

A Qualidade como Evocação e a Regulamentação como Imagem dos Actores

Tuca Manuel

Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila

tucamanuel12@yahoo.com.br

Resumo

Uma observação permanente e orientada pela hermenêutica às atuais regulamentações sobre as carreiras docentes do ensino universitário e não universitário tem vindo a desvelar um arquétipo decisional meio desconforme com os problemas que têm sido, oficialmente assumidos em relação à qualidade do ensino em Angola. Os normativos, tendencialmente de correção refletem mais, a preocupação com o formal por via do qual procura-se o bem-estar psico-mental dos atores, diferentemente, da dimensão coletiva de estabelecer um sistema educativo virado para o desenvolvimento do capital cultural. As forças e as limitações dos decisores vêm quase sempre subsumidas nas normas, como a expressão das subculturas societais para as quais toda a comunidade educativa e a sociedade em geral, são, por imperativo da racionalidade burocrática, impelidas a enveredar, independentemente do alcance da missão oficial e formal do sistema. A Investigação acabada sobre Cultura (s) Organizacional (ais) da Universidade Pública de Angola (2008-2013) constitui-se numa base plausível, para referenciar que as organizações complexas enredadas pelo racionalismo burocrático e pela praxis social, os seus fins e os seus objectivos não deixam de estar condicionados pela autonomia do decisor.

Palavras-chave: *Estatuto da Carreira Docente, Cultura Organizacional, Regulamentação e Tomada de Decisões.*

Abstract

A permanent and hermeneutical-oriented observation of current regulations on teaching careers in university and non-university education has revealed a decision-making archetype that is somewhat out of step with the problems that have been officially assumed in relation to the quality of education in Angola. The norms tend to reflect more, the concern with the formal through which the psycho-mental well-being of the actors is sought, differently, from the collective perspective of establishing an educational system aimed at the development of cultural capital. The forces and limitations of decision-makers are almost always subsumed in norms, such as the expression of societal subcultures for which the whole educational community and society in general are, by imperative of bureaucratic rationality, impelled to embark, irrespective of the scope of the mission official and formal system. The Finished Research on Organizational Culture (s) of the Public University of Angola (2008-2013) constitutes a plausible basis, to indicate that complex organizations entangled by

bureaucratic rationalism and social praxis, their ends and their are bound to be conditioned by the decision maker's autonomy.

Key Words: *Statute of the Teaching Career, Organizational Culture, Regulation and Decision Making.*

Introdução

Atentos ao que vêm sendo as inquietações do Estado angolano quanto à qualidade do ensino nacional conformado na Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSEE), tem-se procurado academicamente, conferir a convergência entre as inquietações e as potenciais soluções que se formulam. Para além da dimensão infra-estrutural, os quadros, especificamente os docentes são apontados como o foco das apreciações e das culpabilizações, mas nunca a própria administração e gestão do sistema. Há como que uma desculpabilização política se observadas as lógicas subjacentes às soluções que os normativos estabelecem.

O fato de o principal modelo decisional ao alcance do poder autoritativo (Ministério da Educação - MED e Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia - MESCT) ancorar no normativismo (Despachos, Leis, Decretos e Instrutivos), faz com que escassamente observem o potencial de (re) construção sócio-constructivista dos atores face ao isomorfismo coercivo e normativo que o império da lei os impõe.

Uma hermenêutica feita a partir da LBSEE e dos Estatutos das Carreiras Docentes (ECD), seja do ensino geral como do ensino superior, foi possível concluir que, apesar da qualidade do ensino nacional constituir-se numa preocupação do Estado, as soluções que se encontram para a sua garantia nunca deixam de representar as trajectórias sócio-profissionais e académicas dos decisores. Mesmo arguindo o determinismo das regras do funcionalismo público, mas as retomadas de práticas precedentes quando convenientes e a escusa de novas regras, quando limitam, desvela que a regulamentação que se adopta para a concretização de novas soluções de garantia da qualidade são uma representação da imagem das gerações precedentes.

1. A qualidade do ensino como reflexo da cultura organizacional

Se a cultura organizacional é segundo Schein (1985: 6), um conjunto de “pressupostos básicos” que se inventam para permitir a adaptação externa e a integração interna, ou ainda, “um produto da aprendizagem da experiência do grupo”, só um grupo que experimentou qualidade é capaz de adotar procedimentos e acções que garantem a qualidade. No país, enuncia-se publicamente a validade da “quarta classe do colono”,

quase acima da graduação, o mesmo se diz em relação à “oitava classe” da República Popular de Angola. São enunciações que refletem uma cultura organizacional cuja regulação estatal focava, tendencialmente, os fins do sistema nacional do ensino.

Apesar de descender do senso lato, estas analogias indicam que a precedência formativa assegurada por profissionais de educação no âmbito da administração colonial e da administração revolucionária garantiram uma formação, tendencialmente, de qualidade. A qualidade é portanto, uma construção sócio-organizacional que decorre da socialização entendida como pressuposto base da cultura organizacional que, na época, procurava estabelecer um sistema de educação e ensino respondente às preocupações do desenvolvimento económico da colónia e da consolidação da soberania revolucionária da República, respectivamente.

A introdução por Decreto nº 2/95, de 24 de Março, do auto-governo na Universidade Agostinho Neto (UAN) por analogia ao ensino superior no país fará com que, sejam as “regularidades comportamentais observadas”, como as “normas que envolvem grupos [...] valores dominantes expostos pela organização” (Schein, 1985: 6) refletissem o estar e o sentir dos atores. Os quais passaram a recriar a filosofia que os orientava, apoiados nas regras de jogo que se compaginam com as suas características (forças e limitações) e em momento algum, tais regras poriam em causa as limitações dos membros, salvo se externamente convencionadas ou se a universidade fosse suficientemente controlada e as regulamentações expressassem as devidas impessoalidades.

Os apelos institucionais e soberanos, centrados no *slog* “ensino superior de qualidade”, quanto mais recomendam soluções de natureza racionalista sem devido a ponderação do sócio-constructivismo que (re) cria a cultura organizacional tornam-se irrelevantes perante as evidências contextuais da gestão dos ECD. A prática tem vindo a demonstrar que a gestão desse normativo vem sendo a fonte objetiva da socialização organizacional e como consequência, a manutenção de uma identidade que reflete a imagem e semelhança das gerações precedentes. Trata-se de gerações que, independentemente da concretização compósita da missão (ensino, investigação e extensão) gradaram na carreira e tiveram sob sua ação, as gerações que nos subsistemas precedentes assumiram a missão de ensinar os novos efetivos a ingressar no ensino superior.

No seu discurso sobre o Estado da Nação, o Presidente da República foi enérgico ao reconhecer que,

[...] no ensino superior, o número de estudantes foi da ordem dos 217 mil [...] o que quadruplicou o nível do ano de 2000. Esta verdadeira revolução quantitativa carece agora de uma revolução qualitativa, convergente com as prioridades do nosso desenvolvimento. Precisamos de mais e melhores professores, de melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos de ensino médio e profissional, em particular, e no ensino superior, de modo a não formarmos jovens que não consigam emprego por falta de competências ou que acabem por aceitar o sub-emprego (José Eduardo dos Santos, 2014).

Como expetável, a administração e a gestão do MESCT saíram-se “ílasas” e assumiram a recomendação de projetar medidas de superação que não se escaparam do normativismo. Em termos de carreiras profissionais, muitos dos detentores do poder político da tutela à semelhança das Instituições do Ensino Superior (IES), são professores e enquanto decisores têm a maior possibilidade de metamorfosear-se nestas mesmas decisões. Assumiram-se então, como sendo os “melhores professores [chamados a] melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos”, quando o desvio efetivo tem a ver com a administração e gestão das instituições. Podiam ser os “melhores professores”, mas face ao problema diagnosticado não serão, necessariamente, os melhores administradores e gestores em decorrência do modelo decisional adoptado (revisão dos ECD).

As trajetórias sócio-profissionais e académicas de muitos destes atores nos níveis de decisão descendem de uma cultura organizacional pouco relevante e como tal, incapazes de assegurar uma “revolução qualitativa, convergente com as prioridades do [...] desenvolvimento”, devido aos mecanismos precedentes algo ínvios de acessão aos postos e às categorias que corporizavam a cultura organizacional da época. Longe de uma evocação vocabularista, a qualidade de processos sociais é diretamente proporcional às decisões que se tomam para a sua concretização. Woods (1998) sugere que estas focalizem: (i) *o sistema* - o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências da tarefa; (ii) *os operadores* - o número de agentes envolvidos e as relações hierárquicas entre eles; (iii) e *as intermediações institucionais* que, compreendem a lógica do produto.

Um produto que as instâncias decisórias procuram projectar de forma consciente e com base nas metas institucionais formais. Portanto, “O processo de tomada de decisões no contexto da universidade atravessa impreterivelmente, as concepções de autonomia, enquanto construção histórica com características culturais, económicas e políticas” (Manuel, T., 2013: 465). A realidade histórica do ensino superior em Angola tem

poucos fundamentos que encorajam a implementação de uma revolução qualitativa, devido não só a percepção difusa da autonomia institucional como, substancialmente, a escassez das autonomias individuais e das liberdades prévias dos atores.

Há um conjunto de pendências relacionadas com as lógicas de distribuição do poder visualizado pela forma como os atores posicionaram-se nas instituições, como alcançaram as categorias detidas na carreira e outros até, como alcançaram os graus académicos que ostentam. Tal permite compreender a relação entre a qualidade do ensino e a cultura organizacional que é reforçada pelo índice de pobreza, cujas respostas estatais para a inversão enredam-se frequentemente, pelo utilitarismo, procurando elevar o *status* socioeconómico dos capitais diplomas e das funções detidas na administração pública.

O imediatismo assimilado pelos atores que integram e não só, o sistema educativo nacional devido às benesses estabelecidas para as várias carreiras incluindo nos ECD e nos Estatutos Remuneratórios Nacionais (ERN), eximem a atenção ao *capital cultural* enquanto conhecimento emancipatório detido pelos indivíduos a favor do *capital diploma*. Assumir que aconteceu uma “revolução quantitativa” induz a lógica de que a quantidade precedente, mesmo sem qualidade detém competência para assegurar a “revolução qualitativa” subsequente. A este respeito, Coêlho (2003: 125) refere que as quantidades podem “ser produzidas, às vezes de formas que estão longe de serem reconhecidas como éticas, responsáveis e condizentes com a realidade e a verdade”, à semelhança dos que vêm sendo os hiatos entre a apelação da qualidade e as decisões que se tomam para pretensamente alcançá-la.

Esta desconexão não constitui um acaso, mas uma construção histórica assimilada e que se enlaça entre as pressões do contexto, as respostas organizacionais e o voluntarismo normativista que recobre as forças e as limitações dos atores, em nome de uma agenda institucional, eventualmente ética que apenas o produto sugere o julgamento real.

2. A regulamentação como a expressão da trajetória sócio-profissional e académica dos atores

No seu discurso sobre o Estado da Nação, o Presidente da República reconheceu que “No ensino superior foi aprovado o estatuto da carreira docente [...] das normas curriculares gerais [...] e do regime jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior” (João Manuel Gonçalves Lourenço, 2018). No

entanto, estes normativos, não sendo um fim em si mesmos, a sua operacionalização é condicionada pelas autonomias individuais e pelas liberdades prévias dos gestores, administradores e docentes das instituições, fundamentos que decorrem das suas trajetórias sócio-profissionais e académicas.

Quando se observam as normas produzidas apreende-se que, estão longe de assegurar a qualidade do ensino nacional que tem estado na base destas reformas legislativas. Já que, com alguma frequência, os decisores, ou ao menos os legisladores subsumem suas trajetórias sócio-profissionais e académicas nestas regulamentações. As evidências aparecem sempre visualizadas, seja nos critérios, como nas regras, induzindo claramente a lógica de exclusividade e de blindagem organizacional em relação às gerações vindouras, mesmo sem recobrir os efeitos éticos na prestação real das instituições. Maior preocupação com a ordem hegemónica que de forma ingénua pode-se supor como tratar-se do escasso domínio de instrumentos de administração educativa.

O recente ECD do ensino superior aprovado em sede do Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto estabelece como inovação (artigo 4º), as classes das categorias de pessoal docente (professores e assistentes), contrariamente às anteriores versões dos ECD, como se esta diferenciação fosse útil à concretização do produto. Na sequência, e em substituição da categoria de professor titular (topo da carreira), foi introduzida a designação de professor catedrático (alínea *a*, número 2, art.º 4º), apesar das caracterizações precedentes que indicavam a existência de 147 mestres e 7 licenciados que chegaram a essa categoria (Anuário Estatístico 2015). Um isomorfismo mimético quão simples e quão perigoso numa confrontação de pares, por tratar-se de uma categoria universal dessa natureza de instituições e pouco crida para contextualizações, salvo por lógica de confiança institucional.

Em termos de progressão da base ao topo da carreira, o novo normativo eleva para vinte e dois anos os onze anos precedentes da versão do ECD de 1995 já revogada, expressando um claro *estatuto de envelhecimento docente*. No entanto, quanto aos indicadores de desempenho docente, o normativo apresenta-se brando ao evocar dois livros e três artigos para aceder a professor catedrático, deixando margens de legitimidade intelectual que conferem a este ECD a pouca atratividade para as gerações futuras e espaço de acomodação das gerações precedentes. Assim, qualquer que seja o discurso político que procure identificar a regulamentação como mecanismo de

concretização da qualidade, esbarra com o determinismo das culturas sociais nela alojadas.

Na história do ensino superior em Angola, apesar de muitos orgulharem-se, outros vêm criticando o fato de docentes com o potencial de ensino gradarem para as categorias de base para a investigação científica (licenciados e mestres alcançaram as categorias de topo na carreira). Ainda assim, em provimento administrativo excepcional de docentes (art.º 54, Decreto Presidencial nº 191/18) foram permitidos a aceder à categoria de professor auxiliar, docentes com o grau de mestre. Uma sucessão de avanços, hesitações e recuos que não só se reflete na legislação, como nas práticas e nas estruturas.

Tudo indica que à semelhança dos empregos comuns da administração pública, o Estado obriga-se a proteger e a acomodar todos os que ingressem para a carreira docente universitária e não só, independentemente da sua produção efetiva, importa que nos três anos que antecedem as promoções realizem algo para suprir os critérios. Uma desconformidade sócio-organizacional que expressa de certa maneira alguma feudalidade docente e que a racionalidade burocrática escassamente alcança. A compreensão desta variante decisional só pode dever-se da fraca conceção de negociação e de concertação sindical, ou quando ocorre a cooptação do Estado pelos sindicatos, como reflete o Decreto Presidencial Nº 160/18, que aprova o ECD do ensino geral definindo que,

O período de destacamento do Professor conta para efeitos de promoção ou progressão na carreira desde que seja para exercer cargos ou outras funções em estruturas ligadas à educação ou serviço sindical da profissão, a nível nacional ou provincial” (número 3, art.º 62º).

Quando, a prestação de serviços nos órgãos do aparelho central e local do Estado implicará uma desvinculação automática na carreira, e “ [...] caso pretenda regressar na carreira, participar de concurso público de ingresso” (número 2, art.º 47), como se tal contribuísse para a qualidade do ensino. A prática histórica do país, de cooptar quadros do setor da educação para em comissão ordinária de serviço prestar assumir funções nos órgãos locais e centrais do Estado é por esta via, tacitamente, dada por terminada.

Durante a operacionalização do artigo das excecionalidades do ECD do ensino superior verificou-se que, apesar de o regulamento vigente para as provas públicas de gradação na carreira (Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República nº 19 – II série, de 12 de Maio) estabelecer em relação ao júri para o candidato à Assistente que, “Na falta de docentes com a categoria de Professor deverão ser indicados os Assistentes mais antigos da área de especialidade”

(alínea b, art.º 8º), por Despacho administrativo o MESCT orienta o seguinte: “Nenhum vogal do júri da Prova Pública pode ter categoria inferior ou igual à do candidato [SIC]” (número 3, Despacho nº 286/2018). Uma contraposição que recusa a realidade, mesmo ciente de nada poder influenciar na legitimidade do resultado.

Na sequência, o Despacho remete as instituições para a observância dos “trâmites estabelecidos no Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República nº 19 – II série, de 12 de Maio de 2000” (número 6), o mesmo regulamento contrariado pelo número 3 do Despacho da Ministra.

Uma contradição que põe a terreiro o poder discricionário que, mesmo cientes da história da instituição, as lógicas do jogo de distribuição do poder procura mecanismos de demonstração da autoridade. Muitos docentes alcançaram no passado, categorias de topo na carreira, independentemente da compatibilidade com o grau académico, alguns viram de forma desavisada, as suas carreiras congeladas por longos anos e outros foram vetados ao ingresso há mais de uma década e meia.

No entanto, em relação à presidência do júri o Despacho estabelece que é presidido pelo “Titular do Órgão Executivo de gestão da respectiva Instituição Pública do Ensino Superior” (número 4), sem referenciar as eventuais incompatibilidades de categoria ou de graus académicos detidos entre o candidato, os vogais e o presidente, quanto esta realidade é vigente em algumas IES. As decisões desvelam-se mais, como verdadeiras imagens dos atores que o seu alcance institucional formal.

Quanto ao ECD do ensino geral (Decreto Presidencial nº 160/18), elencam-se critérios que corporizam o perfil do professor do ensino secundário (art.º 18º), que apenas uma escola fundada na autonomia confere. Como um docente formado num contexto de abrandamento das liberdades intelectuais pode “desenvolver valores e atitudes que contribuem para a formação de cidadãos conscientes e participativos”? (alínea n, art.º 18º). Adiciona-se o facto de a LBSEE estabelecer que, “os currículos, planos de estudo e programas de ensino e os manuais escolares [...] têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório” (número 1, art.º 105º) e o perfil do professor do ensino secundário expresso no ECD define no artigo 18º, que o professor deve “flexibilizar a implementação dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos” (alíneas *J* e *k*).

Não havendo dispositivos que permitem desenvolver as autonomias individuais e uma suficiente liberdade intelectual, a investigação científica, a criatividade e a iniciativa diminuem e os conhecimentos que os professores ministram em contexto da sala de aula não deixarão de ser a reprodução da sua época. A construção de respostas organizacionais eivadas pela lógica de mandato e com pouca incorporação das lógicas profissionais e de projeto, faz com que, a longo prazo não tenham significado para a preocupação diagnosticada -, a qualidade do ensino nacional. O recurso a conceitos e termos que impressionem a sociedade e o Titular do Poder Executivo é estratégia e fonte de legitimidade das respostas institucionais, cuja compreensão passa unicamente pela ressemantização.

O regulamento adotado para a atualização e enquadramento dos professores não universitários estabelece para os escalões de entrada a professor do II ciclo do ensino secundário diplomado (art.º 4º, Decreto Executivo nº 42/08), nomeadamente: (i) o bacharelato - 8º escalão; (ii) licenciatura – 6º escalão; (iii) mestrado – 5º escalão; (iv) doutoramento – 5º escalão. Uma expressão clara da regra da feudalidade docente das gerações precedentes que eximiram, inclusive, a impessoalidade normativa que é natureza e princípio das leis. Não é crível que um ou dois anos que separam o bacharel do licenciado legitimem um diferencial de dois escalões e os dois ou três anos que separam o licenciado do mestre tenham o diferencial de apenas um escalão. O diferencial entre o mestre e o doutor separados por três a quatro anos, entrando ambos no mesmo escalão constitui o flagrante de uma enunciação fraca da norma.

Este conjunto de opções a não serem, politicamente, escrutinados em circunstâncias de diagnóstico sobre a qualidade do ensino e a não serem fiscalizadas em sede da aprovação das soluções de inversão positiva do problema, recobre a justificação de que a regulamentação constitui a expressão real da trajetória sócio-profissional e académica dos atores que convencionam as normas. Subsumem nestas, as suas forças e suas forças ainda que mitiguem a missão institucional.

Considerações finais

Há uma predisposição do Estado, de fazer convergir o discurso da qualidade à praticidade se observada a quantidade de normas aprovadas para responder o problema inicialmente diagnosticado -, carreiras docentes. Mas, o modelo decisional encontrado (racional burocrático) é tendencialmente ténue e incapaz de incorporar um diagnóstico

sócio-construtivista e técnico. Os atores nas esferas de decisão, raramente escapam de velarem-se as regras, condicionando as finalidades politicamente definidas.

Percebe-se que não basta evocar a palavra *qualidade* para que na dimensão pragmática tenha o sentido e o significado desejados. Quanto mais este significado é procurado mediante a *regulamentação* burocrática, sem escrutinar as liberdades prévias e as autonomias individuais dos atores que constituem os grupos hegemónicos, mais se registam os retrocessos, os avanços e os recuos. Por este motivo, o défice da *qualidade do ensino* prossegue sendo imputável à administração e gestão do sistema nacional de educação, cabendo aos professores o mínimo possível.

Os professores compelidos pelo isomorfismo normativo e também coercivo elaboram respostas de adequação às leis e ao contexto, enquanto mecanismo de socialização organizacional por via do isomorfismo mimético. Tal levou Manuel, T. (2017) a intitular a comunicação à 7ª Conferência da AFORGES em Timor Leste: *Qualidade do Ensino Superior em Angola -: Um Embuste Histórico -Institucional*. Isto é, a história do ensino superior e seus atores, assim como a regulamentação institucional constituem verdadeiras armadilhas face às respostas que se concebem para assegurar a qualidade do ensino nacional.

Referências bibliográficas

- COÊLHO, I. M. (2003). Educação Superior: Uma outra Avaliação. in L. F. Dourado; A. M. Catani & J. F. Oliveira (orgs.), Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações Recentes e Debates Atuais. Goiânia/Brasil: Editora Alternativa, pp. 117-134.
- ANGOLA (1995). Decreto Nº 2/95, de 24 de Março – publicado no Diário da República. I Série nº 12 – aprova o estatuto orgânico da Universidade Agostinho Neto.
- ANGOLA (2000). Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto. Luanda: Publicado no Diário da República nº 19 – II série, de 12 de Maio.
- ANGOLA (2008). Decreto Executivo Nº 42/08, de 20 de Março – publicado no Diário da República. I Série nº 52 – aprova o Regulamento para a Actualização do Enquadramento dos Professores na Carreira dos Docentes do Ensino Primário, e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.
- ANGOLA (2014). Discurso sobre o Estado da Nação do Presidente da República. Luanda: Presidência da República.

- ANGOLA (2015). Anuário Estatístico do Ensino Superior 2ª Edição: Lianda, Ministério do Ensino Superior.
- ANGOLA (2016). Lei Nº 17/16, de 07 de Outubro – publicado no Diário da República. I Série nº 170 – aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- ANGOLA (2018). Decreto Presidencial Nº 160/18, de 03 de Julho – publicado no Diário da República. I Série nº 95 – aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Agentes de Educação.
- ANGOLA (2018). Decreto Presidencial Nº 191/18, de 08 de Agosto – publicado no Diário da República. I Série nº 118 – aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.
- ANGOLA (2018). Despacho nº 286/2018, de 10 de Outubro, da Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia sobre a tramitação dos processos de provimento administrativo excepcional. Luanda: Gabinete da Ministra.
- ANGOLA (2018). Discurso sobre o Estado da Nação do Presidente da República. Luanda: Presidência da República, disponível, em <http://www.governo.gov.ao/VerNoticiaPres.aspx?id=36578> acesso a 21 de Outubro de 2018.
- MANUEL, T. (2013). *Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola: Provimento da Carreira Docente*. Huambo: IPSN Editora.
- MANUEL, T. (2017). “Qualidade do Ensino Superior em Angola: Um Embuste Histórico – Institucional”. Timor Leste: Actas da AFORGES. Disponível em <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/30-Qualidade-do-Ensino-Superior-em-Timor-Leste.pdf>.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. London: Jossey-Bass Publishers.
- WOODS, D. D. (1998). Designs are Hypotheses about How artifacts Shape Cognition and Collaboration. *Ergonomics*, nº 41, pp. 168-173.