



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA

ISCED - LUANDA

COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AMÉRICO DOMINGOS SIMÃO

**“ANÁLISE DO IMPACTO DO CURSO DE AGREGAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS
DOCENTES DA FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO
NETO”**

TUTOR: DOUTOR LUÍS ALEXANDRE DA FONSECA TINOCA

TRABALHO APRESENTADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

LUANDA / 2014

AMÉRICO DOMINGOS SIMÃO

**“ANÁLISE DO IMPACTO DO CURSO DE AGREGAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS
DOCENTES DA FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO
NETO”**

TUTOR: DOUTOR LUÍS ALEXANDRE DA FONSECA TINOCA

TRABALHO APRESENTADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO ENSINO
SUPERIOR

LUANDA / 2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus Pai, Criador dos céus e da terra, meu Criador, por todas as graças que me tem concedido, fonte de tudo quanto sou e tenho.

Aos meus Pais, “a título póstumo”, assim como à minha esposa e filhos (às), aos meus/minhas amigos pelos ensinamentos que deles recebi e que me tornaram na pessoa que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

Estou ciente que este trabalho não teria alcançado o seu objetivo, sem a prestimosa ajuda de entidades, singulares e/ou coletivas. Na impossibilidade de mencioná-los a todos, nesta mensagem, a todos endereço os meus elevados sentimentos de gratidão. Acima de tudo e de todos, agradeço ao senhor pai todo poderoso, criador do Céu e da terra, meu ponto de partida e de chegada, fonte de minha inspiração e de toda minha ação.

Aos meus pais “a título póstumo” que me tornaram na pessoa que hoje sou.

É com elevada estima e incomensurável gratidão que endereço os meus agradecimentos ao Excelentíssimo Senhor Professor Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca meu orientador, pela ajuda multifacética que me concedeu no percurso da elaboração deste trabalho, não obstante o seu complexo e variado afazer. Ao Senhor Doutor. Azancot de Menezes, por todo apoio concedido, carinho e incentivo, desde a inscrição no curso até a elaboração do trabalho.

A Senhora Maria Francisca dos Santos Novais Simão, minha estimável esposa e a Eva João Mateus, minha querida mãe, que mesmo nos momentos difíceis de suas vidas pessoais e familiares não deixou de me hipotecar o seu calor, a sua dedicação e sobretudo a esperança do êxito neste trabalho. As duas, o meu muitíssimo obrigado. Aos senhores docentes, com destaque aos senhores Professores: (Jorge Ramos do Ó, Victor kajibanga, Henrique Manuel Alonso da Costa Guimarães, Fernando António Albuquerque Costa, Joaquim António de Sousa Pintassilgo, Maria Luísa Machado Cerdeira, Belmiro Gil Cabrito, Feliciano Henriques Veiga, Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, M. Azancot de Menezes, Maria João Mogarro, Rui Brites, Pedro Peterson), meus/minhas professores (as) neste curso de mestrado, cuja ação me cativou e impulsionou a continuar e um modelo digno de ser imortalizado, a todos o meu muito obrigado.

Aos senhores Professores Doutores do ISCED-Luanda: Pedro Peterson, Kipoy Watela e M. Azancot de Menezes, pela sua disposição na validação dos instrumentos de investigação e dos conselhos científicos que amavelmente se dignaram conceder-me e a qual sempre predisposeram em emprestar-me o seu calor, coragem e apoio moral e material que me serviram de modelo neste trabalho.

À senhora Secretária Londrina Luís pelo apoio logístico, material e moral que amavelmente me concedeu e que muito me ajudou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas do curso, com destaque aos/às colegas Albertina Cudiqueba Mecupale, António Suqui Quialevoca, Augusta Nalufe Cláudio, Bento Muteka, Celestino Estêvão António, Domingos Manuel Francisco, Eduardo Nangayafina, Guilhermina do Rosário Alberto, Inácio Luís Neto, Izilda Maria da Silva Beje, Joana Maria M. A. Kalenga, José Bernardino Cativa, Júlio António Sorte, Justino Caunda Jamba, Lando Emanuel Ludi Pedro, Laura de Sousa M. A. Pinto, Lourenço André Neto, Lourenço Francisco Quizembe, Madalena Francisco, Marcelina de Fátima Fernandes, Maria Alexandrina Buzi Mingas, Maria Antónia M. da Mata, Mário Miguel Vemba, Mateus Kapitia Santos, Paulo Tecas, Sandra Felizarda Mussungu, Telma Nair Massumba G. Mana, Zeca Dias, Maria Noémia Canoquele, Aldo Alberto Clemente Sambo, Alfredo Arcanjo, Ana Claudina S. da Costa e Silva, Ana Elizandra Pain Sebastião, Anacleto Alves Teixeira, António Domingos Simão Paulo, Eugénia Furtado Pires, Feliciano Ngunji, Félix Manuel José João, Ibombi Luvunga, Jacques Matos Gala, Jeremias Kussumua Uchila, Joana Mateus Torres Sousa Neto, Jorge João, Július N. de Campos e Almeida, Madalena Nascente C. João, Manuel Bunga, Manuel Zau, Manuel Inácio Gongga, Maria de Fátima Nhedo Buza, Maria Luís Ferreira, Mariana P. B. da Rosa Bessa, Miguel Pala Mukanda, Paula Miguel Saraiva, Paula M. de Carvalho B. da Rosa, Preciosa Correia B. G. Chufuche, Rui Mateus, Susana Mateus F. A. Bernardo, Vanda Odete Afonso da Silva e Ventura José Salvador cuja prestimosa colaboração muito contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Às Suas Excelências Reverendíssimas, Senhores Bispos do IURD-Angola, respetivamente: Valente Luís Bizerra, João Bartolomeu, Felner Batalha, Pedro Correia, João Mário, Augusto Dias, Jorge Luís Guerra, Elismar Andrade e Luís André, pela pronta e incondicional disposição no apoio espiritual, e moral, concedido, expresso a minha imensa gratidão.

À comunidade Estudantil-Universitária (ASSEUMI) da IURD, endereço os meus agradecimentos, pelo carinho e convívio brindados, nos momentos difíceis,

que me serviram de alento. Aos senhores Doutores Manuel Messi N´Talani e Bernado Bernabé Moíseis pelo apoio concedido na montagem deste trabalho.

À minha família, filhos (as): Fanilson Emanuel Novais Simão, Ueza Adjara Novais Simão, Ezequiel Edmilson Novais Simão, Edmara Felicia Novais Novais, pelos sacrifícios consentidos com a minha ausência e o encorajamento constante, aqui expresso a minha gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAP – Curso de Agregação pedagógica

F.E – Faculdade de Economia

UAN – Universidade Agostinho Neto

MED – Ministério da Educação

RESUMO

Com este trabalho pretende-se refletir acerca da formação e da prática docente do professor universitário, e mais especificamente no ensino de economia da faculdade de economia-UAN, ao qual é uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas, o que implica conscientizar-se de que não basta licenciar-se numa determinada área do saber e exercer determinada profissão, para estar habilitado a lecionar. A docência como profissão requer um conhecimento especializado, isto é, uma formação específica. Além disso, é necessário que o professor invista na formação continuada que o habilite e o capacite pedagogicamente, dando-lhe condições para vivenciar a ação docente, bem como para conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente na área do ensino. Assim, com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades e novos saberes são exigidos para atender as demandas atuais do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, diante do atual cenário do ensino em que se encontram inseridos os professores dos cursos de Economia, é pertinente investigar de que maneira esses professores desenvolvem a prática pedagógica e como delineiam suas trajetórias na profissão docente. Dessa forma, essa dissertação tem como objetivo central investigar como o professor do curso de Economia constrói o processo de tornar-se professor de profissão. Especificamente, o estudo baseia-se em traçar o perfil profissional do professor que atua no curso de Economia; caracterizando a prática pedagógica do professor de Economia; identificando como os professores de Economia, na vivência da profissão docente, vão consolidando o ser professor e, por último, analisando aspectos que demarcam o processo de tornar-se professor de profissão na vivência da prática pedagógica. Tomamos como referencial teórico os seguintes campos teóricos e respectivos autores: Formação de Professores: Schön (2000, 1992), Rosemberg (2002), Imbernón (2000), Imbernón, (2002, p. 27), Imbernón, (2002, p. 30); Prática Pedagógica: Zeichner (1993), Pimenta (2002, Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Cunha (2005), Vasconcelos (2000); Lawrence e Lorsch, (1986), Huselid M.A, (1995), Becker et al. (1997), Robalo, (1997), Bilhim, (2001), Maglen e Hopkins, (2001), Moy, (2001); Maglen e Hopkins, (2001); Bardin, (2004,p.27). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cuja abordagem favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Trata-se de pesquisa na modalidade narrativa dos

interlocutores, na convicção de que o processo da escrita potencializa tanto o ato de reflexão sobre as ações vivenciadas quanto a análise dos diferentes aspectos vivenciados nos processos de tornar-se professor. Participaram como interlocutores deste estudo um (1) formador-docente-pedagogo e dez (10) formandos-docentes do curso de Economia da faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto. Para atingir os objectivos propostos, utilizamos como instrumento de recolha de dados a entrevista, semi-estruturada, uma vez que nos pareceu ser a mais adequada à natureza da investigação.

A entrevista é uma das técnicas mais usadas no contexto social e educativo, sobretudo no âmbito da investigação qualitativa. Pacheco (1995, p. 88), referindo diversos trabalhos, define as entrevistas como “ mecanismos de recolha de dados que (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em conjunto de afirmações, opiniões e atitudes” . Escolhemos a entrevista semi-directiva, podendo, após a elaboração do guião, conduzir a entrevista de acordo com as directrizes que a própria adopta. Para proceder à interpretação dos dados recolhidos, recorreremos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1995), utiliza-se esta técnica com o intuito de tirar partido de um material dito “qualitativo”. A análise e interpretação dos dados qualitativos, na óptica de Bogdan & Biklen (1994), envolvem o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Poderemos, através da análise de conteúdo, conseguir uma exploração e descoberta (função heurística) mais rica, bem como usufruir da sua função de “administração da prova”, isto é, “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes que apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou uma infirmação” (Bardin, 2004, p.27). Os resultados das análises evidenciaram que os economistas professores ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso académico, ou seja, a vivência do cotidiano da sala de aula possibilita-lhes a revisitação de suas concepções sobre ser professor, bem como propicia o redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Os dados indicaram, também, que os interlocutores do estudo preocupam-se em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica,

constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

Palavras-Chave: Professor Universitário; Docência no ensino superior; Prática Pedagógica; Competência didática; Qualidade no ensino; Pesquisa científica; Relação professor-aluno.

ABSTRACT

With this work we intend to reflect on training and teaching practice of university professor, and more specifically in the teaching of economics at the Faculty of Economics-University Agostinho Neto, which is a complex task that covers several perspectives, which implies becoming aware of license is not enough. If in a given area of knowledge and exercise particular profession, to be able to teach. Teaching as a profession requires specialized knowledge, ie, specific training. Furthermore, it is necessary that the teacher invest in continuing education that enable and empower pedagogically, giving him experience the conditions for teaching action as well as to meet and keep up with changes that occur continuously in education. Thus, with the advancement of the media and the increasing flow of information, new abilities and new skills are required to meet the current demands of the labor market. In this perspective, given the current scenario of education in which they are inserted teachers of courses in economics, it is pertinent to investigate how these teachers develop pedagogical practice and outline how their trajectories in the teaching profession. Thus, this dissertation is mainly aimed to investigate how the professor of Economics builds the process of becoming a teacher by profession. Specifically, the study builds on noted in tracing the professional profile of the teacher who acts in the course of Economics; featuring the pedagogical practice of Professor of Economics; identifying how teachers of economics, experience in the teaching profession, will be consolidating the teacher and, finally, analyzing aspects that mark the process of becoming a teacher by profession in the experience of teaching practice. We take as a theoretical framework the following theoretical fields and their authors: Teacher Training: Schön (2000, 1992), Rosenberg (2002), Imbernon (2000), Imbernon, (2002, p 27.), Imbernon, (2002, p. 30); Teaching Practice: Zeichner (1993), Pepper (2002, Pepper and Anastasiou (2005), Brito (2007), Cunha (2005), Vasconcelos (2000), Lawrence and Lorsch (1986), Huselid MA (1995), Becker et al (1997), Bass, (1997), Bilhim, (2001), Maglen and Hopkins, (2001), Moy (2001);. Maglen and Hopkins (2001); Bardin (2004, p.27). This is a qualitative study whose approach favors the inclusion of the researcher in the context to be searched. This is research in the narrative mode of the interlocutors, the conviction that the process of writing enhances both the act of reflection on the actions experienced as the analysis of different aspects experienced in the process of becoming a teacher. participated as

speakers in this study one (1) trainer-teacher-educator and ten (10) trainees, teachers of Economics college of Economics of the University Agostinho Neto. to achieve these objectives, we use as an instrument of data collection interview, semi-structured, since it seemed to be the most appropriate to the nature of the investigation.

The interview is one of the most used techniques in social and educational context, particularly in the context of qualitative research. Pacheco (1995, p. 88), referring to several works, defines interviews as "mechanisms for collecting data (...). Going sifting the surface of the subject's consciousness on set of statements, opinions and attitudes."

We chose the semi-directive interview, may, after the preparation of the script, conduct the interview in accordance with the guidelines that adopts itself.

To make the interpretation of the data collected, we turn to content analysis.

Bardin (1995), we use this technique in order to take advantage of a so-called "qualitative" material.

The analysis and interpretation of qualitative data, in view of Bogdan & Biklen (1994), involve working with data, your organization, division into manageable units, synthesizing, searching for patterns, discovering the important aspects that must be learned and the decision about what will be transmitted to others.

We may, through content analysis, achieving exploration and discovery (heuristic function) richer and enjoy their role of "taking of evidence", ie "hypotheses in the form of questions or statements serving as interim guidelines that will appeal to the method of systematic analysis to be verified towards confirmation or refutation "(Bardin, 2004, p.27). The analysis results showed that economists teachers resignify their conceptions of teaching throughout their academic path, ie, the experience of daily life in the classroom enables them to revisit their conceptions about being a teacher as well as provides resizing their teaching practices. The data also indicated that the counterparts of study concerned to develop a teaching action that goes beyond the technical dimension, and is also contextualized knowledge and practical content, emphasizing respect and caring relationship between teacher and student.

Keywords: University Professor; Teaching in higher education; Pedagogical Practice; Teaching competence; Teaching quality; Scientific research; Teacher-student relationship.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS	4
LISTA DE ABREVIATURAS.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT	11
ÍNDICE GERAL	13
ÍNDICE DE QUADROS	15
ÍNDICE DE FIGURAS	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1. Introdução	16
1.2. O Lugar da Pedagogia no Ensino Superior dentro da F.E/UAN	18
1.2.1. Histórico da Teoria da Pedagogia.....	18
2. Pedagogia: Um Campo Polémico e a sua Superação.....	19
2.1. Como superar	20
3. Profissionalidade docente no Ensino Superior e a sua respectiva dificuldade	22
4. A Problemática da Formação dos Professores no Contexto Angolano dentro da F.E/UAN.....	25
5. Concepções de docência, possibilidades de significado	28
6. O Curso de Agregação Pedagógica no Ensino Superior em Angola.....	29
6.1. Desafios e perspectivas	31
7. A Formação Pedagógica dos docentes da F.E/UAN.....	35
7.1. Formação contínua de docentes.....	35
7.2. Conhecimento profissional docente	39
7.3. Conhecimento Didático do Conteúdo.....	40
7.4. Competências profissionais docentes	41
7.5. Desenvolvimento profissional docente	43
7.6 Importância da formação contínua dos docentes do E.S.....	44
8. Do docente técnico do ensino ao docente prático reflexivo.....	45
Capítulo II. O Modelo de Análise e a Metodologia de Investigação	53
2. Modelo de Análise	53
2.1. Objetivos da investigação	53

3. Metodologia de Investigação	54
3.1. Caracterização dos entrevistados	55
3.2. Técnicas de recolha de dados	56
4. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento	58
4.1. A análise documental	60
4.2. Limitações do estudo	62
5. Análises de dados	62
5.1. Análise das entrevistas	63
5.2. Sobre as atividades de planeamento	64
6. Sobre a estrutura didática da F.E/UAN	67
7 . Estrutura didática da F.E/UAN	67
7.1. Sobre as articulações com a comunidade estudantil	68
8. Sobre os aspectos positivos e desafios do CAP	68
CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	72
Referências bibliográficas	79
ANEXOS	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro. 1.....42

Quadro. 2.....46

CAPÍTULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Introdução

A educação tem assumido historicamente importância estratégica para o Estado como legitimadora de uma sociedade cada vez mais excludente. Isso torna canónico que o aparelho do estado tenha a função de impor a sua ideologia através das políticas educativas dentro do processo de formação e inovação do ensino universitário.

Não é difícil percebermos que a formação e inovação, com todas as pressões competitivas envolvidas, alteraram consideravelmente a configuração estrutural do ensino, não só em termos da evolução e da adaptação permanente das tarefas e dos processos do ensino aprendizagem, como na forma como é entendida a participação dos indivíduos no processo de construção de práticas adequadas à nova realidade das instituições.

Como se pode constatar, a luz da constituição da Republica de Angola, nos termos dos artigos 21º na linha g e 79º dos números 1 e 2, refere o seguinte: *Compete ao Estado promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei. Promovendo o acesso de todos a alfabetização ao ensino, a ciências, a investigação científica e tecnológica.

A formação tornou-se, assim, uma variável estratégica não só face às pressões competitivas, como perante as necessidades de desenvolvimento social, político e económico, promovendo a actualização constante das competências e, consequentemente, a adaptação à mudança em todas as suas vertentes. No entanto, a formação profissional ainda é vista pelas instituições estratégica dos quadros decisórios.

Neste sentido, revela-se a existência de vários factores que têm vindo a ser analisados pela sua capacidade de serem determinantes ou de poderem influenciar o esforço em formação dos docentes e a sua relação com a performance educacional, como a dimensão do curso de agregação pedagógica na faculdade de economia da Universidade Agostinho Neto, o nível de competição que enfrentam, e a existência de um ambiente de aprendizagem, entre tantos outros.

Na realidade, factores como a formação formal e informal e a existência ou não de determinadas estratégias e práticas institucionais, consideradas importantes e recorrentes em diferentes ambientes, podem influenciar a performance do ensino.

Neste sentido, alguns autores (Lawrence e Lorsch, 1986, Huselid M.A, 1995, Becker et al. 1997, Robalo, 1997, Bilhim, 2001, Maglen e Hopkins, 2001, Moy, 2001), têm apresentado trabalhos que remetem para uma abordagem que defende não existir um conjunto de "melhores práticas" para a optimização da performance, mas antes factores prioritários que constituem uma associação entre os objectivos estratégicos e as práticas existentes na própria instituição de ensino. Tendo em conta as características idiossincráticas da instituição e a combinação de circunstâncias internas e externas, esta associação é contingencial tornando-se, por isso, fonte de vantagem competitiva, uma vez que é difícil, ou mesmo inadequado, imitá-la (Maglen e Hopkins, 2001).

No contexto deste trabalho, e na mesma linha de pensamento de Moy (2001), acima de tudo importa perceber como é que os benefícios da formação são maximizados pela sua integração com outras variáveis como a inovação, as práticas inovadoras de gestão de docentes, a forma como se organizam e desenvolvem as práticas de docência, o envolvimento e as atitudes da gestão, e, os objectivos das instituições. Em suma, a integração de funções para a obtenção de objectivos estratégicos, a idiossincrasia, a cultura de aprendizagem e a gestão do conhecimento parecem ser soluções para a criação de mais valor e sustentar competitividades. Como é que a formação se "move", no sentido em que pode ser facilitada ou constrangida nestes contextos cada vez mais complexo em termos de gestão, mas mais simples, ágeis e flexíveis em termos de funcionamento é o que se pretende abordar neste estudo.

Assim sendo, com vista a aclarar a temática em estudo e delimitar o problema científico, elaborou-se a seguinte pergunta genérica:

1) Quais as principais dificuldades / problemas com que se defrontaram os docentes da instituição no exercício da profissão?

2) Quais as implicações do curso de agregação pedagógica no desempenho dos docentes de diversas instituições do ensino superior? Como actuam os docentes? O que mudam nas suas práticas, o que perdura?

3) Quais as particularidades do curso de formação em que estes docentes se encontram integrados que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras do seu exercício profissional?

1.2. O Lugar da Pedagogia no Ensino Superior dentro da F.E/UAN

1.2.1. Histórico da Teoria da Pedagogia

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico.

“Não há doutrina pedagógica concebível, grande reforma exequível, sem conhecimento geral dos factos e das teorias do passado...” René Hubert 1949, p. 187.

No século XVIII surge, pela primeira vez, no Dicionário da Língua Francesa, o vocábulo Pedagogia, como Ciência da Educação, que já se usava na linguagem corrente.

No final do século XIX e princípios do século XX os debates sobre educação e, principalmente, as novas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na criança, levaram a que um grande número de profissionais, de diversos campos, desenvolvessem reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas envolvendo métodos de ensino, as relações pedagógicas e as possibilidades e limites dos diferentes contextos educativos, dando corpo a vários movimentos, dentre eles o da Escola Nova e a Pedagogia Waldorf. Estas experiências são, até hoje, chamadas Pedagogias ou Métodos pedagógicos.

Em cada etapa da história de uma sociedade as instituições de ensino ou a modificação das que existiam respondia a uma necessidade.

A educação como está hoje é em grande parte produto de forças históricas, económicas e sociais que nem sempre operaram de modo consciente.

O sistema atual de ensino é este porque é isto que a sociedade em seu conjunto exige. “Em minha opinião, portanto, a história da pedagogia deve associar os dois

domínios e mostrar-lhes a interação. Uma dicotomia, independentemente das repetições que pode acarretar, contém algo de arbitrário”. Maurice Debesse 1973, p. 88.

2. Pedagogia: Um Campo Polêmico e a sua Superação

Quando se reporta à história, apreende-se que os diferentes significados históricos da pedagogia basearam-se, numa tendência maior, na justa posição entre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito.

Essas relações, que expressam modos de abordagens epistemológica e sociocultural da modernidade, configuram-se numa tendência exacerbada no contexto da década de 70, com repercussões atualizadas até hoje, sob a forma do “neotecnicismo” (FREITAS, L., 1995; 2004), entrando em confronto com outras abordagens e enfoques tradicionais e críticos.

A própria reflexão sobre as práticas educativas e docentes como práticas sociais articuladas trazem subsídios para repensar os seus fundamentos.

Nessa perspectiva, apreende-se que cada tentativa histórica, quer como um campo de conhecimento disperso, fragmentado na relação com os seus aportes e com a docência e como campo aplicativo para as ciências da educação, como criticam alguns autores.

Deste modo, evidencia-se, assim, a integralidade do ato educativo e pedagógico-docente, numa perspectiva teórico-prática de busca da sua especificidade teórica de seus aportes (ciências da educação) e das diversas docências, que fazem parte do seu campo epistemológico.

Apresentando a epistemologia histórica de pedagogia, considera-se que todo conhecimento é polêmico e que, nesse sentido, as construções passadas devem ceder lugar às novas construções. Propondo-se a noção de rupturas para indicar uma forma mais científica de produzir ciências, a noção de processo dialético na produção de conhecimento científico e a concepção de conhecimento como progresso contínuo de retificação. Também busca relacionar a pedagogia científica à prática pedagógica e apresenta as possibilidades de transformação no campo da formação docente e da pesquisa, a partir de uma visão peculiar de epistemologia e de uma prática científica crítica e reflexiva. Uma pedagogia científica que deve ter como preocupação desenvolver ações formativas e estar inserida numa dupla

perspectiva, a educação entendida como prática social e histórica. Tais reflexões encaminham para a articulação teoria-prática e para a compreensão da pesquisa como uma atividade criativa. Desse processo, deve resultar a compreensão do fazer científico, da prática interdisciplinar, da articulação teoria-prática e do aprendizado integrado pesquisa/ensino.

Para Gaston Bachelard (2000):

Na realidade não há fenómenos simples; o fenómeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples, porque a substância é uma contextura de atributos. Não há ideia simples, porque uma ideia simples, como viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências. A aplicação é complicação. As ideias simples são hipóteses de trabalho, conceitos de trabalho, que deverão ser revisadas para receber seu justo papel epistemológico. As ideias simples não são a base definitiva do conhecimento; aparecerão, por conseguinte, com um outro aspecto quando forem dispostas numa perspectiva de simplificação a partir das ideias completas. (p. 130)

2.1. Como superar

Nessa concepção, a universidade (faculdade) é redesenhada, com tempos e espaços que buscam responder ao desenvolvimento do estudante.

A formação do homem novo, implica em adotar novas atitudes frente ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito que aprende.

Para tanto, é preciso pensar o espaço do ensino (faculdade) a partir dos tempos da vida do estudante, entendendo-os em seu continue, em suas dinâmicas como sujeitas com saberes, e que aprendem. O espaço do ensino nesse contexto, passa a ser concebido como espaço de vida articulado às fases do desenvolvimento humano, como espaço de conhecimentos e de valores, onde cada um e, todos em relação, possam humanizar-se e singularizar-se, no sentido de poderem atuar e intervir no meio social e cultural em que vivem.

Gramsci, em suas notas do cárcere, redigidas em 1932, registou agudas observações, concluindo com o seguinte comentário:

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com uma certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram orbidamente por causa do contraste e da polémica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (Gramsci, 1975, v.3, p.1.537)

A formação nesse sentido, será processual e nessa perspectiva, a escola passa a ser concebida como espaços de saberes e irradiador de mudanças que são identificados pelas riquezas das reflexões sobre as práticas de gestão curricular e pedagógica e administrativa. Nesse caso, o lócus de formação desloca-se para a própria faculdade, onde o tempo e o espaço de formação continuada deverão ser institucionalizados com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional, do ensino, do currículo e da faculdade.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (Fonte: Frases e Pensamentos de Jean Piaget 1929 a 1954).

Essa prática permite a construção de saberes sistematizados, necessários para prosseguir nos estudos. Não se trata mais de memorizar o conhecimento que o professor transmite, pois o conhecimento é o resultado de um processo, onde o estudante é o sujeito que conhece e se relaciona com o objeto a ser conhecido.

Neste processo, as estratégias metodológicas interdisciplinares oportunizam ao docente maior amplitude de possibilidades para organizar e pensar no seu fazer pedagógico. Ouvir os estudantes, entender e valorizar os processos de construção de seus conhecimentos, perceber suas curiosidades e reconhecer suas experiências, são alguns pontos que precisam ser considerados no momento de

organizar o currículo e de selecionar os conteúdos a serem trabalhados na Superação.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida. (Paulo Freire, 2000, p. 34).

3. Profissionalidade docente no Ensino Superior e a sua respectiva dificuldade

O docente deve ser um facilitador da aprendizagem, buscando fazer com que o corpo discente participe da sua formação através da integração e cooperação de todos. A formação do docente superior tem a participação da própria instituição em que ele atua, pois é através dela e da troca de experiências com os demais docentes que se pode constituir um excelente manancial de conhecimentos e aperfeiçoamento constante destes profissionais. O desenvolvimento profissional do docente, com a participação da instituição, pode ser um estímulo para a busca de um aperfeiçoamento da prática pedagógica e melhoria dos conhecimentos profissionais. (Talvani, 2007).

A profissionalização do docente do ensino superior se faz necessária para que se tenha uma qualidade na educação. O aperfeiçoamento constante vem da necessidade de o professor ser formado dentro de um sistema de classe não tendo, desse modo, condições de sozinho pensar a transformação social.

Para Freire (2003), a educação deve levar o professor e o aluno a uma educação, que leve à tomada de decisões e à responsabilidade social e política. Essa educação tem como base o diálogo e não o monólogo. Juntos, professor e aluno buscam soluções viáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, igual valor que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e prática política, uma das esferas em que o social volta-se reflexivamente para si mesmo para assumir-se como objecto de transformação (RAMANOWSKI, 2004, p. 4). Porém, para educar realmente na vida e para a vida, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes,

aproximando-se de seu carácter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, cujo âmbito adquire importância na relação em que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Para Tardif (2005), a instituição que educa deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser, também, uma manifestação de vida em toda sua complexidade. Isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, muito mais do que o ensino básico e elementar a uma melhoria homogênea em uma época que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria que monopolizava o saber. Pode ser mencionado ainda que, “ver o docente como um profissional, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho e o ligam a um grupo profissional organizado” (IMBERNÓM, 2002, p. 27). Dessa forma, o docente deve ter conhecimentos polivalentes que englobem o “sistema e suas próprias estruturas; os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e os próprios sujeitos da educação” (IMBERNÓM, 2002, p. 30). Quando tratamos da profissionalização docente do ensino superior, temos que ter em mente que a docência, assim como os objectivos das instituições de ensino de qualquer nível, sofreram grandes mudanças nos últimos quatro séculos, fazendo com que deixassem de ser meros transmissores de conhecimentos básicos e passassem a ser instituição e docente um lugar onde se ensina e se aprende com os cidadãos, mas principalmente requer que o profissional docente do ensino superior deve ensinar a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa, como: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Essas mudanças constantes, inseridas no contexto social, fazem com que elas, cada vez mais, refletirão uma série de forças em conflito, por essa razão o docente do ensino superior mais é um profissional que deve estar preparado para administrar conflitos.

O fundamental é que a profissionalização se dê de tal forma que o professor ou professora seja capaz de reflectir sobre a prática docente, com o objectivo de aprender a interpretar, compreender e reflectir a própria prática.

Para que isso ocorra, torna-se necessário que o processo de profissionalização do docente do ensino superior seja permanente, pois, para ele, os desafios são cada dia maiores, uma vez que o seu cliente invariavelmente é uma pessoa adulta, já com ideias pré-concebidas e que, muitas vezes, estão totalmente desconectadas da realidade.

Essa formação deve contemplar um processo que permita, ao docente do ensino superior, obter um arcabouço de conhecimentos, habilidades e atitudes que o transforme em um profissional capaz de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o seu papel como educador na realidade em que está inserido.

A participação da formação do docente superior é a própria instituição em que ele actua, pois é através dela, e da troca de experiências com os demais docentes, que se pode constituir um excelente manancial de conhecimentos e aperfeiçoamento constante destes profissionais.

E é nessa perspectiva da formação permanente do professor centrada na escola, a melhoria da prática profissional que se baseia na compreensão de que os próprios professores têm seus papéis e tarefas a partir de um ponto de vista objectivo. O desenvolvimento profissional do docente, com a participação da instituição, pode ser um estímulo para a busca de um aperfeiçoamento da práxis pedagógica e melhoria dos conhecimentos profissionais, com vistas a aumentar a qualidade docente de pesquisa e de gestão.

Esse aperfeiçoamento constante faz com que o profissional busque melhorar os seus métodos de ensino-aprendizagem e desenvolver competências, habilidades e novas estratégias de ensino na busca contínua de aperfeiçoamento didático-pedagógico e de enfrentamento dos conflitos que invariavelmente se apresentarão no dia-a-dia. Essa profissionalização do docente do ensino superior se faz necessária para que se tenha uma qualidade na educação; mas a qualidade aqui vislumbrada é uma qualidade não estática, pois abrange a instituição, o docente e os académicos por meio de suas contribuições à sociedade, através daquilo que aprenderam nos bancos escolares.

E este aprendizado será maior quanto maior for o envolvimento dos mesmos com as disciplinas e discussões que alinha teoria e prática, e isso só é possível se tivermos um docente profissionalizado e motivado.

4. A Problemática da Formação dos Professores no Contexto Angolano dentro da F.E/UAN

Diante da complexidade da vida moderna, tanto a educação geral quanto a profissional, ou quaisquer outros processos de formação humana, estão cada vez mais atentos aos novos desafios que os indivíduos e os grupos sociais precisam enfrentar.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que o nível educacional exigido, é cada vez mais alto, em comparação com outros países, em que o desenvolvimento do ensino é maior que o nosso.

Outrossim, os indivíduos estão expostos, na sociedade moderna, a um grande número de relações interpessoais que também são mais complexas.

Pois, os grandes centros urbanos e os inúmeros contatos que eles proporcionam nas grandes escolas, igrejas, nos conjuntos habitacionais, nos eventos sociais, no comércio, no mundo do trabalho, nos órgãos de governo e nas ONG's. Em seguida, os cidadãos estão em contato cada vez mais intenso com informações as mais diversas que eles precisam selecionar, analisar e utilizar. A escrita hoje, diferentemente das gerações anteriores, é código de domínio imprescindível. Além disso, lidamos com informações de caráter científico-tecnológico e com linguagens complexas como a matemática, a informática, a comunicação de massas. Daí o clamor geral, de empresários e trabalhadores, pela elevação da escolaridade básica.

As habilidades complexas exigidas do novo cidadão não serão atingidas fora desse nível educativo que deve proporcionar a formação básica mental-cognitiva, social e de capacidades de realização. Leitura de mundo fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados, científicos e culturais, análise crítica das informações socialmente veiculadas, pesquisa e estudo autônomos em diferentes fontes de conhecimentos, solução de problemas, comunicação e expressão, desenvoltura social são objetivos educacionais só possíveis de serem alcançados através de processos educativos complexos, prolongados e diretamente orientados.

Mas formar o ser humano não é só formar para a sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade. Isso significa desenvolver nesse ser também as suas potencialidades.

Temos, logo de saída, uma grande polémica em torno da Pedagogia das Competências, entre aqueles que afirmam ser possível o desenvolvimento de habilidades complexas.

Em função dessas crenças, veremos diferentes projetos pedagógicos que se concretizarão em propostas de determinada carga-horária, maior ou menor, com determinados objetivos, mais específicos e pontuais ou mais gerais e complexos, com diferentes abordagens metodológicas e diferentes investimentos de recursos humanos e financeiros para dar suporte a essas propostas. A partir desse pressuposto já podemos pensar em como articular cursos práticos, eficazes e flexíveis com uma preocupação com a elevação do nível de escolaridade de todos os cidadãos.

Neste sentido, urge um crescente investimento do Orçamento Geral de Estado no sector da Educação para permitir a concretização destas componentes necessárias à melhoria do ensino no país.

Para Cardoso (2006:32-33), as Instituições do ensino superior, ou seja, as actuais escolas superiores de formação, não escapam às exigências impostas pela sociedade angolana actual, no que diz respeito a planos e programas académicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e de capacidades intelectuais requeridas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação cada vez mais competentes, reflexivos, críticos e investigadores, que possam:

1. Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar;
2. Intervir na aula com eficácia nas suas interacções de comunicação;
3. Estabelecer relações sócio afetivas que permitam um clima de aula positivo;
4. Praticar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação;
5. Tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos professores;
6. Tomar decisões fundamentadas;
7. Trabalhar em equipa;
8. Manifestar atitudes reflexivas;

9. Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e consequentemente construtiva da sociedade e do currículo;
10. Planificar o currículo tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

É urgente que os/as Institutos Superiores de ensino, as faculdades da universidades em Angola encontrem modelos de organização de ensino ou curriculares pertinentes para formar futuros profissionais de ensino, com um perfil amplo, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pela ciência e tecnologia, pois verifica-se deficiências na actuação dos professores que atendem os subsistemas de ensino. Tal implica novas práticas e estratégias pedagógicas que estão estreitamente relacionadas com metodologias científicas actuais que fomentem no futuro-professor todos os aspectos inerentes à profissão docente que vão desde o saber, o saber fazer e o saber ser.

Torna-se necessário, portanto, atender, à modelos de formação inicial de professores que privilegiam a integridade, bem como a organização e planificação dos currículos que atendam não somente às características dos alunos e do contexto, mas também aos conteúdos e métodos que se devem utilizar e à sua justificação e enquadramento.

A situação problemática da formação inicial, complexa pela sua própria natureza multicausal, e que descrevemos anteriormente, leva à busca dos factores fundamentais que a influenciam na medida em que se verifica um hiato, uma contradição entre os objectivos da formação e os seus resultados. Como atenuar esta contradição, tendo em conta a multiplicidade de factores que a influenciam? Qual a sua origem? Qual é o papel do currículo da formação inicial e dos formadores?

Este projecto enquadra-se no âmbito de uma investigação mais ampla, que incide sobre a formação inicial de professores levado a cabo pelas Instituições do ensino superior em Angola. Para que o professor ensine, é necessário que este disponha de saberes e conhecimentos da profissão, pois embora “os conteúdos estejam previamente seleccionados e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, é ao professor que compete ordená-los e sequenciá-los lógica e coerentemente, de modo a serem compreendidos pelos alunos” (Pacheco e Flores

1999:21). Por isso, quando o professor intervém numa situação educativa actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um conhecimento-base profissional previamente adquirido.

O caminho efetivo de introdução da pedagogia na faculdade de economia se deu pelos fatos, concebidos como espaços de cultivo e da implantação de métodos encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Faculdade de economia conta com uma estrutura de apoio que envolve: Os instrumentos científicos de agregação pedagógica superior, que funcionam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino.

Percebe-se que a agregação pedagógica foram pensados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que busca se firmar como um conhecimento de caráter científico. Pretende-se, assim, corrigir as insuficiências das velhas faculdades caracterizadas por “um curso híbrido que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Tanuri, 2000, p.72).

5. Conceções de docência, possibilidades de significado

É importante ressaltar que nos últimos anos, a universidade vem recebendo, através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento.

Para Masetto, (1998) esses profissionais mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem.

E, em decorrência disso, e da valorização do professor pesquisador, como já abordamos anteriormente e de certa forma a desvalorização da tarefa de ensinar, nos preocupamos com a qualidade do ensino superior e, portanto, o como ocorre o processo de ensino didático-pedagógico enquanto exercício da profissão docente, uma vez que temos ainda observado professores que priorizam a racionalidade técnica no seu fazer pedagógico.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 37), o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim

sujeito construtor da sua profissão (...) como sujeito activo o professor é um agente de “transformação.

Nesse sentido, é possível destacar, de modo geral, que muitos professores apresentam uma prática de ensino arraigada nos conformes pressupostos paradigma conservador. É desafiante e concomitantemente instigante relatar a realidade das concepções e das práticas de professores universitários, visando encontrar alternativas que auxiliem os docentes a estruturarem uma nova concepção e prática pedagógica na perspectiva crítica de ensino.

Diante disso, Ribeiro (2005) afirma que há necessidade de um “novo trabalhador” que possua os atributos necessários para a realização de tarefas diversas. Essas tarefas demandam novas competências e habilidades, que precisam ser analisadas no actual contexto social, económico e educacional. São profissionais que “atendam o momento”, a “necessidade imediata,”.

Precisamos de uma formação emancipadora, capaz de análise crítica, que compreenda as transformações sociais com todos os seus determinantes.

6. O Curso de Agregação Pedagógica no Ensino Superior em Angola

A legislação específica já existente sobre o Ensino Superior (Decreto nº 35/01 de 08 de Junho, sobre os Estatutos das Instituições de Ensino Superior privado, Decreto-Lei nº 2/01 de 22 de Junho, sobre as normas gerais reguladoras do Subsistema de Ensino Superior) de forma a assegurar com eficácia o papel reitor do Ministério da Educação enquanto órgão de tutela das instituições de Ensino Superior.

As autoridades da Angola independente, embora terem herdado uma universidade sem os quadros necessários e suficientes para o seu pleno e devido funcionamento, assim como mais de 90% da população analfabeta, apostaram na implementação e desenvolvimento de um sistema de ensino, da base ao topo, da alfabetização ao ensino superior, de abrangência nacional, universal e sem discriminação. Não obstante os constrangimentos provocados pela guerra houve igualmente um grande esforço do Governo para expansão da UAN (a única instituição de ensino superior pública) a nível nacional. Assim, a UAN esteve, até 2002, em 7 das 18 províncias de Angola: Luanda, Huambo, Huíla, Benguela, Uíge,

Cabinda e Kwanza-Sul. Funcionavam, até a altura, 31 cursos de licenciatura. A população académica na UAN no ano lectivo 2001/2002 era composta por 9.129 estudantes de licenciatura, 869 docentes e 1.129 funcionários não docentes, entre técnicos e pessoal administrativo. A média de formados (licenciados) por ano, neste período, não era superior a 100 graduados, tendo se atingido o auge de 176 licenciados no ano lectivo 2001/2002.

Neste período, são criadas e começam a funcionar as três primeiras Instituições de ensino superior privado em Angola, nomeadamente e por ordem de criação: Universidade católica de Angola (1999), a Universidade Lusíada de Angola (1999) e a Universidade Jean Piaget de Angola. Segundo dados que nos foram fornecidos, a população estudantil geral do subsistema do ensino superior era composta, no ano lectivo 2001/2002, de 9.129 estudantes na UAN e cerca de 2.000 estudantes nas universidades privadas.

O alcance da paz em 2002 (4 de Abril) foi o maior ganho do povo angolano depois de um período de 41 anos de guerras permanentes, isto é de 1961 à 2002, não obstante as sequelas da escravatura e da colonização. Assim, a partir de 2002 foi possível expandir o ensino superior a nível nacional.

A expansão da UAN criou as bases para o aumento do número de estudantes admitidos e do número de finalistas. Assim, de 2001\2002 para 2008:

A procura anual pelos cursos ministrados na UAN variou de cerca de 5.000 (cinco mil) para cerca de 70.000 (setenta mil), enquanto que a oferta (númerus clausus) anual variou de 856 (oitocentos e cinquenta e seis) para 8.300 (oito mil) vagas;

O número de estudantes inscritos num dado ano lectivo cresceu de 9.129 para cerca de 54.000 (cinquenta e quatro mil) estudantes; O número de finalistas por ano (graduados e pós-graduados) aumentou de 172 (2001/02) para 2.557 (2007) finalistas, entre mestres, licenciados e bacharéis; O número de cursos cresceu de 31 para 83.

Em 2008, o número total aproximado de graduados e pós-graduados pela UAN foi cerca de 3.000, dos quais 50 mestres. É de sublinhar que os cursos de pós-graduação (mestrados) começaram a ser implementados apenas a partir do ano lectivo 2004/2005. Foram igualmente instituídos os cursos de agregação pedagógica para os docentes da UAN, condição necessária para a ascensão na carreira docente. Estão em curso 3 projectos de doutoramento. O crescimento do ensino

superior não foi apenas quantitativo. Cresceu o número de docentes qualificados académica e pedagogicamente. A investigação científica é hoje um facto, seja através das dissertações de mestrado como dos projectos de doutoramento assim como de projectos específicos de investigação aplicada.

No período de 2002 a 2007, o número de docentes cresceu de 988 para 1.399, dos quais 206 são doutores, 427 mestres e 766 licenciados, enquanto que em 2002 o número de doutores era de 165, de 151 mestres e de 672 licenciados.

Um pouco mais de 60% dos docentes estão em tempo integral. Foram criadas, neste período, mais 2 (duas) instituições de ensino superior público e 10 (dez) instituições de ensino superior privado. Assim, o subsistema de ensino superior contou com 3 instituições de ensino superior público e 13 instituições de ensino superior privado. Se tivermos em conta o desempenho de todas as instituições de ensino superior de Angola (UAN, Outras Instituições Públicas e Instituições

Privadas de Ensino Superior), os números totais aproximados da procura pelo ensino superior (candidatos), de vagas (Nr. clausus), de estudantes inscritos e de finalistas (Bachareis, Licenciados e Mestres) no ensino superior em Angola, em 2008, foi de 80.000, 13.000, 85.000 e 3.300, respectivamente.

6.1. Desafios e perspectivas

Podemos inferir que lidar com a opção metodológica a partir da concepção de ensino que norteia a instituição de ensino superior não é tarefa fácil, nem tampouco desprovida de abandono de novos referenciais de trabalhos e crenças sobre o que de fato é ensinar. Pimenta (2002), pautando-se nas pesquisas de Novoa (1992), Giroux (1990), Zeichner (1998), Linston e Zeichner (1993), Schon (1992), afirma que é necessário um âmbito teórico e prático que nos permita e auxilie a atuar reflexivamente durante a atividade docente e, neste sentido, a reflexão é compreendida como algo maior do que o mero pensamento que é ato humanamente natural, mas sim, uma análise consciente, intelectual, fundamentada em relação às questões investigadas durante o trabalho.

O curso de Agregação Pedagógica do docente para o ensino superior deve garantir a aquisição de saberes pedagógicos que possam ser empregados na

organização do currículo, na seleção de conteúdos, na opção metodológica, enfim, na construção da concepção didática norteada pelo trabalho docente. Contudo, Azzi (2002) demonstra que saber pedagógico não é simplesmente a aplicação de técnicas sobre o conhecimento pedagógico, mesmo porque, estes elementos embora articulados tenham características específicas.

Quando nos referimos aos saberes pedagógicos possivelmente construídos e desenvolvidos em situações de reflexão acerca da metodologia do ensino superior, estamos diante de outro sério problema que é justamente o de não incorrerem no erro de acreditar que as disciplinas pedagógicas devam ser superpostas às disciplinas específicas dos cursos superiores, como se fossem tão generalistas a ponto de com o mesmo tratamento didático e metodológico poderem dar conta das necessidades de todas as áreas de formação.

De todo modo, ressaltamos que não se trata de um roteiro ou modelo pragmático a ser aplicado indiscriminadamente mas sim, de sugestões que possam compor uma alternativa metodológica mais dialética, que rompa com a linearidade, organização linearizada do trabalho, exclusivamente tradicional. De nada, ou muito pouco valerá a diversificação metodológica se ela não estiver articulada com a mudança do padrão de avaliação da aprendizagem, com a concepção de educação, com os critérios de seleção dos conteúdos, com a qualidade da relação professor aluno.

O ensino como matriz de referência para a construção do conhecimento e, por sua vez, como um ponto de grande relevância a formação profissional, se apresenta como uma questão de estudo, especificamente quando se questiona os aspectos: qualidade de ensino, formação para a autonomia ou mercado formação profissional, formação técnica, além de temáticas que referenciam a qualidade do profissional (PIMENTA, 2006).

A preocupação com a formação do professor para o ensino universitário, em muitos casos, se dá com relação à questão da docência, com grande foco nas licenciaturas nos cursos que formam professores, pela necessidade de que sejam implementadas mais pesquisas de forma a investigar, precipuamente as problemáticas voltadas para a construção da identidade e profissionalidade docente dos futuros professores.

Assim, conforme Tavares (2001) a docência no ensino superior tem sofrido no quesito qualidade, principalmente quando se trata de atuar em áreas específicas do conhecimento e que requer um mínimo de qualidade ou compromisso com a aprendizagem e a qualidade da aprendizagem referendada naqueles cursos.

[...] no âmbito da Educação Superior a qualidade profissional prescinde do conteúdo/forma técnica, na medida em que ela é entendida como instrumento pedagógico reflexivo, organizativo e contextualizado do trabalho pedagógico e como veiculadora e produtora de significados e sentidos sociopolíticos e culturais. (TORRES, 2006, p. 32).

A universidade nos últimos tempos, no que diz respeito às políticas públicas para a educação superior, tem sofrido grandes transformações, não apenas no campo do ensino como também e, principalmente, no campo das modalidades de ensino.

Mesmo cientes destes sucessos que certamente deverão ser consolidados, é de se entender que, com o esforço da estrutura orgânica e da direcção do Ministério da Educação (MED), o Governo deu mais um forte sinal no sentido de se apostar na melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior.

Apostar nessa direcção é oportuno porquanto:

- i) A orientação política é a promoção da normalidade da vida das populações;
- ii) É ainda escassa a oferta e elevada a procura de serviços educativos no Subsistema do Ensino Superior;
- iii) São enormes as necessidades em técnicos superiores que possam responder aos desafios tendentes ao desenvolvimento nos diferentes domínios e em toda a extensão do território nacional;
- iv) São ainda insuficientes as condições que permitem ao Estado expandir e desenvolver rapidamente este Subsistema.

É propósito deste documento espelhar o esforço necessário e possível para se conduzir o processo de melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior. Desde Fevereiro do ano em curso que foram estudados alguns dos principais documentos sobre a gestão e os assuntos correntes no âmbito do Subsistema; foram visitadas todas as instituições do Ensino Superior; trocaram-se impressões com alguns dos principais actores do Subsistema, destacando-se alguns membros

da Direcção do Estado, sendo da Assembleia Nacional, do Governo Central e dos Governos Provinciais, bem como responsáveis máximos, docentes e discentes das sete instituições do Ensino Superior, membros das principais Associações e Ordens profissionais e várias outras entidades singulares e colectivas.

Os resultados obtidos até ao momento foram tidos em conta nas reflexões de base que sustentam o conteúdo do presente documento.

Estas reflexões permitiram estruturar um quadro teórico como instrumento importante que serve simultaneamente para análise e para a projecção da melhoria do Subsistema, no seu todo, e das diversas instituições do Ensino Superior, em particular.

Dentre os demais actores do Subsistema do Ensino Superior que podem ser decisores políticos, promotores, gestores, executores e beneficiários, os professores (dos grupos de executores) são os que se apresentam em número mais elevado e que são chamados a realizar, no dia a dia, os objectivos pedagógicos constantes dos diferentes programas de ensino, e isso em rigoroso cumprimento da Política educativa adaptada pelo Estado.

Para tanto, é preciso que o professor tenha um perfil adequado, pois caso contrário, o mesmo pode tornar-se a causa fundamental de incumprimento da missão educativa nas instituições de ensino e da perda de controlo destas mesmas instituições, por parte do Estado.

Afinal, na realização da Política educativa do Estado, o professor tem responsabilidade acrescida, pois acaba por cumprir suas obrigações estando sozinho e com os seus estudantes.

O corpo docente é ainda escasso pois, em número absoluto, são poucos os professores existentes, sendo ainda elevado o número de professores em tempo parcial (colaboradores) na UAN; a maioria esmagadora do corpo docente das, demais instituições do Ensino Superior é pertencente à única universidade pública do País.

Nestas condições, o professor não tem tempo suficiente nem para exercer cabalmente actividades de ensino e investigação científica, nem para, ao lado dos demais actores educativos e particularmente dos estudantes, viver e compartilhar na criação de um ambiente realmente educativo e académico.

O perfil da maioria do corpo docente parece inadequado, pois do ponto de vista acadêmico, embora tenha crescido significativamente o número de professores diplomados com títulos de mestrado e doutoramento em várias áreas científicas, o número destes ainda não corresponde às necessidades.

Na generalidade, considerando a realidade das sete instituições do Ensino Superior, ainda se conta, em grande medida, com a perícia de titulares de licenciatura para se assegurar a docência (embora tal prática é usual a nível internacional para os primeiros anos de formação).

Do ponto de vista pedagógico, a maioria dos professores não tem uma preparação apropriada. Apesar da UAN estar a executar um plano de agregação pedagógica, a adesão ao mesmo plano por parte dos professores mais antigos e do topo da carreira é menor. Não há conhecimento de que tal esforço seja generalizado às outras seis instituições do Ensino Superior.

Do ponto de vista de sua postura educativa e académica, e mesmo por que numa instituição do Ensino Superior deve prevalecer a missão de educação no sentido mais lato do termo, e de formação do cidadão, são poucos os professores que, em várias circunstâncias da vida na instituição, têm o perfil adequado. Parece igualmente muito reduzido o círculo de professores que se distinguem por uma cultura de qualidade, de mérito e de autoformação. Ilustra tal postura, a extroversão de muitos professores em relação às particularidades sociais, culturais e económicas nacionais e as prioridades nacionais de desenvolvimento.

Regulamentar a legislação específica já existente sobre o Ensino Superior (Decreto nº 35/01 de 08 de Junho, sobre os Estatutos das Instituições de Ensino Superior privado, Decreto-Lei nº 2/01 de 22 de Junho, sobre as normas gerais reguladoras do Subsistema de Ensino Superior) de forma a assegurar com eficácia o papel reitor do Ministério da Educação enquanto órgão de tutela das instituições de Ensino Superior.

7. A Formação Pedagógica dos docentes da F.E/UAN

7.1. Formação contínua de docentes

A docência no ensino superior está marcada por uma história que insiste em aproximá-la nos demais níveis do ensino, ou então do fazer próprio de cada profissão. Há uma forte tendência em percebê-la como uma espécie de extensão ou

continuidade da docência. Atualmente, é cada vez mais exigido aos docentes do ensino superior que possuam competências pedagógicas, para além dos seus conhecimentos científicos e técnicos.

“O desafio atual, está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. (Nóvoa, 1992, pág. 27).

Nesse sentido, a ação docente está vinculada à apropriação, por parte do docente (professor), de um número expressivo de conteúdos que devem ser transmitidos ao estudante em uma relação na qual o professor mais maduro e, portanto, capaz de ensinar ao estudante.

Assim, os pressupostos da docência são os mesmos que orientam o docente (professor) do ensino superior.

O conhecimento personaliza os aspectos do conteúdo mais relevantes para suas capacidades de ensinar, com uma forma de representar ideias, analogias, ilustrações, exemplos, explanações, simulações e demonstrações, numa maneira de ensinar o conteúdo e torná-lo compreensível aos alunos.

Na prática emergem o processo de aprendizagem da docência e as oportunidades de desenvolvimento profissional a partir da base de conhecimento da formação inicial e continuada.

A prática refere-se ao exercício da docência propriamente dito, que pode ser posterior à formação inicial ou até mesmo anterior a ela (Borges, 2002).

Segundo Liebberman (1996), identifica quatro condições favoráveis para o prosseguimento de uma aprendizagem sistemática para o professorado:

A instrução direta (conferências, ateliers, consultas, seminários);

Aprendizagem na escola (amizades de pares, “critical friends”, processos de revisão e de avaliação). Tem aqui realce a importância da dimensão do “Outro”. Há sempre o que se aprende com ele, seja qual for o seu contexto ecológico;

A aprendizagem fora da escola (redes de trabalho com o intuito de promover a mudança, de parcerias entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e por grupos informais);

A aprendizagem na sala de aula (através das reações dos alunos).

Esta última tem bastante relevância, pois, permite obter-se o feedback para os quais a ação é dirigida, o que permitirá, ao professor refletir seriamente sobre a sua ação.

Atribui-se hoje um grande valor, à perspectiva que se focaliza no aprendente, quando o objetivo é promover e gerir eficazmente, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

A formação de professores em geral, e de Economia em particular, deve integrar conhecimentos específicos sobre Economia, sobre Didática e também sobre o desenvolvimento profissional, assim, tal como o desenvolvimento de uma sociedade depende do nível intelectual e educacional revelado pelos seus cidadãos, pois, o que é determinado também pela qualidade de ensino. A consecução de tal qualidade implica uma adequada formação de professores.

No entanto, para melhor explicitar: “É necessário que durante a sua formação se tracem linhas gerais sobre os conteúdos da ciência que vai ensinar e conhecimentos necessários para que o futuro professor venha a realizar boas práticas educativas no futuro”.(Mellado, 2011).

O que significa a importância de preparar o professor, para os desafios futuros, ajudá-lo e incita-lo a autorregular a sua própria postura, no desenvolvimento profissional, sintetizando nas distintas etapas da vida do professor, representados no esquema à abaixo: os antecedentes escolares; a formação inicial; a experiência profissional.

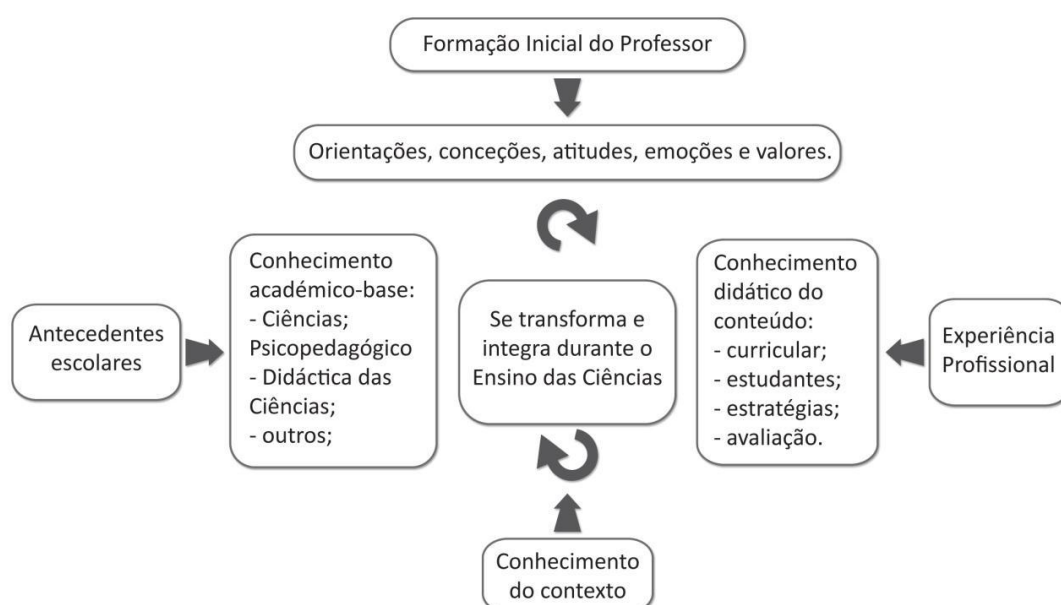


Figura 1: Representação esquemática de elementos que influenciam a aquisição do Conhecimento Didático do Conteúdo dos Professores de Ciências adaptado da revista científica “A formação de professores”

A Formação inicial corresponde a etapa de formação do futuro docente, na qual adquire as competências didático - pedagógicas e que lhe confere o estatuto de um profissional docente, outorgado por uma escola especializada para o efeito, conforme atesta Roldão (2008). Durante a formação inicial o futuro docente tem a oportunidade para refletir sobre as suas concepções, servindo, também, de ponto de partida para a criação de posturas mais inovadoras.

Os antecedentes escolares constituem a base necessária para o desencadear do processo de ensino e aprendizagem. É constituído pelo conjunto de todas as aprendizagens do indivíduo recebidas anteriormente. Inclui-se neste conjunto os conhecimentos adquiridos desde o berço, no meio e nos media, as aprendidas em todas as disciplinas do ensino primário, ao superior, anteriores ao início da formação inicial de professor (Mellado, 2011).

O conhecimento académico-base constitui o ponto-chave para o ensino. É constituído por todos os conteúdos que o futuro professor aprendeu. Nele estão incluídos os conteúdos científicos aprendidos, quer nas aulas de ciências, quer nas de psicopedagogia geral, os conhecimentos de didática das ciências, bem como qualquer outro conteúdo cultural ou profissional adicional. Este conhecimento transforma-se e integra-se no processo de ensino e de aprendizagem das ciências, no conhecimento didático do conteúdo.

A experiência profissional é adquirida no exercício da sua atividade docente, na qual a reflexão constante do agir pedagógico permite ao docente reajustar o seu *modus faciendi*, permitindo-lhe aperfeiçoar as suas ações didáticas e conferindo ao docente maiores competências para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Brígido (2009), em estudos realizados com professores em formação, concluiu que as perceções que os alunos experimentam na aprendizagem das distintas disciplinas de ciências em classes anteriores se refletem mais tarde ao ensinar ciências durante as suas práticas de ensino.

Desta forma, faz-se necessário refletir sobre a característica dum docente e, em particular, para pensarmos na relação entre o saber e a prática, em especial como o docente articular o saber de modo a tornar mais acessível aos estudantes. Hoje, a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender encontram-se no centro do ofício do docente.

Para isto deverá estabelecer nexos entre as políticas de formação docente e suas práticas, entre o saber e fazer, buscando esclarecer as funções e finalidades da formação, sua inserção na comunidade estudantil, seus princípios, valores educativas quanto às ações e encaminhamentos a seguir.

7.2. Conhecimento profissional docente

A sociedade alcançou um estágio muito mais complexo, com inúmeras tentativas e propostas de alterações no quadro educacional. No tocante ao trabalho docente, novas técnicas se fazem necessárias devido às transformações educacionais e o ser professor exige novas aprendizagens capazes de satisfazer aos desafios colocados à nossa realidade entorno de uma educação diferenciada que critica e transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo.

A formação profissional assume, neste contexto, um papel de relevo e inquestionável como meio propiciador de aquisição de saberes e práticas indispensáveis à acção do docente.

Actualmente muitos estudos têm se preocupado com a formação docente, principalmente por ela estar articulada ao trabalho com o humano, e nessas condições muitos profissionais da educação visam suas práticas de ensino numa perspectiva mais compreensiva e reflexiva para se fundamentarem. É a emersão de práticas diferenciadas que contribui para a valorização de diversos profissionais que mobilizam seus conhecimentos e fazeres pedagógicos em direção à qualidade de ensino e à melhoria das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, o professor deverá atentar-se para questões éticas e estéticas da profissão. Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objectivos educacionais estão sendo alcançados?

7.3. Conhecimento Didático do Conteúdo

Mas assim como desenvolvemos conhecimentos e crenças gerais acerca do ensino, dos alunos, da escola ou do professor, a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções. A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos.

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.

A respeito disso, Buchmann nos revela que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de uma forma geral” (Buchmann, 1984, p.37).

Pois, o relacionamento no campo da formação de professores tem passado por intensas e constantes revisões, buscando-se a qualidade e para isso um dos focos privilegiados de ação tem sido a formulação de políticas curriculares.

Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la (Shulman 1987).

Assim sendo, dentro do entendimento buscado nos estudos de Vygotsky, (1920) e seguidores, a didática é a sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições, modos, realização do ensino e da aprendizagem, visando o desenvolvimento das capacidades mentais e a formação da personalidade dos alunos.

Para isso, não se fica dissociada a didática, pois a questão crucial é saber como, nas interações pedagógico-didáticas, ligar o conhecimento teórico-científico aos contextos particulares dos alunos, ou seja:

- a) como organizar o conteúdo de modo a, por meio deles, desenvolver capacidades intelectuais;
- b) como usar o conhecimento teórico-científico para analisar contextos concretos;

c) como relacionar o conhecimento teórico-científico aos contextos locais em que ocorrem as interações pedagógico-didáticas.

Finalmente a maneira de fortalecer o desejo do professor em modificar sua relação com os estudantes consiste em discutir sua prática didática no que diz respeito ao papel assumido pelo aluno. A meta é o professor perceber as características de sua prática efetiva e as implicações da mesma no estabelecimento de um clima favorável ao diálogo.

7.4. Competências profissionais docentes

A escola é a principal responsável em seleccionar professores competentes que estejam preparados para orientar seus alunos da melhor forma possível.

A educação é sempre alvo de discussão, visto que através dela o indivíduo é moldado de forma positiva ou negativa dependendo dos valores e da forma como lhe é transmitido os conhecimentos como um todo.

Sendo o professor o responsável pela formação do aluno, eis a preocupação de muitas escolas quanto à pedagogia da intolerância.

Muitos professores não têm exercido seu papel de forma ideal, demonstrando intransigência e ignorância na função de educar, sendo que em alguns casos são capazes até mesmo de cometer atitudes extremamente condenáveis no papel de educador.

Acontece muitas vezes de pais entrarem em conflito com professores devido à forma de proceder com seu filho, entrando em choque com a forma de educar que o professor exerce no seu cotidiano.

É fundamental que o professor no seu papel de educador tenha consciência que determinadas práticas e atitudes em sala de aula podem refletir péssimos resultados na formação dos seus alunos. Não que um professor não tenha que ser rígido com seu aluno, ele deve exercer essa rigidez com capacidade e sabedoria.

Ressalta-se aos educadores em especial, que a exigência e a rigidez são fundamentais no processo educacional, porém compete ao educador que faça o diferencial ao fazer cumprir tais necessidades, tornando-se eficiente no ato de ensinar e competente em fazer seu aluno aprender.

“Profissão” é uma palavra da linguagem cotidiana que foi incorporada à linguagem científica, mas é, sobretudo, uma construção social, um produto de um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se inseriu suavemente no mundo social (Bourdieu, 2003). A profissão de professor, como em qualquer outra, constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. No ensino superior, essas competências são constituídas por conhecimento (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional etc.) (Zabalza, 2006).

Zabalza (2006) destaca a ideia de que a docência, vista como as práticas associadas ao ato de ensinar, pertence a um tipo de atuação com características próprias e distintas das outras actividades e funções que os professores do ensino superior assumem. A actividade de ensinar é, portanto, diferente das actividades de pesquisa, das tarefas de gestão, de extensão etc. (Zabalza, 2006).

Importante lembrar que as actividades académicas de nível superior mudaram significativamente nas últimas décadas, entendendo-as em cinco esferas, como apresenta Miller (1991): ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração. Já Balbachevsky (1999) caracterizou as actividades académicas no nível superior de modo diferenciado, abraçando cinco instâncias, quais sejam:

- 1) ensino (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correcção de provas etc.);
- 2) pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos etc.),
- 3) serviços (atendimentos de terceiros, actividades extra-académicas, voluntárias ou de extensão etc.),
- 4) administração (trabalhos administrativos, reuniões internas na academia etc.), e
- 5) outras actividades académicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações académicas etc.).

Uma síntese das competências docentes no ensino superior foi proposta por Schneckenberg (2007). O autor sumariza os componentes-chaves das competências, os quais são citados frequentemente nas pesquisas sobre o tema.

Estes componentes são: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, o qual integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; o ato da performance; e o contexto da performance.

7.5. Desenvolvimento profissional docente

O conceito de profissionalidade que se delineia, calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência: "O professor forma a si mesmo mais do que é formado " (Nóvoa 1994), "... aprende na ação e refletindo sobre ela" (Gomez 1992), tem implicações decisivas na formação dos profissionais da educação. Isso ressalta a importância do debate teórico, do aprofundamento de estudos e das melhorias e adequações não só na formação inicial dos diferentes agentes educacionais, mas também nas oportunidades de continuidade e aprofundamento dessa formação ao longo da vida profissional.

Neste contexto, Os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para leccionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos:

1. Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho (Fullan e Hargreaves 1992 e Giovanni (org.) 1989);
2. Os professores aprendem, apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (Marin e outros s/d; Fullan e Hargreaves 1992 e Oja e Smulyan 1989);
3. Embora o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para as outras condições, sem as quais as mudanças não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las, individual e coletivamente (Giovanni 1994);
4. Quando o desenvolvimento dos professores é desencadeado, as condições institucionais básicas em que trabalham, inevitavelmente,

começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra (Giovanni 1994; Nóvoa 1992 e Gimeno-Sacristan 1988);

5. A construção do profissionalismo docente se processa em níveis hierarquicamente progressivos e sequenciais de aperfeiçoamento individual e coletivo (Chakur 1994);

6. As situações, espontâneas ou criadas, vividas no cotidiano escolar, não são igualmente formativas para os diferentes professores. O potencial didático ou formador de uma dada situação está diretamente relacionado ao nível de profissionalidade e autonomia atingido pelo professor (Giovanni 1994).

Por outro lado, o professor é hoje visto como um elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem. Sem a sua participação empenhada é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo.

Nesta senda as alterações da sociedade do conhecimento e as reformas consecutivas na educação colocam à universidade, e particularmente aos professores, desafios que exigem respostas rápidas, rigorosas e complexas.

Desta forma, no âmbito das políticas do sistema do ensino, o governo Angolano, tenta implementar um ensino universitário de qualidade através de normativos impostos, alegando o desenvolvimento do professor como o principal factor da mudança educativa sem atender às crenças, às culturas e ao pensamento dos professores no seu contexto de trabalho.

7.6. Importância da formação contínua dos docentes do E.S

Partilhando a visão de Connell (1997: 91), quando afirma:

Ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso poderia fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura.

Assim, quaisquer que sejam os particularismos em que cada um trabalha, as reflexões devem centrar-se no papel do educador-professor como mediador das

aprendizagens dos alunos, tentando responder positivamente às suas apetências, expectativas, necessidades e potencialidades.

E na relação entre o trabalho e a formação que os professores devem aprender a encontrar alternativas para os problemas da educação.

Neste contexto, entendemos a formação contínua como um espaço e tempo de reflexão-investigação-acção, repensando a escola, os contributos dos processos sócio-educativos em contextos formal, não-formal e informal e os próprios projectos de formação.

"A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores". (Nóvoa, 1992, p. 67).

O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento, todavia, convém precisar que as qualidades-competências não existem no vazio, pertencem à esfera do vivido e do agido, devendo as mesmas ser contextualizadas e configuradas numa perspectiva pedagógica. Esta postura exige uma atitude mais substantiva da educação e formação, ou seja, uma visão que ultrapasse a concepção das aprendizagens.

Parafraseando Paulo Freire, as qualidades-competências dos professores não podem tudo. Como tal, há que compreender a complexidade, as incertezas e ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos muito daquilo que aprendemos.

8. Do docente técnico do ensino ao docente prático reflexivo

O acto de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra.

Para Coelho (1996, p. 39-40), é preciso convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a virtus, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. E isto o docente não conseguirá

fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo como dimensão de sua existência.

A capacidade/competência que esperamos do professor na actualidade não ocorre tão simplesmente pelo seu exercício profissional em função de sua formação, seja ela inicial ou continuada, mas que seja sempre caracterizada pelo processo de reflexão - acção - reflexão.

Segundo Pinto (2008) a reflexão-acção-reflexão vai exigir que os professores, de qualquer nível, estejam constantemente se auto-avaliando nas coisas que dizem respeito às sua competência, ao seu planeamento, aos seus posicionamentos diários na sala de aula em relação aos estudantes.

Contudo, os professores têm que repensar o seu papel. Precisam desenvolver as competências de criar, estruturar, dinamizar, situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais. O educador precisa agir na mesma lógica das capacidades e atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos estudantes, têm-se que considerar um constante processo de autoformação e identificação profissional. O grande desafio para que os professores possam desenvolver nos alunos a capacidade de trabalho cooperativo e também o espírito crítico, por meio do confronto de ideias e práticas, na capacidade de ouvir o outro e a si próprio.

O professor universitário deve estar a todo o momento passando por um processo formativo, se questionando para que haja mobilização em sua prática, buscando caminhos a fim de aprimorar e aprofundar seus conhecimentos, suas habilidades, para se tornar marcante, ideal, fascinante a cada dia no processo ensino-aprendizagem.

Diante dessas reflexões, denota-se a possibilidades de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afecta muitos professores, assim como aqueles que estão ligados indirectamente a eles em âmbito institucional, pois trás conhecimentos relacionados aos saberes e as prática educativas no ensino superior, possibilitando-se fazer uma análise crítica da realidade e consequentemente fornecer elementos para se pensar a sua transformação.

Atentos a essa questão, Pimenta e Anastácio (2002, p. 259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

1. O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separados de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior;

2. Essa constatação favorece a discussão da formação continuada em serviço que deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinados a formação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários. Para tanto, faz-se necessário considerar, a princípio, que a especialidade da docência oriunda do projecto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático-universitária.

Fortalecendo os conceitos sobre competência académica e competência didática, Demo (1998, p.13), aduz a seguinte definição:

1. Estamos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de saber refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de fazer se oportunidade;
2. Diante dessas afirmações, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que esses possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino, permitindo um novo olhar e conseqüentemente, um novo docente.

3. A reflexividade dos professores (docentes)

A escola constitui-se como um dos espaços de construção e reconstrução de saberes. Os profissionais que adquirem e produzem saberes no cotidiano de suas ações diante de dilemas e conflitos, necessitam permanentemente de práticas intencionais e isso exige uma profunda reflexão.

Nesse sentido a formação de qualquer sujeito ou profissional abrange uma gama de acontecimentos que certamente interferirão em sua trajetória de vida. Concebê-lo como ser em construção ao longo de sua trajetória é acreditar na intensificação das relações humanas e na necessidade urgente do enfrentamento de situações que requeiram reflexão. “O processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática [...] seria a consciencialização progressiva da complexidade da dita prática”. (Carrillo, 2002, p. 318)

Diante dos dilemas acima esboçados, pode-se afirmar que se aprende a refletir nos bancos das universidades? E os cursos de graduação capacitam totalmente uma pessoa a ser um profissional reflexivo? Basta um professor formado, para que haja reflexão em sua ação?. O professor reflexivo não se faz somente a partir de uma boa formação teórico e metodológico, tampouco os cursos de graduação conseguem dar subsídios suficientes para que um professor se torne reflexivo, mesmo que este tenha sido graduado para tal fim. Isso se dá também pela concretização coletiva de ações pensadas.

É importante salientar que a reflexão deve ser uma forma especializada de pensar, uma investigação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica. Nesse sentido é claro perceber a grande lacuna entre o que é característico daquilo que se faz por fazer e o que é pensado, estruturado, refletido. No entanto, também é importante salientar que, para além da formação meramente acadêmica, uma sólida formação profissional, que faculte ao professor as condições para exercer a análise, a reflexão e a crítica.

Cabe ao professor ter consciência da necessidade de seu constante aprimoramento que deve ser planejada e orientada, afim de compartilhar as vivências e experiências adquiridas em sua práxis. É preciso entender e buscar realizar seus objetivos enquanto educador.

Então no atual contexto educacional, os professores são desfigurados da sua identidade e deles são exigidos saberes complexos como sensibilidade, afetividade, subjetividade que nem sempre são internalizados por estes no processo de formação acadêmico profissional. Enfim, fazer um resgate reflexivo dos fundamentos da prática profissional ao lado de um estudo permanente, da preocupação em estar

em constante desenvolvimento pessoal e profissional pode ser bastante promissor e revelador de uma prática mais consciente de suas reais possibilidades.

a). Ser professor (docente)

Os professores têm que usar a sua vivência, a sua experiência de vida para repassar. E além disso, temos que buscar resgatar os valores que hoje não há mais. Segundo Teixeira (1993, p. 443) expressa de um modo particularmente feliz a essência relacional do ser professor: “ O professor é um ser de relação numa profissão de relação”.

Entretanto, entendemos que através do CAP os professores desempenharam um papel determinante no processo de elaboração conceptual, uma vez que o contato com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas com a finalidade de fazer os professores refletirem sobre o que fazem resulta em desenvolvimento profissional, pondo em movimento várias funções e processos que possibilitarão a transposição dos conceitos cotidianos em científicos para o bem do meio docente e estudantil. E nesse caso, permitindo a troca de experiências e ideias sobre a relação existente entre as atividades docentes que desempenham e os saberes que são mobilizados para efetivação de suas práticas-atividades. Também, Pode-se verificar que o processo de exigências que se fazem ao professor vem aumentando gradativamente, há uma intensificação das atividades impostas a eles, como, por exemplo, a precarização do trabalho docente, ocasionando desgaste físico e emocional; condições de trabalho, muitas vezes, incipiente; a utilização de novas tecnologias; a inserção de temas transversais no currículo escolar; entre outros. Ao refletir sobre o passado, presente e futuro enquanto professores no ensino superior, hoje em Angola, as respostas são as seguintes:

- buscar qualificação para adquirir novos conhecimentos e mais recursos educativos;
- alcançar novos objetivos como educador;
- valorização profissional;
- respeito por parte dos governantes em relação a nossa profissão;
- melhores salários;
- compromisso por parte de todos que fazem a educação;

ser reconhecido como elemento fundamental no processo de emancipação social;

ter conhecimento através da tecnologia para melhor desenvolver o nosso trabalho;

ver Angola com uma educação de qualidade, preparando as nossas crianças para serem vencedoras.

Daí, urge dizer que atualmente, Angola não dispõe de instrumentos para avaliar a qualidade “ideal” dos seus programas (CAP) de formação de professores. Embora limitados, os indicadores disponíveis, principalmente os resultados do CAP, mostram que os docentes (formandos) do CAP têm atualmente um maior desejo para frequentar o curso em relação anteriormente.

A Caracterização do processo de formação no âmbito do CAP em Angola, cabe avaliar a pertinência da qualidade no processo de formação docente, como analisar os modelos de organização curricular do ensino superior, perspectivando um conjunto de qualidade no processo de formação, promovendo um maior vínculo entre a teoria e a prática.

4. Plano de formação e sua conceção

O Plano de Formação visa contribuir para o desenvolvimento do potencial humano face às necessidades do mercado, através da preparação e qualificação dos profissionais para a prestação de serviços com uma qualidade técnica excelente. Esta preocupação torna imprescindível a formação dos profissionais, de forma a poderem disponibilizar soluções adequadas, inovadoras e de qualidade. A percepção da complexidade de que se reveste a função pedagógica corresponde a necessidade permanente na atualização e inovação, mercê das constantes mudanças de natureza diversa com implicações educacionais que se vêm operando um pouco toda a sociedade, constituindo um dos fatores motivadores para se propor a introdução de novas formas de se fazer um programa adequado do CAP dentro da Faculdade de Economia/UAN.

O ensino superior nosso país, passa por momentos de enormes transformações, devido a várias e aceleradas mudanças por que a sociedade vem

passando desde o primórdio da independência. Infelizmente a universidade tem apresentado sérias inovações para acompanhar essas mudanças e o/a alvo (docente-estudante) como ser social inserido no seu contexto não pode ficar alheio a essas transformações e nem podem dissociar-se deste dilema.

5. Centrar a aprendizagem/Formação-estudante/Formando da F.E/UAN

A apologia da aprendizagem ao longo da vida, designadamente ao nível do ensino em Angola, parece traduzir a crença de que se trata de uma nova orientação estratégica que permitirá solucionar muitos dos velhos problemas que se vêm colocando aos sistemas de educação e formação. Noutros termos, o que queremos sublinhar é que, ao nível das políticas de formação, a ideia de aprendizagem ao longo da vida parece ser, de facto, uma novidade recente. Em nosso entender, é aliás possível colocar a hipótese de que esta ideia constitua, de algum modo, um novo princípio estruturante do sector do ensino. Importa lembrar, a aprendizagem tem um carácter pessoal cujo o seu objectivo, não está em si mesma, mas nos seus efeitos, nas modificações que opera no comportamento exterior, observável do sujeito, no processo de adaptação ao meio.

Neste pressuposto, o ser humano é moldado pelo pensamento, as regras sociais e por aquilo que se aprende com os modelos transmitidos pelos outros. Neste sentido, como sendo um dilema muito importante, porque todos nós partilharemos a ideia de que a universidade deve estar centrada no estudante, mas vou defender aqui a universidade centrada na aprendizagem. É importante pensar no desenvolvimento dos estudantes, mas também na criação de atividades que possam suprir as necessidades da comunidade em que estão inseridos, ao qual favorece a sua formação, tanto como profissional, como cidadão, esse engajamento aumenta ainda a bagagem de conhecimento dos estudantes e garante maior segurança no momento de enfrentar o futuro. No entanto o governo Angolano, ressalta que as universidades e ou instituições de nível superiores, devem redefinir seus paradigmas de formação para criar um impacto positivo na sociedade e comunidades imediatas, para consolidar os padrões clássicos e modernos, reconhecidos pela excelência e qualidade na produção do conhecimento (pesquisa),

bem como num espaço de expressão cultural e extensão voltado para o desenvolvimento sustentável de Angola.

CAPÍTULO II. O MODELO DE ANÁLISE E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2. Modelo de Análise

2.1. Objetivos da investigação

Na tentativa de encontrar resposta das questões inerente ao processo de investigação, elaborou-se os seguintes objectivos:

2.2. Objectivo geral

Este estudo consiste em relacionar a formação contínua de carácter formal e informal e no desenvolvimento profissional docente, e verificar se a existência ou não de determinadas estratégias e práticas pode influenciar o impacto da formação na instituição. A prossecução deste objectivo leva a que se equacione a existência ou não de uma prática de formação contínua das instituições em diferentes contextos.

2.3. Objectivo específico

Relacionar o esforço em formação (investimento, horas de formação e docentes envolvidos) em contexto específicos, o que pressupõe a condução de um estudo de caso do curso de agregação pedagógica na faculdade de economia da Universidade Agostinho Neto.

Assim como, desmembrados deste propósito maior, indo mais ao fundo. Os objectivos específicos delinearam-se em:

- a) Verificar os objectivos e finalidades atribuídos às aulas (de economia, gestão, contabilidade), pelos docentes;
- b) Identificar as concepções de ensino e de aprendizagem dos docentes da faculdade de economia;
- c) Caracterizar o curso de agregação pedagógica da faculdade de economia;

d) Verificar os principais impasses e desafios encontrados pelos docentes no que tange:

Metodologia de ensino;

Satisfação com a profissão;

Motivação para a profissão;

Profissionalismo.

3. Metodologia de Investigação

A estratégia de pesquisa utilizada é o estudo de caso do tipo qualitativo (Stake-1994, Yin, R- 2001, Bogdan-1994, e Bilken-1995). Tal abordagem foi escolhida porque ela fornece dados que geram interpretações mais significativas que os dados obtidos em um estudo quantitativo, o qual aponta, por exemplo, um bom ou mau desempenho, mas não é capaz de prover interpretações que revelem o(s) porquê(s) do sucesso ou fracasso.

Tendo em vista os objetivos propostos, seleccionamos um (1) formador e dez (10) docentes (formandos) que apresentassem indícios de uma prática docente diferenciada. A seleção foi feita com base em um encontro sobre experiências de ensino, ocorrido na faculdade de economia da universidade Agostinho Neto, concretamente nas disciplinas de contabilidade e economia. Nesse evento, vários docentes (formandos) expuseram ações inovadoras, buscando a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes; assim, foi possível tomar contato com disciplinas que valorizam a reflexão e o pensamento crítico.

Após a definição do docente, foram descritas, analisadas e interpretadas as práticas desse professor que, na interação com os alunos, criassem situações dilemáticas e oportunidades de treinar a solução de problemas e a tomada criteriosa de decisão, por meio do registo e observação dos processos de conhecimento teóricos e práticos, que ocorreram ao longo das atividades acompanhadas, permitindo facilmente o acesso aos entrevistados.

3.1. Caracterização dos entrevistados

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados

Nº	Sexo	Idade	Função	Área de Formação	Anos de Docência	Grau acadêmico
1	M	62 anos	Formador	Pedagogia	35 anos	PhD
2	M	60 anos	Docente	Gestão	28 anos	PhD
3	F	50 anos	Docente	Economia	20 anos	Mestre
4	M	48 anos	Docente	Contabilidade	15 anos	Mestre
5	F	47 anos	Docente	Planificação	10 anos	Pós-graduada
6	M	46 anos	Docente	Finanças	10 anos	Pós-graduado
7	M	45 anos	Docente	Econometria	8 anos	Mestre
8	M	39 anos	Docente	Investigação Operacional	7 anos	Pós-graduado
9	F	37 anos	Docente	Direito Comercial	6 anos	Licenciada
10	F	35 anos	Docente	Análise de Investimentos	5 anos	PhD
11	F	32 anos	Docente	Estatística	3 anos	Licenciada

Observando o quadro, constatamos que os 11 entrevistados que constituem a amostra têm idades compreendidas entre os 32 e 62 anos de idade. Quanto à distribuição por sexos, verifica-se existir um equilíbrio, embora haja mais indivíduos de sexo masculino.

O formador e os docentes (formandos), que integram a nossa amostra apresentem uma certa heterogeneidade relativamente à formação .

Quanto ao grau académico, somente três (3) possuem o grau de PhD, o formador e dois (2) docentes, enquanto três (3) com Mestrado, três (3) com Pós-graduado e dois (2) com Licenciatura.

Relativamente à área de formação, embora trabalhem todos na faculdade de economia têm proveniências diversificadas.

3.2. Técnicas de recolha de dados

3.2.1. A entrevista

Para atingir os objectivos propostos, utilizamos como instrumento de recolha de dados a entrevista, semiestruturada, uma vez que nos pareceu ser a mais adequada à natureza da investigação.

A entrevista é uma das técnicas mais usadas no contexto social e educativo, sobretudo no âmbito da investigação qualitativa. Pacheco (1995, p. 88), referindo diversos trabalhos, define as entrevistas como “ mecanismos de recolha de dados que (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em conjunto de afirmações, opiniões e atitudes” .

Escolhemos a entrevista semidirecta, podendo, após a elaboração do guião, conduzir a entrevista de acordo com as directrizes que a própria adopta.

O guião (ver o anexo A) possibilitou a existência de uma linha directiva durante a entrevista, proporcionando-nos abordar livremente a especificidade dos conteúdos abordados ou outros que podem considerar pertinentes, permitindo-nos esclarecer a forma como os docentes vivem no momento das aulas e como (re)constroem a(s) sua(s) carreira.

De acordo com Ketele & Roegiers (1996), este tipo de entrevista permite uma maior possibilidade de expressão dos entrevistados, na medida em que as informações recolhidas reflectiram melhor as suas representações.

Os entrevistados foram informados sobre os objectivos da investigação. Procuramos respeitar a regra básica, não influenciando os entrevistados nas suas respostas.

A construção do guião das entrevistas baseou-se nos objectivos do estudo que foram traduzidos em questões e que serviram de suporte para a definição de dimensões/temas de análise do conteúdo das mesmas, sendo as questões organizadas de forma sequencial e tendo por base diferentes referências teórico-conceituais do Curso de Agregação Pedagógica (CAP).

Foi elaborado em uma versão que tinha por objectivo, para além da possibilidade de cruzamento da informação recolhida, as características, responsabilidades e funções dos entrevistados na instituição, nomeadamente: (1)

formador, (10) formandos (docentes) da instituição (F.E) com responsabilidades na docência.

O guião das entrevistas contemplou uma identificação (ver anexo A) (escola, data, habilitação académica, formação, tempo de carreira, etc.) e questões (uma variedade perguntas abertas), possibilitando ao entrevistado acrescentar alguma coisa que considerasse pertinente nos variadíssimos contextos da investigação, e com o objectivo de capturar o máximo de informação possível, sendo certo de que este tipo de questões aumenta a quantidade de tempo necessário para analisar os resultados da entrevista.

O modelo de Guião das Entrevistas constitui o Anexo A deste trabalho de investigação.

Foi ainda obtido o acordo institucional para a realização do projecto dirigido à Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto, bem como o consentimento informado dos entrevistados. Estes foram convidados antecipadamente, tendo-lhes sido explicado o objectivo do estudo e esclarecido que a sua participação seria inteiramente voluntária. Adicionalmente foi elucidado ao entrevistado o motivo pelo qual foi contactado e o que iria acontecer aos dados recolhidos na entrevista.

Os entrevistados foram tranquilizados sobre a confidencialidade e anonimato, tendo sido informados de que as suas identidades não serão reveladas nos resultados a apresentar. Relativamente ao local da realização das entrevistas e de acordo com Fisher (2007), de que a remoção dos entrevistados para um espaço neutro pode incentivá-los a confidenciar e desafiar as suas próprias suposições, foram, sempre que possível, marcadas para a sede da instituição, sendo certo que algumas decorreram nos locais habituais de trabalho dos entrevistados. Ainda assim e dado que no seu próprio espaço os entrevistados se revelaram mais confortáveis, foi observado a sua relação e conformidade com o contexto.

Todas as entrevistas foram gravadas em audiocassete com o conhecimento e autorização dos entrevistados, respeitando a privacidade, a confidencialidade e anonimato dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas nos meses de Agosto de 2013 e Fevereiro 2014, tendo a duração das entrevistas variado entre 20 e 35 minutos de modo a assegurar o rigor da informação foi efectuada uma triangulação

de dados, nomeadamente, uma recolha de documentos sobre a instituição, bem como da legislação aplicável ao sector.

A triangulação é considerada uma demonstração de rigor, traduzindo a preocupação do investigador em reunir e analisar dados de mais de uma fonte de forma a obter uma perspectiva mais ampla sobre a situação em estudo (Lacey e Luff, 2001; Ryan e Bernard, 2003). Não obstante, a ideia de que os resultados produzidos com diferentes métodos podem ser usados para validação mútua não constitui uma ideia consensual (Fielding e Schreier, 2001).

Para Kelle (2001) e tendo em consideração a noção de complementaridade dos métodos, tanto a convergência como a divergência de resultados são inúteis, uma vez que não se pretende corroborar ou infirmar resultados com recurso a diferentes métodos, do mesmo fenómeno estudado, mas antes produzir um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método. Ou seja, a triangulação de dados não se reduz unicamente a questões de seriedade e validade, permitindo também uma caracterização mais completa e holística do fenómeno a investigar.

Segundo De Ketele e Rogiers (1999), geralmente, um único método de recolha de informação não permite por si mesmo proporcionar toda a informação necessária, motivo pelo qual se recorreu ao estudo de alguns documentos oficiais da instituição que complementaram a recolha de informação. A análise documental realizada teve um carácter selectivo, uma vez que apenas se pretendia consultar alguns documentos institucionais específicos que se enquadrassem no âmbito deste estudo e se relacionassem, de forma direta ou indireta, com o objectivo de explorar a possibilidade de desenhar um scorecard do CAP da F.E/UAN.

4. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento

Através do contributo metodológico, “O aspecto da metodologia pode ser melhorado. Assim como a comunidade universitária pode avaliar e indicar possíveis melhorias no desempenho da eficácia das suas aulas. As ideias centrais estão relacionadas no quadro 2.

Quadro 2 - Resultados do inquérito (entrevistas) aplicado aos Formador-Formando quanto ao CAP.

Categoria	Subcategoria	Unidades de enunciação	
		Formando.1	Formando.2
Curso de Agregação Pedagógica	Empenho dos Formandos	Na sua maioria os formandos empenham-se.	Os formandos da F.E (que fazem o CAP pela 1ª vez) parecem mais interessados.
	Interatividade formador-formando	Há sim diálogo no curso entre o formador-formando.	Há sim interação entre o formador e o formando, pelo menos no referente ao assunto do CAP. Criar um ambiente de maior interação entre formandos.
	Relevância	Diálogo constante da importância da mesma para o futuro profissional.	Garantir que os formandos percebam que enquanto docentes, o CAP é um dos principais (senão mesmo o principal) durante o decorrer do curso na F.E/UAN; Consciencializar que o CAP é um curso como outro e, portanto, passível de reprovação em caso de baixo desempenho.
	Eficácia	Não são eficazes por falta de meios (manuais; didáticos; transporte).	Como formador de prática oriento conforme as metodologias à aplicar.
	Prática de Reflexão dos formandos	Por norma o formando segue o que lhe for orientado pelo formador, isto é, imita-o. Não tem a	Acho que não. O formando limita-se a cumprir os ensinamentos do formador. É louvável que se criem estratégias que ajudem o

		possibilidade de refletir enquanto formando.	formando a refletir sobre as suas aulas, pois até agora formando segue as orientações dadas pelo formador. Considero, positivo e louvável a sugestão de estratégias que permitissem os formandos a refletir sobre as suas actividades.
	Estratégias em Uso	Por norma segue o que lhe for orientado pelo formador, isto é, imita. Dotar o formando de conhecimentos pedagógicos a fim de prepará-lo para a lecionação de aulas.	O formando limita-se a reproduzir o que lhe é ensinado ou seja, imita o que o formador faz. Consciencializar o formando, do papel do docente na sociedade, como formador do futuro cidadão.

4.1. A análise documental

Para proceder à interpretação dos dados recolhidos, recorreremos à análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1995), utiliza-se esta técnica com o intuito de tirar partido de um material dito “qualitativo”.

A análise e interpretação dos dados qualitativos, na óptica de Bogdan & Biklen (1994), envolvem o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Poderemos, através da análise de conteúdo, conseguir uma exploração e descoberta (função heurística) mais rica, bem como usufruir da sua função de “administração da prova”, isto é, “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes que apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou uma infirmação” (Bardin, 2004,p.27).

Estrela (1984) refere as seguintes etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo:

1. leitura de documentos para apreensão das suas características e avaliação das possibilidades de análise;
2. determinação dos objectivos de análise;
3. determinação das regras de codificação – o texto é dividido em fragmentos, distribuídos pelas várias categorias;
4. análise de sequências e contagem das frequências.

Numa primeira fase procedemos a uma análise vertical (debruça-se sobre cada sujeito separadamente) e, de seguida, uma análise horizontal (debruça-se sobre cada um dos temas) (Ghiglione & Matalon, 1997). O título conceptual atribuído a cada categoria foi definido apenas no final de cada operação.

Para a definição das categorias tivemos em atenção as qualidades identificadas por Bardin (1995): homogéneas, exaustivas, objectivas, adequadas, pertinentes, fiéis e produtivas.

A definição das dimensões, categorias e subcategorias de análise foi realizada a partir dos discursos dos docentes formandos entrevistados, tornando-se a base para a análise das entrevistas.

Assim, o CAP foi estruturado em treze (13) Módulos correspondentes a 340 horas lectivas, que visava transmitir conhecimentos sobre: (1) Relativo a Preparação e Apresentação de Aulas (Arte de Ensinar); (2) referente as Tendências Pedagógicas Contemporâneas; (3) respeitantes as Regras de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior; (4) Metodologia de Investigação e Iniciação Científica de Estudantes; (5) Didática do Ensino Superior; (6) Elaboração de Programa de Disciplina e Projecto Politico Pedagógico de Curso; (7) Função Docente e a Construção da Personalidade Docente; (8) Comunicação Educativa; (9) Informática e Internet no Ensino Superior; (9) Ensino Superior no Contexto Nacional;

(10) Orientação e Couching de Teses; (11) Seminários e (12) A Prática Pedagógica no Ensino Superior.

4.2. Limitações do estudo

As limitações deste estudo prendem-se sobretudo com o seu carácter exploratório e com o número limitado dos sujeitos.

Um trabalho qualitativo permite-nos um aprofundamento plurifacetado dos sujeitos em estudo, mas impede-nos de generalizar os resultados as outras situações. Cada docente é um caso e cada caso vive-se de uma forma diferente.

Por outro lado, a investigação qualitativa está muito dependente do investigador, pela forma como percebe e vive os problemas. Tudo foi feito para que essa situação fosse minimizada, nomeadamente na validação do guião de entrevista.

5. Análises de dados

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os docentes (professores) do curso de agregação pedagógica (CAP) da faculdade de economia da UNAN, que lecionam diversas cadeiras do curso de economia do Iº ano, IIº ano, IIIº ano, IVº ano e Vº ano. O objetivo desta pesquisa é investigar a compreensão que estes professores possuem sobre a metodologia pedagógica no ensino das ciências económicas concretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Os onze (11) professores (docentes) envolvidos foram selecionados um (1) formador e dez (10) formandos. Para identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa, utilizamos o sistema alfanumérico, resguardando a sua identidade.

Desse modo, os docentes (professores) da F.E/UNAN envolvidos neste trabalho serão identificados como Formando.1 e Formando.2, assim como consta no Quadro 2 - Resultados do inquérito (entrevistas) aplicado aos Formador-Formando quanto ao CAP.

Para auxiliar na resolução do problema proposto para esta pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita. Após a transcrição,

organizamos a identificação de docentes (formador + formandos), conforme consta no Anexo A.

5.1. Análise das entrevistas

a) Sobre a participação no processo de criação do CAP

Identificou-se na coleta de dados da pesquisa que houve a participação no processo de criação do CAP de:

- Um (1) formador;
- Dez (10) formandos (docentes).

De acordo com as informações coletadas na entrevista com o formador e os formandos verificou-se que houve a participação de todos.

Quanto o formador: não atou nesta função no momento da elaboração do projeto de criação do CAP, porque neste período encontrava-se ausente do país. O formador ressaltou que o CAP envolve profundamente e comove, inclusive todos os docentes (professores) da UAN, especialmente os da F.E.

Já alguns formandos envolveram-se em todo o processo de criação do CAP, desde a definição do mesmo até a elaboração do projeto. Tal participação foi confirmada inclusive no depoimento dos professores da F.E/UAN.

Outro aspecto relevante das informações coletadas através da entrevista com o formador é que a pesquisa junto aos formandos aponta para formação constante (permanente) na área de agregação pedagógica.

De acordo com as informações coletadas na entrevista com os docentes (professores) verificou-se que houve a participação de todos os dez (10) docentes formandos. Esses dez docentes (professores) são efetivos na F.E/UAN nas disciplinas do curso de economia e passaram a frequentar o CAP, pela primeira vez. Cabe destacar que um destes dez docentes (professores), formandos está fazer o curso de mestrado de pedagogia para o ensino superior no ISCED-Luanda oferecida pela própria F.E.

Conforme informações coletadas nas entrevistas percebeu-se que a maior participação dos professores deu-se, devido uma deliberação emendada pelo

Ministério do Ensino Superior, na qual todos os docentes, que lecionam no ensino superior, têm que ter o CAP para construção da matriz curricular.

Quando questionados sobre quais motivos os levaram a optar pelo CAP na F.E/UAN, as respostas mais frequentes foram:

- 1º. Boa oportunidade de profissionalização;
- 2º. Maiores chances de aprender à planificar corretamente as aulas;
- 3º. Obter conhecimento;
- 4º. Curso interessante.

Diante dos dados coletados com o formador e os formandos, percebeu-se que a boa parte participaram com êxito no CAP, embora de maneira distinta, conforme relatado acima. Também se verificou a existência de coerência entre as declarações dos entrevistados em relação ao envolvimento dos diversos atores no processo de definição do curso e ou na elaboração do projeto pedagógico.

Esses aspectos refletem o encaminhamento realizado pela direção do Ministério do ensino superior, na elaboração do projeto, uma vez que a característica do curso exige a participação e comprometimento das universidades estatais na elaboração e implementação do CAP, visando contribuir com o desenvolvimento ensino superior.

5.2. Sobre as atividades de planeamento

Os questionamentos dessa unidade de análise foram destinados especialmente ao formador e aos formandos, embora tenha sido direcionado aos membros da direcção da F.E/UAN e alguns estudantes questões sobre a metodologia do trabalho dos docentes (professores). Devido à importância desta unidade de análise, os questionamentos foram agrupados por blocos, para facilitar a compreensão do processo e a própria análise dos dados coletados. Obtiveram-se as seguintes informações no que se refere à participação e metodologia utilizada na realização do planeamento:

Quanto aos professores, neste primeiro bloco de questões percebeu-se que há uma divisão entre: de um lado os professores das disciplinas da ciências quantitativa (Matemática, econometria, macroeconomia, contabilidade I e II,

finanças, etc.) e as disciplinas teóricas (microeconomia), Introdução à gestão, filosofia, História económica de Angola, etc.)

Nos depoimentos dos primeiros – professores das disciplinas da Ciências quantitativa - verificou-se que o planeamento é realizado diariamente, semanalmente, mensalmente e trimestralmente com momentos mais marcantes no início de cada dia, semana, mês e trimestre onde os professores definem as linhas metodológicas para o trabalho no decorrer do ano letivo. Este planeamento, que pretende alcançar o coletivo de formandos da F.E/UAN, é destinado à discussão do planeamento geral da F.E e não exclusivamente para o curso do CAP.

Vale destacar que este curso, é o primeiro do género que se realiza nesta F.E. O início da implantação do curso foram realizados alguns encontros específicos para o planeamento desse curso, conforme os depoimentos de certos docentes (professores):

- a) No início do curso o planeamento ocorria com mais frequência.
- b) No início tentamos fazer planeamentos específicos para o CAP.

Em relação aos docentes (professores) das disciplinas da ciência quantitativa percebe-se, a partir dos dados coletados, que estes normalmente não participam das atividades de planeamento sob o argumento de que desempenham atividades profissionais em empresas ou instituições fora da área da F.E. Sua participação restringe-se a participação no planeamento do início do ano letivo. Tais informações podem ser percebidas no depoimentos dos docentes (professores) envolvidos:

- c) Os pontos fortes do planeamento ocorrem no início de cada semestre. Tenho carga horária bastante extensa fora da instituição e não consigo acompanhar toda a rotina da faculdade.
- d) Não participei de nenhum planeamento até agora, somente conselhos de coordenação. Acredito que o planeamento é realizado no início do ano letivo.
- e) Participei somente do planeamento no começo do ano letivo. Não sei com que frequência ocorre.

Quanto ao formador, no que se refere a forma e a frequência com que o planeamento é realizado, obteve-se as seguintes respostas, ou seja, planeamento, inicialmente com os formandos da F.E e posteriormente divididos por área de especialização, com momento mais intenso no início do curso.

Outro aspecto é o fato de que o planeamento do CAP ocorreu com maior frequência no início da implantação do curso. Podemos confirmar estas informações a partir dos seguintes depoimento:

- f) No início do curso o planeamento ocorreu com mais frequência.
- g) No primeiro momento ficou os formandos onde os assuntos comuns, depois separamos por níveis e áreas.
- h) Agendamos datas para planear, em média cada dia, semana, mês e trimestre. Todos os formandos (professores) juntos estudam um tema, discutem e depois se reúnem por área.

Em relação a frequência dos formandos no planeamento, percebe-se, que há a participação dos formandos da F.E em todos os planeamentos, já a participação do formador do CAP é esporádica.

Em relação a este primeiro bloco de questões em torno do planeamento verifica-se que a atividade de planeamento não ocorre da forma como a proposta metodológica do CAP exige para que o trabalho integrado ocorra, visto que praticamente não existe a participação dos estudantes das diversas disciplinas da área técnica. A grande maioria das atividades de planeamento foi em função de que o cerne da problemática do curso era só dirigido no quadro docente da F.E. Este é um aspecto que precisa ser revisto pela direcção da F.E/UAN de modo a buscar alternativas junto do coletivo dos quadros, especialmente àqueles das disciplinas da área técnica, ajustando através de todos os instrumentos legais instituído que possam garantir a participação de todos, visando oferecer as condições para a participação dos professores de todas as áreas do saber.

A seguir, busca-se explicar sobre os aspectos do planeamento e metodologia de trabalho com os formandos. Cada formando pontuou sua forma particular de definir os aspectos relevantes a serem trabalhados com cada tema e a metodologia que utilizam. As respostas obtidas apontaram que em relação aos critérios utilizados para a realização do planeamento e a definição de conteúdos estão:

O projeto de criação do curso de agregação pedagógica, o perfil de formando, a ementa do currículo do curso adaptando-a ao que é considerado relevante, o diagnóstico dos temas, a disponibilidade de material e a proposta curricular. Em relação a metodologia constatou-se uma diversidade de opções, embora comparativamente entre as respostas do formador e dos formandos houveram

semelhanças como: aula expositiva, atividades de grupo, pesquisa, diálogo entre os mesmos, atividades práticas, seminários, utilização de multimídia, livros, revistas, apostilas, filmes, jornais, mapas, livros didáticos.

6. Sobre a estrutura didática da F.E/UAN

Os questionamentos dessa unidade de análise foram destinados aos formandos (docentes) e formador e buscaram avaliar a estrutura didática da F.E/UAN, segundo as necessidades do curso de agregação pedagógica (CAP).

Dos questionamentos resultaram as seguintes informações:

7 . Estrutura didática da F.E/UAN

Quanto aos formandos (docentes): nas respostas dos formandos aos questionários percebeu-se que há um bom nível de satisfação dos formandos quanto ao acervo bibliográfico, aos equipamentos do tecnológicos de informática e em relação aos , livros, revistas, apostilas, filmes, jornais. Entretanto, em se tratando de livros didáticos os formandos foram incisivos em pontuar sua insatisfação.

Quanto ao formador: considera a estrutura didática insuficiente e destaca a necessidade de ampliação do acervo bibliográfico e de equipamentos.

Cabe ressaltar que o formador, quando questionadas a respeito das aulas práticas e disciplinas técnicas, classificou como regular ou insuficiente, uma vez que em se tratando de um curso Técnico, as bibliotecas deveriam estar bem equipados.

A partir das informações coletadas entre os formandos e formador, percebe-se novamente a carência especialmente no que se refere à estrutura didática específica para o curso técnico de agregação pedagógica. Nesse sentido, cabe destacar o empenho e o esforço da equipe diretiva da faculdade em buscar alternativas para atender às necessidades mínimas que algumas disciplinas exigem, adaptando espaços e buscando materiais alternativos para a realização das atividades.

Considerando as informações coletadas, quanto a estrutura didática, constata-se que há grandes dificuldades no desenvolvimento das disciplinas que exigem o curso e materiais para viabilizar a parte prática. Esta é uma problemática que urge solução uma vez que pode provocar a desmotivação dos formandos e

formador, inviabilizar o trabalho de alguns conteúdos e por consequência reduzir as possibilidades de sucesso da proposta do curso de agregação pedagógica (CAP).

7.1. Sobre as articulações com a comunidade estudantil

Os questionamentos dessa unidade de análise foram destinados aos formandos e formador, comprometendo-se no futuro estender a comunidade estudantil, no intuito de avaliar sua importância na implementação do curso de agregação pedagógica na F.E.

Quanto ao corpo diretivo: de acordo com as informações coletadas percebe-se que há uma grande preocupação da equipe diretiva em relação ao estabelecimento de articulações com a comunidade estudantil, no intuito do fortalecimento das práticas pedagógicas dos formandos, em função da realização dos estágios.

Os entrevistados pontuam que a comunidade estudantil é essencial para a viabilização do curso especialmente em relação ao estágio, às visitas de estudo, à capacitação docente.

Nesse sentido, conforme já destacado nas unidades de análise anteriores, a articulação com a comunidade do curso, é necessário promover ações que divulguem o referido curso de modo a demonstrar sua credibilidade, estimulando a manutenção e o estabelecimento de articulações em todas as vertentes.

8. Sobre os aspectos positivos e desafios do CAP

Os questionamentos dessa unidade de análise foram destinados aos formandos, formador e gestor do curso, buscaram identificar os aspectos positivos e os desafios que se impõem a implementação do curso de agregação pedagógica (CAP) da F.E/UAN.

a). Formandos

Aspectos positivos do CAP: conhecimento adquirido, realização dos estágios e pesquisas, visitas de estudo, formação e criatividade dos formandos, relação dos conteúdos das diversas disciplinas com a formação técnica, ampliação da

oportunidade de profissionalização para os formandos da F.E/UAN, ampliação das oportunidades de trabalho, dedicação e interesse dos formandos, empenho do formador e o gestor do curso.

Desafios do CAP: aquisição de meios didáticos para a realização de atividades práticas, ampliação do número de visitas a outras instituições de ensino superior, feiras e seminários da área, ampliação do acervo bibliográfico, ampliação de condições para realizar estágios, acesso às novidades na área de economia, garantia do registo do curso para permitir que os formandos sejam especializados em agregação pedagógica.

b). Formador

Aspectos positivos do CAP: equipe qualificada de formandos, turma pequena que facilitam o atendimento individual aos formandos com dificuldade, formandos (docentes) mais maduros do que os que frequentam o ensino superior, desenvolvimento da responsabilidade dos formandos, exigência de maior responsabilidade por parte do formador, ampliação das possibilidades de trabalho para os formandos, comprometimento do formador e a gestão do curso, aumento da visibilidade da faculdade, aumento de alguns materiais e equipamentos para a faculdade, integração maior entre formando/formador/comunidade, empenho e persistência dos formandos.

Desafios do CAP: aquisição de acervo bibliográfico completo e equipamentos, comprometimento com comunidade estudantil em relação com o estágio, maior envolvimento da comunidade estudantil, corpo diretivo e outros, aprofundamento teórico da proposta metodológica do CAP, capacitação docente, maior aproximação entre docentes das disciplinas técnicas (quantitativas) com os docentes das disciplinas teóricas em geral, melhoria da estrutura didática da F.E, planeamentos mais frequentes e com a participação de todos os formandos e formador, dificuldade dos integrantes do curso em conciliar trabalho/estágio/aula, ampliar as visitas de estudo, promover ou participar de palestras relacionadas à área de economia, encontro para trocas de experiências entre formador e formandos que trabalham em curso de agregação pedagógica (CAP), aumentar as articulações com a comunidade em geral almejando viabilizar a realização de estágios.

b) Gestor do curso:

Aspectos positivos do CAP: Amadurecimento observado na turma, iniciativa dos formandos e formador, sentiram-se desafiados, realização de estudos e construção de conhecimentos em relação ao CAP, estabelecimentos de parcerias com outras faculdades dentro universidade Agostinho Neto, envolvimento do grupo: formador-formandos e gestor do curso, melhora do acervo bibliográfico e de equipamentos da F.E, maior envolvimento de toda a comunidade a F.E.

Desafios do CAP: Adquirir acervo bibliográfico e equipamentos específicos para o curso, aumentar as articulações com instituições do ensino superior e as comunidades em geral, falta de docentes para ministrar as disciplinas da área técnica, aumentar e viabilizar os dias (tempo/período) de estudo e planeamento na F.E, aprofundar os conhecimentos em torno da proposta metodológica do CAP, ter docentes interessados em frequentar o curso nos próximos anos, evasão de formandos durante o curso com as atividades da F.E, incentivar e motivar os formandos a dedicarem-se cada vez mais.

Percebem-se muitas convergências nas informações coletadas junto aos participantes da pesquisa, formandos, formador e gestor do curso, tanto em relação aos aspectos positivos quanto em relação aos desafios do CAP. Os aspectos divergentes ou até mesmo complementares ocorrem apenas em função da perspectiva e do olhar de onde cada um fala: de quem está buscando a formação, de quem exerce a docência e de quem gere a F.E.

Verifica-se, portanto nesta unidade de análise que muitas conquistas foram feitas ou alcançadas e este é o reflexo do empenho e do comprometimento dos envolvidos no processo do ensino do CAP. Há, entretanto muitos desafios a serem enfrentados e superados para alcançar o sucesso esperado na implantação e implementação da política do CAP na F.E/UAN.

As informações recebidas dos envolvidos nesta pesquisa, formandos, formador, gestor do curso, apontam em todas as unidades de análise que o caminho exitoso da implementação do curso de CAP na área de economia é longo e desafiador. Para implantá-lo e implementá-lo com sucesso é fundamental identificar e refletir profundamente sobre os limites e dificuldades existentes na sua implementação, visando propor não somente diretrizes, mas práticas pedagógicas e administrativas que promovam a superação do caráter historicamente produzido e

reproduzido. Enfrentar tais desafios implica necessariamente em investimentos pedagógicos, administrativos e financeiros grandiosos, e acima de tudo vontade política para enfrentá-los.

Somente com tais investimentos será possível despertar nos envolvidos na construção dessa política, não só o desejo, mas a possibilidade de construir uma sociedade formada por sujeitos que vivenciam a cidadania e com espaço para todos.

A partir de tais reflexões e de posse dos dados e suas respectivas análises deduz-se que algumas ações sejam necessárias para que os CAP's na F.E/UAN possam ser implementados com sucesso, visando a superação estrutural do ensino superior Angolano e a formação de cidadãos Angolanos com as características necessárias para que possamos vivenciar a este ideal de sociedade.

CAPÍTULO III. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Considerações finais:

Antes de tudo, é importante dizermos que nosso trabalho de pesquisa nos proporcionou novos conhecimentos, informações e possibilidades a respeito do curso de agregação pedagógica (CAP), tanto no âmbito do sistema do ensino superior, quanto relacionado aos métodos pedagógicos aplicados na Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Netos. Além disso, queremos deixar claro que o término de nosso estudo não está diretamente ligado a considerações finais e exatas, pelo contrário, o que pretendemos é que novos trabalhos venham complementar e agregar a nossa pesquisa, que tratou da influência da agregação pedagógica.

Os resquícios históricos ainda estão muito presentes nas práticas pedagógicas de nossos docentes (professores). Inclusive evidenciamos isso em alguns discursos de nossos entrevistados, quanto afirmaram terem tido aulas puramente técnicas, e muitas vezes desprovidas de senso crítico e um maior aprofundamento.

É latente a importância de docentes como incentivador e mobilizador de práticas pedagógicas, principalmente nas cadeiras (disciplinas) de economia. Pesquisas e estudos nos mostram que o sucesso e o gosto pela prática dos métodos pedagógicos se darão na relação entre professor/estudantes. Como vimos no estudo, esse fator é fundante na contribuição aos formandos para que se tornem eficazes no desempenho das suas atividades letivas.

Desde Abril de 2003, vem sendo discutida e incorporada por grande parte dos docentes (professores) de F.E/UAN a concepção do curso de agregação pedagógica, que implica um maior autoconhecimento de atualizar os conhecimentos dos docentes, além da valorização de suas raízes culturais e sociais no processo de ensino/aprendizagem.

Verificamos a necessidade de significar mais o ensino, considerando a diversidade e a realidade dos formandos, de modo a contribuir que se tornem críticos e conscientes de seu papel na sociedade em que vivemos (Freitas, L., 1995;

2004). Para isso é necessário que ocorram mudanças curriculares. O CAP, por intermédio da F.E e seus profissionais, precisa ser entendida como uma possibilidade de ação e transformação ética, social e política, de forma humana.

Nas entrevistas realizadas constatamos que os formandos (docentes), possuem um pouco de conhecimento sobre assuntos relacionados à pedagogia (René Hubert 1949, p. 187), tendo enfatizado a importância da prática regular de aplicação metodológica e da didática, quanto na questão mental, o que corrobora a necessidade da psicopedagógica, para contribuir com o estímulo dessa prática.

Dessa forma, vemos a necessidade de um repensar quanto a algumas práticas pedagógicas que ainda se fazem presentes nos contextos e cotidianos do ensino-aprendizagem. O trabalho de temas ligados a área da pedagogia são aspectos de suma importância e que não podem ficar ausentes dos conteúdos curriculares da pedagogia, capazes de levar os docentes a uma nova postura frente à adoção de um estilo de ensino superior mais saudável e ativo, e consequentemente a uma melhor qualidade do ensino.

Foi possível também detetar que a prática regular da didática, para a maioria dos formandos, está diretamente ligada ao seu bem estar, ou seja, a sensação agradável e de prazer que ela é capaz de proporcionar.

Ficou clara a questão ética profissional. Como vimos durante a pesquisa, ainda é muito presente na vida das pessoas a preocupação com o profissionalismo, a obtenção de uma qualidade perfeita. Em muitos momentos foram usados outros termos, como melhor transmissão dos conteúdos programáticos.

Com base nas considerações dos sujeitos pesquisados ficou evidente a necessidade de se diversificar os conteúdos/programáticos desenvolvidos. Para alguns foram aulas pouco diversificadas, para outros houve mais diversificação. Confirmamos o que dito acima, quanto da importância do professor nos processos do ensino e da aprendizagem e seu papel como figura humana. Muitos citaram o docente (professor) como o grande incentivador e mobilizador para a adoção de práticas didáticas (Buchmann, 1984, p.37).

Outro ponto que gerou unanimidade e que falamos no decorrer do estudo se refere aos benefícios da prática metodológica do ensino. Não há dúvidas quanto a isso, tanto na análise de conteúdo, quanto na análise de discurso. Vale lembrar que os benefícios se estendem além da questão pedagógica, segundo os entrevistados, para as questões filosóficas, espirituais e psicológicas.

Sobre a influência da agregação pedagógica para a continuidade da prática pedagógica, constatamos que ela, de certa forma, está desempenhando seu papel. A maioria dos formandos afirmou ter sido influenciada por ela, não em sua totalidade, sendo o fator principal, que a determinou, mas tendo sido um facilitador. Logicamente que não podemos pensar e julgar o CAP por si só, quando falamos nela, estamos nos dirigindo também à instituição do ensino superior no país a qual ela se insere, e ao formador, mediador de seus conteúdos, portanto, indispensáveis para que a comunidade estudantil venha a se tornar participativa nas aulas.

Ao final desse estudo, temos o entendimento de que as questões que nos instigaram e nos mobilizaram foram esclarecidas e compreendidas, porém queremos que esse nosso trabalho sirva como uma forma de despertar em nós profissionais da área do ensino (docência), especialmente os ligados a Faculdade de Economia/UAN, um pensar e repensar diário das nossas práticas pedagógicas, a fim de desenvolvermos em nossa consciência da importância da prática e aplicação dos métodos pedagógicos no processo do ensino-aprendizagem, considerando os aspectos psicológicos, sociais, culturais, políticos e éticos que a envolvem, favorecendo uma ação mais eficaz, segundo (Nóvoa 1992, p. 67).

Acreditamos num ensino superior que abra as portas para os cidadãos, conscientes e percebíveis entre si, críticos, apropriados de saberes, tanto formais, trabalhados no âmbito escolar, quanto informais, adquiridos através de suas vivências na sociedade. A formação de cidadãos plenos, críticos e conscientes de seu papel, pressupõem seres autônomos, capazes de resolver problemas e enfrentar as adversidades, segundo (Teixeira 1993, p. 443).

No entanto, pode-se também concluir que o conceito de formação docente é multidimensional e, nesta pesquisa, os docentes apontam inúmeros pontos importantes para exercer a carreira profissional. A partir desta análise, consideramos

que não basta levar em conta o saber teórico e desenvolver as habilidades “práticas”. É preciso também querer aprender, dispor-se a “correr riscos” e desejar estabelecer diálogos afetivos. É necessário ter percepção e crítica pertinente; o “saber que sabe” de forma reflexiva. Pensamos que se a maioria dos docentes adquirem ambos os conhecimentos que os autores destacam sobre a formação-competência, estarão no caminho correcto para implementar os conteúdos e aprimorar o seu profissionalismo/competência, ao mesmo tempo se aprofundar neste conceito em forma de prática. Pois, a disciplina de prática de ensino na graduação auxilia o professor a ter bons conhecimentos e algumas experiências quanto a prática docente pretendida.

O docente universitário deve estar ciente de suas responsabilidades perante os estudantes, aos conteúdos a serem trabalhados e, principalmente no ambiente em que está inserido, isto é, o bom docente conhece a dimensão e o alcance do seu saber, conhece as suas implicações e o rumo que o mesmo pode tomar. Um bom processo para que nós profissionais da educação nos aperfeiçoemos nessas habilidades de condução das diferentes atividades educativas é o compartilhamento das aulas por mais de um professor, que pode ser permanente ou ocasional.

Quando um colega assiste a uma aula nossa, temos um outro olhar sobre nossas posturas e ações, alguém de fora sugerindo, apontando para atitudes que muitas vezes nos passam despercebidas. Daí advém o próximo princípio de uma Pedagogia das Competências, o Trabalho Coletivo, segundo (Zabalza, 2006)..

Conhecendo-se, pode estabelecer contato com os demais e, com alguma certeza, ensinar e aprender de maneira dialética. Para uma melhor perspectiva profissional, o docente deve gostar do que faz e se envolver por inteiro, transmitindo seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, deve estar apto para aprender junto com os estudantes, sempre buscando renovar seu aprendizado e, sem dúvida, o docente (professor) deve apresentar traços de liderança, sendo uma característica fundamental para ministrar as aulas.

Sugestões

Na vida, os conteúdos são todos integrados. Separá-los em disciplinas é uma operação humana que tem facilitado a aquisição desses conhecimentos mas que tem, por outro lado, destituído muitas vezes esses conhecimentos de seu significado, só apreensível no interior da totalidade social onde eles ocorrem.

Daí a noção de globalização que tem sido muito valorizada no campo da educação e que a Pedagogia das Competências também tem levantado. A ideia de globalização remete a essa visão de que o conhecimento é global, não segmentado e que sua fragmentação em disciplinas faz parte de um momento de sua produção. Entretanto, é necessário alcançar uma nova etapa: aprofundar-se nos conhecimentos, trabalhando com eles em sua especialização mas não parar aí; reconstruir seu caráter global a cada passo, garantindo assim seu significado real na vida e no mundo.

Isso impõe novos desafios ao professor: romper os limites de nossa formação fragmentada e reconstruir as relações de nossa área específica de conhecimento com outras áreas de saber correlatas. Mais uma vez os educadores da formação profissional têm vantagens: no mundo do trabalho os saberes são necessariamente integrados e a solução dos problemas está cada vez mais evidentemente vinculada a uma visão mais global dos processos. Por isso a exigência de os educadores da Educação Profissional trabalharem nesse sentido.

Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais, ultimamente denominados de saber, saber ser e saber fazer.

Desenvolver competências exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a

leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional.

O educador, como profissional dos conhecimentos, dever dominar ainda os métodos e técnicas básicos de pesquisa: como fazer levantamento de dados através de diferentes tipos de fontes, como sistematizar e analisar dados, como reelaborar e sintetizar os dados a partir de uma perspectiva própria e, finalmente, como socializar esse conhecimento investigado entre colegas e estudantes. Há inúmeras técnicas para isso que precisamos conhecer e experimentar. Detendo esses procedimentos, o educador poderá planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais por seus estudantes.

Podemos pensar em termos de método ou de pedagogia. O que muda, entre um e outro, é a abrangência da implantação da metodologia, podendo chegar a uma mudança total na orientação filosófico-pedagógica da faculdade. O método pedagógico pode ser implementado numa faculdade tradicional ou inovadora, como mais uma técnica de ensino utilizada periodicamente, conjugado com outros procedimentos, ou pode ser o procedimento principal e definidor do método da pedagogia da faculdade.

No final das contas, o que definirá a pedagogia no ensino será o conjunto de seus objetivos e propostas que orientarão, na prática, o tipo de educação que estará sendo oferecida aos estudantes.

O estímulo à educação continuada dos professores deve ser total e incluir obviamente seu reconhecimento em termos de remuneração. Como nos alerta Morin: "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ana Paula Caetano: Revista Sisifo nº 8 – Instituto de educação. Tema: Pedagogia do ensino superior;
2. Becker, B. e Huselid M. (1998). High performance work systems and Firm performance: a synthesis of Research and manageriaal implications, Research in personnel and Human Resources Management, (16), 53 – 101;
3. Bilhim, J. (2001). “Teoria organizacional – Estruturas e pessoas, Lisboa: Instituto Superior de Ciências sociais e políticas;
4. Flores, Maria A, ed 2007. Perspectivas e estratégias de formação de docents do ensino superior. Um estudo na universidade do Ninho, ed 1 Braga Cied;
5. Lawrence, P. e Lorsch, J. (1986) – Organization and environment – Managing differentiation and integration, Boston USA: Harvard business school classics;
6. Maglen, L. e Hopkins, S. (2001). What works for us may not work for you in Andrew Smith (Eds), Return on investiment in training – Research readings, (pp. 91 – 102), NCVER – National centre for vocational educational research: Kensington park, Australia;
7. Moy, J. (2001). Showing that enterprise training pays: Lessons from literature in Andrew Smith (Eds), return on investiment in training – research;
8. Masetto, Marcos Tarciso (2006) – Um paradigma interdisciplinar para formação do professor, in Carvalho, ACP e Kriger, L. Educação odontológicas;
9. Perrenoud, Philippe e outros (org) – Formando professores profissionais, Artmed, 2001;
10. Perrenoud, Philippe e outras – As competências para ensinar no século XXI, Artmed, 2002;
11. Pimenta, Selma G. e Anastasiou, Lea – Docência no ensino superior, Ed. Cortez, 2002;
12. Zeichner, K. M (1993), a formação reflexive dos professores, Lisboa: Educa;
13. Zabalza, M. A (2004). O ensino universitário. Seu cenário e protagonistas. Porto Alegre: Artmed editora;
14. Zabalza, M. A (2007). Competências docentes del professorado universitário. Calidad y desarrolo profesional. Madrid: Narcea;

15. Yin, R (2001). O estudo de casa planeamento e metodos. São Paulo: Artmed editora;
16. Veiga Simão, A. M (2001). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. Seminário de modelos e práticos de formação inicial de professores, policopiado;
17. Vieira, F (1993). Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professors. Rio Tinto: Edições ASA;
18. Vieira, F (2002). Para a caracterização da investigação da docência no ensino superior em Portugal: Um estudo introdutório. Conferência internacional de investigação em educação. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana de Castelo;
19. Tuckman, B. (2002). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
20. Teixeira, M. (org). Ser professor no limiar do séc. XXI. Porto: ISET;

ANEXOS

ANEXO A

GRELHA DE ENTREVISTA

Caro Professor (Formador),

Caros/as Professores/as (Formandos)

Sou um estudante do Mestrado em Pedagogia para o Ensino Superior. Preciso da sua colaboração na obtenção de algumas informações sobre o desenvolvimento do Curso de Agregação Pedagógica na Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto. Esta atividade faz parte de um conjunto de tarefas concernentes a obtenção do grau de Mestre em Pedagogia para o Ensino Superior. Assim, peço a sua franca colaboração respondendo à algumas perguntas que trago consigo. Saiba que a sua contribuição em muito ajudará não só para o sucesso deste meu e já agora nosso, trabalho, como também poderá ajudar a melhorar o atual desenvolvimento do Curso de Agregação Pedagógica.

Como sabe, a técnica de entrevista exige a sua gravação para posterior passagem para a folha, peço permissão que o faça.

Identificação:

- ☐ Escola:
- ☐ Data: ____ ____ ____ Género_M F
- ☐ Qual é a sua habilitação académica: Bacharel _ Licenciado _ Mestre_Doutor
- ☐ Ano em que fez prática pedagógica: _ / _ / _
- ☐ Qual a sua formação profissional?
- ☐ Tempo de serviço na carreira docente:
- ☐ Tempo que orienta a Prática pedagógica:

Questões:

- 1- Qual o grau de interesse dos alunos pela disciplina da Prática Pedagógica?
- 2- Tem utilizado métodos que motivem os estudantes a gostarem da Prática Pedagógica? Quais?
- 3- Há diálogo entre vós dentro e fora da aula?
- 4- Qual a sua opinião sobre as estratégias vigentes concebidas para o Curso de Agregação de Pedagógica?
- 5- Acha que do modo como a Prática Pedagógica é orientada ajuda o aluno a reflectir sobre a mesma, a desenvolver-se ou se limita a imitar o docente (professor)?
- 6- Como encararia a sugestão de estratégias que permitissem ao aluno desenvolver-se critica e reflexivamente sobre o processo a partir duma determinada fase do desenvolvimento desta actividade?
- 7- Na sua opinião em que altura é que isso pode acontecer (no I º, IIº, IIIº, IVº modulo ou mais...) ou acha que ele deve sempre continuar a depender daquilo que o docente (professor) determinar?
- 8- A Prática Pedagógica actual é instituída em que modulo? e a monografia ou tese? Concorde com a Prática Pedagógica fosse transformada em Estágio Pedagógico que se desenvolvesse numa sala de aula com os estudantes sob a orientação do professor da cadeira o que implicaria a substituição da monografia ou tese?
- 9- Na sua opinião, o que deveria constituir o foco para formar um bom professor?
 - a) Só com bons conhecimentos científico – pedagógicos
 - b) Que tenha boa formação anterior
 - c) Que estabeleça boa relação professor – aluno
 - d) Que abarque todos os itens acima
 - e) Nenhum deles

10- No seu entender quais os valores que têm sido desenvolvidos no curso de ensino de Economia?

11- No desempenho da actividade de formador que dificuldade tem encontrado?

a) Na parte científica_____

b) Nas metodologias de ensino e/ou de formação_____

c) Na gestão dos grupos_____

d) No apoio individual_____

e) Na determinação e construção de formas de avaliar cada indivíduo_____

f) Outras_____

12- Considera que a formação que possui neste momento é suficiente para o exercício da sua actividade de formador? ____Se não, que aspetos gostava de ver melhorados?_____

13- Para si, qual seria a melhor forma de formação suplementar?

a) Frequentando outros cursos de formação

b) Trocando experiência com os colegas

c) Participando em formação onde não necessite de estar sempre presente

d) Participando em formação à distância

e) Sendo-lhe disponibilizado algum tempo para procurar a informação de que precisa para poder melhorar a sua formação

f) Outras. Especifique

14- Já houve uma edição de Mestrados em várias áreas, mas ainda não se aventou a hipótese dum mestrado em Agregação Pedagógica. Acha importante e necessária a criação dum mestrado nesta vertente?

15- Como sabe, os quadros que aqui saem na F.E, alguns são colocados em instituições também para instruir ou formar quadros em diversas áreas. Que opinas sobre a exigência de se implementar trabalhos práticos na faculdade com os próprios alunos e fazer-se a exposição dos trabalhos aí realizados?

16- Como sabe, após a formação inicial, cada formado é entregue no mercado de trabalho, sem a continuidade de formação. Acha indispensável haver uma formação contínua?

17- Como?

- a) Criação de momentos de formação contínua
- b) Enviar para cursos de curta duração
- c) Encontros anuais ou periódicos entre colegas da mesma área para reflexão
- d) Promoção de auto-formação
- e) Formação à distância

18- Mesmo já para despedir, escreve um pouco sobre o modo como se faz a orientação das práticas pedagógicas cá na F.E, tanto da sua experiência como aquilo que os estudantes acham das práticas aqui realizadas, em especial os do curso de Economia. O que é importante introduzir ou modificar para melhorar em todos os domínios.

Muito obrigado pela colaboração

Américo Domingos Simão

ANEXO B

ESTATUTO DA FACULDADE DE ECONOMIA DA UAN

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Secção I

Princípios Fundamentais

Artigo 1º

(Designação e Natureza jurídica)

1. A Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto, mais adiante designada por FEUAN é uma Instituição do ensino superior com a natureza jurídica de pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar.
2. A FEUAN está integrada na Universidade Agostinho Neto, adiante designada por UAN, constituindo uma das suas Unidades Orgânicas.

Artigo 2º

(Objectivos)

1. A FEUAN realiza e articula as suas actividades nos domínios do ensino superior e pós-graduada, da formação especializada e profissional, de investigação científica e da prestação de serviços a comunidade.
2. A FEUAN prossegue os seus objectivos nos domínios das ciências económicas, organizacionais, empresariais e outras afins, visando nomeadamente:

- a) A formação de bacharéis, licenciados, mestres e doutores com elevado nível da preparação humana, cultural, científico e técnico-profissional;
- b) A realização de actividades académicas e de investigação científica;
- c) A prestação de serviços a comunidade numa perspectiva de valorização recíproca e de desenvolvimento do País;
- d) O intercâmbio cultural, científico, tecnológico e profissional com organizações públicas, privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais;
- e) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para o desenvolvimento do País, bem como do continente Africano e da cooperação internacional.

Artigo 3º

(Atribuições)

1. São atribuições da FEUAN nomeadamente:
 - a) Realizar nos termos da lei, cursos conducentes à obtenção do grau de bacharel, de licenciatura, de mestre, de doutor e ao diploma de estudos especializados, bem como de outros que venham a ser consignados na lei.
 - b) Realizar cursos de actualização, de formação e de reconversão profissional credíveis com certificados ou diplomas adequados;
 - c) Organizar e cooperar em actividades de extensão universitária, científica, cultural e técnico- profissional.
 - d) Realizar actividades e projectos de investigação científica e de desenvolvimento;
 - e) Organizar e cooperar na elaboração de cursos de formação profissional relacionados com a respectiva área de ensino e não directamente enquadradas no sistema de ensino.
 - f) Celebrar convénios, protocolos, acordos e contratos com instituições públicas, privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais;

g) Participar em associações, desde que as actividades sejam compatíveis com as finalidades e interesses da UAN.

2. As acções definidas nas alíneas f) e g) do número anterior carecem de ratificação da UAN, nos termos dos seus Estatutos.

Artigo 4º

(Graus e diplomas)

A FEUAN participa, de acordo com a legislação em vigor, na concessão pela UAN de:

- a) Grau de bacharel, de licenciado, de mestre, de doutor e na atribuição de diplomas de estudos especializados.
- b) Outros graus e diplomas, bem como títulos honoríficos;
- c) Equivalências e reconhecimentos de graus e diplomas correspondentes nas alíneas anteriores.

Artigo 5º

(Símbolos)

- 1. A FEUAN possui selo branco, timbre e outros símbolos.
- 2. A cor simbólica da FEUAN é
- 3. A FEUAN adopta como dia da Faculdade o dia. . . . de. . . . de. . . .

Artigo 6º

(Democratização e participação)

A FEUAN rege-se, na concepção e prática dos mecanismos da sua administração, gestão e funcionamento, pelos princípios de democraticidade e participação de todos os seus membros, cabendo-lhe, designadamente:

- a) favorecer e assegurar a livre expressão da pluralidade de ideias e opiniões;
- b) garantir e assegurar as condições necessárias para a liberdade de criação científica, pedagógica, cultural e tecnológica;
- c) estimular e assegurar o envolvimento de todo o corpo docente, discente, técnico e administrativo nas suas actividades.
- d) promover uma estreita ligação com a comunidade na organização e realização das suas actividades, visando, nomeadamente, a inserção dos seus diplomados na vida profissional.

Secção II

Autonomia

Artigo 7º

(Autonomia)

A FEUAN goza de autonomia científica, pedagógica, administrativa e disciplinar nos termos definidos na lei, e decorrentes dos Estatutos da UAN e do presente Estatutos.

CAPÍTULO II

Estrutura Interna

Secção I

Disposições gerais

Artigo 8º

(Organização Interna)

1. A FEUAN dispõe da seguinte organização interna:

- a) Órgãos de gestão;
- b) Unidades funcionais de carácter científico-pedagógico;
- c) Serviços.

2. São órgãos de gestão:

- a) Assembleia da Faculdade;
- b) O Decano;
- c) O Conselho Científico;
- d) O Conselho Pedagógico;
- e) O Conselho Administrativo;
- f) O Conselho Directivo.

3. São unidades funcionais:

- a) Os Departamentos de ensino e investigação (DEI);
- b) Os Centros de investigação científica e pós-graduação (CIPG);
- c) Os Núcleos Províncias (Núcleos da Faculdade).

4. São serviços:

- a) O Departamento de Administração e Finanças (DAF);

- b) O Departamento dos Recursos Humanos (DRH);
- c) O Departamento dos Assuntos Académicos (DAA);
- d) O Departamento de Documentação e Informação Científica (DDIC);
- e) O Departamento dos Assuntos Científicos e Pós-graduação (DACP);

Artigo 9º

(Regulamentos Internos)

Compete aos órgãos de gestão e as unidades funcionais da FEUAN elaborar e aprovar os respectivos regulamentos internos.

Artigo 10º

(Perda de mandato e substituição)

1. Os membros eleitos dos órgãos de gestão perdem o mandato quando:
 - a) Estejam impossibilitados permanentemente de exercer as suas funções;
 - b) Faltam a mais de 4 reuniões consecutivas ou 6 alternadas por ano, excepto se a justificação for aceite pelo respectivo órgão, conforme o seu regulamento;
 - c) Sejam punidos em processo disciplinar com pena superior a repreensão por escrito;
 - d) Renunciarem expressamente ao exercício das suas funções;
 - e) Alterarem a qualidade em que foram eleitos.
2. No caso de preenchimento de vagas em eleição intercalar, os novos membros apenas completam os mandatos dos cessantes.

Artigo 11º

(Comparência a reuniões)

A comparência às reuniões dos diversos de gestão da FEUAN precede todos os demais serviços escolares, com exceção dos exames, concursos ou participação em júris.

É atribuído o estatuto de dirigente estudantil aos discentes em exercício de funções nos órgãos de gestão da FEUAN, são cumpridas as mesmas condições especiais para avaliação de conhecimentos que estão estipuladas no regime acadêmico da UAN.

Secção II

Órgão de Gestão

Subsecção I

Assembleia da FEUAN

Artigo 12º

(Composição e eleição dos membros da Assembleia)

1. São membros por inerência, o decano, os vices-decanos, o presidente e vice-presidente da Associação dos Estudantes da FEUAN.
2. Os membros eleitos de cada um dos 4 corpos da FEUAN são:
 - 5 docentes da classe de Professores
 - 5 docentes da classe de assistentes
 - 5 discentes, sendo um representantes de cada ano
 - 3 representantes do pessoal não docente.

3. O mandato dos membros da Assembleia da FEUAN é de 4 anos, com excepção dos representantes do corpo discente que é de dois ano lectivo.

4. O processo eleitoral é accionado e concluído até, respectivamente, 60 e 30 dias antes de terminar o mandato do presidente da mesa da Assembleia da FEUAN em exercício.

5. Até ao final do mês de Maio de cada, será promovida a eleição dos representantes do corpo discente que iniciarão funções do ano lectivo seguinte.

Artigo 13º

(Competência da Assembleia)

Compete a Assembleia da FEUAN:

- a) Eleger os membros da mesa da Assembleia;
- b) Eleger o decano e os vice-decanos e decidir sobre a sua destituição, exigindo os actos de destituição a respectiva fundamentação e aprovação por um mínimo de dois terços dos membros efectivos da Assembleia;
- c) Elaborar, aprovar e alterar o estatuto da FEUAN, e decidir sobre as dúvidas que existam aquando da sua aplicação.
- d) Apreciar e aprovar o relatório anual de actividades, o projecto do orçamento e o plano de actividade para o ano seguinte;
- e) Fiscalizar genericamente os actos do decano, com salvaguarda do exercício efectivo da sua competência;
- f) Deliberar sobre qualquer assunto que o decano entenda submeter-lhe;
- g) Pronunciar-se sobre outros assuntos que qualquer outro órgão da FEUAN ou do da UAN entenda submeter-lhe;
- h) Elaborar o respectivo regulamento interno;
- i) Deliberar sobre qualquer outro assunto que seja de expressa competência de outro órgão.

Artigo 14º

(Presidência, eleição e mandato da mesa da Assembleia)

1. São elegíveis ao cargo de presidente e vice-presidente da mesa da Assembleia da FEUAN os docentes da classe dos professores.
2. A eleição da mesa deve ser efectuada no início da primeira reunião de cada mandato da Assembleia, sendo os seus membros eleitos por maioria relativa.
3. O mandato da mesa coincide com o mandato da Assembleia, sem prejuízo da eleição bianual dos eventuais representantes do corpo discente.

Artigo 15º

(Funcionamento da Assembleia)

1. A Assembleia da FEUAN é dirigida por uma mesa, constituída por um presidente, um vice-presidente e um secretário.
2. O mandato dos membros da Assembleia da FEUAN, inicia-se à data da primeira reunião convocada pelo presidente da mesa cessante.
3. A Assembleia reúne ordinariamente no mínimo, duas vezes por ano lectivo e extraordinariamente por iniciativa do presidente da mesa ou requerimento de pelo menos um terço dos seus membros efectivos.

Subsecção II

Decano

Artigo 16º

(Eleição do Decano)

1. O decano é um órgão unipessoal, eleito pela Assembleia da FEUAN, em escrutínio secreto, de entre os docentes nacionais.

2. São elegíveis para o cargo de decano os docentes da FEUAN com o título de doutor e na categoria mínima de professor associado e que estejam em regime de tempo integral não menos de 3 anos.
3. Excepcionalmente são elegíveis para cargo do decano ou de vice-decanos da FEUAN na ausência de candidatos com requisitos previstos no ponto anterior, os docentes com grau de mestre e na categoria de professores associados que estejam num regime de tempo integral não menos de 3 anos.
4. A eleição será efectuada mediante a apresentação de listas dos candidatos interessados, que deverão ser afixadas até cinco dias úteis antes do acto eleitoral nos serviços administrativos da FEUAN.
5. As listas serão subscritas por três docentes para a lista dos professores com requisitos previstos no número dois do presente artigo.
6. É considerada eleita a lista que estiver no primeiro escrutínio a maioria absoluta dos votos expressos pelos membros da Assembleia ou a que tiver a maioria dos votos expressos numa segunda votação, a qual são presentes as duas listas mais votadas.
7. O decano eleito será o primeiro elemento da lista vencedora.
8. O resultado da eleição será comunicado ao Reitor da UAN no prazo de cinco dias para a nomeação e posterior publicação no Diário da República.

Artigo 17º

(Duração do mandato)

1. A duração do mandato do decano é de quatro anos.
2. O mandato do decano cessa com a tomada de posse do novo decano eleito.
3. Em caso de eleições intercalares, o decano eleito apenas completará o mandato anterior.
4. O mandato do decano apenas pode ser exercido até ao máximo de dois mandatos consecutivos.

Artigo 18º

(Atribuição e competência do decano)

1. São atribuições e competências do decano da FEUAN, para além das que lhe são cometidas pelo Estatuto da Carreira Docente, pelo regulamento das provas públicas e pelo regulamento dos cursos de mestrado e doutoramento da UAN, as seguintes:

- a) Representar a FEUAN em juízo e fora dela;
- b) Velar pelo cumprimento das leis;
- c) Executar as deliberações dos órgãos competentes;
- d) Presidir as reuniões do Conselho administrativo e do Conselho Directivo;
- e) Superintender a direcção e a gestão das actividades e dos serviços;
- f) Preparar e propor ao Conselho Directivo o plano de desenvolvimento plurianual, o plano anual das actividades, bem como o respectivo projecto do orçamento da FEUAN com base nos planos apresentados pelos órgãos competentes;
- g) Elaborar os relatórios de execução dos programas da FEUAN;
- h) Exercer as competências que lhe forem delegadas ou subdelegadas pelo Reitor da UAN;
- i) Propor a nomeação dos júris dos concursos, para preenchimento das vagas do quadro do pessoal não docente e assume ou delegar a respectiva presidência;
- j) Promover o desenvolvimento das actividades científicas e pedagógicas da FEUAN;
- k) Promover a execução do plano de actividade e o respectivo orçamento, propondo eventuais alterações;
- l) Coordenar a elaboração do projecto de plano orçamental e do relatório de actividades;

- m) Assegurar a resolução dos assuntos de urgência, submetendo depois as decisões tomadas à ratificação do Conselho Directivo;
- n) Empossar os Chefes de Departamentos;
- o) Tomar nos termos legais, as iniciativas conducentes ao desenvolvimento da FEUAN e a prossecução dos seus objectivos;
- p) Submeter ao Reitor da UAN as questões que careçam da sua resolução;
- q) Orientar e dirigir os Núcleos Provinciais.

2. O decano pode delegar pela forma e pelo processo legalmente exigidos, competências nos vices- decanos.

3. O decano nas suas faltas ou impedimento, designará o vice-decano que o substitui.

Artigo 19º

(Ausência e incapacidade do decano)

No caso da ausência, perda de mandato ou incapacidade do decano, aplicar-se-ão as normas previstas no Estatuto da UAN.

Artigo 20º

(Vice-Decanos)

- 1. O decano é coadjuvado por dois vice-decanos eleitos na sua lista pela Assembleia e nomeados pelo Reitor.
- 2. Os vice-decanos ocupar-se-ão dos pelouros dos Assuntos Académicos e dos Assuntos Científicos.
- 3. O decano e os vice-decanos não poderão fazer parte do mesmo departamento de ensino e investigação.
- 4. O mandato dos vice-decanos coincide com o mandato do decano.

5. Em caso de perda de mandato de um dos seus vice-decano, nos termos do presente Estatuto a Assembleia da FEUAN procederá a eleição intercalar uninominal do membro em falta.

6. A perda do mandato do decano implica a perda do mandato dos seus vice-decanos e obriga à realização da eleição intercalar.

Artigo 21º

(Regime de prestação de serviços)

O decano e os vice-decanos exercem os seus cargos em regime de dedicação exclusiva e é incompatível com outros cargos, podendo eles, por sua iniciativa, prestar também serviço docente na FEUAN e nas outras instituições de ensino superior.

Subsecção III

Conselho Científico

Artigo 22º

(Natureza e definição)

O Conselho Científico é o órgão deliberativo relacionado com as áreas científicas, de investigação e de pós-graduação.

Artigo 23º

(Composição)

1. São membros do Conselho Científico os docentes e investigadores da FEUAN com o grau académico de doutor.

2. O Conselho Científico só pode ser constituído por um mínimo de cinco elementos com o requisito previsto no número anterior deste artigo, incluindo o seu presidente.

3. O fixado no número anterior deve corresponder a todas áreas de conhecimento da FEUAN.
4. O Conselho Pedagógico poderá convidar, nos termos que forem definidos no seu regulamento interno, sem direito a voto, membros de outros órgãos, unidades, serviços ou personalidades cuja presença seja útil
5. O Conselho Científico poderá também reunir sob forma de comissão permanente.

Artigo 24º

(Atribuições e competências do Conselho Científico)

1. São atribuições e competências do conselho científico, para além das que lhe são cometidas pelo Estatuto da Carreira Docente, pelo regulamento das provas públicas e pelo regulamento dos cursos de mestrado e doutoramento da UAN, as seguintes:
 - a) Definir as linhas orientadoras das políticas a seguir pela FEUAN nos domínios do ensino, da investigação, da extensão cultural e da prestação de serviços à comunidade, zelando sempre pela manutenção do princípio da autonomia científica;
 - b) Deliberar sobre o desenvolvimento das actividades de ensino, de investigação científica, da extensão universitária e da prestação de serviços à comunidade;
 - c) Homologar os programas das disciplinas a leccionar em cada ano lectivo, cabendo-lhe ainda deliberar sobre eventuais conflitos programáticos existentes;
 - d) Fazer propostas e emitir pareceres sobre acordos, convénios e protocolos de cooperação com outras instituições, assim como pronunciar-se sobre a participação da Faculdade em associações, desde que as actividades sejam compatíveis com as finalidades e interesses da UAN;
 - e) Elaborar propostas de alterações ao quadro docente;
 - f) Propor a abertura de concursos documentais para admissão de candidatos a docência e deliberar sobre a composição do respectivo júri;

- g) Deliberar sobre a criação, alteração e extinção de áreas científicas, cursos e departamentos de ensino e investigação, centros de investigação científica e pós-graduação;
- h) Propor a afectação dos espaços aos vários departamentos de ensino e investigação;
- i) Deliberar sobre a composição das áreas científicas e dos departamentos de ensino e investigação, bem como da afectação de docentes e investigadores;
- j) Definir critérios de atribuição do serviço docente e aprovar a respectiva distribuição anual;
- k) Pronunciar sobre os pedidos dos docentes para bolsas de estudos e dispensas de prestação de serviço docente efectivo;
- l) Aprovar os regulamentos de frequência, avaliação, transição de ano e precedências, no quadro da legislação em vigor;
- m) Emitir parecer sobre equivalências e reconhecimentos de graus, diplomas, cursos e componentes de cursos, nos termos da legislação em vigor;
- n) Dar parecer sobre a aquisição de equipamento científico e bibliográfico;
- o) Definir as competências da comissão permanente do conselho científico;
- p) Homologar os regulamentos internos dos departamentos de ensino e investigação, bem como os seus respectivos planos anuais de actividades.

2. Os pareceres referidos na alínea d) do número anterior devem ser emitidos obrigatoriamente no prazo máximo de 30 dias consecutivos após terem sido solicitados pelo presidente do conselho directivo.

Artigo 25º

(Funcionamento do Conselho Científico)

1. O Conselho Científico é presidido pelo vice-decano dos Assuntos científicos e pós-graduação, competindo-lhe convocar e orientar as reuniões e assinar as actas, bem como representar oficialmente o Conselho.
2. Sob proposta do presidente, o Conselho pode eleger um vice-presidente, cujo mandato coincide com o daquele e que o substituirá nas suas faltas e impedimentos.
3. O Conselho Científico reúne-se ordinariamente, no mínimo, três vezes por ano lectivo, e extraordinariamente por iniciativa do presidente ou a requerimento de pelo menos um terço dos seus membros efectivos.
4. O Conselho científico pode também reunir-se por Comissão Permanente, estando as suas decisões sujeitas a ratificação do plenário.
5. A Comissão referida no número anterior será constituída nos termos e condições a definir pelo plenário.
6. Em todas as reuniões do Conselho Científico ou da respectiva Comissão Permanente deverão ser elaboradas actas e tornadas públicas em moldes a fixar pelo regulamento interno.
7. As deliberações do plenário do Conselho Científico deverão igualmente ter divulgação pública em moldes a fixar pelo regulamento interno, cabendo para o efeito ao Secretário a elaboração da respectiva acta sintética.

Subsecção IV

Conselho pedagógico

Artigo 26º

(Natureza e definição)

O Conselho Pedagógico é o órgão competente para apreciar e emitir parecer sobre as questões pedagógicas e académicas.

Artigo 27º

(Composição)

1. São membros por inerência:

- O Vice- Decano do Assuntos académicos;
- Os Chefes de departamentos de Ensino e Investigação;
- O Chefe de departamento dos assuntos académicos,
- Os Chefes de repartições e os coordenadores das áreas científicas de cada DEI;
- Os Coordenadores dos Núcleos Provinciais;
- Os Chefes de repartições do Departamento dos assuntos académicos;
- O Presidente e vice-presidente da Associação dos Estudantes da FEUAN.

2. Os membros eleitos de cada um dos 4 corpos da FEUAN são os seguintes:

- 3 docentes da classe de Professores
- 3 docentes da classe de assistentes
- 3 discentes, sendo um representantes de cada ano

3. O Conselho Pedagógico poderá convidar, nos termos que forem definidos no seu regulamento interno, sem direito a voto, membros de outros órgãos, unidades, serviços ou personalidades cuja presença seja útil.

Artigo 28º

(Eleição)

1. Os membros do Conselho Pedagógico são eleitos por corpos.

2. A duração máxima do mandato dos membros do Conselho é de quatro anos para os docentes e de dois para os discentes.

Artigo 29º

(Atribuições e competências)

São atribuições e competências do Conselho Pedagógico:

- a) Fazer propostas e dar parecer sobre a orientação pedagógica, designadamente sobre métodos de ensino, organização curricular, calendário e horário escolar, regimes de frequências, avaliação, transição de ano e precedências;
- b) Coordenar a avaliação do desempenho pedagógico dos docentes;
- c) Contribuir para o normal funcionamento dos cursos, procurando corrigir eventuais dificuldades e informando das mesmas os órgãos adequados;
- d) Promover actividades que viabilizem a articulação interdisciplinar;
- e) Fazer propostas para otimizar a utilização dos diferentes recursos educativos, bem como propor a aquisição de material didáctico e bibliográfico;
- f) Organizar, em colaboração com outros órgãos, conferências, seminários e outras actividades de interesse pedagógico;
- g) Promover acções de formação e a realização de novas experiências no domínio da pedagogia, bem como propor acções tendentes à melhoria do ensino;
- h) Pronunciar-se sobre qualquer outro assunto ou decisão de natureza ou com implicações pedagógicas;
- i) Elaborar e aprovar o respectivo regulamento interno;

Artigo 30º

(Funcionamento do Conselho Pedagógico)

1. O Conselho Pedagógico é presidido pelo vice-decano dos assuntos académicos, competindo-lhe convocar e orientar as reuniões e assinar as actas, bem como representar oficialmente o Conselho.

2. Sob proposta do presidente, o Conselho pode eleger um vice-presidente, cujo mandato coincide com o daquele e que o substituirá nas suas faltas e impedimentos.
3. O Conselho Pedagógico reúne-se ordinariamente, no mínimo, três vezes por ano lectivo, e extraordinariamente por iniciativa do presidente ou a requerimento de pelo menos um terço dos seus membros efectivos.
4. O Conselho Pedagógico pode também reunir-se por Comissão Permanente, estando as suas decisões sujeitas a ratificação do plenário.
5. A Comissão referida no número anterior será constituída nos termos e condições a definir pelo plenário.
6. Em todas as reuniões do Conselho Pedagógico ou da respectiva Comissão Permanente deverão ser elaboradas actas e tornadas públicas em moldes a fixar pelo regulamento interno.

Subsecção V

(Conselho Directivo Restrito)

Artigo 31º

(Definição e composição)

1. O Conselho Directivo Restrito é o órgão de gestão administrativa e financeira da FEUAN
2. Integram o Conselho:
 - a) O Decano, que preside;
 - b) Os Vice-Decanos;
 - c) O chefe do DAF.

Artigo 32º

(Competência)

São competências específicas do Conselho Directivo Restrito:

- a) Orientar a preparação dos projectos de orçamento e fiscalizar a sua execução;
- b) Requisitar à competente delegação da Direcção do Orçamento, através da UAN, as importâncias das dotações inscritas no Orçamento do Estado a favor da FEUAN;
- c) Propor eventuais transferências, reforço ou anulações de verbas incluídas nos orçamentos da FEUAN;
- d) Promover a arrecadação das receitas próprias da FEUAN;
- e) Orientar a contabilidade e fiscalizar a sua escrituração;
- f) Verificar a regularidade formal das despesas e autorizar o seu pagamento;
- g) Promover a elaboração das contas de gerência e remetê-las ao Tribunal de Contas dentro do prazo legal;
- h) Proceder periodicamente à verificação dos fundos em cofre e fiscalizar a escrituração da contabilidade e da tesouraria.

Artigo 33º

(Funcionamento)

1. O Conselho Directivo restrito reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que for convocado pelo seu presidente.
2. As deliberações do Conselho Directivo Restrito são tomadas por maioria, sendo os seus membros solidariamente responsáveis por essas deliberações.
3. São excluídos do disposto no número anterior:
 - a) Os membros que façam exarar em acta a sua oposição às deliberações tomadas;
 - b) Os ausentes que o façam na reunião imediatamente posterior;

c) Os ausentes que, abrangidos por qualquer impedimento legal, o venham a fazer na primeira reunião efectuada após o termo desse impedimento.

4. Das reuniões são elaboradas actas, que, depois de aprovadas, são assinadas pelos presentes.

Subsecção VI

Conselho Directivo Alargado

Artigo 34º

(Composição do Conselho Directivo Alargado)

1. O Conselho Directivo Alargado é o órgão de apoio, de assessoria ao decano, e de deliberação, cabendo-lhe emitir parecer e pronunciar-se sobre todos os assuntos relacionados com a direcção e gestão administrativa, financeira e patrimonial da FEUAN.

2. São membros por inerência do Conselho Directivo Alargado:

- a) O decano que preside;
- b) O vice-decano dos assuntos científicos;
- c) O vice-decano dos assuntos académicos;
- d) Os chefes de departamentos de ensino e investigação (DEI),
- e) Os coordenadores dos centros de investigação científica e pós-graduação (CIPG);
- f) Os responsáveis de todos serviços executivos e de apoio equiparados a departamentos.
- g) O presidente da Associação dos Estudantes da FEUAN;
- h) Os coordenadores dos núcleos Provinciais.

3. O decano, ouvidos os vice-decanos, convidará para integrar este Conselho os delegados das turmas, bem como individualidades sindicais, profissionais,

empresariais e outras, sempre que é possível, relacionadas com as actividades da FEUAN.

Artigo 35º

(Competências do Conselho Directivo Alargado)

1. Compete ao Conselho Directivo Alargado emitir parecer sobre:

- a) Os planos de actividades da FEUAN;
- b) A pertinência e validade dos cursos existentes;
- c) Os projectos de criação de novos cursos;
- d) Os projectos de criação e extinção de departamentos, repartições e secções, e os seus respectivos regulamentos, bem como as suas estruturas científicas e ou pedagógicas;
- e) A organização dos planos de estudo, quando para tal solicitado pelo Decano da FEUAN;
- f) A realização, na FEUAN, de cursos de aperfeiçoamento, de actualização e de reciclagem.

2. Compete ao Conselho Directivo Alargado deliberar nas seguintes matérias.

- a) Distribuição do pessoal não docente;
- b) Aprovação das normas, regulamentos de bom funcionamento da FEUAN;
- c) Aprovação mediante parecer favorável do Conselho Científico, das normas para celebração de contratos de investigação científico, de desenvolvimento ou de prestação de serviços de natureza científica que envolvam recursos humanos ou materiais da FEUAN;
- d) Aprovação mediante parecer favorável do Conselho Científico dos programas, convénios, protocolos e acordos de cooperação com instituições ou organizações nacionais, estrangeiras e internacionais que a FEUAN se proponha realizar, bem como as acções que nesse âmbito se vierem a desenvolver;

- e) A fixação do número máximo de vagas de cada ano;
- f) Ratificação dos actos do decano decorridos no âmbito da alínea m) do artigo 18.º do presente Estatuto.

3. Compete ainda ao Conselho Directivo Alargado fomentar o estabelecimento de laços de cooperação entre a FEUAN e as organizações profissionais, empresariais, culturais e outras, de âmbito regional, relacionadas com as suas actividades.

Artigo 36º

(Funcionamento)

1. O Conselho Directivo Alargado terá reuniões ordinárias trimestrais e extraordinariamente, sempre que forem convocadas pelo Decano e pela maioria dos seus membros.
2. Em todas as reuniões do Conselho Directivo Alargado serão elaboradas actas, que depois de aprovadas serão assinadas pelos presentes e em seguida tornado público um resumo das deliberações aprovadas.
3. Em caso de empate na votação, o Decano tem voto de qualidade, salvo se a votação se tiver efectuado por escrutínio secreto.

Secção III

Unidades funcionais

Subsecção I

Artigo 37º

(Designação das unidades funcionais)

1. São unidades funcionais de carácter científico-pedagógico:
 - a) Os departamentos de ensino e investigação;
 - b) Os centros de investigação científica e pós-graduação;

c) Os núcleos provinciais.

2. A criação de outras unidades funcionais caberá ao Conselho Científico sob proposta do decano.

Subsecção II

Departamentos de ensino e investigação

Artigo 38º

(Noção)

1. Os departamentos de ensino e investigação, mais adiante designados por DEI, são unidades funcionais de ensino, investigação, prestação de serviços à comunidade e de divulgação do saber nos domínios que lhes são próprios.
2. Os DEI são unidades monodisciplinares, pluridisciplinares ou interdisciplinares de criação e transmissão do conhecimento, dotados dos recursos humanos e materiais necessários ao seu cabal funcionamento.

Artigo 39º

(Composição)

1. Cada DEI é composto pela totalidade dos docentes pertencentes a uma ou mais áreas científicas.
2. Os DEI poderão subdividir-se em repartições, de acordo com o disposto em regulamento interno, sempre que a sua dimensão ou a diversidade de matérias científicas o justifique.
3. A criação dos DEI deve obedecer a critérios de necessidade, dimensão e substância funcional a definir pelo Conselho Científico, ouvido o Conselho Directivo.

Artigo 40º

(Atribuições)

Incumbe especialmente ao DEI:

- a) Garantir a leccionação das disciplinas compreendidas na sua área ou áreas científicas;
- b) Promover a formação e valorização de docentes e investigadores, nomeadamente facultando a frequência ou organizando cursos, seminários e conferências.
- c) Fomentar e desenvolver a investigação, bem como garantir os meios necessários à sua realização;
- d) Propor a celebração de convénios e contratos de prestação de serviços com entidades públicas e privadas;
- e) Contribuir para o funcionamento eficaz da FEUAN, nomeadamente através da colaboração com outros DEI e CIPG;
- f) Elaborar o regulamento interno do departamento;
- g) Propor a organização dos espaços de trabalho afectos ao DEI, assim como os respectivos responsáveis.

Artigo 41º

(Chefe do DEI)

1. O Chefe do DEI de Ensino e Investigação é um professor que esteja afecto em regime de tempo integral, eleito pela maioria dos docentes do departamento por um período de quatro anos.
2. Em caso de inexistência de docentes com a categoria de professor, a chefia será exercida por um assistente em regime de tempo integral, eleito nos termos do número anterior.

Artigo 42º

(Competências do chefe do DEI)

Compete ao chefe do DEI:

- a) Definir e planear as actividades a desenvolver no âmbito do departamento;
- b) Garantir a elaboração do plano anual de actividades e submetê-lo à aprovação do departamento;
- c) Deliberar sobre matérias cujas competências lhe sejam delegadas pelos respectivos órgãos da FEUAN;
- d) Representar o departamento;
- e) Assegurar o expediente;
- f) Garantir o cumprimento do regulamento interno do departamento.

Subsecção III

Centros de investigação científica e pós-graduação

Artigo 43º

(Natureza e definição)

1. Os centros de investigação científica e pós-graduação, mais adiante designados por CIPG, são unidades funcionais que se dedicam principalmente ao desenvolvimento de actividades de investigação científica, ou núcleos de prestação de serviços, cuja actividade consiste em fazer estudos, projectos especializados de interesse para a comunidade e de relevância económica e empresarial associadas à formação pós-graduada nas diferentes áreas do conhecimento científico.
2. Os CIPG são criados pelo Conselho Científico, sob proposta do decano ou quando tal se mostre necessário, mediante proposta dos DEI.

Artigo 44º

(Composição)

1. Os CIPG poderão integrar docentes investigadores, encarregados de trabalhos, técnicos especializados e discentes com formação nos domínios de actuação que lhes são próprios.
2. Cada CIPG é dirigido por um coordenador, professor com grau de doutor, a mais de cinco (5) anos e de comprovado mérito, nomeado pelo Reitor da UAN em conformidade com o projecto de criação do Centro.

Artigo 45º

(Autonomia)

Os CIPG gozam de autonomia científica, administrativa e financeira decorrente do Estatuto da UAN e do presente estatuto.

Artigo 46º

(Articulação entre as unidades funcionais)

1. Sempre que a realização de projectos integrados de investigação e ou formação aconselhe a articulação dos DEI e ou CIPG, o decano, ouvido o Conselho Cientifico, procederá à nomeação, de entre os seus membros, os responsáveis por essa articulação, tendo em conta a natureza dos projectos e os docentes neles envolvidos.
2. Os CIPG deverão informar anualmente o Conselho Cientifico da FEUAN e o Senado Universitário sobre as actividades, bem como prestar contas da sua actividade científica e financeira ao Decano da FEUAN, ao Reitor da UAN e as entidades financiadoras.
3. Os CIPG reger-se-ão por Estatutos próprios a aprovar pelos órgãos competentes nos termos do presente Estatuto.

Artigo 47º

(Competências)

Compete a cada CIPG:

- a) Propor anualmente as linhas de investigação científica;
- b) Fazer investigação nas suas áreas específicas de intervenção no âmbito da sua autonomia científica;
- c) Recrutar o pessoal para o seu quadro técnico e administrativo, bem como alterar este quadro, nos termos da lei e de acordo com o orçamento atribuído a FEUAN;
- d) Elaborar o seu projecto do orçamento no quadro do orçamento da FEUAN;
- e) Aceitar fundos ou financiamentos para projectos de investigação;
- f) Aceitar contribuições de entidades nacionais ou estrangeiras decorrentes das suas actividades específicas;
- g) Gerir o seu orçamento, fundos financiamentos ou contribuições.
- h) Propor a aquisição de materiais e equipamento e assegurar a sua gestão;
- i) Propor a celebração de contratos com outras entidades públicas, privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais, do seu domínio de acção.

Artigo 48º

(Estrutura interna dos CIPG)

A estrutura interna dos CIPG é integrada por uma comissão científica, um secretário e por um grupo de trabalhos.

Artigo 49º

(Comissão científica)

A Comissão Científica é constituída por docentes da classe dos Professores ou investigadores, convidados pelo o Coordenador desde que a actividade científica individual contribua para o conhecimento e prestígio do Centro.

Artigo 50º

(Competência)

Compete a comissão científica:

- a) Realizar acções de fomento, promoção e divulgação de actividades científicas que conduzam ao reconhecimento e prestígio do Centro;
- b) Apreciar e emitir parecer sobre os projectos de investigação científica que lhe forem submetidos.

Artigo 51º

(Secretário Administrativo)

- 1. Ao secretário administrativo compete apoiar administrativamente o coordenador.
- 2. O secretário administrativo é um técnico superior, licenciado numa das áreas das ciências.

Artigo 52º

(Grupos de Trabalho)

São integrados nos grupos de trabalho docentes, investigadores, estudantes, bolseiros da FEUAN ou de outras unidades orgânicas da UAN.

Artigo 53º

(Competência)

Compete aos grupos de trabalho:

- a) Elaborar projectos de investigação científica nas áreas de intervenção do Centro, submetê-los à apreciação da comissão científica e à posterior aprovação do Coordenador do CIPG.
- b) Levar a cabo os trabalhos de investigação dos centros.

Subsecção III

Núcleos Províncias

Artigo 54º

(Natureza)

1. Os Núcleos da Faculdade são unidades orgânicas localizadas nas províncias dependendo científica, pedagógica e disciplinarmente da FEUAN, cabendo-lhe ministrar os cursos superiores existentes na FEUAN, promover e realizar a investigação científica e prestar serviços à comunidade;
2. Os núcleos provinciais gozam de autonomia científica, administrativa, financeira e disciplinar decorrentes da lei, do Estatuto da UAN, do presente estatuto.
3. Cada núcleo provincial é dirigido por um coordenador, docente da classe de professores com grau de doutor ou mestre, equiparado a director dos serviços centrais da UAN, nomeado pelo Reitor, sob proposta do decano da FEUAN.
4. Os núcleos provinciais reger-se-ão por Estatutos próprios a aprovar pelos órgãos competentes nos termos do presente Estatuto.

Artigo 55º

(Estrutura do Núcleo)

1. Os Núcleos da Faculdade têm a seguinte estrutura:

- a) Coordenador
- b) Conselho Directivo;
- c) Conselho Científico - Pedagógico;
- d) Departamento dos Assuntos Académicos;
- e) Departamento dos assuntos científicos e pós-graduação;
- f) Departamentos de Administração e Finanças;
- g) Departamentos de Recursos Humanos;
- h) Departamentos de documentação e informação científica.

2. Os Núcleos Provinciais, de acordo com o seu crescimento, poderão criar os DEI.

Artigo 56º

(Competências)

1. Ao Coordenador do Núcleo compete o exercício das funções previstas no artigo 6º do presente Estatuto, com a exclusão das alíneas i), n) e q) do artigo 18.º.

2. As competências do Conselho Directivo são as que constam no artigo 35.º do presente Estatuto, excluindo as alíneas b), c), d) do ponto um, bem como as alíneas c) e d) do número dois, sendo os seus membros compostos de: coordenador, chefes de departamentos, chefes de repartições e os representantes da Associação dos Estudantes.

3. Ao Conselho Pedagógico-Científico compete a apreciação e emissão de pareceres sobre as questões relacionadas com as áreas científicas, de investigação e pós-graduação como as questões pedagógicas.

4. O departamento dos assuntos científicos e pós-graduação é dirigido por um chefe de departamento nomeado pelo Reitor sob proposta do decano, competindo-lhe exercer a sua actividade no âmbito do artigo 71.º do presente Estatuto.

5. O departamento de administração e finanças é dirigido por um chefe de departamento nomeado pelo Reitor sob proposta do decano e exerce as funções no âmbito da subsecção dois do presente Estatuto

6. O departamento de recursos humanos é dirigido por um chefe de departamento nomeado pelo Reitor sob proposta do decano, competindo-lhe o exercício das funções nos domínios da gestão do pessoal, da protecção e higiene do trabalho, da formação do pessoal técnico-administrativo e do controlo dos quadros.

Artigo 57º

(Articulação)

1. No exercício das suas actividades, os departamentos de assuntos Académicos, de assuntos científico e pós-graduação, de recursos humanos e de documentação dos Núcleos deverão articular a sua acção com os órgãos similares da Faculdade, do ponto de vista da orientação metodológica, pedagógica e científica.

2. A gestão das operações financeiras com dotação orçamental do Estado é submetida à lei e aos regulamentos sobre a gestão do O.G.E em vigor e depende das respectivas Unidades Orçamentais dos Governos locais.

3. Os fundos realizados a partir de fontes próprias são geridas pelos Núcleos, em conformidade com os regulamentos financeiros aprovados pela Assembleia da Faculdade.

SECÇÃO IV

Serviços

Subsecção I

Disposições gerais

Artigo 58º

(Natureza dos serviços)

Os serviços são estruturas destinadas ao apoio técnico ou administrativo às actividades da FEUAN.

Artigo 59º

(Constituição dos serviços)

São serviços da FEUAN:

1. O DAF;
2. O DRH,
3. O DAAC;
4. O DDIC;
5. O DACP;

Subsecção II

Serviços administrativos

Artigo 60º

(Competência dos serviços administrativos)

1. Os serviços administrativos da FEUAN exercem a sua actividade nos domínios de expediente, arquivo, contabilidade, património, gestão financeira, tesouraria, relações públicas e serviços protocolares, mais adiante designado por Departamento de Administração e Finanças (DAF) chefiado por um Chefe de Departamento com o grau académico de licenciatura, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade.
2. Integram o Departamento de Administração e Finanças as repartições de contabilidade, de património, de gestão financeira, de expediente, arquivo e serviços gerais.
3. A tesouraria funciona adstrito ao Chefe do DAF.

Artigo 61º

(Competência da Repartição de Contabilidade)

1. A Repartição de Contabilidade é dirigida por um chefe de repartição com o grau académico mínimo decima segunda classe ou equivalente, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, é substituído pelo um funcionário com mais elevada categoria, preferindo o de maior antiguidade.
2. A Repartição de Contabilidade compete:
 - a) Executar toda a escrituração respeitante a contabilidade geral da FEUAN;
 - b) Informar os processos relativos a arrecadação de receitas e realização de despesas no que diz respeito a legalidade e cabimentação de verbas;

- c) Elaborar guias e relações, a enviar ao Estado ou outras entidades, das importâncias de retenções na fonte, impostos, e de quaisquer outras que lhes pertençam e lhes sejam devidas;
- d) Elaborar as relações de documentos de despesas a submeter a apreciação e aprovação do Conselho Administrativo;
- e) Organizar a conta de gerência a submeter a julgamento do Tribunal de Contas pelo Conselho Administrativo;
- f) Instruir e dar andamento aos processos de autorização de prestação de horas extraordinárias, aquisição de serviços, deslocações e ajuda de custos do pessoal;
- g) Colaborar com o Conselho Administrativo em todas as tarefas decorrentes das competências atribuídas a este órgão.

Artigo 62º

(Competência da Repartição de património)

1. A Repartição de património é dirigida por um chefe de repartição com o grau académico mínimo a decima segunda classe ou equivalente, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, é substituído pelo um funcionário com mais elevada categoria, preferindo o de maior antiguidade.
2. Compete a Repartição de Património:
 - a) Elaborar os processos de aquisição dos bens necessários ao funcionamento da FEUAN;
 - b) Assegurar o apetrechamento em material dos serviços e restantes unidades da FEUAN, mediante requisição destes;
 - c) Manter em depósito o material de uso corrente indispensável ao regular funcionamento da FEUAN;
 - d) Proceder ao cadastro e inventário dos bens da FEUAN;

- e) Elaborar os processos de disponibilização dos bens de que a Faculdade não careça com vista a sua reafecção ou alienação,
- f) Elaborar os processos das empreitadas de obras públicas necessárias na FEUAN.

Artigo 63º

(Repartição de Expediente, Arquivo e Serviços Gerais, Relações Públicas e Serviços Protocolares)

1. Integram na Repartição de Expediente, Arquivo e Serviços Gerais, três Secções, a de Expediente e Arquivo e a de Serviços Gerais, Relações Públicas e Serviços Protocolares chefiadas cada por um chefe de secção com grau académico mínimo a decima segunda classe ou equivalente, nomeado sob proposta do Decano da Faculdade pelo Reitor da UAN, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, e substituído pelo funcionário de mais elevada categoria, preferindo o de maior antiguidade.
2. A Secção de Expediente e Arquivo compete:
 - a) Proceder a recepção, abertura, classificação e registo de toda a correspondência entrada e dirigida a qualquer unidade orgânica, órgão ou serviços e demais estruturas funcionais da FEUAN;
 - b) Proceder a classificação e registo de correspondência das unidades orgânicas, órgãos, serviços e outras estruturas funcionais da FEUAN com entidades exteriores, assim como executar os demais actos de saída da mesma correspondência, incluindo os de franquia postal;
 - c) Arquivar, de acordo com o modelo de arquivo instituído superiormente, toda a correspondência entrada e saída na FEUAN, assim como os documentos de circulação interna;
 - d) Organizar toda a correspondência entrada e outros documentos para o despacho dos órgãos competentes;
 - e) Proceder a distribuição dos documentos de acordo com o despacho superior neles exarado;

f) Propor a consideração do órgão competente a destruição dos documentos existentes em arquivo morto, decorrido o prazo mínimo estipulado legalmente.

3. A Secção de Serviços Gerais compete:

- a) Executar os serviços auxiliares a actividade docente e administrativa da FEUAN;
- b) Assegurar o funcionamento dos serviços de reprografia no domínio das artes gráficas e reprodução de documentos;
- c) Manter a segurança dos bens e instalações da FEUAN, bem como a sua vigilância e controlo de acesso;
- d) Efectuar a segurança e manutenção dos espaços exteriores da FEUAN;
- e) Assegurar os serviços complementares de higiene e de limpeza;
- f) Garantir a condução dos veículos afectos a FEUAN;
- g) Zelar pela conservação das instalações e bens da FEUAN.

4. Secção de Relações Publicas e Serviços Protocolares.

Artigo 64º

(Natureza e competência da Repartição de Gestão Financeira)

1. A Repartição de Gestão Financeira exerce a sua actividade nos domínios da gestão financeira da FEUAN.

2. A Repartição de Gestão Financeira é dirigida por um chefe de repartição com grau académico mínimo a decima segunda classe, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade o qual, nas suas faltas ou impedimentos, e substituído pelo funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.

3. A Repartição de Gestão Financeira compete:

- a) Coordenar os processos de elaboração e de gestão do orçamento da FEUAN, sob supervisão do Conselho Administrativo;

- b) Organizar os processos de alteração orçamental, designadamente os de anulação, reforço e transferência de verbas, e de antecipação de duodécimos;
- c) Elaborar os relatórios de execução do Orçamento do Estado e privado da FEUAN, bem como dos outros fundos extra-orçamentais;
- d) Fornecer todos os indicadores necessários aos órgãos de gestão da FEUAN.

Artigo 65º

(Competência da tesouraria)

A tesouraria compete:

- a) Proceder a recadação em conta de ordem das receitas da FEUAN, de acordo com a sua autonomia administrativa e financeira e segundo as normas definidas pelo conselho administrativo;
- b) Executar os pagamentos decorrentes das despesas devidamente autorizadas pelo conselho administrativo;
- c) Preencher e submeter a assinatura os recibos necessários para o levantamento dos fundos orçamentais e para cobrança das receitas próprias da FEUAN;
- d) Devolver diariamente aos serviços competentes a documentação respeitante aos pagamentos efectuados, bem como manter informados os mesmos sobre os levantamentos e entradas de valor;
- e) Transferir para cofres do Estado, dentro dos prazos legais, as respectivas receitas, em conformidade com as guias e relações organizadas pelos serviços;
- f) Manter rigorosamente actualizada a escrita da tesouraria, de modo a ser possível verificar, em qualquer momento, a exactidão dos fundos em cofre e em depósito;
- g) Organizar e apresentar mensalmente ao conselho administrativo o balancete referente ao mês anterior;
- h) Efectuar os pagamentos respeitantes a benefícios sociais, quer do pessoal docente, não docente quer de estudantes da FEUAN.

Subsecção III

Departamento de Recursos Humanos

Artigo 66º

(Natureza e competência do Departamento de Recursos Humanos)

1. O Departamento de Recursos Humanos, mais adiante designado por DRH, exerce a sua actividade nos domínios da gestão do pessoal docente e não docente da FEUAN;
2. O DRH é dirigido por um chefe de departamento com grau mínimo de licenciatura, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, é substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.
3. Ao DRH compete:
 - a) Preparar os processos relativos ao recrutamento, selecção e provimento, bem como a promoção, prorrogação e renovação de contratos, mobilidade, exoneração, rescisão de contratos, admissão e aposentação do pessoal docente e remeter os mesmos a Vice-direcção Científica e pós-graduação da FEUAN para aprovação;
 - b) Preparar os processos relativos ao recrutamento, selecção e provimento, bem como a promoção, prorrogação e renovação de contratos, mobilidade, exoneração, rescisão de contratos, admissão e aposentação do pessoal não docente;
 - c) Instruir os processos relativos a faltas, licenças, a bolsas de estudos, dispensa de serviço e acumulações, bem como os relativos a classificação do pessoal não docente;
 - d) Elaborar os mapas de faltas, licenças de todo o pessoal, bem como proceder a elaboração e fixação das listas de antiguidade;
 - e) Instruir e dar andamento aos processos relativos a concessão de benefícios sociais do pessoal em serviço na FEUAN e os seus familiares, designadamente os respeitantes a abonos de família, prestações complementares, pensões e subsídios

a que tenham direito, bem como outros benefícios decorrentes da legislação em vigor;

f) Passar as certidões, declarações e notas de tempo de serviço que lhe sejam solicitadas;

g) Organizar e manter actualizados os processos individuais do pessoal em serviço na FEUAN;

h) Prestar todas as informações solicitadas ao abrigo e nos termos do direito a informação consagrado no Código do Procedimento Administrativo;

i) Executar todo o serviço relativo ao pessoal que não se enquadre nas alíneas anteriores.

Subsecção IV

Departamento dos Assuntos Académicos

Artigo 67º

(Natureza e competência do Departamento dos Assuntos Académicos)

1. O Departamento dos Assuntos académicos, mais adiante designado por DAAC, exerce a sua actividade nos domínios da gestão académica da FEUAN.

2. O DAAC é dirigido por um chefe de departamento com grau mínimo de licenciatura, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, e substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.

3. Integram o DAAC as repartições Académica, de Cadastro e Emissão de Certificado, dirigidas cada por chefe de repartição com o grau académico mínimo a decima segunda classe, nomeado pelo Reitor da UAN, sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, e substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.

Artigo 68º

(Competência do DAAC)

1. A Repartição Académica compete:

- a) Prestar informações sobre condições de inscrições, matrícula e frequência dos cursos em funcionamento na FEUAN;
- b) Elaborar os editais e avisos relativos a matrículas, inscrições, transferências, reingressos, integração, mudanças de curso e concursos especiais de acesso;
- c) Executar os serviços respeitantes a matrículas e inscrições, assim com preparar os processos para decisão dos pedidos de transferência, reingresso, integração, mudanças de curso e concursos especiais de acesso;
- d) Instruir os processos de cálculo de montante de propinas, emolumentos, taxas, multas a pagar por cada estudante;
- e) Organizar e actualizar os processos individuais dos estudantes;
- f) Receber, instruir e encaminhar as reclamações dos estudantes no concernente às suas notas aos DEIS;
- g) Executar todos os contactos com os estudantes decorrentes dos actos académicos em que estes estejam envolvidos;
- h) Apoiar, no âmbito das suas competências, todas as actividades de formação contínua organizadas na FEUAN.

2. A Repartição de Cadastro e Emissão de Certificados compete:

- a) Proceder ao registo em livros, fichas ou qualquer outro suporte, nomeadamente informático, de todos dados e actos respeitantes a vida escolar dos estudantes;
- b) Manter actualizados os processos individuais e o arquivo dos estudantes;
- c) Emitir e revalidar os cartões dos estudantes;
- d) Preparar os históricos escolares dos estudantes para efeitos de reconfirmação de matrículas e informação final;

- e) Passar e registrar as declarações de matrícula, inscrições, frequência e conclusão de cursos e outras relativas a actos e factos que constem nos respectivos processos e não sejam de natureza reservada;
- f) Elaborar toda a estatística referente a frequência dos cursos e aproveitamento dos estudantes, bem como fornecer os mesmos elementos a entidades competentes nesta matéria exterior a FEUAN, quando solicitados;
- g) Preencher e preparar para assinatura todos os elementos solicitados pelos estudantes que concluíram os respectivos cursos.

Subsecção IV

Departamento de Documentação e informação científica

Artigo 69º

(Natureza e competência do Departamento de documentação e informação científica)

1. O Departamento de documentação e informação científica, mais adiante designado por DDIC, exerce a sua actividade nos domínios da gestão bibliotecária e de informação científica da FEUAN.
2. O DDIC é dirigido por um chefe de departamento com grau mínimo de licenciatura, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, é substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.
3. Integram o DDIC as repartições de documentação, de informação difusão, a biblioteca dirigidas cada por chefe de repartição com o grau académico mínimo a decima segunda classe, nomeado pelo Reitor da UAN, sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, é substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.

Artigo 70º

(Competência das repartições)

1. A Repartição de documentação compete:

- a) Assegurar a gestão e funcionamento da biblioteca da FEUAN;
- b) Promover a normalização da documentação,
- c) Organizar a documentação, proceder a sua selecção, arrumar e registar os documentos textuais e não textuais;
- d) Proceder a recolha de documentação e elaborar as fichas de catalogação;
- e) Efectuar o registo e a catalogação dos diferentes tipos de documentos;
- f) Ordenar alfabeticamente os catálogos,
- g) Controlar e conservar a bibliografia;
- h) Atender a sala de leitura;
- i) Efectuar os serviços de empréstimo;
- j) Elaborar as propostas de aquisição, permuta e oferta de publicações em coordenação com os departamentos de ensino e investigação com interesse para a FEUAN;
- k) Fazer a promoção das publicações disponíveis, colocando-as à disposição aos utilizadores para consulta, empréstimo e a sua circulação;

2. Integram a repartição de documentação, as secções de catalogação/classificação e indexação, dirigidas cada uma por um chefe de secção, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da FEUAN.

3. A Repartição de Informação e difusão compete:

- a) Elaborar e fornecer material editorial aos órgãos de comunicação social;

b) Proceder o controlo e análise da informação sobre a FEUAN a ser veiculada pelos meios de comunicação social e efectuar a sua difusão junto dos órgãos e serviços da FEUAN;

c) Apoiar e assessorar as estruturas de direcção da FEUAN em matéria de informação;

4. Integram a repartição de informação/difusão, as secções de publicação e secção de difusão, dirigidas cada por um chefe de secção, nomeados pelo reitor da UAN, sob proposta do decano da FEUAN.

5. Compete a secção de publicação:

a) Realizar a edição de textos de apoio;

b) Operar as máquinas fotocopiadoras, policopiadoras e queimadoras de Stencil electrónico;

c) Efectuar trabalhos de encadernação de brochuras.

6. Compete a secção de difusão:

a) Assegurar a difusão e conservação da informação de carácter didáctico e científico da FEUAN;

b) Proceder à elaboração e preparação regular do boletim informativo;

c) Proporcionar aos leitores as informações solicitadas e a selecção do material didáctico posto a sua disposição.

SUBSECÇÃO IV

Departamento de assuntos científicos e pós-graduação

Artigo 71º

(Natureza e competência do Departamento de assuntos científicos e pós-graduação)

1. O Departamento de assuntos científicos e pós-graduação, mais adiante designado por DACP, exerce a sua actividade nos domínios da gestão corrente relativos as áreas de investigação e pós-graduação da FEUAN.
2. O DACP é dirigido por um chefe de departamento com grau mínimo de licenciatura, nomeado pelo Reitor da UAN sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, é substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.
3. Integram no DACP as repartições de assuntos científicos, de pós-graduação, dirigidas cada por um chefe de repartição com o grau académico mínimo a decima segunda classe, nomeado pelo Reitor da UAN, sob proposta do Decano da Faculdade, o qual, nas suas faltas ou impedimentos, e substituído por um funcionário com o mesmo requisito, preferindo o de maior antiguidade.

Capítulo III

Gestão Financeira

Artigo 72º

(Receitas)

Constituem receitas da FEUAN:

- a) As dotações que lhe forem concedidas pelo Estado;
- b) As verbas resultantes de programas específicos, a que a FEUAN se candidate, nacionais, internacionais ou estrangeiros;

- c) As verbas resultantes de protocolos, acordos, projectos de investigação e de prestação de serviços a comunidade;
- d) Os rendimentos de bens que lhe estão afectados ou de que tenha a fruição,
- e) As verbas provenientes do pagamento de propinas,
- f) O produto de venda de publicações;
- g) Os subsídios, subvenções, participações, doações, heranças e legados;
- h) Os juros de contas de depósito;
- i) Os saldos de contas de gerência dos anos anteriores,
- j) Os produtos de taxas, emolumentos e multas;
- k) Quaisquer outras receitas que legalmente possa arrecadar.

Artigo 73º

(natureza de gestão)

1. A gestão da FEUAN orienta-se por princípios de gestão por objectivos, adoptando os seguintes instrumentos:
 - a) Plano de actividade,
 - b) Plano de desenvolvimento plurianual;
 - c) Orçamento decorrente do OGE;
 - d) Orçamento privado,
 - e) Relatórios de actividade e financeiros.
2. O plano de actividade é anual, devendo as actividades neles previstas fundamentar-se na orientação científica e pedagógica seguida pela FEUAN.
3. O plano de desenvolvimento plurianual será elaborado tendo em conta um período nunca inferior a quatro anos, podendo ser actualizado sempre que se

ocorram alterações no planeamento geral do ensino superior, na investigação científica e nas acções de extensão.

4. O relatório de actividades é elaborado no final de cada ano económico, devendo fazer referencia, e ter em anexo as contas do exercício anual.

5. Aos relatórios de actividades e financeiros será dada a adequada divulgação.

Artigo 74º

(Organização contabilística)

1. A FEUAN deve organizar a sua contabilidade de acordo com a legislação vigente, de modo a assegurar, no momento próprio:

- a) A apresentação das contas nos termos da lei;
- b) O conhecimento e o controlo permanente, por partes dos órgãos e instituições competentes, das existências de valor das obrigações perante terceiros, tendo em vista a aferição da racionalidade e eficiência da gestão;
- c) A prova das despesas realizadas;
- d) A tomada de decisões, nomeadamente quanto a afectação de recursos.

2. Os planos sectoriais de contabilidade adoptados pela FEUAN devem observar os requisitos necessários à organização global das contas da UAN.

Capítulo IV

Disposições finais e Transitórias

Artigo 75.º

(Transição dos órgãos actuais)

Os órgãos actuais de gestão deverão adoptar-se em conformidade com os órgãos previstos no presente Estatuto após a sua aprovação.

Artigo 76.º

(Revisão dos estatuto)

1. O estatuto da FEUAN pode ser revisto:

- a) Quatro anos após a data de publicação ou da última revisão;
- b) Em qualquer momento, por proposta de dois terços dos membros da assembleia da FEUAN;
- c) Sempre que necessário, por força da alteração do Estatuto da UAN ou da lei.

2. As alterações ao estatuto serão aprovadas por maioria de dois terços dos membros da Assembleia da FEUAN, em reunião expressamente convocada para o efeito com uma antecedência mínima de 15 dias úteis.

3. Não comparecendo o número de membros exigidos, será convocada nova reunião, com intervalo de pelo menos vinte quatro horas, podendo o órgão deliberar desde que esteja presente um terço dos membros com direito a voto.

Artigo 77.º

(Entrada em vigor)

O presente estatuto entra em vigor vinte quatro horas após a sua publicação no Diário da Republica.

ANEXO C

O REGULAMENTO DO CURSO DE MESTRADO

O regulamento do Curso de Mestrado em Ciências da Educação do ISCED de Luanda está em conformidade com o Decreto executivo nº 29/11 de 3 de Março – Regulamento do processo de criação e funcionamento de cursos de Pós-graduação em Instituições de Ensino Superior, curso homologado pelo Decreto Executivo Nº022 /1.02/GAB.MESCT/2011.

O curso, adiantou, vai ajudar os professores a facilitarem o processo de ensino-aprendizagem, a aplicar as mudanças dos conteúdos curriculares, bem como a melhor interagir com os alunos.

Por sua vez, o reitor da UAN, João Teta, enfatizou a importância da realização deste primeiro curso de agregação pedagógica, que segundo ele, a ideia surgiu depois de várias visitas realizadas, pelo seu pelouro a todas unidades orgânicas do país, com objectivo de auscultar os principais problemas dos docentes.

Nesta senda, referiu que muitos cursos mudam também a maneira de ensinar e ajudam a reconhecer a condição real de todo cidadão "só sei que nada sei", pelo que alertou a todos docentes que a transição de categoria vai depender do curso de agregação pedagógica.

UAN promove curso de agregação pedagógica

O Centro de Estudos para o Apoio à Formação Científica, Investigação e Extensão da Universidade Agostinho Neto (CEAFIE-UAN) abriu nesta segunda-feira, em Luanda, mais um curso de agregação pedagógica (CAP).

Segundo nota de imprensa da instituição a que a Angop teve hoje, terça-feira, acesso, o curso a decorrer no Centro de Ensino à Distância, visa potenciar o desenho, a execução e o controlo do processo educativo, de modo a criar uma visão mais crítica e criativa por parte dos docentes das Faculdades de Ciências e de Economia.

Este terceiro curso de agregação pedagógica é coordenado pelo professor Felipe Silva Miranda, de nacionalidade cubana. A acção formativa terá a duração de quatro meses e será ministrado às segundas e quintas-feiras, das 16 horas às 20 horas.

O CAP conta com um corpo docente diferenciado, entre mestres e doutores, que de Setembro de 2013 a Fevereiro de 2014 ministrarão os módulos Computação, Didáctica de Ensino Superior, Metodologia de Investigação Científica, Comunicação Educativa, Tendências Pedagógicas Contemporâneas, Avaliação de Aprendizagem, Desenho Curricular, Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem, Estratégia de Formação de Habilidades Profissionais, Elaboração de Programa de Disciplina, Tutoria de Teses, e Elaboração de Projectos.

Recorde-se que 78 docentes que participaram dos dois últimos cursos de agregação pedagógica, decorridos de Outubro de 2012 a Abril de 2013 e de Maio a Agosto de 2013, nas Faculdades de Direito e de Ciências Sociais, receberam no dia 23 de Agosto os seus diplomas.

ANEXO D

PROPOSTA DA NOVA DENOMINAÇÃO DA FACULDADE DE ECONOMIA

1. Tendo em conta que cada dia que passa a Faculdade de Economia tem conhecido um crescimento bastante dinâmico da sua população discente, contando, actualmente com cerca 2200 alunos matriculados nos diversos anos de ensino;
2. Considerando que nos últimos tempos a Faculdade de Economia tem vivido processos de mudanças e inovações ao nível da sua organização científica, ou seja das estruturas de ensino e investigação, visando, em última instância, a formação de quadros capazes de enfrentar o ambiente competitivo do século XXI;
3. Considerando que em termos de desenvolvimento prospectivo pretende-se, a curto prazo, associar a especialidade de contabilidade as já existentes e dinamizar a Pós-graduação conducente a obtenção dos graus académicos de Mestre e Doutor;
4. Considerando que a Faculdade de Economia alargará as direcções da sua intervenção a outras áreas até então não suficientemente sistematizadas e exploradas, tais como: Comportamento Organizacional, Finanças, Estratégia Empresarial, Gestão de Informação/E-Business, Gestão de Negócios Internacionais, Gestão Financeira Internacional, Direito de trabalho, Economia dos Transportes e Redes, Gestão Ambiental, Economia de Ambiente, Marketing, Métodos Quantitativos, Estratégias de Produção e Operações;
5. Pretende-se que a actual Faculdade de Economia seja uma referência de qualidade e fonte de recrutamento de alunos licenciados ou formados a nível de seus programas de especializações para quadros de distintas instituições públicas e privadas;
6. Pretende-se que a actual Faculdade de Economia seja um “Centro” de incentivo e de promoção da investigação científica nos domínios das Ciências Económicas, Empresariais e Sociais;
7. Considerando que a actual denominação da Faculdade não se adequa às exigências impostas pelas mudanças em curso, atendendo que o seu campo de acção abarcará diversas áreas das Ciências Económicas, Empresariais e Sociais, das quais a área económica é apenas uma das várias existentes;

Propõe-se a mudança da denominação da Faculdade de “Economia” para Faculdade de “Ciências Económicas”.

ANEXO F

QUADRO DO REGIME DE PRECEDÊNCIA

ANOS	DISCIPLINAS DE PRECEDÊNCIA	DISCIPLINA PRECEDENTE
1° Ano	Contabilidade Geral II	Contabilidade Geral I
1° Ano	Análise Matemática II	Análise Matemática I
2° Ano	Estatística I	Análise Matemática II
2° Ano	Estatística II	Estatística I
2° Ano	Microeconomia I	Introdução à Economia I
2° Ano	Microeconomia II	Microeconomia I
2° Ano	Introdução à Gestão II	Introdução à Gestão I
3° Ano	Macroeconomia I	Introdução à Economia II
3° Ano	Macroeconomia II	Macroeconomia I
3° Ano	Econometria	Estatística II
3° Ano	Métodos de Previsão	Econometria
3° Ano	Contabilidade Analítica I	Contabilidade Geral II
3° Ano	Contabilidade Analítica II	Contabilidade Analítica I
3° Ano	Investigação Operacional	Álgebra Linear
3° Ano	Direito Comercial	Introdução ao Direito
4° Ano	Economia e Finanças Públicas II	Economia e Finanças Públicas II
4° Ano	Gestão Comercial II	Gestão Comercial I
4° Ano	Gestão Financeira II	Gestão Financeira I
4° Ano	Informática Aplicada à Gestão II	Informática Aplicada à Gestão I
5° Ano	Análise de Investimentos II	Análise de Investimentos I

ANEXO G

REGULAMENTO DAS AULAS NO PERÍODO NOTURNO

DESPACHO Nº ____ /FE/D/2002

Considerando a resolução do Senado Universitário de 22 de Abril de 2003 sobre os cursos em regime pós-laboral, e convindo regulamentar os procedimentos relacionados com o processo do curso de graduação pós-laboral na Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto, que se regerá pelo princípio de comparticipação financeira dos discentes e por forma a dotar os serviços académicos, os professores e estudantes dum instrumento interno orientador de toda a actividade académica;

Ouvido o Conselho de Direcção, e nos termos da alínea e) do artigo 44º do Estatuto Orgânico da UAN, aprovado por Decreto Executivo n.º 60/01 de 5 de Outubro do Ministério da Educação e Cultura;

Determino:

1. É aprovado o Regime sobre a comparticipação financeira do estudante do curso em regime pós-laboral (curso nocturno) da Faculdade de Economia da UAN, anexo ao presente diploma e do qual é parte integrante.
2. As dúvidas e omissões resultantes da aplicação e interpretação do presente diploma serão resolvidas pelo Decano ouvido o Conselho de Direcção.
3. Este Despacho entra imediatamente em vigor.

Faculdade de Economia da UAN em Luanda, aos ____ de Dezembro de 2002

O Decano

Prof. Doutor Capela D. Tapa

ANEXO H

REGULAMENTO DO MESTRADO DA FEUAN

FACULDADE DE ECONOMIA

MESTRADO EM ECONOMIA

OPÇÃO: POLÍTICAS ECONÓMICAS DE DESENVOLVIMENTO

Ψ

2005

PLANO DE ESTUDOS

1º Semestre

Disciplina	Hora/dia	Hora/semestre	Crédito
Microeconomia avançada	3	30	5
Macroeconomia e teoria monetária	3	30	5
Estatística avançada	3	30	5
Complemento de Econometria	3	30	5
Métodos de previsão	3	30	5
Políticas Económicas	3	30	5

2º Semestre

Economia Dinâmica	3	30	5
Economia Pública	3	30	5
Economia de Desenvolvimento, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico	3	30	5
Políticas Sociais de Desenvolvimento	3	30	5
Economia e Gestão do Território	3	30	5
Macroeconomia Internacional	3	30	5
TOTAL	36	360	60

ARTIGO 12º

(Calendário lectivo e avaliação)

1. A parte lectiva do 1º Curso de Mestrado em Economia da FEUAN e a respectiva avaliação decorre de acordo com o seguinte calendário:

1º Semestre: 11 de Abril a 9 de Julho de 2005

1º Módulo de aulas: 11 de Abril a 21 de Abril de 2005

Disciplinas de Macroeconomia e Teoria Monetária e de Microeconomia

Provas escritas de avaliação: 6 e 7 de Maio de 2005

2º Módulo de aulas: 9 de Maio a 19 de Maio de 2005

Disciplinas de Estatística e de Complementos de Econometria

Provas escritas de avaliação: 3 e 4 de Junho de 2005

3º Módulo de aulas: 13 de Junho a 23 de Junho de 2005

Disciplinas de Métodos de Previsão e de Políticas Económicas

Provas escritas de avaliação: 8 e 9 de Julho de 2005

2º Semestre: 18 de Julho a 22 de Outubro de 2005

1º Módulo de aulas: 18 de Julho a 28 de Julho de 2005

Disciplinas Economia Dinâmica e de Economia Pública

Provas escritas de avaliação: 12 e 13 de Agosto de 2005

2º Módulo de aulas: 22 de Agosto a 1 de Setembro de 2005

Disciplinas de Economia do Desenvolvimento, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico e de Políticas Sociais do Desenvolvimento

Provas escritas de avaliação: 16 e 17 de Setembro de 2005

3º Módulo de aulas: 26 de Setembro a 6 de Outubro de 2005

Disciplinas de Economia e Gestão do Território e de Macroeconomia Internacional

Provas escritas de avaliação: 21 e 22 de Outubro de 2005

2. A classificação das provas escritas de avaliação será a seguinte: Reprovado, Aprovado com a classificação de Suficiente, Aprovado com a classificação de Bom e Aprovado com a classificação de Muito Bom

3. Os estudantes que não tenham obtido aprovação a um máximo de quatro disciplinas poderão inscrever-se numa época de avaliação de recurso a realizar durante o mês de Dezembro de acordo com calendário a ser estabelecido.

Os estudantes que, de acordo com estes calendários, obtiverem aprovação na parte lectiva do Mestrado têm acesso à fase de elaboração da dissertação de Mestrado, no termos do Regulamento de Mestrados e Doutoramentos da Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República, II Série, n.º 25, de 23 de Junho de 2000.

ARTIGO 13º

(Docência)

1.- As disciplinas de Macroeconomia e Teoria Monetária, Microeconomia e Macroeconomia Internacional serão da responsabilidade dos docentes da FE/UAN. As restantes nove disciplinas serão da responsabilidade dos docentes da FE/UC. -

2.-As aulas de cada uma das disciplinas da responsabilidade dos docentes da FU/UC terão lugar em períodos de duas semanas, 3 horas por dia, segundo um calendário a estabelecer pela Coordenação do CME.-

3. O corpo docente do Mestrado é constituído pelos seguintes docentes:

	Disciplina	Categoria
Doutor Pedro Lopes Ferreira	Estatística	Professor Associado
Doutor João Sousa Andrade	Complementos de Econometria	Professor Catedrático

Doutor Carlos Marinheiro	Políticas Económicas	Professor Auxiliar
Doutor Pedro Bação	Métodos de Previsão	Professor Auxiliar
Doutor Luís Moura Ramos	Economia Pública	Professor Auxiliar
Doutora Adelaide Duarte	Economia Dinâmica	Professora Associada
Doutor Pedro Hespanha	Políticas Sociais do Desenvolvimento	Professor Associado
Doutor João Tolda	Economia do Desenvolvimento, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico	Professor Auxiliar
Doutor José Reis	Economia e Gestão do Território	Professor Catedrático
Doutor Luvumbo Sebastião	Macroeconomia Internacional	Professor Titular
Doutor João da Conceição Ferreira	Microeconomia	Professor Titular
Mestre Jacob Manuel Pereira	Macroeconomia e Teoria Monetária	Professor Associado

ARTIGO 14º

(Dissertação)

- 1.- Sob a proposta da Coordenação do CME, o Decano da FE/UAN nomeará o orientador da dissertação de entre os professores do Curso, em função do tema escolhido pelo Mestrando previamente aprovado pelo Departamento de Economia da FE/UAN;
- 2.- O projecto de dissertação deverá ser apresentado em três exemplares da seguinte forma:

- a) até ao máximo 100 páginas, incluindo os anexos em folha A4;
- b) o conteúdo da dissertação contendo: a introdução geral, o corpo principal, a síntese e conclusões, a bibliografia e os anexos.

3.- A Coordenação do CME elaborará, após a conclusão da parte lectiva, um calendário dos períodos da elaboração, da entrega e da defesa da dissertação.-

ARTIGO 15º

(Custo do curso)

Para a viabilização da parte lectiva do mestrado, prevê-se um custo estimado em USD 281.331,80 equivalente em Euros (€) 216.626,00, cujo financiamento será suportado pela Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto e pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, cujas especificações constam no anexo 1 que é parte integrante do presente regulamento.

ARTIGO 16º

(Júri)

1.- São aplicadas as disposições constantes nos artigos 14, 15, 16 e 17 do Regulamento dos Mestrados e Doutoramentos pela Universidade Agostinho Neto no que se refere à composição do júri, a tramitação do processo, a discussão e a deliberação do júri.-

2.- As dissertações a realizar no segundo ano pelos Mestrados com aproveitamento na parte lectiva terão a orientação (ou co-orientação) dos Professores da FE/UC, que também participarão nos júris das provas públicas.-

ARTIGO 17.º

(Disposições finais)

As matérias não reguladas neste diploma serão aplicadas as disposições do Regulamento dos Mestrados e Doutoramentos pela UAN.

ARTIGO 18.º

(Duvidas e omissões)

As dúvidas e omissões surgidas da interpretação e aplicação do presente Regulamento serão resolvidas pelo Comissão Permanente do Conselho Cientifico da FE/UAN.

Gabinete do Reitor da UAN, em Luanda, aos _____ de _____ de _____.

O REITOR

Prof. Eng. Doutor João Sebastião Teta

Professor Titular

ANEXO I

A INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA PELA ENTIDADE COLONIAL

Terça-feira 21 de Agosto de 1962

NÚMERO : 191/62 SÉRIE I

EMISSOR : Ministério do Ultramar - Gabinete do Ministro

DIPLOMA / ATO : Decreto-Lei n.º 44530 (Rectificações)

SUMÁRIO : Cria nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa

PÁGINAS : 1131 a 1132

Decreto-Lei n.º 44530

1. Foi oportunamente tornado público que o Governo entendia ter chegado o momento de instituir o ensino superior nas províncias de Angola e Moçambique, coroando assim um esforço extremamente honroso levado a cabo no domínio da instrução. Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de formação, e que ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico. Tudo isto, que se entende corresponder a uma visão realista da situação, e tendo ainda em conta as pesadas incidências que as circunstâncias da conjuntura internacional têm nos orçamentos das províncias, torna evidente que têm de prever-se criteriosamente os recursos necessários para um programa de ensino que se deseja tão completo quanto possível. Mas tendo isto em conta, e na certeza de que se trata de um domínio onde

todos estarão dispostos a fazer os sacrifícios necessários, pensou-se que não se devia adiar a execução do projecto relativo à instituição do ensino superior nas referidas províncias.

2. Um ponto que se afigura fundamental, e nunca poderá ser esquecido, é que a Universidade de facto é só uma, intimamente ligada à definição e perpetuamente da ideia da unidade nacional, que os Portugueses vivem hoje com intensidade poucas vezes atingida no passado. Basta meditar no que representou para a preservação dessa unidade a velha e gloriosa Universidade de Coimbra, ao lado da qual depois enfileiraram dignamente as demais, para todos compreenderem a importância decisiva que a Universidade tem na vida da Nação. Trata-se, pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais, e até para a estabilidade social dos povos. Daí o inconveniente de o ensino superior ser instituído em qualquer parte do território nacional em termos de os seus diplomados virem a sentir-se socialmente diminuídos pela circunstância de aos títulos obtidos não poder ser reconhecida dignidade igual à dos concedidos por outras instituições de ensino superior. Nunca o fizeram países com menores responsabilidades culturais do que o nosso, e não o consente sequer o respeito que se deve às províncias e à autenticidade de que deve rodear-se a administração pública. Por isso se entende que o ensino superior nas províncias ultramarinas deve ser feito em estreita associação com as Universidades existentes, as quais, dando mais uma vez prova do seu acrisolado devotamento ao interesse nacional, não se pouparão a sacrifícios para assegurar a tal ensino uma total dignidade.

3. Ouvida a Junta Nacional da Educação, onde tem assento a representação do escol universitário do País, entendeu-se que os critérios propostos por aquele alto órgão eram de adoptar e, em face do espírito de cooperação demonstrado, pensa-se que o caminho pode ser encetado com confiança.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pela 1.^a parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Art. 1.º São criados nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa.

Art. 2.º Os senados e conselho da Universidade Portuguesa asseguram o alto patrocínio pedagógico dos estudos gerais universitários instituídos por este decreto.

Art. 3.º Os reitores dos estudos gerais universitários têm assento na 4.ª secção da Junta Nacional da Educação.

Art. 4.º As cadeiras e cursos professados nos estudos gerais universitários terão perfeita equivalência com as cadeiras e cursos correspondentes professados em qualquer outro estabelecimento de ensino superior e serão válidos em todo o território nacional.

Art. 5.º O pessoal docente dos estudos gerais universitários terá os direitos e honras das correspondentes categorias do professorado universitário e será recrutado de harmonia com a lei geral.

Art. 6.º O ingresso nos cursos professados nos estudos gerais universitários obedecerá às regras fixadas na lei para a admissão ao ensino superior.

Art. 7.º Nos estudos gerais universitários serão instituídos, com prioridade, os cursos correspondentes aos domínios de actividade onde se verifique maior carência de pessoal habilitado com cursos superiores. Desde já se consideram prioritários os cursos relacionados com a ciência aplicada.

Art. 8.º Para cada curso instituído será fixado, em função das possibilidades docentes e discentes, o número de anos a professar nos estudos gerais universitários.

Art. 9.º A lei poderá considerar como habilitação profissional suficiente para o exercício de funções determinadas a aprovação no número de cadeiras professadas na Universidade que a mesma lei indicará.

Art. 10.º Os reitores dos estudos gerais universitários serão nomeados pelo Ministro do Ultramar, ouvido o Ministro da Educação Nacional, de entre pessoas que reúnam as condições exigidas na lei geral para o exercício deste cargo.

Art. 11.º Para cada uma das províncias de Angola e Moçambique será imediatamente nomeada, por portaria conjunta dos Ministros do Ultramar e da Educação Nacional, uma comissão instaladora dos estudos gerais universitários, constituída por representantes das Universidades e da Junta de Investigações do Ultramar.

§ 1.º Compete às referidas comissões propor todas as providências legislativas e executivas necessárias para a execução do presente diploma que será regulamentado por decretos ou portarias a expedir pelos dois Ministros.

§ 2.º As comissões poderão ouvir, para os efeitos do disposto no artigo 7.º os organismos económicos que entenderem das respectivas províncias.

Art. 12.º Serão integrados nos estudos gerais universitários os organismos de investigação científica com sede nas respectivas províncias que forem indicados em portaria dos Ministros do Ultramar e da Educação Nacional.

Art. 13.º A Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes passa a constituir um serviço nacional, competindo ao respectivo director-geral submeter a despacho dos Ministros do Ultramar, da Educação Nacional, ou de ambos conforme os casos os assuntos da respectiva competência.

Art. 14.º Ficam autorizados os governadores-gerais de Angola e Moçambique a abrir créditos para a execução deste diploma.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 21 de Agosto de 1962. - AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ - António de Oliveira Salazar - José Gonçalo da Cunha Sottomayor Correia de Oliveira - Alfredo Rodrigues dos Santos Júnior - João de Matos Antunes Varela - António Manuel Pinto Barbosa - Mário José Pereira da Silva - Fernando Quintanilha Mendonça Dias - Alberto Marciano Gorjão Franco Nogueira - Eduardo de Arantes e Oliveira - Adriano José Alves Moreira - Manuel Lopes de Almeida - José do Nascimento Ferreira Dias - Carlos Gomes da Silva Ribeiro - José João Gonçalves de Proença - Henrique de Miranda Vasconcelos Martins de Carvalho.

Para ser publicado no Boletim Oficial de Angola e Moçambique. - A. Moreira.

ANEXO J

LINHAS MESTRAS PARA A MELHORIA DA GESTÃO DO SUBSISTEMA DO ENSINO SUPERIOR

SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR

Grupo Técnico Para a Implementação das Linhas Mestras Para A Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior

Preâmbulo

Linhas Mestras

1 Preâmbulo

Desde a conquista da soberania nacional, em 1975, até ao presente ano, 2005, Angola registou progressos notáveis no desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior. Embora não seja propósito fundamental deste documento tratar disso, importa referir alguns deles.

Hoje, são inúmeros os quadros e técnicos formados pela Universidade Agostinho Neto (UAN) que, pelo seu desempenho, se destacam em várias esferas da vida nacional.

Tendo contado durante longos anos, com apenas uma única instituição pública do Ensino Superior, a UAN, desde o ano de 1999, o país passou a contar com mais seis outras instituições do Ensino Superior, designadamente, a Universidade Católica de Angola (UCAN), a Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), a Universidade Lusíada de Angola (ULA), o Instituto Privado de Angola (ISPRA), o Instituto de Relações Internacionais (IRI) e a Universidade Independente de Angola (UnIA).

O Ensino Superior que apenas existia em três províncias do País designadamente em Luanda, no Huambo e na Huíla, tem hoje a sua presença marcada em mais sete

províncias: Benguela, Cabinda, Kwanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Namibe e Uíge.

1.1 Os currículos em vigor nas instituições do Ensino Superior oferecem, ainda que maioritariamente através da UAN, uma diversidade inédita de cursos de bacharelato, de licenciatura e mestrado.

1.2 O número de alunos beneficiários desta formação na UAN passou de 1.117, em 1977, para mais de 25.000, em 2004. A totalidade de alunos nas sete instituições do Ensino Superior poderá passar de 35.000, em 2004, para 40.000, em 2005 (o levantamento está em curso).

Mesmo cientes destes sucessos que certamente deverão ser consolidados, são de se entender que, com o esforço da estrutura orgânica e da direcção do Ministério da Educação (MED), o Governo deu mais um forte sinal no sentido de se apostar na melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior.

1.3 Apostar nessa direcção é oportuno porquanto:

- i) A orientação política é a promoção da normalidade da vida das populações;
- ii) É ainda escassa a oferta e elevada a procura de serviços educativos no Subsistema do Ensino Superior;
- iii) São enormes as necessidades em técnicos superiores que possam responder aos desafios tendentes ao desenvolvimento nos diferentes domínios e em toda a extensão do território nacional;
- iv) São ainda insuficientes as condições que permitem ao Estado expandir e desenvolver rapidamente este Subsistema.

1.4 É por isso propósito deste documento espelhar o esforço necessário e possível para se conduzir o processo de melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior.

1.5 Desde Fevereiro do ano em curso que foram estudados alguns dos principais documentos sobre a gestão e os assuntos correntes no âmbito do Subsistema; foram visitadas todas as instituições do Ensino Superior; trocaram-se impressões com alguns dos principais actores do Subsistema, destacando-se alguns membros

da Direcção do Estado, sendo da Assembleia Nacional, do Governo Central e dos Governos Provinciais, bem como responsáveis máximos, docentes e discentes das sete instituições do Ensino Superior, membros das principais Associações e Ordens profissionais e várias outras entidades singulares e colectivas.

1.6 Os resultados obtidos até ao momento foram tidos em conta nas reflexões de base que sustentam o conteúdo do presente documento.

Estas reflexões permitiram estruturar um quadro teórico (ver ponto II) como instrumento importante que serve simultaneamente para análise e para a projecção da melhoria do Subsistema, no seu todo, e das diversas instituições do Ensino Superior, em particular.

1.7 Na base deste quadro foram identificados alguns pontos de estrangulamento, tidos como principais, nomeadamente nos domínios da concepção que se tem de instituição do Ensino Superior (ver ponto III), da gestão (ver ponto IV), do financiamento (ver ponto V), dos currículos (ver ponto VI), do corpo docente (ver ponto VII) e do corpo discente (ver ponto VIII).

1.8 Em função do mesmo quadro são sugeridas as Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior (ver ponto IX).

Finalmente, nas considerações finais são referidas algumas questões de procedimento para se levar a presente proposta de 'Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior' à apreciação superior e à implementação

II Quadro teórico para a análise e melhoria do Subsistema do Ensino Superior

2.1 Um quadro teórico revela-se importante como instrumento quando serve para orientar e facilitar tanto a análise dos fenómenos como a projecção de acções de melhoria do Subsistema do Ensino Superior no seu todo, e das instituições de Ensino Superior, em particular.

2.2 Na escolha do quadro teórico teve-se como primordial a opção por um instrumento que permitisse focalizar todo o exercício de gestão do Subsistema nas instituições do Ensino Superior e ao mesmo tempo possibilitasse considerar o desenvolvimento de todo o Sistema educativo. Logo, é importante que tal

instrumento não seja estranho à realidade dos sistemas educativos. Predominou ainda, nessa escolha, a possibilidade do quadro teórico ser aplicado com a flexibilidade necessária nos diferentes níveis de intervenção, pois esta pode ser feita a nível de cada instituição de ensino e a nível dos órgãos de administração provincial e nacional.

2.3 O quadro teórico adoptado é baseado na noção de ‘escola’ pois esta é fundamental em qualquer sistema educativo e uma instituição do Ensino Superior é igualmente uma ‘escola’, embora com particularidades próprias. A noção de ‘escola’ aqui privilegiada pretende ser abrangente, funcional e promotora de qualidade que seja ao mesmo tempo aceitável e possível. Esta noção pressupõe que uma ‘escola’ seja concebida como um conjunto de dispositivos educativos integrados de maneira harmoniosa, de forma a assegurar a formação de cidadãos com competências que permitam a sua participação no desenvolvimento pessoal, do meio envolvente e da sociedade em geral.

2.4 Assim, o quadro teórico adoptado compreende dois eixos fundamentais: um que presume a distinção de pelo menos três áreas de intervenção numa instituição de ensino e outro que subentende a distinção de, pelo menos, três tipos de intervenção numa instituição de ensino.

2.5 No que concerne às áreas de intervenção, entende-se que se pode intervir:

- i) Sobre os recursos, nomeadamente a organização; sobre os materiais que podem ser edifícios, meios de ensino, material didáctico, equipamentos, laboratórios; sobre os meios humanos que podem ser o corpo docente, o corpo discente, o pessoal de apoio; sobre os meios financeiros que podem ser os investimentos efectuados sob diversa forma e as receitas arrecadadas;
- ii) Sobre as actividades, nomeadamente o ensino, a aprendizagem, a investigação, a produção, as actividades extra-escolares, a relação com a comunidade;
- iii) Sobre os resultados, nomeadamente os perfis de saída, os projectos de investigação e outros.

2.6 Quanto aos tipos de intervenção, entende-se que os mesmos podem ser:

- i) Acções de planeamento e que culminam com a apresentação de projectos de desenvolvimento em vários domínios, de estudos de viabilidade de projectos;
- ii) Acções de desenvolvimento e que culminam com a definição e implementação das modalidades de ensino, das normas curriculares, do sistema de avaliação das aprendizagens;
- iii) Acções de monitorização, como a supervisão, a inspecção e avaliação da qualidade.

2.7 Assim concebido, tal quadro compreende pressupostos essenciais para assegurar a qualidade tanto das instituições de ensino como das aprendizagens. Esses pressupostos são:

- i) A presença de todos os dispositivos indispensáveis ao funcionamento normal de uma instituição de ensino;
- ii) A articulação harmoniosa necessária que se impõe entre os diferentes dispositivos dado que cada dispositivo concorre para a realização da finalidade da escola;
- iii) O facto do referido quadro reflectir uma visão abrangente do que deve ser uma escola funcional (neste caso, uma instituição do Ensino Superior funcional) numa dinâmica permanente de busca da qualidade aceitável e possível;
- iv) A facilidade que ele oferece de ser apreendido dada a sua estrutura clara e simples.

III Pontos de estrangulamento no domínio da concepção de uma instituição do Ensino Superior

3.1 A noção de 'escola' assim concebida, pode servir de base para projectos de criação e promoção do Ensino Superior. Assim sendo, é de todo importante que cada acção dos diferentes actores sejam estes promotores, gestores, executores ou beneficiários, tenha como pressuposto e como finalidade a realização plena de uma instituição do Ensino Superior funcional e de qualidade, assente numa noção correcta de 'escola', tal como atrás foi apresentado.

3.2 Alguns constrangimentos que se verificam no Subsistema do Ensino Superior, tal como nos outros Subsistemas, devem-se à sustentação de uma noção distorcida de ‘escola’ por parte de alguns actores. Com efeito, a promoção de uma instituição de ensino sem que se tenha em conta uma noção correcta de “escola”, tem como consequência inevitável a imposição, pelas circunstâncias e pelo tempo, de sinais de que um ou outro dispositivo faltou ou pelo menos está mal concebido no quadro das acções que se levam a cabo.

3.3 É esta situação que se verifica em muitas instituições de ensino onde aparecem empecilhos porque não foram tidos em conta, desde a concepção dos projectos, os diferentes dispositivos ou a articulação harmoniosa entre estes mesmos dispositivos, por forma a assegurar uma qualidade aceitável de serviços e das aprendizagens.

3.4 Com base nesta concepção errada e diante da elevada procura de estudos superiores são, por vezes, apresentadas respostas precipitadas, ilusórias e inadequadas de abertura de novos cursos e de novas instituições de ensino, sem a garantia de serviços de qualidade.

Assim, existem por exemplo, instituições de Ensino Superior onde abundam alunos sem que os demais dispositivos estejam à altura; onde existem boas infra-estruturas, mas sem alunos; onde não existem professores; onde predomina a improvisação em vez de um desenvolvimento planificado seja de curto, médio ou longo prazo.

Importa, pois, que os principais actores do Subsistema do Ensino Superior interiorizem e se apropriem da mensagem contida no quadro teórico a fim de se submeterem à mesma orientação de desenvolvimento. Este instrumento resume-se, afinal, à noção de “escola” que tenha todos os dispositivos necessários, que seja funcional e que assegure uma qualidade aceitável e possível, tendo em conta o contexto de desenvolvimento nacional.

IV Pontos de estrangulamento no domínio da gestão do Subsistema do Ensino Superior

4.1 Até aos finais dos anos 90, a gestão do Ensino Superior confundia-se, justamente, com a gestão feita na UAN, pois, esta era tudo o que se tinha como Ensino Superior no País. A legislação sobre a UAN e as normas reguladoras aí

existentes eram naturalmente tidas como suficientes para se gerir o Ensino Superior no País. Actualmente, são sete as instituições de Ensino Superior legalmente constituídas no País e a legislação em vigor já adaptada para este contexto ainda deve ser melhorada.

4.2 Este é o primeiro nível de intervenção em que actuam os actores ligados às instituições de Ensino Superior. Em muitos casos e a pretexto da 'autonomia' ou de ser de iniciativa privada, as instituições do Ensino Superior promovem um funcionamento pouco favorável à tutela do MED enquanto órgão competente do Governo. Assim, não poucas vezes, o MED não é tido em conta sobre os novos desenvolvimentos nos mais variados domínios da vida das instituições de ensino. No caso da UAN, a própria Reitoria sofre igualmente os efeitos do princípio da 'autonomia' que se aplica também nas suas unidades orgânicas.

4.3 Com o crescimento da única universidade pública do País, particularmente com a sua extensão para outras províncias (para além de Luanda, Huambo e Huíla onde ela já tinha, até esse tempo, unidades orgânicas), justifica-se plenamente um segundo nível de intervenção em que são principais intervenientes os Governos Provinciais. Estes intervêm por várias razões e sob diversas formas:

- i) Expressam a expectativa de alguma população (eventualmente futura beneficiária) e interpretam as necessidades de desenvolvimento local, nomeadamente a necessidade de retenção local dos jovens, técnicos e quadros;
- ii) Manifestam-se como proponentes exclusivos ou associados a demais instituições acionais ou estrangeiras de novos projectos de instituições de ensino;
- iii) Preocupam-se em fazer valer o prestígio da governação local, o amor à "terra mãe" e evidentemente em responder a pressão da população local.

4.4 O terceiro nível de intervenção é aquele onde actuam os actores ligados as diferentes estruturas centrais do MED em que se destacam o Gabinete do Vice-Ministro para o Ensino Superior (GVMES) recém-constituído (desde finais de Janeiro de 2005) e a Direcção Nacional para o Ensino Superior (DNES) apenas no seu terceiro ano de funcionamento. A este nível de intervenção, o Ministro da Educação, coadjuvado pelos seus Vice-Ministros, sempre respondeu politicamente pela gestão

do Ensino Superior. Note-se que, há quase duas décadas atrás, o Ministério da Educação teve um Vice-Ministro encarregue do Ensino Superior.

4.5 Muitas matérias relativas ao Ensino Superior e de competência ministerial até aqui tratadas pela Reitoria da UAN, passarão a ser exercidas pelas diferentes estruturas centrais e provinciais do MED tão logo estejam criadas as condições para o efeito. Dentre essas matérias apontam-se, por exemplo, a representação do Estado, a expansão do Ensino Superior, o reconhecimento de estudos feitos no exterior bem como a atribuição de equivalências aos documentos certificando estudos feitos no exterior.

4.6 Por se tratar de um nível de gestão com uma estrutura sem precedente e com responsabilidade complexa, há que dotá-la dos meios necessários, particularmente de um corpo técnico competente.

Mas para uma gestão completa, ainda neste terceiro nível de gestão, devem concorrer os serviços das demais estruturas centrais do MED, sendo necessário, para cada uma delas, adequar as suas atribuições estatutárias bem como o seu quadro de pessoal e em seguida dotá-las dos recursos humanos com as competências requeridas. Assim, estar-se-ia a assegurar a passagem para uma gestão mais profissionalizada e especializada. Por exemplo, vários serviços do MED como os de inspecção da educação, de planeamento e estatística, de intercâmbio internacional, de recursos humanos, devem ser reforçados para que a sua acção cubra convenientemente a realidade das instituições de Ensino Superior.

4.7 A passagem para uma gestão mais profissionalizada e especializada só pode ser conseguida com o envolvimento de especialistas nos domínios vitais nos quais o Sector da educação ainda tem enormes carências a vários níveis, desde as instituições de ensino.

São exemplo disso os domínios do planeamento da educação, da estatística da educação, da economia da educação, do desenvolvimento curricular, da medida e avaliação das aprendizagens, da avaliação dos sistemas educativos, das metodologias de ensino, das metodologias qualitativa e quantitativa de pesquisa científica, das tecnologias educativas, da educação comparada, da educação à distância, da biblioteconomia, da administração e gestão universitária.

4.8 O quarto nível de intervenção é aquele em que operam outros órgãos do Governo, com destaque para o Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS), o Ministério das Finanças (MINFIN), o Ministério das Obras Públicas (MINOP), o Ministério do Planeamento (MINPLAN), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MINCIT) e outros, chamados a colaborar para o desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior, por iniciativa do MED ou no quadro da acção do Governo.

4.9 Parece imperativo adequar a legislação que sustenta a gestão do Subsistema do Ensino Superior, regulamentando os diplomas existentes e produzindo outros novos e, nesta base, melhorar a prática de gestão do Subsistema a todos os níveis, por forma a promover a visão estratégica de instituições de ensino que se distingam pela sua funcionalidade e garantam qualidade.

V Pontos de estrangulamento no domínio do financiamento das instituições do Ensino Superior

5.1 O financiamento das instituições do Ensino Superior parece constituir actualmente um mundo com contornos ainda pouco conhecidos, pelo menos pelo MED, enquanto órgão governamental de tutela. São insuficientes as informações que chegam ao MED para se compreender o que realmente se passa e nesta base, projectar melhorias no processo de financiamento das instituições do Ensino Superior (e o mesmo raciocínio aplica-se às instituições de ensino de todos os outros Subsistemas).

5.2 Informações sobre as fontes e a natureza dos financiamentos bem como o movimento dos valores financeiros à disposição de cada instituição de ensino não deveriam escapar ao controlo das estruturas do Estado, nomeadamente o MED, enquanto órgão de tutela, o MINFIN e o MINPLAN.

5.3 Actualmente, por exemplo, a única universidade pública conta maioritariamente com o Orçamento Geral do Estado (OGE). Ela conta igualmente com receitas recolhidas do pagamento de propinas dos cursos "pós-laborais" ou "nocturnos", dos cursos de "extensão universitária" (realizados no local de trabalho de uma instituição requerente) e dos cursos de pós-graduação como os de mestrado e de especialização, pesar de tal prática não ter qualquer cobertura legal.

Ela conta igualmente com Fundos dos petróleos, conta ainda com as cobranças de taxas e emolumentos sobre diversos serviços prestados e com doações de natureza diversa de várias instituições estatais e privadas, nacionais e estrangeiras, algumas das quais com sede no exterior do País.

5.4 Se o que se passa com o OGE é objecto de prestação de contas ao MINFIN, tanto pela Reitoria da UAN como pelas suas unidades orgânicas, enquanto unidades orçamentadas do Estado, ao MED enquanto órgão do Governo encarregue da gestão do Subsistema do Ensino Superior, não tem sido dada nenhuma informação sobre o assunto.

5.5 Mas os que falta ao Estado é mais do que isso. Pois dada a tradição enraizada de "autonomia" institucional sobre a gestão dos fundos e investimentos, obtidos através das demais fontes de financiamento, nem sempre os respectivos registos (pelo menos com os detalhes necessários) passam das unidades orgânicas para a Reitoria e desta para o órgão de tutela, o MED.

5.6 Quanto ao que se passa nas outras seis instituições do Ensino Superior (UAN, UniPiaget, ULA, ISPRA, IRI e UnIA) existe igualmente um conhecimento quase nulo, pelo menos do ponto de vista do MED o IRI teoricamente administrado sob dupla dependência do MED e do Ministério das Relações Exteriores (MIREX), e financiado fundamentalmente com o orçamento do Estado, mas também beneficia de financiamentos de outras fontes.

5.7 Embora se presuma que cada instituição tenha que prestar contas ao MINFIN, o retrato apresentado da UAN aplica-se igualmente a essas instituições com a grande diferença de que estas não contam com o financiamento do OGE, mas sobretudo com a cobrança de propinas e das mais variadas taxas e emolumentos. Ressalta-se que, para além da UAN, a UCAN recebe igualmente um financiamento dos Fundos dos petróleos.

5.8 Face à grande procura de formação superior no País, algumas instituições do Ensino Superior praticam preços que podem ser tidos como iguais ou mesmo superiores aos que vigoram em alguns países desenvolvidos ainda que a qualidade dos serviços prestados não seja proporcionalmente comparável. O Ensino Superior angolano é já conhecido como um "mercado lucrativo", na opinião de muitos actores

do Subsistema e a ver pelas ofertas de serviços provenientes do exterior do País fora do controlo do MED e do Estado em geral.

5.9 Porém, importa assinalar que, por diversas razões não apenas entidades privadas mas também algumas instituições estatais com base em entendimentos particulares, constam dentre aquelas que, asseguram o financiamento dessas instituições de ensino.

5.10 Perante tal situação que se caracteriza como um "mundo Financeiro" por conhecer, impõe-se uma clarificação do que representa, do ponto de vista financeiro, cada instituição de Ensino Superior para que nesta base qualquer financiamento do Estado possa ser tido como justo.

VI Pontos de estrangulamento no domínio dos currículos em vigor nas instituições do Ensino Superior

6.1 Por norma, os currículos das instituições de ensino devem ser aprovados pelo MED e devem por conseguinte ser de cumprimento obrigatório. Mas o que acontece é que após aprovação do MED são introduzidas alterações, por várias razões, o que faz com que os currículos em vigor nas instituições de Ensino Superior tenham uma grande diferença comparativamente aos projectos inicialmente aprovados.

6.2 Na prática, parte considerável dos currículos apresentam-se com as seguintes características:

- i)** São constituídos por elementos soltos e desorientados, pois não estão em harmonia com as normas eventualmente existentes na instituição de ensino ou pelo menos inicialmente projectadas e aprovadas pelo MED;
- ii)** São improvisados, pois as alterações são introduzidas a qualquer altura e por diversas razões;
- iii)** São extensos, pois constituem uma sobrecarga relativamente ao tempo diário para os estudantes;
- iv)** São onerosos, pois implicam um número elevado de professores, muitos dos quais certamente seriam dispensáveis;

v) São de cumprimento irregular, pois por serem extensos a organização da própria unidade orgânica dificilmente consegue assegurar uma regularidade de funcionamento;

vi) São teóricos, pois a sua ligação com a prática profissional e com o mundo laboral não é evidente;

vii) São extrovertidos, pois a organização curricular apoia-se nas experiências estrangeiras sem suficiente cuidado de adequação ao contexto nacional;

viii) São sem memória, pois, por exemplo, os programas de ensino seguidos por cada professor São fisicamente inexistentes mesmo a nível dos órgãos internos das unidades orgânicas das instituições de ensino.

6.3 Com essas características, os currículos que devem caracterizar-se pela eficiência, pertinência e relevância, não o podem ser de maneira satisfatória. Assim, há que se apostar na organização dos currículos e da vida académica, permitindo que a formação:

i) Assegure em tempo escolar útil, a dotação de competências julgadas essenciais para que o cidadão e o profissional esteja habilitado tanto para uma aprendizagem permanente por si próprio como para uma adaptação às mutações da sociedade;

ii) Considere simultaneamente os avanços da ciência e da tecnologia, as particularidades e necessidades de desenvolvimento dos indivíduos, do meio envolvente e do Estado;

iii) Tenha impacto tanto nos comportamentos e na personalidade dos beneficiários, bem como nas diferentes esferas da vida, do meio envolvente e do País.

6.4 Face à grande procura de formação superior no País, a abertura de novos cursos, de novas unidades orgânicas e de novas instituições de ensino nem sempre obedece ao critério de existência de condições prévias para o asseguramento de todos os dispositivos educativos, nem ao critério de correspondência às necessidades de desenvolvimento.

Pelo que se tem assistido, a tendência é de privilegiar cursos cuja "montagem" seja mais "fácil", pela implicação de menos meios a serem investidos, para assim mais

facilmente atrair certa "clientela" que se apresenta mais "ávida" em possuir um diploma de Ensino Superior do que de ganhar novas competências.

6.5 Tais cursos, sejam eles de nível de bacharelato, de licenciatura ou de mestrado, surgem e estão em permanente crescimento em termos de estudantes e de expansão territorial, a qualquer altura do ano, em nítido desrespeito ao calendário académico oficial e sem qualquer configuração curricular, mesmo que à revelia do MED. Em alguns casos, são instituições de Ensino Superior que já funcionam há anos que se mantêm à margem da Lei.

Os promotores destas acções de formação recorrem a instituições de ensino ou outras ainda legalmente constituídas ou não e, algumas vezes, implicando de maneira subtil ou não, instituições e figuras públicas.

6.6 Estão em situação de ilegalidade:

i) O Instituto Superior Tecnológico de Engenharia e Arquitectura (ISTEA), criada com o intuito de apoiar a Faculdade de Engenharia da UAN e contribuir para a melhoria dos honorários e para a retenção dos docentes (a instituição está a funcionar nas instalações da Faculdade de Engenharia);

ii) O Instituto Gregório Semedo (IGS) cujos promotores detêm o Colégio com o mesmo nome em Luanda;

iii) O Instituto Superior da Assembleia Espiritual Cristã em Angola (ISAECA) a funcionar em Cacuaco;

iv) O Instituto Superior de Ciências Religiosas de Angola (ISCRA), uma evolução do Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA) que já ministra legalmente cursos médios;

v) A Universidade do Sul de Angola (UniSul), a funcionar na Huíla, cujos promotores detêm na mesma província um Colégio ministrando cursos do ensino médio. Note-se que, no início do presente ano académico, foi frustrada a abertura, à revelia do MED, da Universidade MOCAP.

6.7 Para além destas instituições, existem outras estrangeiras, dentre as quais a Universidade Aberta de Portugal possivelmente desde 1997), a Fundação Getúlio

Vargas do Brasil, que oferecem cursos de licenciatura e mestrado sem que para tal estejam oficialmente autorizadas e outras que actuam a partir de vários outros países.

6.8 Há instituições do Ensino Superior legalmente existentes que implementam novos cursos e expandem a sua acção às demais províncias sem que para tal tenham sido devidamente autorizadas pelo MED. Salva a UCAN e o IRI, que parecem ter optado por uma evolução ponderada e segura, tal é o caso da UAN, da UniPiaget, da ULA e do ISPRA. Note-se que foi igualmente frustrada a evolução da UnIA nesta onda quando pretendia, em associação com a UniSul (continua em situação de ilegalidade), abrir novos outros cursos na Huíla.

6.9 No caso da universidade pública, tal crescimento permanente e sem anuência do MED acaba, evidentemente, por pressionar O Estado, sendo este chamado com frequência e sob diversa forma, a conceder reforços orçamentais; acaba também por se reflectir no surgimento de várias ofertas de cursos à cobrança, pagos por cidadãos comuns e até por instituições do Estado que, em alguns casos, oferecem bolsas de estudo aos seus trabalhadores. Alguns desses cursos são de "extensão universitária" ou "pós laborais".

6.10 Actualmente correm os trâmites no MED, processos de legalização de quase duas dezenas de instituições de Ensino Superior. Destas, apenas uma instituição tem a pretensão de implantar-se na Huíla, as restantes têm previsto a sua implantação em Luanda (!): Tudo indica que as petições para a abertura de novas instituições de Ensino Superior continuarão a fluir, a ver pelas diligências que são empreendidas junto dos diferentes serviços centrais do MED.

6.11 Ainda no que concerne a expansão do Ensino Superior é de lembrar que, actualmente, os dezassete Governos Provinciais (exc1uindo o Governo Provincial de Luanda) têm manifestado a intenção, pelo menos verbal, de serem criadas instituições do Ensino Superior na sua área de jurisdição. Desses Governos Provinciais contam-se alguns com a pretensão de ter universidades, outras com a pretensão de ter apenas institutos e escolas superiores e outras ainda com a pretensão de ter somente serviços de extensão de alguns cursos oferecidos pelas instituições do Ensino Superior já existentes.

6.12 Perante a necessidade de satisfazer a formação de quadros e de técnicos e a crescente pressão dos eventuais beneficiários, é forte a tentação de alguns Governos Provinciais cederem às ofertas de abertura de cursos diversos no território sob sua jurisdição, mesmo quando os promotores de tais iniciativas estejam em situação de nítido incumprimento da legislação em vigor sobre a matéria.

6.13 Com a falta de serviços especializados de inspecção, supervisão e avaliação do Ensino Superior, constitui uma preocupação a falta de informação sobre a qualidade de serviços prestados, nomeadamente, quanto aos objectivos pedagógicos perseguidos, aos conteúdos científicos utilizados, aos métodos de ensino e de aprendizagem privilegiados, ao sistema e aos procedimentos de avaliação de aprendizagens praticados em cada instituição de ensino.

6.14 Tal preocupação só pode ser forte quando a visão de instituição de ensino está a distorcida e os seus dispositivos desarticulados.

Felizmente, têm interpelado o MED vários actores educativos, alguns dos quais na condição de, estudantes que, apenas com base no bom senso, relatam factos associados à fraca qualidade, de serviços prestados numa ou noutra instituição de ensino.

6.15 Alguns exemplos evidenciam o quanto se perdeu ao não se promoverem cursos pertinentes em função da realidade e prioridades nacionais:

i) Com a vontade política reafirmada de se combater o analfabetismo desde a conquista da independência nacional e mesmo antes, durante a luta de libertação nacional, o País não deveria acusar nem a falta de técnicos especializados, nomeadamente em educação de adultos e em andragogia, nem a falta de uma formação inicial neste domínio;

ii) Com ambições de afirmação regional bem conhecidas, o País deveria contar com uma capacidade interna de formação sólida no domínio da Língua Inglesa, pelo menos para os seus quadros e técnicos chamados a realizar trabalhos no quadro, da SADC;

iii) Em 30 anos de soberania nacional, com uma economia essencialmente assente na exploração petrolífera, o País deveria ter uma capacidade interna de formação

em petroquímica que fosse de renome internacional, pelo menos na região. Hoje porém, ainda não se conseguem apoios necessários das empresas mais indicadas a favor da primeira formação de iniciativa privada (na UniPiaget) neste domínio. O mesmo raciocínio é válido se se considerar a importância da exploração diamantífera no País.

6.16 Há pois lugar para se constatar que nem os Fundos dos petróleos para a formação, nem a formação no exterior foram capitalizados, para reforçar a capacidade interna de formação, pelo menos em alguns domínios, estratégicos da economia nacional tais como os que foram apontados atrás. É pois imperativo inverter-se a situação por forma a perspectivar a diminuição da dependência do País em formação de quadros e técnicos em domínios tidos como prioritários para o desenvolvimento nacional.

6.17 Justifica-se pois, a regulação dos currículos e da vida académica por forma a que estes correspondam às intenções dos indivíduos, da sociedade e do Estado, mas constituam uma resposta condigna às necessidades de desenvolvimento que assegure uma qualidade que seja aceitável e possível.

VII -Pontos de estrangulamento no domínio do corpo docente em serviço nas instituições do Ensino Superior.

7.1 Dentre os demais actores do Subsistema do Ensino Superior que podem ser decisores políticos, promotores, gestores, executores e beneficiários, os professores (dos grupos de executores) são os que se apresentam em número mais elevado e que são chamados a realizar, no dia a dia, os objectivos pedagógicos constantes dos diferentes programas de ensino, e isso em rigoroso cumprimento da Política educativa adaptada pelo Estado.

7.2 Para tanto, é preciso que o professor tenha um perfil adequado, pois caso contrário, o mesmo pode tornar-se a causa fundamental de incumprimento da missão educativa nas instituições de ensino e da perda de controlo destas mesmas instituições, por parte do Estado.

Afinal, na realização da Política educativa do Estado, o professor tem responsabilidade acrescida, pois acaba por cumprir suas obrigações estando sozinho e com os seus estudantes.

7.3 O corpo docente é ainda escasso pois, em número absoluto, são poucos os professores existentes, sendo ainda elevado o número de professores em tempo parcial (colaboradores) na UAN; a maioria esmagadora do corpo docente das demais instituições do Ensino Superior é pertencente à única universidade pública do País.

Nestas condições, o professor não tem tempo suficiente nem para exercer cabalmente actividades de ensino e investigação científica, nem para, ao lado dos demais actores educativos e particularmente dos estudantes, viver e compartilhar na criação de um ambiente realmente educativo e académico.

7.4 O perfil da maioria do corpo docente parece inadequado, pois do ponto de vista académico, embora tenha crescido significativamente o número de professores diplomados com títulos de mestrado e doutoramento em várias áreas científicas, o número destes ainda não corresponde às necessidades. Na generalidade, considerando a realidade das sete instituições do Ensino Superior, ainda se conta, em grande medida, com a perícia de titulares de licenciatura para se assegurar a docência (embora tal prática é usual a nível internacional para os primeiros anos de formação).

7.5 Do ponto de vista pedagógico, a maioria dos professores não tem uma preparação apropriada. Apesar da UAN estar a executar um plano de agregação pedagógica, a adesão ao mesmo plano por parte dos professores mais antigos e do topo da carreira é menor. Não há conhecimento de que tal esforço seja generalizado às outras seis instituições do Ensino Superior.

7.6 Do ponto de vista de sua postura educativa e académica, e mesmo por que numa instituição do Ensino Superior deve prevalecer a missão de educação no sentido mais lato do termo, e de formação do cidadão, são poucos os professores que, em várias circunstâncias da vida na instituição, têm o perfil adequado. Parece igualmente muito reduzido o círculo de professores que se distinguem por uma cultura de qualidade, de mérito e de autoformação. Ilustra tal postura, a extroversão

de muitos professores em relação às particularidades sociais, culturais e económicas nacionais e as prioridades nacionais de desenvolvimento.

7.7 Ainda no que concerne à postura do corpo docente, particularmente do que está afecto à UAN, é de salientar que ela é, com o apoio do seu sindicato e mesmo da Reitoria (!), muito reivindicativa ao ponto de estar frequentemente na origem de paralisações das actividades. Embora a Lei O permita, não é usual que greves sejam conduzidas de maneira interminável até que se consiga a realização das reivindicações. Antes pelo contrário, experiências de outros países revelam que a mesma legislação que concede o direito à greve estabelece condições em que um limite pode legalmente ser imposto.

7.8 O aumento salarial que tem sido um dos principais motivos de reivindicação dos Sindicatos na maior universidade do país, demonstra insustentabilidade em alguns pontos:

- i) Em relação aos salários praticados em alguns países africanos e do "terceiro mundo", os que São aplicados na UAN não São tão baixos, como muitas vezes se alega; mas em alguns casos, São mesmo competitivos;
- ii) Existem professores estrangeiros dispostos a trabalhar com as mesmas condições salariais que os professores angolanos;
- iii) Os salários praticados para os docentes são melhores ou comparáveis aos que são aplicados nos demais sectores estatais;
- iv) Todos os salários aplicados, no País sofrem e beneficiam dos mesmos efeitos macroeconómicos;
- v) Toda a ocasião e todo o pretexto parece ser utilizado para reivindicação do aumento salarial;
- vi) Algumas reivindicações São susceptíveis de aprofundar o desequilíbrio salarial entre os docentes de diferentes categorias;
- vii) O Aumento salarial nunca é relacionado com a melhoria do desempenho dos professores comprovada através de um sistema reconhecido de avaliação.

7.9 Em contrapartida, a reivindicação do aumento salarial tem alguma sustentabilidade, porquanto os salários praticados para os professores de categoria mais elevada corresponde aos que são aplicados para técnicos em início de carreira, em alguns sectores empresariais, sejam estes estatais ou privados, é o caso das empresas petrolíferas e diamantíferas.

7.10 O corpo docente é frequentemente apontado como alvo fácil da corrupção. Tal realidade ou impressão não se esbate, porquanto as actividades dos professores não são sistematicamente submetidas a um mecanismo permanente e reconhecido de inspecção, de supervisão e de avaliação por forma a precaver anomalias e a manter presentes os critérios de rigor e de qualidade tanto das aprendizagens dos alunos como da instituição de ensino em geral.

7.11 Para além do esforço que internamente se pode encontrar no Sector para o combate à corrupção, nomeadamente através dos serviços de inspecção do MED, haverá que se procurar mecanismos de responsabilizado individual das pessoas envolvidas em cada acto identificado, recorrendo, para tal, aos serviços especializados dos demais órgãos do Governo como o Ministério do Interior (MININT).

7.12 Impõe-se, assim, mudar este quadro pois, se em última instância é com o professor que se realiza a Política Educativa do Estado, é também com ele que se pode perder tudo, particularmente quando o seu perfil é inadequado. Urge iniciar um trabalho sistemático que permita progressivamente dotar cada instituição de Ensino Superior de um corpo docente profissionalizado e que se distinga por uma postura educativa e académica que promova critérios de rigor e de qualidade na sua acção.

VIII Pontos de estrangulamento no domínio do corpo discente existente nas instituições do Ensino Superior.

8.1 Enquanto beneficiário directo dos serviços do Ensino Superior o corpo discente, por algumas das suas características; apresenta vários pontos de estrangulamento para o desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior.

8.2 Tendo em conta as necessidades na formação de quadros e técnicos e as ambições de afirmação do Estado angolano, o número de alunos actualmente

existente nas instituições de Ensino Superior é insuficiente. Haveria que se ter a pretensão de multiplicar tal número (número de alunos) por cinco, para se estar ao nível de um país em desenvolvimento melhor posicionado nesta matéria.

Pode-se daqui inferir o esforço colossal, mormente financeiro, que deve ser feito para que o Ensino Superior tenha um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento nacional.

8.3 A inadequação dos perfis dos estudantes em relação aos perfis de entrada exigidos nos diferentes cursos do Ensino Superior tem sido frequentemente evocado como um empecilho na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Apesar de tal afirmação nunca ter merecido uma reflexão aprofundada, podem ser avançados elementos que sustentam a necessidade de alguma ponderação.

8.4 Com efeito, tal inadequação pode ser devido ao facto da concepção dos currículos não contar com uma abordagem integrada do Sistema de Educação no seu todo e ao facto dos currículos do Ensino Superior serem muitas vezes elaborados com base em modelos estrangeiros, considerados por alguns gestores nacionais das instituições de ensino como sendo os mais avançados.

8.5 Tal inadequação pode ainda ser devido ao facto das admissões para o Ensino Superior serem realizadas sem que se tenha em conta a correspondência dos perfis de formação anterior dos candidatos com as exigências dos perfis de entrada nos diferentes cursos do Ensino Superior. Há ainda a assinalar o facto de existirem detentores de documentos falsos que também postulam para o ingresso no Ensino Superior. É de salientar igualmente que, para colmatar estes dois últimos casos, por exemplo, os exames de admissão para o Ensino Superior nem sempre têm sido suficientes.

8.6 Outra particularidade do corpo discente que pesa negativamente no desenvolvimento do Ensino Superior é a condição social precária que parece afectar a maioria dos estudantes. Assim, por exemplo, existem estudantes que, por razões financeiras, não conseguem suportar os diversos encargos directos e indirectos que implicam os seus estudos (com livros, alojamento, alimentação, transporte). Tal situação deve-se, em parte, ao contexto social e económico do País, caracterizado

pela pobreza de boa parte da população bem como pelas disparidades do nível de desenvolvimento das diferentes províncias do País.

8.7 A motivação dos estudantes apresenta igualmente algumas particularidades que são prejudiciais para o desenvolvimento do Ensino Superior. É o caso de muitos estudantes (e muitos outros candidatos aos estudos superiores) motivados pela necessidade de conquistar ou de manter algum estatuto social obtendo a qualquer custo um título académico. Nota-se, por exemplo, candidatos animados apenas com a vontade de continuar seus estudos em qualquer um dos cursos existentes, independentemente do seu perfil de formação anterior e de uma eventual vocação.

8.8 Tem também repercussão pouco favorável o facto de vários estudantes não se adaptarem às exigências de suas instituições de ensino e, por isso, não chegarem ao termo de sua formação ou levarem mais tempo do que o estipulado para a conclusão do seu curso. Nestas circunstâncias estão os "trabalhadores-estudantes", pois a organização dos currículos e da vida académica nem sempre está adaptada a esta categoria de discentes que, aliás, constitui a maioria.

8.9 É igualmente nefasto o facto dos perfis dos formados nem sempre corresponderem às expectativas do mercado de trabalho e da sociedade em geral. A extroversão em relação às particularidades sociais, culturais e económicas nacionais e as prioridades nacionais de desenvolvimento caracteriza hoje boa parte dos estudantes e dos formados.

8.10 Impõe-se, assim, trabalhar-se no sentido de se melhorar o perfil do corpo discente do Ensino Superior, cuidando tanto dos critérios do seu ingresso como dos serviços de enquadramento académico e de apoio social por forma a promover o sucesso, a excelência, a cultura profissional e académica e o sentido de dever do cidadão nacional.

IX Linhas mestras para melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior.

9.1 Em suma, no contexto actual de paz em que se impõe a promoção da qualidade de vida das populações e da normalidade do funcionamento das instituições do Estado, o Sistema de Educação e particularmente o Subsistema do Ensino Superior tem um papel específico a desempenhar.

9.2 É necessário, melhorar a gestão do Subsistema Ensino Superior, consolidando os sucessos já alcançados até aqui e ultrapassando alguns pontos de estrangulamento já identificados.

9.3 Há que se apostar na promoção da qualidade de um Subsistema de Ensino Superior que assegure uma educação e uma formação de cidadãos que, pelos seus valores e suas competências, tenham um impacto relevante tanto no seu desenvolvimento pessoal como no desenvolvimento da sua comunidade e do País e que contribuam cada vez mais para a afirmação nacional na região da África Austral.

9.4 Importa que essas aprendizagens se caracterizem pela sua relevância, pela sua pertinência e pela sua eficiência e estejam simultaneamente assentes em princípios científicos e em valores universais, cívicos e morais compatíveis com a cultura nacional angolana e com a orientação de desenvolvimento nacional.

9.5 Impõe-se que a formação a ser promovida no País seja O resultado de uma busca permanente do equilíbrio entre as intenções, as necessidades e as possibilidades quer dos indivíduos, quer das populações, quer do Estado.

9.6 É primordial dotar-se de uma visão de Ensino Superior bem como de uma estratégia do seu desenvolvimento e que estas (a visão e a estratégia) sejam levadas à apropriação e interiorização dos principais actores do Subsistema do Ensino Superior.

9.7 É imprescindível privilegiar a legalidade no lugar da marginalidade, a tutela no lugar da insubordinação, a ordem no lugar da anarquia, o planeamento no lugar da improvisação, a projecção a curto, médio e longo prazos no lugar do imediatismo, o profissionalismo no lugar do amadorismo, O rigor no lugar do deixa andar, a prudência no lugar da precipitação, a responsabilidade no lugar da banalização.

9.8 É importante privilegiar uma gestão que a todos os níveis coloque no centro da sua acção a noção de "escola" que promova a funcionalidade e qualidade aceitável e possível e que, em consequência, ofereça dignidade e orgulho aos angolanos e ao País onde quer que se preste um serviço do Ensino Superior.

LINHA MESTRA A

Promover uma visão de desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior assente na noção abrangente e funcional de “escola” de forma a encorajar os principais actores a todos os níveis de gestão (onde intervêm instituições de Ensino Superior, Direcções Provinciais de Educação, Governos Provinciais, Ministério da Educação e outros órgãos do Governo) a se implicarem na promoção da qualidade nas instituições de Ensino Superior.

A.1 Orientação das acções identificadas.

1) Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior.

A.2 Resultados esperados.

A.2.1 Conhecimento alargado das Linhas Mestras e do Plano de sua implementação no seio dos principais actores a todos os níveis de gestão do Sector.

A.2.2 Mobilização alargada dos principais actores a todos os níveis de gestão do Sector favorável ao cumprimento das Linhas Mestras e do Plano de sua implementação.

A.2.3 Engajamento abnegado de quadros e técnicos competentes na materialização das Linhas Mestras e do Plano de sua implementação a todos os níveis de gestão do Sector.

A.2.4 Reafirmação do papel de promotor e de supervisor do Estado enquanto responsável e garante do interesse público, da transparência, da equidade e da qualidade no Subsistema do Ensino Superior.

A.3 Acções a serem realizadas

A.3.1 Realizar foros diversos (encontros técnicos, palestras, debates) em cada Província que permitirão divulgar as Linhas Mestras e o Plano de sua implementação.

A.3.2 Divulgar as Linhas Mestras e o Plano de sua implementação no seio das diferentes estruturas do Ministério da Educação, dos Governos Provinciais, das

Direcções Provinciais de Educação, das instituições do Ensino Superior e demais órgãos do Governo e parceiros nacionais e estrangeiros.

A.3.3 Encorajar o cumprimento do Plano de implementação das Linhas Mestras pelas diferentes estruturas do Ministério da Educação, dos Governos Provinciais, das Direcções Provinciais de Educação, das instituições de Ensino Superior e demais órgãos do Governo e parceiros nacionais e estrangeiros.

A.3.4 Recorrer a colaboração e ao concurso dos quadros e técnicos com competências que mais se identifiquem com as Linhas Mestras e o Plano de sua implementação no seio do Ministério da Educação, dos Governos Provinciais, das Direcções Provinciais de Educação, das instituições do Ensino Superior e demais órgãos do Governo e parceiros nacionais e estrangeiros.

A.3.5 Traduzir para as línguas francesa, inglesa e espanhola os documentos de base sobre as Linhas Mestras e respectivo Plano de Acção.

A.3.6 Editar os documentos de base sobre as Linhas Mestras e respectivo Plano de Acção em línguas portuguesa, francesa, inglesa e espanhola.

LINHA MESTRA B

Adequar o Estatuto orgânico do Ministério da Educação (ver Decreto-Lei nº 7/03 de 17 de Junho) por forma a reforçar a sua acção numa visão integrada de administração do Sistema de Educação e a habilitar tanto os serviços já existentes como os novos, cuja criação se julgue pertinente, das competências legais e de meios humanos e materiais qualificados.

B.1 Orientação das acções identificadas.

1) Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

B.2 Resultados esperados.

B.2.1 Projecto de um novo Estatuto orgânico do Ministério da Educação que se distinga do actual pelas atribuições de suas estruturas e pelas competências qualificadas previstas no seu quadro de pessoal, de maneira a assegurar uma gestão integral de todo o Sistema de Educação.

B.2.2 Criação, no Ministério da Educação, de uma Unidade Técnica para a implementação das Linhas Mestras a vigorar até à implementação de um novo Estatuto orgânico do Ministério da Educação.

B.2.3 Reflexões sobre a reestruturação do Estatuto orgânico do Ministério da Educação.

B.3 Acções a serem realizadas.

B.3.1 Avaliar as atribuições das diferentes estruturas centrais do Ministério da Educação previstas no actual Estatuto orgânico (ver Decreto-Lei nº 7/03 de 17 de Junho), tendo em conta a necessidade de se assegurar uma gestão integral de todo o Sistema de Educação.

B.3.2 Determinar as atribuições a serem adstritas a diferentes estruturas centrais do Ministério da Educação no âmbito de um novo Estatuto orgânico, tendo em conta a necessidade de se assegurar uma gestão integral de todo o Sistema de Educação.

B.3.3 Avaliar o quadro de pessoal das diferentes estruturas centrais do Ministério da Educação previstas no actual Estatuto orgânico (ver Decreto-Lei nº 7/03 de 17 de Junho), tendo em conta a necessidade de se assegurar uma gestão integral de todo o Sistema de Educação.

B.3.4 Determinar o quadro de pessoal de diferentes estruturas centrais do Ministério da Educação no âmbito de um novo Estatuto orgânico, tendo em conta a necessidade de se assegurar uma gestão integral de todo o Sistema de Educação.

B.3.5 Avaliar as implicações da reestruturação do estatuto orgânico do Ministério da Educação.

B.3.6 Dotar o Ministério da Educação do pessoal necessário correspondente às exigências de um novo estatuto orgânico, tendo em atenção especial as competências técnicas para assegurar a gestão do Subsistema do Ensino Superior.

B.3.7 Criar uma Unidade Técnica para a implementação das Linhas Mestras a vigorar até à implementação de um novo Estatuto orgânico do Ministério da Educação.

B.3.8 Dotar a Unidade Técnica para implementação das Linhas Mestras a vigorar de meios humanos e materiais necessários para o seu funcionamento.

LINHA MESTRA C

Remeter para os serviços centrais do Ministério da Educação algumas competências ministeriais até aqui exercidas pela Reitoria da Universidade Agostinho Neto, nomeadamente as referentes à promoção da expansão do Ensino Superior no País, ao reconhecimento e à concessão de equivalências de estudos feitos no exterior.

C.1 Orientação das acções identificadas.

1) Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

C.2 Resultados esperados.

C.2.1 Cessação pela Reitoria da Universidade Agostinho Neto de toda a actividade de promoção da expansão do Ensino Superior, nos termos definidos no presente plano.

C.2.2 Assun  o, pelas estruturas centrais competentes do Ministério da Educação, de toda a actividade de promoção da expansão do Ensino Superior.

C.2.3 Assun  o, pelas estruturas centrais competentes do Ministério da Educação, de toda a actividade de concessão de equival ncias bem como o reconhecimento de estudos superiores feitos no exterior do país para efeitos de exercício de actividades profissionais.

C.2.4 Atribuição de competências para concessão de equivalências para efeitos de integração curricular às Instituições de Ensino Superior.

C.3 Acções a serem realizadas:

C.3.1 Avaliação do processo de concessão de equivalências de estudos superiores feitos no exterior do país.

C.3.2 Definir o processo de concessão de equivalências de estudos superiores feitos no exterior do país, destacando o papel específico das estruturas centrais do Ministério da Educação e das diferentes instituições do Ensino Superior.

C.3.3 Habilitar as estruturas competentes do Ministério da Educação para a assunção do processo de concessão de equivalências de estudos superiores feitos no exterior do país.

C.3.4 Proceder à transferência organizada da Reitoria da Universidade Agostinho Neto para as estruturas competentes do Ministério da Educação de toda a documentação relativa ao processo de concessão de equivalências de estudos superiores feitos no exterior do país.

LINHA MESTRA D

Regulamentar a legislação específica já existente sobre o Ensino Superior (Decreto nº 35/01 de 08 de Junho, sobre os Estatutos das Instituições de Ensino Superior privado, Decreto-Lei nº 2/01 de 22 de Junho, sobre as normas gerais reguladoras do Subsistema de Ensino Superior) de forma a assegurar com eficácia o papel reitor do Ministério da Educação enquanto órgão de tutela das instituições de Ensino Superior.

D.1 Orientação das acções identificadas .

1) Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

D.2 Resultados esperados.

D.2.1 Regulamentação dos diplomas legais existentes (particularmente o Decreto nº 35/01 de 08 de Junho, sobre os Estatutos das Instituições do Ensino Superior privado, e o Decreto-Lei nº 2/01 de 22 de Junho, sobre as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior) no sentido de assegurar o papel reitor do Ministério da Educação.

D.2.2 Regulamentação dos diplomas legais existentes tendo em conta a Estratégia nacional de desenvolvimento e os diferentes planos de desenvolvimento do Sistema da Educação.

D.3 Acções a serem realizadas:

D.3.1 Produzir diplomas regulamentares no que concerne ao corpo docente, corpo discente, gestão, currículos, processo de ensino-aprendizagem, investigação, infra-estruturas físicas, laboratórios, relação entre instituições, parcerias, etc.

D.3.2 Harmonizar os diplomas regulamentares com a Estratégia nacional de desenvolvimento e com os diferentes Planos de desenvolvimento do Sistema da Educação.

D.3.3 Proceder à avaliação de conformidade dos diplomas regulamentares de cada instituição de Ensino Superior com as Linhas Mestras para o desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior.

D.3.4 Harmonizar os diplomas regulamentares de cada instituição do Ensino Superior com as Linhas Mestras para o desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior.

LINHA MESTRA E

Institucionalizar as condições para a imposição de limites às greves que atentam aos direitos legalmente reconhecidos de outros intervenientes no desenvolvimento das Instituições do Ensino Superior bem como aos interesses superiores do Estado.

E.1 Orientação das acções identificadas.

E.1.1 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

E.2 Resultados esperados.

Revisão da lei da greve nomeadamente no que concerne à vigência dos cadernos reivindicativos, à vigência temporal de uma greve, às condições para a indicação de interlocutores sindicais a nível provincial e nacional, às competências dos diferentes interlocutores sindicais e às condições de declaração de greve.

E.3 Acções a serem realizadas.

E.3.1 Clarificar as condições que limitam a vigência temporal dos cadernos reivindicativos.

E.3.2 Clarificar as condições que limitam a vigência temporal de uma greve.

E.3.3 Clarificar as condições para a indicação de interlocutores sindicais a nível provincial e nacional.

E.3.4 Clarificar as competências dos diferentes interlocutores sindicais a nível provincial e nacional, incluindo a competência de declaração de uma greve.

E.3.5 Clarificar as condições para a declaração de uma greve.

LINHA MESTRA F

Produzir, com base no quadro teórico atrás apresentado e nas lições tiradas até aqui da gestão de instituições do Ensino Superior público e privado, uma nova legislação que facilite o desenvolvimento sustentado do Subsistema do Ensino Superior em harmonia com o desenvolvimento dos demais Subsistemas de ensino e que propicie a promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade, tendo em conta o contexto de desenvolvimento nacional.

F.1 Orientação das acções identificadas

F.1.1 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior, mas também;

F.1.2 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior.

F.2 Resultados esperados

F.2.1 Adopção de nova legislação e de novos regulamentos a fim de promover a qualidade, nomeadamente no que concerne à organização e gestão, aos processos de ensino, aprendizagem, investigação e produção, ao corpo docente, ao pessoal de apoio, ao corpo discente, aos recursos materiais.

F.2.2 Governação transparente e partilhada das instituições do Ensino Superior, baseada no mérito, suportada em normas e regras transparentes, aberta à cooperação interuniversitária e com a sociedade civil e sector privado, submetida a processos de avaliação interna e externa.

F.2.3 Institucionalização de etapas para autorização da abertura e funcionamento pleno de instituições do Ensino Superior, unidades orgânicas e cursos ou especialidades.

F.3 Acções a serem realizadas.

F.3.1 Regular a autorização, por etapas, para a abertura e o funcionamento pleno de instituições do Ensino Superior, observando as seguintes etapas:

1ª Autorização para constituição de processos, após avaliação da credibilidade e da idoneidade dos promotores requerentes, pelo Ministério da Educação;

2ª Concessão de aval para submissão do processo ao Conselho de Ministros, após avaliação positiva do processo pelo Ministério da Educação;

3ª Autorização para a criação da instituição de ensino pelo Conselho de Ministros;

4ª Autorização para o funcionamento experimental da instituição concedida para cada curso ou especialidade, após avaliação das condições criadas na instituição, pelo Ministério da Educação;

5ª Autorização para o pleno funcionamento, concedida igualmente para cada curso ou especialidade, após avaliação da instituição, pelo Ministério da educação.

F.3.2 Adotar um calendário para a evolução do processo de abertura de instituições de ensino, de unidades orgânicas ou de cursos.

F.3.3 Adotar regras claras e obrigatórias para o encerramento de instituições do Ensino Superior, unidades orgânicas, cursos e condições de ingresso.

F.3.4 Adotar um sistema de coordenação dos processos de acesso e ingresso no Ensino Superior estabelecendo a obrigatoriedade de assegurar um número predeterminado de vagas para cada curso ou especialidade em vigor no país.

F.3.5 Adotar um sistema de reconhecimento e de atribuição de equivalências de estudos feitos no exterior

F.3.6 Adequar os Estatutos das Instituições do Ensino Superior (universidades, academias, institutos, escolas superiores) assegurando, nomeadamente, alguma forma da presença do Estado, bem como a autonomia entre si e a autonomia para com instituições estrangeiras.

F.3.7 Produzir nova legislação nos domínios da organização e gestão, aos processos de ensino, aprendizagem, investigação e produção, ao corpo docente, ao pessoal de apoio, ao corpo discente, aos recursos materiais.

LINHA MESTRA G

Clarificar as competências dos diferentes intervenientes na gestão do Subsistema do Ensino Superior (como instituições de Ensino Superior, Direcções Provinciais de Educação, Governos Provinciais, estruturas centrais do Ministério da Educação, demais órgãos do Governo e parceiros) e, nesta base, promover uma melhor articulação das acções no quadro de uma visão de desenvolvimento sustentado do Sistema de Educação no seu todo.

G.1 Orientação das acções identificadas.

1) Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

G.2 Resultados esperados.

Legislação sobre o papel dos actores intervenientes na gestão e no desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior, preservando o papel reitor do Ministério da Educação. **G.3** Acções a serem realizadas.

G.3.1 Definir o papel (os direitos e as responsabilidades) dos diferentes órgãos do Governo enquanto actores do Subsistema do Ensino Superior.

G.3.2 Definir o papel (os direitos e as responsabilidades) dos Governos provinciais enquanto actores do Subsistema do Ensino Superior.

G.3.3 Definir o papel (os direitos e as responsabilidades) das Direcções provinciais de educação enquanto actores do Subsistema do Ensino Superior.

G.3.4 Definir o papel (os direitos e as responsabilidades) dos diferentes gestores ligados às instituições do Subsistema do Ensino Superior.

G.3.5 Definir o papel (os direitos e as responsabilidades) dos diferentes parceiros enquanto actores do Subsistema do Ensino Superior.

LINHA MESTRA H

Adoptar plataformas que visem o enquadramento das parcerias em prol do desenvolvimento do Ensino Superior, sejam estas parcerias estabelecidas com entidades singulares ou colectivas, estatais ou privadas, nacionais ou estrangeiras,

instituições de ensino ou não (por exemplo, com Ministérios, Governos provinciais, Empresas, Bancos e outros).

H.1 Orientação das acções identificadas.

H.1.1 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior, mas também.

H.1.2 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior, e;

H.1.3 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

H.2 Resultados esperados

H.2.1 Paradigma de entendimentos que possam ser estabelecidos entre instituições do Ensino Superior e eventuais parceiros de maneira a que estes entendimentos contemplem os interesses das partes e do Estado, e que sejam sujeitos a prestação de contas.

H.3 Acções a serem realizadas.

H.3.1 Elaborar paradigmas, com base em modelos existentes, que facilitem a celebração de protocolos de entendimento entre as instituições do Ensino Superior e parceiros, segundo a natureza destes e o domínio de intervenção.

H.3.2 Proceder ao levantamento dos protocolos de cooperação já celebrados entre as instituições de Ensino Superior e diferentes parceiros.

H.3.3 Determinar critérios para celebração de protocolos de cooperação entre as instituições do Ensino Superior e diferentes parceiros nacionais ou estrangeiros, preservando a autonomia das instituições de Ensino Superior.

H.3.4 Determinar critérios para homologação dos protocolos de cooperação entre as instituições de Ensino Superior e diferentes parceiros nacionais ou estrangeiros, pelo Ministério da Educação.

LINHA MESTRA I

Adoptar um quadro de expansão do Ensino Superior a nível nacional que, sirva para absorver toda a iniciativa de abertura de novas instituições de Ensino Superior, seja qual for a natureza (estatal ou privada) ou a origem (nacional ou estrangeira) da mesma, sendo para tal importante considerar os instrumentos de planeamento como, por exemplo, o Classificador nacional das profissões de Angola, já elaborado conjuntamente pelo Ministério do Planeamento e pelo Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, e a Estratégia de desenvolvimento nacional até 2025 em elaboração pelo Governo, sob coordenação do Ministério do Planeamento, entre outros.

I.1 Orientação das acções identificadas.

I.1.1 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior, mas também;

I.1.2 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior;

I.1.3 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior, e.

I.1.4 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

I.2 Resultados esperados.

I.2.1 Definição da carta geográfica com a distribuição espacial de instituições do Ensino Superior públicas ou privadas, visando o desenvolvimento harmonioso do país e a satisfação de novas necessidades em recursos humanos.

I.2.2 Quadro de competição regulada pela excelência e pela inovação ao nível da formação avançada, entre as diferentes instituições do Ensino Superior.

I.2.3 Quadro favorável à mobilidade de docentes e alunos, quer a nível nacional, quer a nível internacional.

I.2.4 Rede universitária angolana com universidades públicas e privadas aderentes e que se destinará, em primeiro lugar, ao desenvolvimento de iniciativas comuns nos

domínios das tecnologias de informação e comunicação, programas de investigação científica e projectos de prestação de serviços.

I.2.5 Estudo de viabilidade sobre a implantação de uma instituição de educação à distância e virtual.

I.3 Acções a serem realizadas

I.3.1 Submeter à aprovação do Governo o Plano de implementação das Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Ensino Superior em que esteja prevista a repartição do país em seis regiões de desenvolvimento do Ensino Superior (ver “Quadro de distribuição espacial das Instituições do Ensino Superior”, página 8).

I.3.2 Nomear os membros das Comissões Instaladoras das novas universidades públicas.

I.3.3 Elaborar e submeter à aprovação do Governo os planos de desenvolvimento das seis universidades públicas.

I.3.4 Integrar, no Plano do Orçamento Geral do Estado de 2008, os Planos de desenvolvimento das universidades públicas.

I.3.5 Integrar, no Plano de desenvolvimento do país a longo prazo, os planos de desenvolvimento das novas universidades públicas.

I.3.6 Nomear os membros das Reitorias das novas universidades públicas.

I.3.7 Realizar um estudo de viabilidade sobre a implantação de uma instituição de educação à distância e virtual.

I.3.8 Criar uma instituição de educação à distância, de acordo com o respectivo Plano de desenvolvimento.

I.3.9 Instar as instituições do Ensino Superior já existentes a se adequarem ao estipulado nas Linhas Mestras, particularmente no Quadro de distribuição espacial das instituições o Ensino Superior.

LINHA MESTRA J

Instituir a aprovação regular, pelo Ministério da Educação, do plano de desenvolvimento de cada instituição de Ensino Superior, sendo um a longo prazo (por um período de dois ciclos completos de formação) quando se trata de uma instituição por criar, um outro a médio prazo (por um período de um ciclo completo de formação) quando se trata de uma instituição já em funcionamento e ainda um outro a curto prazo (por um período de dois anos) quando se trata de operacionalizar os dois primeiros planos.

J.1 Orientação das acções identificadas

J.1.1 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior, mas também;

J.1.2 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior;

J.1.3 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior, e;

J.1.4 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

J.2 Resultados esperados

J.2.1 Paradigmas de Planos de desenvolvimento das instituições do Ensino Superior a curto, médio e longo prazo.

J.2.2 Planos de desenvolvimento das instituições do Ensino Superior que contemplem a criação de Centros de pesquisa nas unidades orgânicas que tenham igualmente planos de desenvolvimento de pesquisa.

J.2.3 Planos de desenvolvimento das instituições do Ensino Superior que contemplem a oferta de serviços diversificados que sejam remuneráveis, nomeadamente no domínio da formação de curta duração, da pesquisa, de estudos, etc.

J.3 Acções a serem realizadas

J.3.1 Elaborar paradigmas de Plano de Desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, que sirvam de modelo para as instituições do Ensino Superior.

J.3.2 Identificar elementos estruturantes do plano de desenvolvimento das instituições do Ensino Superior nos domínios da organização e gestão, dos currículos, do ensino e aprendizagem, da investigação, da base material, do corpo docente, do corpo discente, da prestação de serviços, da avaliação.

J.3.3 Instar cada instituição do Ensino Superior a adoptar e apresentar o respectivo Plano de desenvolvimento contemplando os diferentes domínios de funcionamento.

J.3.4 Condicionar a criação de novas instituições de Ensino Superior à avaliação positiva dos respectivos Planos de desenvolvimento a serem apresentados pelos seus promotores.

LINHA MESTRA K

Redimensionar a Universidade Agostinho Neto de maneira a conformá-la ao estipulado na Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001), prevendo a possibilidade de, progressivamente, autonomizar algumas das suas unidades orgânicas como Institutos Superiores e Escolas Superiores e promover os actuais Centros universitários para Universidades e os actuais Pólos para Centros Universitários.

K.1 Orientação das acções identificadas

K.1.1 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior, mas também;

K.1.2 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior;

K.1.3 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior, e;

K.1.4 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

K.2 Resultados esperados

K.2.1 Delimitação da acção da Universidade Agostinho Neto à região de desenvolvimento do Ensino Superior que compreende as Províncias de Bengo, Kwanza-Norte e Luanda.

K.2.2 Delimitação da acção da Universidade Agostinho Neto à região de desenvolvimento do Ensino Superior que compreende as Províncias de Lunda Norte, Lunda Sul e Malange, enquanto esta última região de desenvolvimento não estiver autonomizada.

K.3 Acções a serem realizadas

K.3.1 Adequar a base legal e normativa da Universidade Agostinho Neto à região de desenvolvimento que lhe é adstrita, compreendendo as Províncias de Bengo, Kwanza-Norte e Luanda, por um lado, e ainda Lunda Norte, Lunda Sul e Malange, por outro.

K.3.2 Inventariar o património imobiliário das unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto na região Província de Luanda, tendo em conta o seu redimensionamento e perspectiva de utilização do futuro Campus Universitário em Luanda.

K.3.3 Adequar o Plano de desenvolvimento da Universidade Agostinho Neto ao novo quadro de desenvolvimento do Ensino Superior.

LINHA MESTRA L

Definir a situação legal de cada instituição do Ensino Superior bem como de cada uma das suas unidades orgânicas e de cada um dos seus cursos, após avaliação criteriosa do seu funcionamento e da sua pertinência tendo em conta o contexto de desenvolvimento nacional.

L.1 Orientação das acções identificadas.

L.1.1 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

L.2 Resultados esperados.

L.2.1 Legalização de todas as Instituições de Ensino Superior do país, incluindo os respectivos cursos que ministram.

L.3 Acções a serem realizadas

L.3.1 Proceder ao levantamento dos diplomas legais que criam as Instituições de Ensino Superior.

L.3.2 Proceder ao levantamento dos diplomas legais das unidades orgânicas.

L.3.3 Proceder ao levantamento dos diplomas legais que aprovam os cursos.

L.3.4 Avaliar os processos das diferentes Instituições do Ensino Superior por legalizar.

L.3.5 Avaliar os processos das diferentes unidades orgânicas por legalizar.

L.3.6 Avaliar os processos dos diferentes cursos por legalizar.

L.3.7 Submeter à aprovação os diplomas legais que aprovam as diferentes Instituições de Ensino Superior.

L.3.8 Submeter à aprovação os diplomas legais que aprovam as diferentes unidades orgânicas.

L.3.9 Submeter à aprovação os diplomas legais que aprovam os diferentes cursos.

LINHA MESTRA M

Adoptar um sistema sancionatório que tenha em conta a gravidade das transgressões cometidas pelos actores do Subsistema do Ensino Superior, por forma a dissuadir os atropelos à legislação e às normas reguladoras, contemplando penalizações como a admoestação registada, a multa pecuniária que podem ser de percentagens diversas dos valores arrecadados das propinas ao reembolso integral dos mesmos, à suspensão temporária e ao impedimento do exercício da actividade no Sector e ainda à expulsão do território nacional para os estrangeiros, e em último caso, ao encerramento da instituição de ensino.

M.1 Orientação das acções identificadas.

M.1.1 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior, mas também;

M.1.2 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior, e;

M.1.3 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

M.2 Resultados esperados

M.2.1 Sistema sancionatório que contemple as transgressões cometidas a nível das instituições de ensino, das unidades orgânicas e cursos.

M.2.2 Sistema sancionatório que contemple as transgressões cometidas pelos diferentes actores do Subsistema do Ensino Superior (órgãos do Governo, Governos provinciais, Direcções provinciais de educação, gestores, docentes e pessoal técnico e de apoio ligados às instituições de ensino, parceiros).

M.3 Acções a serem realizadas

M.3.1 Proceder ao levantamento de transgressões que ocorrem a nível das diferentes Instituições do Ensino Superior.

M.3.2 Proceder ao levantamento de transgressões que ocorrem a nível das diferentes unidades orgânicas.

M.3.3 Proceder ao levantamento de transgressões que ocorrem a nível dos diferentes cursos.

M.3.4 Submeter a aprovação sanções para as transgressões que ocorrem a nível das diferentes Instituições de Ensino Superior.

M.3.5 Submeter a aprovação sanções para as transgressões que ocorrem a nível das diferentes unidades orgânicas.

M.3.6 Submeter a aprovação sanções para as transgressões que ocorrem a nível dos diferentes cursos

LINHA MESTRA N

Adoptar um sistema criterioso de financiamento que favoreça, por um lado, o desenvolvimento das instituições do Ensino Superior já existentes e, por outro, a criação de novas instituições do Ensino Superior, por forma a privilegiar as

Províncias actualmente desprovidas delas, integrando em si mecanismos de prestação de contas, que sejam ajustadas à especificidade da situação financeira devidamente comprovada de cada caso.

N.1 Orientação das acções identificadas.

N.1.1 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior, mas também;

N.1.2 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior;

N.1.3 Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior.

N.2 Resultados esperados

N.2.1 Conhecimento da situação financeira de cada Instituição de Ensino Superior.

N.2.2 Legislação sobre o financiamento do Ensino Superior que contemple múltiplas fontes de financiamento (Estado, estudantes, sector privado, sociedade civil), bem como diversos mecanismos (contrato-programa, parceira público-privada) e que preveja, entre outros instrumentos, um sistema de prestação de contas das Instituições de Ensino, um sistema de incentivos fiscais para o desenvolvimento do Ensino Superior.

N.3 Acções a serem realizadas.

N.3.1 Realizar diagnósticos sobre a situação financeira de cada Instituição do Ensino Superior.

N.3.2 Legislar sobre o financiamento do Subsistema do Ensino Superior por via do Orçamento Geral do Estado, de doações, do Sector empresarial, bem como através de Taxas e Emolumentos, etc.

N.3.3 Regulamentar os mecanismos de prestação de contas sobre a gestão financeira pelas instituições do Ensino Superior.

N.3.4 Institucionalizar a aprovação regular das tabelas de taxas e emolumentos praticados nas instituições do Ensino Superior.

N.3.5 Criar um sistema de incentivos fiscais, nomeadamente para as regiões desprovidas de Instituições de Ensino Superior e ajustado aos perfis dos cursos.

LINHA MESTRA O

Adoptar normas curriculares e pedagógicas de forma a assegurar a eficiência, a pertinência e a relevância da formação a ser oferecida por cada instituição de ensino e promover a busca permanente do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade.

O.1 Orientação das acções identificadas

O.1.1 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

O.2 Resultados esperados

O.2.1 Determinar o quadro normativo dos currículos das instituições do Ensino Superior contemplando: áreas disciplinares; unidades de crédito; cadeiras disciplinares obrigatórias, opcionais, facultativas e propedêuticas.

O.2.2 Adopção e implementação de normas que estabeleçam as condições de desenvolvimento dos currículos, determinando a possibilidade e a natureza das intervenções das instituições do Ensino Superior procurando preservar a eficiência, a pertinência e a relevância da formação.

O.2.2 Organização curricular em sistema de unidades de créditos com cadeiras de natureza interdisciplinar.

O.2.3 Organização curricular em áreas disciplinares: formação humana, social e económica; formação de base para as ciências e técnicas de especialidade; formação especializada; formação prática, estágios e projectos de especialidade.

O.2.4 Organização curricular por natureza de cadeiras disciplinares: obrigatórias, opcionais, facultativas e propedêuticas.

O.2.5 Flexibilidade das normas curriculares e pedagógicas assegurando a adaptação atempada às necessidades e mudanças científicas e tecnológicas.

O.3 Acções a serem realizadas

O.3.1 Regular o processo de elaboração, renovação e inovação curricular para implementação em todas as instituições de ensino, definindo claramente critérios a observar e competências dos intervenientes.

O.3.2 Regular a organização curricular em sistema de unidades de créditos e de cadeiras de natureza interdisciplinar.

O.3.3 Regular a organização curricular em áreas disciplinares: formação humana, social e económica; formação de base para as ciências e técnicas de especialidade; formação especializada; formação prática, estágios e projectos de especialidade.

O.3.4 Regular a organização curricular por natureza de cadeiras disciplinares: obrigatórias, opcionais, facultativas e propedêuticas.

O.3.5 Determinar a natureza das intervenções das Reitorias, dos Departamentos académicos e dos professores das instituições do Ensino Superior no domínio do desenvolvimento dos currículos.

O.3.6 Determinar a pertinência do ano zero ou ano propedêutico.

O.3.7 Reformular o sistema de avaliação das aprendizagens a ser aplicado em todas as instituições do Ensino Superior.

O.3.8 Determinar normas transparentes de ingresso nas instituições de ensino que sirvam de base para regular os exames de acesso.

O.3.9 Institucionalizar a obrigatoriedade de cumprimento dos currículos, programas e cargas horárias, bem como os mecanismos de sua verificação regular a diferentes níveis de gestão.

LINHA MESTRA P

Adoptar um sistema de dotação de recursos materiais como bibliografia, laboratórios e outros meios de ensino e equipamentos de forma a apoiar a aplicação dos currículos estabelecidos, a prática do ensino, da investigação científica e da produção de alguns serviços.

P.1 Orientação das acções identificadas

P.1.1 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior.

P.2 Resultados esperados

P.2.1 Adopção de um sistema de aquisição, gestão, renovação de bibliografias, laboratórios e outros meios de ensino e equipamentos, a fim de apoiar a prática de ensino, a investigação científica e a produção de alguns serviços, tendo como base os currículos existentes.

P.2.2 Adopção de um sistema de aquisição, gestão, renovação de bibliografias, laboratórios e outros meios de ensino e equipamentos, a fim de apoiar a prática de ensino, a investigação científica e a produção de alguns serviços, tendo como base os currículos existentes.

P.2.3 Disponibilidade de “Centros de recursos comuns”, permitindo, com economia de meios, o acesso aberto a “bancos de dados”, infra-estruturas tecnológicas, tecnologias de informação e comunicação.

P.2.4 Abertura à sociedade do conhecimento e da informação, permitindo aprendizagens ao longo da vida.

P.3 Acções a serem realizadas

P.3.1 Identificar e seleccionar fornecedores de vários serviços úteis às Instituições de Ensino Superior tais como bibliografia, laboratórios e equipamentos diversos.

P.3.2 Apresentar propostas de protocolo com os respectivos orçamentos para a aquisição de materiais como bibliografia, laboratórios e equipamentos diversos, bem como outros serviços úteis.

P.3.3 Criar um sistema de dotação de recursos materiais para as instituições do Ensino Superior, como bibliografia, laboratórios e equipamentos diversos, bem como outros serviços úteis.

P.3.4 Criar um sistema de partilha de recursos materiais entre várias instituições do Ensino Superior, como sejam laboratórios, centros de documentação e bibliotecas, centros de informática ou outros equipamentos, de forma a otimizar os

investimentos realizados e facilitar a aproximação curricular, a investigação científica e a prestação de serviços.

LINHA MESTRA Q

Adoptar medidas que visem melhorar a articulação entre os diferentes Subsistemas de ensino nomeadamente nos domínios dos currículos, da organização e gestão, da investigação científica, das práticas metodológicas, etc., promovendo a colaboração entre os respectivos actores educativos e parceiros.

Q.1 Orientação das acções identificadas

Q.1.1 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

Q.2 Resultados esperados

Q.2.1 Institucionalização de práticas que promovam o intercâmbio de experiências entre os actores e parceiros dos diferentes subsistemas de ensino, visando a melhoria dos currículos, da organização e gestão, da investigação científica, das práticas metodológicas.

Q.2.2 Institucionalização de práticas que promovam a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino visando a melhoria dos currículos, da organização e gestão, da investigação científica, das práticas metodológicas.

Q.3 Acções a serem realizadas

Q.3.1 Condicionar a aprovação de currículos e programas das instituições do Ensino Superior à comprovação da boa articulação dos mesmos com os vigentes, nas instituições dos níveis de ensino anteriores.

Q.3.2 Institucionalizar práticas regulares como trabalhos conjuntos e encontros metodológicos por especialidade, entre outras, envolvendo os actores e parceiros dos diferentes subsistemas de ensino, visando a melhoria dos currículos, da organização e gestão, da investigação científica, das práticas metodológicas.

Q.3.3 Institucionalizar foros regulares (de dois em dois anos, a partir de 2008) de intercâmbio sobre questões curriculares entre os subsistemas e envolvendo os diferentes sectores da economia.

Q.3.4 Organizar "jornadas abertas" à comunidade (alunos do ensino médio, empresas, etc.) que permitam o intercâmbio e a familiarização com o ambiente Universitário.

LINHA MESTRA R

Adoptar medidas que visem a promoção de parcerias entre instituições do Ensino Superior e o mercado do emprego e demais instituições da sociedade, e ainda entre as instituições do Ensino Superior e instituições estrangeiras, por forma a promover a qualidade dos currículos e da prática do ensino, da investigação científica e da produção de alguns serviços.

R.1 Orientação das acções identificadas

R.1.1 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

R.2 Resultados esperados

R.2.1 Criação de mecanismos de adequação dos currículos às necessidades do mercado de emprego e desenvolvimento da economia nacional.

R.2.2 Adopção de um paradigma de protocolo que sirva de base para estabelecimento de parcerias entre instituições do Ensino Superior e instituições promotoras de emprego, a fim de facilitar a realização de práticas e estágios profissionais durante a formação.

R.2.3 Adopção de um paradigma de protocolo que sirva de base para o estabelecimento de parcerias entre instituições do Ensino Superior nacionais e estrangeiras visando a promoção da qualidade dos currículos e da prática do ensino, da investigação científica e da produção de alguns serviços.

R.3 Acções a serem realizadas

R.3.1 Elaborar paradigmas de protocolo entre as Instituições do Ensino Superior e o mercado do emprego e demais Instituições da sociedade.

R.3.2 Promover encontros regulares (círculos de estudo, palestras, seminários, conferências, exposições, etc.) entre as Instituições do Ensino Superior e o mercado

do emprego e demais Instituições da sociedade, com vista à adequação dos currículos aos perfis de saída e exigências do mercado de emprego.

R.3.3 Promover o espírito empreendedor dos estudantes através do incentivo à investigação científica na Universidade e em incubadoras de empresas, estágios profissionalizantes e outras formas de prestação de serviços.

R.3.4 Institucionalizar a prática de prestação de serviços (consultoria, assistência técnica, acções de formação de curta duração, etc) pelas Instituições de Ensino Superior, tendo como clientela os diferentes sectores da economia nacional.

R.3.5 Adoptar modalidades de atracção de peritos e investigadores nacionais ou estrangeiros tendo como vantagem o treinamento, o enquadramento e a formação de docentes e discentes das instituições nacionais do Ensino Superior.

LINHA MESTRA S

Adoptar medidas que visem a promoção das condições de trabalho, particularmente da condição salarial dos docentes, tendo em conta experiências nacionais e estrangeiras julgadas pertinentes e os limites razoáveis que impõem tanto o respeito da Lei como as possibilidades que oferecem a situação macroeconómica e o contexto social do País.

S.1 Orientação das acções identificadas

S.1.1 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior.

S.2 Resultados esperados Criação de mecanismos de captação e retenção de recursos humanos nas Instituições de Ensino Superior públicas

S.3 Acções a serem realizadas

S.3.1 Encorajar a promoção da acção cooperativa em cada instituição do Ensino Superior.

S.3.2 Encorajar a criação de um fundo de apoio social em cada instituição do Ensino Superior.

S.3.3 Elaborar estudos de viabilidade sobre a promoção da acção cooperativa para todas as instituições do Ensino Superior.

S.3.4 Elaborar estudos de viabilidade sobre a criação de um fundo de apoio social para todas as instituições do Ensino Superior.

S.3.5 Avaliar a aplicação e a eficácia do sistema actual de remuneração (concessão dos salários de base e de subsídios diversos) dos docentes e dos demais trabalhadores.

S.3.6 Elaborar estudos de viabilidade sobre a adopção de um sistema de remuneração dos docentes em função do desempenho, nomeadamente da carga horária cumprida em diferentes actividades.

LINHA MESTRA T

Adoptar uma estratégia de fortalecimento do corpo docente para o Ensino Superior que, ao lado das estratégias particulares de cada instituição de ensino, vise a melhoria da qualificação pedagógica e académica, a gestão da carreira, o recrutamento de nacionais e estrangeiros, o aumento dos efectivos nacionais em tempo integral afectos à cada instituição de ensino, a mobilidade entre instituições de ensino e a avaliação de desempenho.

T.1 Orientação das acções identificadas

T.1.1 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior.

T.2 Resultados esperados

T.2.1 Plano de dotação de um corpo docente suficiente em qualidade e quantidade para cada instituição do Ensino Superior.

T.2.2 Instituição de um único Estatuto do pessoal docente a vigorar no Subsistema do Ensino Superior.

T.3 Acções a serem realizadas

T.3.1 Institucionalizar um único Estatuto do pessoal docente no Ensino Superior que nomeadamente defina:

- T.3.1.1** As obrigações e os direitos do pessoal docente;
- T.3.1.2** As categorias e as funções do pessoal docente;
- T.3.1.3** Os concursos e provas;
- T.3.1.4** Os regimes de recrutamento e de prestação de serviço;
- T.3.1.5** O respeito da pauta deontológica dos docentes e os critérios de irradiação da carreira;
- T.3.1.6** O credenciamento prévio para o exercício da docência;
- T.3.1.7** O estatuto remuneratório;
- T.3.1.8** O exercício do direito à greve;
- T.3.1.9** As condições de progressão na carreira;
- T.3.1.10** Os requisitos para a contratação de docentes estrangeiros;
- T.3.1.11** As modalidades de formação e valorização pedagógica e académica;
- T.3.1.12** Mobilidade do corpo docente a nível nacional e internacional.
- T.3.2** Proceder ao levantamento do corpo docente existente em cada Instituição do Ensino Superior e ao levantamento.
- T.3.3** Proceder ao levantamento das necessidades de formação do corpo docente.
- T.3.4** Regulamentar a contratação de docentes estrangeiros, prevendo condicionar a concessão dos respectivos vistos de trabalho ao credenciamento, pelo Ministério da Educação, para o exercício da docência em Angola.
- T.3.5** Proceder ao levantamento dos planos de formação do corpo docente de cada instituição do Ensino Superior, tendo em conta o seu Plano de desenvolvimento.
- T.3.6** Adoptar um plano de formação no país e no exterior (com acções de capacitação pedagógica e técnica, bem como de formação a nível de mestrados e doutoramentos) para a cobertura das necessidades de cada instituição do Ensino Superior e dos serviços centrais do Ministério da Educação em corpo docente qualificado.

T.3.7 Implementar o plano de formação no país e no exterior para cobertura das necessidades de cada instituição do Ensino Superior e dos serviços centrais do Ministério da Educação em corpo docente qualificado.

LINHA MESTRA U

Adoptar uma estratégia de formação de especialistas nos domínios da planificação da educação, da estatística da educação, da economia da educação, do desenvolvimento curricular, da medida e avaliação das aprendizagens, da avaliação de sistemas educativos, das metodologias de ensino, das metodologias qualitativa e quantitativa de pesquisa científica, das tecnologias educativas, da educação comparada, da educação à distância, da biblioteconomia, da administração e gestão universitária.

U.1 Orientação das acções identificadas

U.1.1 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior.

U.2 Resultados esperados

U.2.1 Plano específico de formação de quadros e técnicos nacionais em especialidades vitais para o fortalecimento da capacidade de gestão dos serviços centrais do Ministério da Educação e das Instituições do Ensino Superior.

U.2.2 Implementação do plano de formação de quadros e técnicos nacionais em especialidades vitais para o fortalecimento da capacidade de gestão dos serviços centrais do Ministério da Educação e das Instituições do Ensino Superior.

U.2.3 Dotação do país de uma capacidade autónoma de formação de quadros e técnicos nacionais em especialidades vitais para o fortalecimento da capacidade de gestão dos serviços centrais do Ministério da Educação e das Instituições do Ensino Superior.

U.3 Acções a serem realizadas

U.3.1 Adoptar um plano de formação de especialistas nos domínios da planificação da educação, da estatística da educação, da economia da educação.

U.3.2 Implementar o plano de formação de especialistas nos domínios da planificação da educação, da estatística da educação, da economia da educação.

U.3.3 Adoptar um plano de formação de especialistas nos domínios do desenvolvimento curricular, da Medida e avaliação das aprendizagens, da avaliação de sistemas educativos.

U.3.4 Implementar o plano de formação de especialistas nos domínios do desenvolvimento curricular, da medida e avaliação das aprendizagens, da avaliação de sistemas educativos.

U.3.5 Adoptar um plano de formação de especialistas nos domínios das metodologias de ensino, das metodologias qualitativa e quantitativa de pesquisa científica.

U.3.6 Implementar o plano de formação de especialistas nos domínios das metodologias de ensino, das metodologias qualitativa e quantitativa de pesquisa científica.

U.3.7 Adoptar um plano de formação de especialistas nos domínios das tecnologias educativas, da educação comparada, da educação à distância, da biblioteconomia, da administração e gestão universitária.

U.3.8 Implementar o plano de formação de especialistas nos domínios das tecnologias educativas, da educação comparada, da educação à distância, da biblioteconomia, da administração e gestão universitária.

U.3.9 Implementar, no país, cursos dedicados à formação de especialistas nos domínios da planificação da educação, da estatística da educação, da economia da educação, do desenvolvimento curricular, da medida e avaliação das aprendizagens, da avaliação de sistemas educativos, das metodologias de ensino, das metodologias qualitativa e quantitativa de pesquisa científica, das tecnologias educativas, da educação comparada, da educação à distância, da biblioteconomia, da administração e gestão universitária, recorrendo essencialmente aos quadros e técnicos nacionais já formados.

LINHA MESTRA V

Adoptar e aplicar com o rigor necessário uma estratégia de formação de quadros e técnicos no exterior que sirva prioritariamente de complemento e de reforço da capacidade nacional de formação tendo em conta as características do Subsistema do Ensino Superior do País.

V.1 Orientação das acções identificadas

V.1.2 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior.

V.2 Resultados esperados

V.2.1 Levantamento dos planos de formação de quadros e técnicos superiores de cada instituição do Ensino Superior tendo em conta o seu plano de desenvolvimento.

V.2.2 Levantamento das necessidades de formação de quadros e técnicos superiores para cada instituição do Ensino Superior e para os serviços centrais do Ministério da Educação.

V.2.3 Adopção de um plano de formação no país e no exterior para cobertura das necessidades de cada instituição do Ensino Superior e dos serviços centrais do Ministério da Educação em quadros e técnicos superiores.

V.2.4 Levantamento das necessidades de formação de quadros e técnicos superiores tendo em conta as necessidades de desenvolvimento nacional.

V.2.5 Adopção de um plano de formação no país e no exterior para cobertura das necessidades em quadros e técnicos superiores para o desenvolvimento nacional.

V.3 Acções a serem realizadas

V.3.1 Levantamento dos planos de formação de quadros e técnicos superiores de cada instituição do Ensino Superior tendo em conta o seu plano de desenvolvimento.

V.3.2 Levantamento das necessidades de formação de quadros e técnicos superiores para cada instituição do Ensino Superior e para os serviços centrais do Ministério da Educação.

V.3.3 Adopção de um plano de formação no país e no exterior para cobertura das necessidades de cada instituição do Ensino Superior e dos serviços centrais do Ministério da Educação em quadros e técnicos superiores.

V.3.4 Levantamento das necessidades de formação de quadros e técnicos superiores tendo em conta as necessidades de desenvolvimento nacional.

V.3.5 Adopção de um plano de formação no país e no exterior para cobertura das necessidades em quadros e técnicos superiores para o desenvolvimento nacional.

LINHA MESTRA W

Adoptar mecanismos permanentes de monitorização e inspecção do Subsistema do Ensino Superior assentes na recolha e tratamento de informações a partir das instituições de ensino, promovendo a busca permanente do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade.

W.1 Orientação das acções identificadas

- 1)** Promoção da actividade académica e pedagógica no país, mas também
- 2)** Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior.

W.2 Resultados esperados

W.2.1 Dotação dos serviços centrais do Ministério da Educação de um sistema de recolha e tratamento de informações sobre as Instituições de Ensino Superior e seu desempenho

W.2.2 Dotação dos serviços centrais do Ministério da Educação de um sistema de monitorização e inspecção das instituições do Ensino Superior visando essencialmente a promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade.

W.3 Acções a serem realizadas

W.3.1 Dotar os serviços centrais do Ministério da Educação de um sistema digitalizado de recolha e tratamento de informações sobre as instituições do Ensino Superior e seu desempenho.

W.3.2 Adoptar um plano de capacitação de um corpo de técnicos capazes de assegurar os serviços centrais do Ministério da Educação no domínio da monitorização e inspecção das instituições do Ensino Superior.

W.3.3 Recrutar um corpo de técnicos capazes de assegurar os serviços centrais do Ministério da Educação de monitorização e inspecção das instituições do Ensino Superior.

W.3.4 Implementar o plano de capacitação de um corpo de técnicos capazes de assegurar os serviços centrais do Ministério da Educação no domínio da monitorização e inspecção das Instituições de Ensino Superior.

LINHA MESTRA X

Adoptar um sistema de avaliação (interna e externa) da qualidade das instituições do Ensino Superior articulada com sistemas específicos de avaliação da qualidade de cada instituição de ensino, visando todos os dispositivos educativos como a finalidade da instituição, os perfis de saída, os currículos, o corpo docente, o corpo discente, os recursos financeiros, os recursos materiais, os recursos humanos, o processo de ensino aprendizagem, a investigação científica, a organização e gestão, etc.

X.1 Orientação das acções identificadas

X.1.1 Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

X.2 Resultados esperados

X.2.1 Sistema de avaliação interna e externa do Subsistema do Ensino Superior a ser implementado pelos serviços centrais do Ministério da Educação.

X.2.2 Dotação de cada instituição do Ensino Superior de um sistema específico de avaliação (interna e externa) da qualidade.

X.2.3 Reconhecimento pelo mérito, quer do pessoal docente, dos alunos, quer do pessoal técnico e de apoio, dos gestores, o que pressupõe sistemas de avaliação rigorosos e transparentes.

X.3 Acções a serem realizadas

X.3.1 Adoptar mecanismos de avaliação (interna e externa) válido para todo o Subsistema do Ensino Superior.

X.3.2 Adoptar mecanismos de avaliação interna e externa para cada instituição do Ensino Superior.

X.3.3 Adoptar sistemas rigorosos e transparentes de reconhecimento pelo mérito, quer do pessoal docente, dos alunos, quer do pessoal técnico e de apoio, dos gestores.

LINHA MESTRA Y

Adoptar uma estratégia de apoio social aos estudantes visando promover a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar, tendo como beneficiários privilegiados os mais carentes (pela sua condição socioeconómica), os mais vulneráveis (pela sua condição de portador de deficiência) e os não residentes (provenientes de localidades ou cidades diferentes daquelas onde estão as instituições de ensino que frequentam) e visando ainda promover o civismo, o patriotismo e as actividades extra curriculares tais como a animação cultural, desportiva e outras, que concorram, nomeadamente, para a realização das finalidades educativas.

Y.1 Orientação das acções identificadas

Y.1.1 Promoção da actividade académica e pedagógica no país, mas também

Y.1.2 Consolidação da visão e da estratégia a privilegiar no Subsistema do Ensino Superior,

Y.1.3 Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema do Ensino Superior.

Y.2 Resultados esperados

Y.2.1 Estratégia de apoio social aos estudantes, visando promover a transparência, a equidade e a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar, impedindo qualquer forma de discriminação e possibilitando o acesso de grupos vulneráveis de reduzidos recursos.

Y.2.2 Implementação de um sistema de formação cívico-patriótica, cultural e desportiva integrada em actividades curriculares e extracurriculares.

Y.3 Acções a serem realizadas

Y.3.1 Adoptar um sistema de apoio social aos estudantes privilegiando, como beneficiários, os mais carentes pela sua condição socioeconómica (bolsas internas, tarifas especiais de transporte público, lares para estudantes, créditos bonificados aos estudantes para fins diversos (aquisição de equipamentos, bibliografia, habitação, etc.).

Y.3.2 Adoptar um sistema de apoio social aos estudantes privilegiando, como beneficiários, os mais vulneráveis pela sua condição de portador de deficiência (acessibilidade adaptada aos edifícios, equipamentos e meios de ensino e de aprendizagem adaptados).

Y.3.3 Adoptar um sistema de apoio social aos estudantes privilegiando como beneficiários pela sua condição de provenientes de Províncias diferentes do local da instituição de formação.

Y.3.4 Institucionalizar a criação de centros culturais, desportivos e recreativos nas Instituições do Ensino Superior, bem como a prática de actividades culturais, desportivas e recreativas nas Instituições do Ensino Superior, incluindo a participação em competições nacionais e internacionais.

Y.3.5 Institucionalizar a prática de actividades que incentivam a formação cívico - patriótica e o exercício de cidadania nas Instituições do Ensino Superior.

Y.3.6 Adoptar medidas que incentivem iniciativas privadas de prestação de serviços diversos de apoio social aos estudantes do Ensino Superior.

Y.3.7 Adoptar medidas que incentivem a mobilidade de estudantes a nível nacional, bem como a recepção de estudantes estrangeiros nas instituições do Ensino Superior angolanas.

LINHA MESTRA Z

Instituir um sistema de prestação de serviço nacional obrigatório por todo o diplomado do Ensino Superior público, que seja igualmente extensivo a todo o

beneficiário de uma formação superior no exterior à expensas do Estado e, em alguns casos, a diplomados do Ensino Superior privado, priorizando as regiões mais necessitadas do País.

Z.1 Orientação das acções identificadas Reforço da base jurídico-institucional do Subsistema do Ensino Superior, mas também Promoção da actividade académica e pedagógica no país.

Z.2 Resultados esperados

Z.2.1 Implementação de medidas que visem rentabilizar o investimento do Estado na formação de quadros nacionais.

Z.2.2 Implementação de medidas que visem assegurar um aproveitamento racional dos quadros formados com investimento do Estado, de acordo com as necessidades da economia à extensão de todo o território nacional.

Z.3 Acções a serem realizadas

Z.3.1 Elaborar um paradigma de contrato-compromisso que assegure ao recém-formado condições de fixação nas localidades mais desfavorecidas em recursos humanos qualificados.

Z.3.2 Determinar as condições a serem criadas pelos Governos provinciais (habitação, transporte, acesso aos serviços sociais básicos) para assegurar a fixação dos recém-formados.

Z.3.3 Estabelecer um regime de reembolso, total ou parcial, de bolsas concedidas a estudantes que não completem a respectiva formação no país ou no exterior, ou não regressem ao país, quando a formação tenha ocorrido no exterior.

Z.3.4 Estabelecer um regime de reembolso, total ou parcial, de bolsas concedidas a estudantes que não completem a respectiva formação no país.

Z.3.5 Adequar as medidas à legislação em vigor.