os resultados de Vidal, Mendes e Pacheco (2026), confirmando empiricamente o expresso no presente diagnóstico documental: a desarticulação que aqueles autores identificam entre os indicadores deliberados e as atribuições docentes efectivas não é falha de implementação, mas consequência previsível de um referente que privilegia o produto certificável sobre o exercício profissional.

A hierarquização das publicações por tipo e por indexação internacional (art. 22.º e Tabela 8) sujeita-se metodologicamente à inflexão epistemológica assinalada por Hountondji (1997) e Assié-Lumumba (2006), sinalizando que o referente incorpora um critério de legitimidade científica cuja adequação aos circuitos de produção do conhecimento em Angola merece discussão explícita e não adesão tácita, como a norma sugere.

Entre a melhoria declarada e a sanção efectiva

As finalidades de tonalidade formativa enunciadas pelo artigo 5.º, sugerindo a promoção da melhoria contínua do desempenho, a revelação dos pontos fortes e fracos e a proposta de medidas de superação, tendem, conforme os artigos 47.º e 48.º, a converter o dispositivo num instrumento de decisão sobre a carreira. A avaliação é obrigatoriamente considerada para efeitos de contratação por tempo indeterminado, renovação contratual, progressão e prémios; no entanto, a classificação de inadequado obtida em dois ciclos seguidos implicará a rescisão do

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

contrato para os docentes em regime probatório. Para Professores Catedráticos e Associados, emerge a decisão de despromoção para a categoria imediatamente inferior, com interdição de reger cursos de pós-graduação, orientar teses e presidir a júris durante dois anos.

A coexistência destas duas ordens de finalidades no mesmo instrumento constitui aquilo que Hadji (1994) identifica como a impossibilidade fundadora da avaliação institucional. Havendo consequências desta magnitude, a grelha de autoavaliação prevista no artigo 45.º dificilmente funcionará como exercício reflexivo, mas operará como peça instrutória de um procedimento com efeitos disciplinares. O acompanhamento por um par, previsto no n.º 4 do artigo 48.º, surge subordinado a um processo de averiguação e não a uma lógica de supervisão formativa, distanciando-se da orientação transformadora proposta por Vieira e Moreira (2011).

A análise de Manuel (2013) sobre o provimento da carreira docente adquire aqui pertinência acrescida. Se as decisões de ingresso e progressão mobilizam racionalidades organizacionais que os normativos não explicitam, a introdução de um dispositivo avaliativo de elevada consequência não elimina essas racionalidades. Pelo contrário, desloca-as para a operação de atribuição de pontos e de classificação de publicações por tipo, competência que o artigo 37.º confia à Comissão de Avaliação de Docentes. O risco não é o do arbítrio manifesto, mas o da discricionariedade tecnicamente revestida.

Reconhece-se, em sentido inverso, que o Regulamento incorpora garantias procedimentais relevantes, tais como a pluralidade de avaliadores de categoria igual ou superior (art. 6.º, n.º 5), a publicidade prévia dos critérios (art. 13.º) e o direito à reclamação e impugnação (arts. 38.º e 54.º), que o distinguem favoravelmente de modelos discricionários.

Resta uma tensão de equidade. O referente pressupõe condições que o sistema distribui de forma desigual, como a criação de infraestruturas de apoio à investigação (art. 24.º) ou a participação em projectos financiados (art. 23.º), que são menos acessíveis a docentes de instituições sem laboratórios nem centros de investigação, independentemente do seu empenho. O dispositivo mensura tanto o desempenho individual quanto a dotação institucional, sem dispor de mecanismo que os distinga. É precisamente o risco que Materu (2007) identifica quando a arquitectura normativa da garantia da qualidade antecede a construção das capacidades que a tornariam praticável, o que no caso angolano Liberato (2014) documenta sob a forma de assimetrias regionais persistentes.

Dois referenciais que não se cruzam

Verifica-se, por fim, uma desarticulação entre o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente e o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Instituições de Ensino Superior. O Decreto Presidencial n.º 121/20 não remete para o Decreto Presidencial n.º 203/18, nem para os regulamentos de autoavaliação e de avaliação externa que o densificam. Isto é, não convoca expressamente os resultados da avaliação docente como evidência dos processos institucionais.

Os dois referenciais coexistem sem interface: o desempenho individual é apurado por uma Comissão de Avaliação de Docentes e homologado pelo titular do Órgão Singular de Gestão; a qualidade institucional é apurada por comissões de autoavaliação e por equipas de avaliação externa coordenadas pelo INAAREES. No plano normativo, nenhum dos circuitos alimenta o outro, configurando uma fragmentação normativa (Bobbio, 1999) susceptível de desenvolver uma dinâmica organizacional pouco consistente com a qualidade do desempenho que se apregoa.

A consequência prática é dupla. Por um lado, perde-se a possibilidade de ler as classificações docentes como indicador agregado da capacidade institucional, e de as fragilidades institucionais funcionarem como factor atenuante na apreciação individual. Por outro, gera-se duplicação de esforço numa administração universitária com recursos limitados. A caracterização da cultura de avaliação angolana como esparsa e marcada por iniciativas isoladas (Divovo; Tomé; Zau, 2023) é prova disso, sugerindo Kimbanda (2021) a superação pela ancoragem dos modelos de qualidade na responsabilidade social da instituição.

Evidencia-se, portanto, a manifestação do padrão de produção normativa que Manuel e Mendes (2021) captam sob a designação de instrumentalismo, com tendenciais desconexões, em que cada diploma é internamente coerente, mas o conjunto se revela incoerente, enfraquecendo a coerência do sistema que pretendem regular e a consistência do ecossistema normativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite caracterizar o quadro de referência da avaliação do desempenho docente no ensino superior angolano como um referencial nacional, unificado, densamente operacionalizado e cujo regulamento não prevê mecanismos de participação institucional na construção do referente. O processo que o produziu configura uma referenciação decretada, com reduzidas margens normativamente previstas de participação e contextualização institucional, sendo as instituições e os actores limitados a calibrar pesos dentro de intervalos estreitos e previamente fixados.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

O dispositivo privilegia indicadores quantificáveis, enquanto a qualidade intrínseca do desempenho aparece de forma residual, dependendo de critérios insuficientemente operacionalizados. As finalidades declaradas de desenvolvimento profissional convivem com consequências sumativas de elevada severidade, gerando tensões que o próprio diploma não resolve. Uma desarticulação do dispositivo perdura, condicionando o sistema de garantia da qualidade institucional, com o qual partilha o objecto e a finalidade última.

Se, por um lado, os profissionais desenvolvem mecanismos de adaptação organizacional para responder às exigências normativas, por outro, os resultados positivos obtidos individualmente nem sempre reflectem o desempenho real da instituição. Três razões podem explicar esta dissociação: (i) a produção sucessiva e isolada de normas e regulamentos reduz a coerência sistémica, dado que o desempenho na investigação científica, por exemplo, não tem sido articulado com as linhas de investigação das instituições; (ii) o desfasamento entre a periodicidade da avaliação do desempenho e a periodicidade dos concursos de acesso à carreira pode impelir os docentes a adoptar estratégias de produção descontínuas, que a norma não regula; (iii) a matriz de avaliação externa sinaliza padrões relativos ao corpo docente, mas não referencia o desempenho dos docentes em função da missão da instituição nem o percentual de avaliações positivas dos docentes vinculados ao curso nos últimos dois ciclos avaliativos.

O mérito da opção fundadora é perene, como recordam Manuel e Mendes (2021): a existência de um referencial explícito, público e comum representa um progresso incontestável face ao vazio regulamentar anterior, e o Regulamento incorpora garantias procedimentais assinaláveis. O que a análise sugere é que a legitimidade do dispositivo depende de um segundo movimento, de sentido inverso ao primeiro, e coincidente com a transição do instrumentalismo para o socio-construtivismo sugerido pelos autores, propondo às instituições margens efectivas de autonomia para a construção do referencial. Para a concretização, propõem-se quatro medidas:

a) Alargamento das margens de contextualização, mediante a possibilidade de as instituições proporem perfis de ponderação diferenciados, sujeitos à validação nacional, em função da sua missão e do seu estádio de desenvolvimento;

b) Reforço da componente qualitativa da dimensão ensino, através da introdução de descritores de desempenho da prática lectiva, à maneira dos quadros de referência, e da revalorização do inquérito aos estudantes no cômputo do parâmetro;

c) Desdobramento funcional do dispositivo, separando o ciclo formativo de acompanhamento e supervisão do ciclo sumativo de decisão sobre a carreira, de modo a preservar a possibilidade de uma autoavaliação verdadeiramente reflexiva;

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

d) Articulação explícita entre o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente e o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação, através da consideração recíproca dos respectivos resultados e da ponderação das condições institucionais na apreciação do desempenho individual.

Em última análise, a questão não é a de saber se os docentes devem ser avaliados, mas a de determinar quem constrói o padrão pelo qual se processa. Um referencial que os professores reconheçam como seu pode produzir o expectável desenvolvimento profissional; um referencial que apenas se cumpra e produza conformidade vale para prestar contas e é susceptível de reificação, porque a diferença entre um e outro decide-se no processo de referenciação e não na sofisticação da grelha.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. Diário da República, Luanda, I Série, 2018a.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto. Aprova o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior. Diário da República, Luanda, I Série, 2018b.

ANGOLA. Decreto Executivo n.º 108/20, de 9 de março. Aprova o Regulamento de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior. Diário da República, Luanda, I Série, 2020a.

ANGOLA. Decreto Executivo n.º 109/20, de 10 de março. Aprova o Regulamento do Processo de Avaliação Externa e Acreditação das Instituições de Ensino Superior. Diário da República, Luanda, I Série, 2020b.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril. Aprova o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República, Luanda, I Série, n.º 57, p. 2717 e segs., 2020c.

ANGOLA. Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. Altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Imprensa Nacional, 2020d.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de dezembro. Aprova o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República, Luanda, I Série, 2020e.

ASSIÉ-LUMUMBA, N. T. Higher education in Africa: crises, reforms and transformation. Dakar: CODESRIA, 2006.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BOBBIO, N. Teoria do ordenamento jurídico. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CANGUE, J. Universidade como organização educativa na qualificação dos profissionais e crescimento económico de Angola. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, 2021. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.25122

DANIELSON, C. Enhancing professional practice: a framework for teaching. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2007.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DE KETELE, J.-M.; ROEGIERS, X. Metodologia da recolha de dados. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DIVOVO, M. D.; TOMÉ, J.; ZAU, M. Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Angola: perspectivas e desafios para o alcance do ODS 4. Revista Sol Nascente, Huambo, 2023.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIGARI, G. Avaliar: que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação, desempenho e avaliação de professores. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

HADJI, C. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HOUNTONDJI, P. J. (org.). Endogenous knowledge: research trails. Dakar: CODESRIA, 1997.
JULIÃO, A. L. A extensão da unidocência no ensino primário em Angola: implicações para a qualidade de ensino. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 455-470, 2019.

JULIÃO, A. L. Articulação curricular e melhoria da atuação docente em Benguela: desafios e perspetivas. SAPIENTIAE, Luanda, v. 7, n. 2, 2022.

KIMBANDA, F. J. C. Sistemas de qualidade no ensino superior em Angola: contributos para modelos de melhoria da qualidade e responsabilidade social. 2021. Tese (Doutoramento) — Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, 2014.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. Revista Brasileira de Educação, n. 4, p. 43-59, 1997.

MANUEL, T. A(s) cultura(s) organizacional(ais) da universidade pública de Angola: provimento da carreira docente. Huambo: Centro de Investigação Sol Nascente/ISPSN, 2013.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

MANUEL, T.; MENDES, M. da C. B. Garantia da qualidade do ensino superior em Angola: do instrumentalismo ao socioconstrutivismo. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 58, p. 51-70, 2021. https://doi.org/10.24840/esc.vi58.151

MATERU, P. Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: status, challenges, opportunities and promising practices. Washington: World Bank, 2007.

MENDES, M. da C. B. Avaliação da qualidade e educação superior em Angola. Benguela: KAT Editora, 2013.

MENDES, M. da C. B. Avaliação e gestão da qualidade no ensino superior em Angola: traços emergentes. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 145-175, 2014. https://doi.org/10.22347/2175-2753v6i17.234

MENDES, M. da C. B. Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção. Revista FORGES, v. 3, n. 1, 2016.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, E. A. O burocrático e o político na administração universitária: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola). 2004. Tese (Doutoramento em Educação) — Universidade do Minho, Braga, 2004.

SILVA, E. A. Autonomia e liberdade académicas na UAN: realidade ou utopia? Revista Angolana de Sociologia, Luanda, n. 3, p. 9-29, 2009.

SILVA, E. A. Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade. Luanda: Mayamba, 2016.

SILVA, E. A.; MENDES, M. da C. B. Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 33, p. 89-106, 2011.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. Evaluation theory, models, and applications. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEFERRA, D.; ALTBACH, P. G. African higher education: challenges for the 21st century. Higher Education, v. 47, p. 21-50, 2004.

VIDAL, A. N. M.; MENDES, M. da C. B.; PACHECO, J. A. A problemática dos indicadores deliberados para avaliação do desempenho face às atribuições docentes no ensino superior em Angola. Revista Delos, v. 19, n. 81, e9631, 2026. https://doi.org/10.55905/rdelosv19.n81-090

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAU, F. Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros, 2009.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.