

GARANTIA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Do instrumentalismo ao socioconstrutivismo

Tuca Manuel* & Maria da Conceição Barbosa Mendes*

* Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Benguela, Angola.

Resumo: Este texto sintetiza reflexões em torno das dinâmicas e racionalidades subjacentes ao funcionamento do ensino superior (ES) em Angola, tendo em conta a sua prestação social face às recorrentes observações e indagações a respeito da qualidade. Parecendo ancorar-se no cumprimento escrupuloso das leis em detrimento da sua responsabilidade social, o ES angolano questiona-se sobre como garantir a qualidade sem extrapolar as exigências legais. As reflexões procuram gerar a compreensão sobre a formação de um indivíduo pleno adaptado às exigências do mercado de trabalho e cidadão do mundo eticamente pautado. Objetivou-se refletir a correlação entre o paradigma instrumental e a perspectiva socioconstrutivista para a garantia da qualidade do ES, enquanto processo social. O estudo qualitativo assenta na análise documental e de conteúdo da Lei de Bases do Sistema Educativo angolano e os Estatutos da Carreira Docente Universitária e não Universitária. Os resultados indiciam a prevalência de uma abordagem instrumental do sistema de garantia da qualidade do sistema de ES em Angola.

Palavras-chave: ensino superior, qualidade, cultura científica, paradigma instrumental, paradigma socioconstrutivista

QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: FROM INSTRUMENTALISM TO SOCIO-CONSTRUCTIVISM

Abstract: This text synthesizes reflections on the dynamics and rationalities underlying the functioning of higher education (HE) in Angola, taking into account its social performance in view of the recurrent observations and inquiries regarding quality. Seeming to be anchored in the scrupulous compliance of the laws to the detriment of its social responsibility, the Angolan HE is questioning how to guarantee quality without extrapolating the legal requirements. The reflections seek to generate an understanding of the formation of a full individual adapted to the demands of the labor market and an ethically guided world citizen. The objective was to reflect the correlation between the instrumental paradigm and the

Correspondência: Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, R. Silva Porto, Caixa Postal 643, Benguela, Angola. Email: tucamanuel12@yaboo.com.br; saobarbosa67@yaboo.com.br

Este trabalho encontra-se publicado sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhalqual 4.0.

socio-constructivist perspective to guarantee the quality of HE, as a social process. The qualitative study is based on the documentary and content analysis of the basic law of the Angolan educational system and the statutes of the university teaching career and non-university teaching. The results indicate the prevalence of an instrumental approach to the quality assurance system of the HE system in Angola.

Keywords: higher education, quality, scientific culture, instrumental paradigm, socio-constructivist paradigm

ASSURANCE QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ANGOLA: DE L'INSTRUMENTALISME AU SOCIO-CONSTRUCTIVISME

Résumé: Ce texte synthétise des réflexions sur les dynamiques et les rationalités qui sous-tendent le fonctionnement de l'enseignement supérieur (ES) en Angola, en tenant compte de sa performance sociale au vu des constats et interrogations récurrents sur la qualité. Semblant ancré dans le respect scrupuleux des lois au détriment de sa responsabilité sociale, l'enseignement supérieur angolais se demande comment garantir la qualité sans extrapoler les exigences légales. Les réflexions visent à générer une compréhension de la formation d'un individu à part entière adapté aux exigences du marché du travail et d'un citoyen du monde éthique. L'objectif était de réfléchir sur la corrélation entre le paradigme instrumental et la perspective socioconstructiviste pour garantir la qualité de l'ES, en tant que processus social. L'étude qualitative est basée sur l'analyse documentaire et de contenu de la loi fondamentale du système éducatif angolais et des statuts de l'enseignement universitaire et de l'enseignement non universitaire. Les résultats indiquent la prévalence d'une approche instrumentale du système d'assurance qualité du système d'ES en Angola.

Mots-clés: enseignement supérieur, qualité, culture scientifique, paradigme instrumental, paradigme socio-constructiviste

Introdução

O presente artigo resulta de um estudo descritivo-interpretativo em torno das dinâmicas e racionalidades subjacentes à emergência e funcionamento do ensino superior (ES) em Angola, face às recorrentes observações e indagações a respeito da sua qualidade. Entre o determinismo legislativo focado para o estabelecimento de um ES tendente à “produção” de mão-de-obra e de elites dirigentes para governar e administrar o país, bem como à necessidade de desenvolver nos indivíduos competências, habilidades e atitudes, abre-se o debate sobre como se pode conseguir a responsabilidade social da universidade. Será mediante a sujeição às leis ou aos processos de construção social que a qualidade do ES será alcançada? E como as normas podem assegurar a responsabilidade social da universidade? Um conjunto de questões que põe em causa o papel social das universidades no contexto educacional em Angola.

Esta quase escusa do papel consciente dos atores de terreno por conta da ditadura legislativa sugeriu a presente abordagem qualitativa, com o recurso à análise documental e de conteúdo, com prioridade para a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano (LBSEE) que incorpora o subsistema do ES e os Estatutos da Carreira Docente Universitária (ECDU) e não Universitária (ECDnU).

Essa observação pode ser corporizada pelos paradigmas de universidade, que autores como Cunha (1998), em *A Psicologia na educação: Dos Paradigmas Científicos às Finalidades Educacionais*, Zabalza (2009), *Competências Docentes do Professorado Universitário*, Lizarraga (2010), *Competências Cognitivas no Ensino Superior* e Santos (1994), *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade* invocam, nomeadamente: (i) paradigma da personalidade; (ii) paradigma da educação profissional; (iii) paradigma ou modelo da investigação. Foi da necessidade de adequar os recursos humanos às exigências das forças produtivas da época que as “nações campeãs” da Revolução Industrial (século XVIII-XIX) procuraram exteriorizar os critérios que permitiam justificar lógicas paradigmáticas.

Para Angola, esta premissa parte do estabelecimento tardio das universidades nos territórios coloniais, cuja colonização, enredada pelo *lusotropicalismo* (pretensa igualdade racial no tratamento dos povos da metrópole e do ultramar) e pela presença de capitais coloniais estrangeiros não portugueses na economia, geraram a dualidade entre a subjugação dos/as nativos/as e a agenda desenvolvimentista ocidental. Terá a pressão externa – derivada da condição económica de Portugal perante as outras potências coloniais, combinada com as exigências internas de considerar historicamente a universidade como detendo o papel tradicional de desenvolver as sociedades – justificado o estabelecimento do ES em Angola?

O texto estrutura-se em três partes fundamentais. A primeira parte acomoda interpretações genéricas sobre a universidade, refletindo as suas variações identitárias. A segunda parte discorre sobre abordagens centradas na avaliação, cindida entre o crescimento económico e o “capital-diploma”. O texto finaliza com descrições e reflexões sobre os principais fatores associados à aferição da qualidade nas instituições de ensino superior (IES) em Angola.

Metodologia

O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 2010), com recurso a análise documental (Pardal & Lopes, 2011) justificada pela pretensão de obter a “perspetiva oficial” (Sistema de Educação e Ensino em Angola, Lei n.º 17/16; regime jurídico de avaliação e acreditação da qualidade das instituições do ensino superior, Decreto Presidencial n.º 203/18;

ECDU, Decreto Presidencial n.º 191/18; ECDnU, Decreto Presidencial n.º 160/18) e sua confrontação com as dinâmicas sociais em relação à garantia da qualidade no ensino superior em Angola. A análise de conteúdo (Bardin, 2009; Campenhoudt et al., 2019) foi útil para conferir o hiato entre o plano das intenções e a sua concretização. A construção do quadro de referência assentou na revisão da literatura.

A confrontação, a indução e a dedução metodológica (Rodrigues, 2007) foram necessárias por as propostas de avaliação e validação das IES estarem representadas por instrumentos do tipo *check-list* que valorizam sobremaneira os aspetos formais em detrimento dos de natureza não formal e informal. Ou seja, tais instrumentos escusam-se da possibilidade de aferir que um currículo educativo escolar intencionalmente estabelecido nem sempre responde a premissas que configuram a responsabilidade social da universidade e tão pouco ao instrumentalismo que os Estados apregoam – desenvolvimento nacional. O grau de intencionalidade com que se estabelece o currículo tende a depender da necessidade coletiva e planeada de elevar as forças produtivas à medida das necessidades sociais que se incorporam nos instrumentos de aferição da qualidade institucional.

Interpretações genéricas sobre a universidade

Terá sido a necessidade de adequar os recursos humanos às exigências das forças produtivas da época que levou as “nações campeãs” da Revolução Industrial (século XVIII-XIX) a procurarem exteriorizar os critérios que permitiam justificar essa visão paradigmática. De notar que cada paradigma está associado às culturas daquelas nações, nomeadamente: inglesa (foco na educação liberal e na integridade individual); francesa (tendente à separação entre o ensino e a investigação, ambos sob a tutela estatal); alemã (centrada na investigação), respetivamente. Eventualmente, os Estados subsequentes adotarão as universidades, ou numa dimensão modal, ou pressionados pela competitividade económica, política, cultural e tecnológica.

Habermas (1987) defende uma educação que propicia o desenvolvimento humano para uma vida prática intersubjetiva e de um saber que desperte a inquietude e que facilite um diálogo interpretativo da realidade. Escolarizar-se passa a ser uma forma de partilhar as responsabilidades entre os indivíduos de uma determinada sociedade. Pires (2007) acredita na nulidade da acumulação de saberes, sugerindo o mecanismo de aprender a aprender, como processo de amadurecimento contínuo e de redescoberta do indivíduo. Duarte (2000), em sua obra *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*, critica essa designação como sendo uma apropriação neoliberal e pós-modernista, tendente a restringir a educação à formação de indivíduos que se adaptem às exigências dos sistemas económicos.

Pode-se aferir esse quase slogan, na perspectiva de lema, ressaltando que o/a “educando/a] deve aprender a dispor-se de forma compatível ao que dele/a] se espera na universidade” (Rothberg, 2006 p. 91), como fundamento, refletindo o exercício de “papéis socialmente regulados e agir orientado ao entendimento mútuo” (p. 98), como também de equipamento socio-cognitivo, enquanto “estádio convencional da interação” em que, “tendo aprendido, é verdade, argumentações teóricas, o adolescente se detém diante da entrada na argumentação moral” (Habermas, 1987, p. 220). O autor abre, assim, o debate sobre a articulação entre o que a aprendizagem assente no currículo intencionalmente definido estabelece, e o que a visão do mundo expõe por via da experiência anterior e do currículo oculto.

O currículo oculto entrelaça-se, portanto, no currículo formal, enquanto impossibilidade da “estrita realização de uma intenção do professor”, porque “o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle”. Pois, “no seu percurso didático, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente”, devido à coexistência entre as resistências dos/as alunos/as e as eventualidades da prática pedagógica, fazendo com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto (Perrenoud, 2000, p. 51). Compreender o que ocorre entre o prescrito e o executado passa por desocultar situações, opções e temas que, não tendo sido planejados, são objeto de tratamento em contexto da sala de aula, constituindo-se num conjunto de saberes emergentes e vivenciados.

À semelhança de outras organizações propositadamente concebidas, a universidade como organização educativa, e aqui referenciando Blau e Scott (1979, p. 13), reflete “uma unidade social estabelecida com o propósito explícito de chegar a certas finalidades”. De acordo com esses autores, “se a feitura de uma tarefa requer mais do que um punhado de homens [*sic*] trabalhando juntos, eles não podem agir deixando cada um fazer aquilo que julgar que deva ser feito” (p. 13).

Trata-se de uma premissa que impõe a necessidade de uma estrutura formalizada que tende a evitar a sujeição da organização às contingências e às vontades dos seus integrantes. Deslinda-se alguma impossibilidade de os objetivos formulados para as organizações poderem ser incertos, ancorando lógicas pretensamente weberianas que vão legitimar a autoridade hierárquica, a supervisão, o controlo e a distribuição das funções e tarefas. Tudo isto na perspectiva de prever e evitar o fracasso e tornar certa a missão das organizações sociais.

A complexidade da universidade assente, por um lado, na inquietude para gerar uma camada de sujeitos culturalmente desimpedidos e, por outro, de responder materialmente às demandas sociais, requer uma compreensão que vai para além dos modelos organizacionais da Administração Pública e das ideologias políticas dominantes. Aproximar a universidade à realidade físico-funcional tende a basear-se, simultaneamente, nos modelos organizacionais *normativistas/pragmáticos* e nos *modelos organizacionais analíticos/interpretativos* abordados por Lima (1998).

Por este motivo, o voluntarismo de criar as universidades para responderem positivamente às necessidades económicas dos Estados não deixa de encerrar fenómenos caracterizadores dos processos socialmente construídos da realidade (Berger & Luckmann, 1967), e dos determinismos jurídico-legalistas. As organizações educativas refletem, no “plano de ação”, a coexistência entre o normativo/pragmático e o analítico/interpretativo. Se o primeiro reflete o que se pretende *ser e estar*, o segundo visibiliza o que *é e está sendo*, independentemente de qualquer apologia ideológica.

Como consequência da industrialização, à universidade contemporânea foi acometida, teoricamente, o perfil de alargar a sua base de emprego para uma mão-de-obra qualificada, ligada à indústria e à tecnologia, independentemente da identidade cultural e da trajetória histórica das sociedades em que se estabelece. O foco vem sendo a consolidação do nível de desenvolvimento das sociedades, apesar de não serem interrogados os mecanismos de concretização desse ideário assente na evolução das perceções políticas, económicas e sociais da educação, da ciência e da tecnologia.

A expansão generalizada dos sistemas de educação, de ciência e da tecnologia que aconteceram com o fim da II Guerra Mundial até ao início dos anos 70 refletiu-se com a proclamação da independência de Angola em 1975, no alargamento da rede escolar pública e a massificação do acesso, contrariamente à educação elitista colonial. Em decorrência da instabilidade político-militar pós-independência, deu-se o abrandamento do crescimento económico, relativamente ao período anterior, tendo-se criado as premissas de entrelaçar a produção à circulação de conhecimentos. Um propósito funcionalista que ampliou a relevância socioeconómica como consequência da alta escolaridade, ou seja, “a produção de cidadãos educados e a providenciação do capital cultural” (Pires, 2007, p. 25).

No seu trabalho empírico, Denison (1996) mostra que 1/3 do crescimento do PIB dos Estados Unidos da América, no período de 1929 a 1982, deveu-se ao progresso técnico assente no avanço do conhecimento, representando 0,66% do total de 1,02% do progresso económico. No âmbito da perspectiva da educação (1960-1990) na OCDE, Papadopoulos (1994) menciona que o crescimento económico, a ser tomado como objetivo político de todos os países desenvolvidos, só seria substancial caso todos os fatores que a ele conduzissem fossem assumidos como pertinentes. O autor chama a atenção para o facto de que o crescimento económico se sujeita ao escrutínio dos fatores de ordem positivistas (tendencialmente ponderáveis e previsíveis), como também aos de dimensão construtivista, que são escassamente visualizados, mas percecionados, como é o caso do conhecimento.

À margem de olhares de pendor instrumental, a busca da proporcionalidade entre as forças produtivas e as necessidades sociais, já na Idade Média fizeram emergir a universidade como instância de “instrução do grau avançado nas áreas das Letras e Ciências” (Conceição et al., 1998,

p. 1). Se indagarmos o porquê dessa apreensão com o desenvolvimento intelectual, independentemente da justificativa de “manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa originária da antiguidade clássica” (p. 1), pode-se inferir que a recriação de novas formas de vida implicava novos e aprofundados conhecimentos para dar resposta aos novos desafios.

O exemplo de Fukuyama (2007), de avaliar o efeito da massificação do ensino superior, é justificado pela resposta ao desenvolvimento dos Estados. Defende-se a ideia de que “o poder do nacionalismo do Terceiro Mundo tem, de uma maneira geral, triunfado, não obstante os seus baixos níveis tecnológicos e de desenvolvimento” (p. 268), mesmo perante os questionamentos sobre a sua qualidade e eficácia cultural. A proliferação das universidades nos Estados ex-colónias correspondeu à dimensão ideológica de *Um Estado, Uma Universidade* cuja prestação, na prática, não equivaliu exatamente ao desenvolvimento tecnológico ou à emancipação cultural, mas apenas a uma eventual distribuição de direitos antes coartados pela administração colonial.

No seu relatório de consultoria de peritos em 1991, a UNESCO define que, para o desenvolvimento do ensino superior em África, são reconhecidas três fases:

a) *Fase do tipo clássica*, em que a universidade era venerada como símbolo de soberania. Nesta fase, os Estados ex-colónias definiram como metas de identidade, para além da bandeira e da companhia de aviação, a própria universidade como parte constituinte dos símbolos;

b) *Fase de expansão* requerida para a formação de quadros. Esta fase revelou-se como resposta revolucionária de autodeterminação nacional contra o carácter sectário e discriminatório induzido pela Administração colonial;

c) *Fase de crise*, em que se evidenciam reduções financeiras rigorosas. Tal é consequência da dependência económica a que os novos Estados se veem remetidos, por um lado, e, por outro, a lógica da comunidade internacional sobre a prescindibilidade das universidades nos Estados africanos. Uma situação que vem sendo interpretada como uma tática neocolonial.

A primeira fase pode ser entendida como a do romantismo universitário, em que a universidade se havia constituído num espaço para a formação de gente que procura empregos em escritórios; a segunda resultará da crítica à primeira, que mais não impulsionou senão a graduação de gente que

admira o sistema colonial e, no seu melhor, gente que não percebe o seu impacto ou que não vê nada de mal nele. Os mais positivos vêem as “vantagens e desvantagens” do colonialismo. A universidade gradua gente altamente individualista. Eles só procuram o êxito. Pouca atenção é prestada à necessidade de esforços colectivos, ao trabalho em equipa, ou ao desenvolvimento do povo e do país como um todo.¹ (Eisemon, 1983, p. 27, tradução nossa)

¹ “admires the colonial system and, at its best, people who do not realize its impact or who see nothing wrong with it. The most positives look at the ‘advantages and disadvantages’ of colonialism. The university graduates highly individualistic

No quotidiano, esta fragilidade acentua-se devido ao facto de os normativos das entidades nacionais responsáveis pela empregabilidade e administração públicas definirem os *graus universitários adquiridos por diploma* como critério supremo para as categorizações ocupacionais, independentemente das habilidades adquiridas pelo indivíduo. São categorias mais bem remuneradas e acomodadas, como se “os objetivos pessoais individuais pudessem ser satisfeitos na plenitude, a partir de uma remuneração salarial confortável” (McGregor, 1960, p. 51), e como se a construção da cultura organizacional da universidade fosse unidimensional, que a sociedade envolvente e os atores internos não tivessem influência sobre essa.

A avaliação cindida entre o crescimento económico e o “capital-diploma”

O ténue equilíbrio na observação das dimensões positivista e construtivista tenderá a enaltecer, ou a negligenciar, o instrumentalismo do crescimento económico nas sociedades. Tal resultará na formulação do carácter da universidade: tendente à emancipação social e cultura científica e tendente ao alcance do crescimento económico. Mas, como este parâmetro está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento social e cultural dos povos aos quais o crescimento diz respeito, a desocultação das margens de ambiguidade na observação torna-se uma empreitada das teorias organizacionais fundadas em experimentações industriais e empresariais de Taylor (1856-1915) e em princípios da administração geral projetados por Fayol (1841-1925), até a uma formatação racional da burocracia organizacional que encontra em Max Weber (1864-1920) a sua conceitualização.

A interconexão e a utilidade explícita entre a ciência e a técnica confluem no “processo de institucionalização do conhecimento” (Santiago, 2000, p. 186) e os Estados, ao colocarem a ciência ao serviço da economia, passaram a influenciar os sistemas de “aquisição/apropriação da informação e atitudes” (p. 186) enquanto mecanismo para dirigir o processo científico. Uma configuração estatal de controlar político-ideologicamente as agências do conhecimento, como é a universidade, gerando assim alguns tipos factuais de universidade – conformista e reformista. A primeira, tendencialmente hegemónica, atua de conformidade com a agenda pública, cuja investigação sujeita-se a contingências utilitaristas. A segunda, pretensamente criativa e transformadora, ancorada no ensino à investigação.

Em Angola, a ligação imediata dos graus académicos à detenção de categorias de topo e obviamente mais bem remuneradas nas carreiras docentes, universitária (art.º 19.º, Decreto

people. They just look for success. Little attention is paid to the need for collective efforts, teamwork, or the development of the people and the country as a whole.”

Presidencial n.º 191/18) e não universitária (art.º 40.º, Decreto Presidencial n.º 160/18), sobre o ingresso e acesso enuncia uma lógica tênue de inferência institucional. Não desoculta a ligação entre a influência social do grau académico ao processo estrutural e de funcionamento das IES, como se as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem estivessem escusadas de evasivas entre a avaliação sumativa e a das aprendizagens.

Com a proclamação da independência, a ideia de substituir os espaços antes detidos pelo colonizador terão influenciado as decisões que sobrevalorizam os graus universitários em detrimento dos níveis técnico-profissionais do secundário, cuja ação representava no passado o contacto direto com os recursos naturais e sua exploração. O elencar de indicadores intramuros da universidade para avaliar externamente as IES (art.º 31.º, Decreto Presidencial n.º 203/18) sem indagar o enquadramento social e profissional dos/as diplomados/as, bem como o alcance social das suas investigações provam essa abordagem.

As lógicas utilitárias de sustentabilidade que compeliram as universidades a “modos de organização e de gestão considerados típicos dos sectores privados e produtivos” (Lima, 1997, p. 43) justificaram apenas a implementação do “paradigma da *educação contábil*”. As IES passaram, assim, a sujeitar-se a formas de recuperação dos investimentos, independentemente das qualidades dos conhecimentos produzidos, importando apenas a lógica de confiança institucional em torno do produtor. Enquanto entidades socialmente necessárias para responder às exigências do crescimento económico, as universidades formam entes sujeitos a teorias de fundamentações dos economistas, capital humano, conforme Gary Becker (1930-2014) e Theodore Schultz (1902-1998), que alargaram o conceito de capital físico, levando a educação à categoria de investimento para o crescimento económico dos Estados.

Em sociedades cujas forças produtivas são, por diversas razões, frágeis face às necessidades sociais, a transição do “capital humano” às exigências produtivas sujeita-se às pretensas qualificações obtidas nas universidades. É o mecanismo encontrado por este tipo de sociedades para recompensar o produto gerado como resultado da universidade de massas, com pretensa justificação de vencer a fragilidade das forças produtivas. Os normativos passaram a reconhecer administrativamente as competências, lógica do “capital-diploma” (Désiage, 2010; Lahire, 2003), independentemente da prestação social. Alta valorização administrativa dos/as diplomados/as universitários/as e que o Estado passou a acusar despesas com remunerações dos/as mesmos/as na administração pública.

Emerge assim uma metamorfose economicista justificando o desinvestimento da educação superior por via de táticas positivistas de *rankings*, cuja essência é a justaposição das quantificações às qualificações. As estruturas do mercado expressas, ou tacitamente representadas, nos sistemas de validação e acreditação das instituições do ensino procuram em todo o mundo acomodar-se em novos mercados, através de *rankings* escolares suportados pelo discurso ideoló-

gico de “escolha consciente” de Sartre (1973). O facto de as sociedades “não se perguntarem o que transformou o diploma num *capital*” (Lahire, 2003, p. 985) pode ser fatal. É “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 dos povos” (Universidade de Luanda, 1970, p. 5). A omnipresença dos Estados nos mercados de emprego para as sociedades de economias nascentes gera um gigantesco “exército” de desempregados/as devido à lógica de diplomar para responder a problemas sociais, redundando, com frequência, no embuste de “formar a alto custo os futuros desempregados” (Dumont, 1991).

Esta situação, não podendo ser generalizada, permitiu que alguns Estados africanos, mesmo eivados pelo “princípio da legitimidade fundamentada na identidade nacional” (Fukuyama, 2007, p. 267), conseguissem, em relação ao ensino superior, uma implantação e gradação em dez ou vinte anos, pouco menos do que o Estado colonial pôde em, mais ou menos, um século. A racionalidade do Estado colonial de beneficiar apenas com nível superior de formação os/as colonos/as que se encontravam em territórios ultramarinos em detrimento dos/as nativos/as, sinalizando o carácter classista da universidade, estaria na base do longo tempo de implantação da universidade nos Estados africanos (ex-colónias ocidentais).

A emergência de cortes rigorosos nas finanças converge com a crise estrutural das universidades. É designada crise estrutural porque, independentemente de as causas se deverem a quimeras conjunturais, são representativamente decorrentes da própria essência do estabelecimento e da prossecução do papel da universidade, como invoca a UNESCO (1990). Entre os problemas em relação ao ensino superior nos novos Estados (ex-colónias), a UNESCO elenca: (i) o rápido crescimento e descontrolado número de alunos/as e de professores/as; (ii) a falta de professores/as qualificados/as; (iii) a falta de coordenação na criação e das atividades das universidades e outras instituições de ensino superior; (iv) a falta de pertinência do ensino em relação ao desenvolvimento e às realidades socioeconómicas; (v) a ausência reiterada de uma política de ensino superior e da sua missão. O crescimento descontrolado do número de alunos/as e de professores/as está relacionado com as taxas de natalidade e com a omnipresença da administração pública no mercado de emprego, respetivamente.

As consequências desta caracterização resultarão, de forma imediata, na falta de incentivos salariais para os/as professores/as e na desmotivação no seio dos/as alunos/as, fruto das suas apreensões quanto às perspetivas, reveladoramente sombrias, de emprego. Uma situação que, refletida na lógica *causa – efeito*, tenderá a apresentar-se como um imbróglio, em que o efeito é potencialmente a causa. Neste sentido, secunda-se Sousa Santos (1994, p. 184), segundo o qual,

Os múltiplos dualismos referidos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se entre outras coisas, segundo a composição social da população.

Desvela-se que, aquém da resposta economicista expetável e exaltada pelas políticas dos Estados, a universidade fragiliza-se como resultado da imprecisão do perfil de entrada e da responsabilidade excessiva de emitir diplomas de cursos cuja qualidade e utilidade se revelam, ainda assim, duvidosos. Esta situação decorre, por um lado, da abrandada produção de novos conhecimentos e, por outro, do exíguo contributo que os/as graduados/as possam prestar ao desenvolvimento, seja académico e cultural, seja político e socioeconómico.

De acordo com a UNESCO (1990), em reunião de ministros africanos da educação e da planificação económica realizada em Dakar em 1990, os Estados reconheceram que a década de 1980 teria revelado uma falsa impressão de segurança e de otimismo, e que os indicadores de desenvolvimento humano, tais como a educação, a saúde, a nutrição e o emprego teriam piorado significativamente. Esta conclusão, tendencialmente tardia, é a consequência direta da qualidade das investigações científicas que se processam nestes países, de pendor formal, reprodutivo e unanimista, em que o ensino se sobrepõe à produção de novos conhecimentos.

O ceticismo da comunidade internacional relativamente à relevância do ensino superior na África subsariana terá a ver, essencialmente, com o efeito desse nível de instrução sobre as economias dos respetivos Estados. Visualiza-se como um investimento desnecessário, devido à comparação que fazem com os outros países do mundo. As lógicas e os critérios de comparação que fazem, por mais justos que se apresentem, perdem legitimidade na perspetiva africana e não só, porque foi esta mesma comunidade que, ao longo dos séculos, integrava os Estados que tomaram a educação como um meio de subjugação política, cultural e social.

Discursos mediatizados sobre a suposta ligação direta entre o ensino superior e a economia podem, com alguma razoabilidade, gerar um entendimento logicamente desfocado, como se o nível superior significasse imediatamente o crescimento económico. A compreensão dessa pequena e indireta relação é sugerida por Bloom et al. (2005) como tendo a ver com os efeitos positivos que a instrução superior poderá dispor, quer seja no indivíduo, quer também na coletividade.

Se para o indivíduo a formação superior cria oportunidades para um emprego melhor, altos salários e alta capacidade para poupar e para investir, isto permitirá que estes benefícios levem à boa saúde, à qualidade de vida condigna, seja na dimensão comunitária, como individualmente. Só assim o sujeito membro de uma determinada sociedade tem a probabilidade de longa vida e participar ativamente no processo produtivo, com vista à ampliação de ganhos. Nos Estados africanos (ex-colónias), o discurso ideológico sobre a responsabilidade social da universidade coexiste com a insuficiência infraestrutural herdada da colonização face à massificação pretendida, causando assim algum desalinhamento das políticas que se concebem.

Na verdade, a universidade, de acordo com Sousa Santos (1994), não parece preparada para defrontar determinados desafios do tipo economicista, tanto mais que estes apontam para trans-

formações profundas e não para simples reformas parcelares. Ao referir-se à legitimidade institucional da universidade, o autor entende que “tal impreparação mais do que conjuntural, parece ser estrutural (...) devendo-se à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança” (p. 163). Apenas por lógica de confiança institucional guiada pelo racionalismo instrumental, a universidade permanece quase inquestionável a partir de fora. É, portanto, a própria universidade um campo fértil de resistência, não apenas pelas suas lógicas de complexidade burocrática, mas, e principalmente, pelas incertezas organizacionais e pela coexistência de motivações e interesses múltiplos.

Valerá a esta premissa a justificação de Habermas (1987), ao interpretar que a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente e que, para isso, se serve da complexidade do currículo e do conjunto de práticas discursivas e não discursivas que abriga no seu seio. Será esta a âncora da crise permanente da universidade que mais se evidencia a partir do limiar do século XX.

Fatores de aferição da qualidade nas IES em Angola

Se, inicialmente, a disponibilidade de recursos naturais motivou a administração portuguesa, em Decreto-Lei n.º 44530 (1962), a estabelecer nos territórios de Angola e de Moçambique os Estudos Gerais Universitários integrados na universidade portuguesa, nas décadas da institucionalização do ES mais atenção foi dada à expansão das IES em todo o território nacional. A desproporção entre o investimento e a dispersão demográfica raramente conferiam legitimidade qualitativa. O Presidente da República reconheceu tal facto no seu discurso sobre o Estado da Nação nos seguintes termos:

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)

Em resposta ao desafio lançado pelo Presidente, seguiu-se uma amálgama legislativa, como decisões para a inversão da situação. Silva (2016, p. 227), no seu estudo sobre a gestão do ensino superior em Angola, identificou a necessidade de “compatibilizar o esforço da auto-regulação no contexto do exercício da autonomia com a tendência para a regulamentação estatal por via legislativa, ou através da avaliação institucional”. O autor sugere uma gestão institucional para

a eficiência e a qualidade, como necessidade para a credibilidade e a imprescindibilidade das IES na sociedade angolana.

Mendes (2013) enuncia elementos implícitos à avaliação e diretamente associados à qualidade e que “condicionam a realização da avaliação” por conta da “ausência de normativos legais e o insuficiente conhecimento por parte dos atores internos e externos, sobre a avaliação” (pp. 473-474). Ou seja, uma aferição aos dispositivos formais cuja representatividade nas dinâmicas socioconstrutivistas confronta-se com a ausência, segundo a autora, de “insuficiências em termos de profissionais qualificados”, sugerindo compreender a problemática numa contraposição entre o plano das intenções e o plano das concretizações. Manuel (2013, p. 28), no seu estudo sobre a cultura organizacional da universidade pública de Angola, referia-se ao facto de que “alguma qualidade de formação que é mantida, tende a ser da responsabilidade, da criatividade e da motivação pessoal dos estudantes”. Uma dispensa clara da contribuição dos dispositivos de administração em confronto com as expectativas da sociedade em relação ao ensino superior, enquanto oportunidade de elevação do *status* socioeconómico. Portanto, a avaliação e a qualidade ganham centralidade nas abordagens sobre o ensino superior em Angola, sendo admitida a necessidade de “executar reformas que passam pela implementação de normas e por estabelecer um mecanismo funcional de avaliação e de fiscalização do Subsistema de ensino Superior” (Buza, 2020, p. 9).

A existência de um normativo que estabelece o “regime jurídico da avaliação e acreditação da qualidade das instituições do ensino superior” (Decreto-Lei n.º 203/18) patenteia algum paradoxo legislativo devido à enunciação indutiva do termo “qualidade”. A qualidade é, pois, uma intenção, consequência de um conjunto de opções organizacionais e não algo que as organizações detêm por natureza e que se sujeita a manipulações circunstanciais dos atores. A estampa, por ação e não por aferição da variável “qualidade”, indicia algum ímpeto organizacional. A forma ética e responsável com que as IES implementam as políticas, desenvolvem as suas ações, assumem as suas práticas e atitudes a nível interno e no diálogo com a comunidade, constitui um dos parâmetros da responsabilidade social da universidade e fonte de aferição da qualidade ou da não qualidade.

Se, durante a colonização, a universidade era condicionada para os/as nativos/as segregados/as (indígenas e assimilados/as), a sua contribuição para o crescimento económico da época era, essencialmente, como mão-de-obra pouco escolarizada. Proclamada a independência a 11 de novembro de 1975, a omnipresença dos/as nativos/as em todas as esferas da vida implicará a escolarização e a instrução a todos os níveis. Parece paradoxal, mas nesta época estaria igualmente iniciado o aprofundamento das desigualdades de acesso e de saída, em termos de qualidade dos/as graduados/as na universidade, apesar de considerar que

O desenvolvimento histórico tem sancionado a tradição do papel proeminente desempenhado pelas universidades no progresso da ciência pura (...) vários fatores se combinam para enfatizar a adequação das universidades para a pesquisa.² (Bush, 1945, p. 90, tradução nossa).

Desta abordagem subjazem, igualmente, as racionalidades que sustentam os mecanismos de financiamento contratual das universidades, permitindo a concessão de bolsas estatais de estudo para graduação e pós-graduação. A centralidade era a superação do atraso económico e social devido aos longos anos de obscuridade colonial.

Apesar de a ideia original de universidade para Angola encerrar a dimensão utilitária como instrumento inconfesso para travar o processo revolucionário e, depois da proclamação da independência, apresentar-se ideologicamente como símbolo de autodeterminação nacional, nunca deixou, nessas duas épocas históricas, de salvaguardar a sua missão, a de elevar o nível de formação dos povos. Em seu discurso de 30 de junho de 1961, na Assembleia Nacional, reagindo à pressão das Nações Unidas sobre a descolonização de África, Salazar (1961, p. 17) proferira o seguinte:

Os povos naturais mostram-se sedentos de instrução, porque nela vêem o meio de valorizar-se, de melhoria económica e mesmo de ascensão política. Há que matar-lhes a sede, sem esquecer de equilibrar as escolas nos graus médios e superiores com o desenvolvimento económico geral, sob pena de criar-se perigosamente um proletariado intelectual, dado à agitação pelo desemprego e à política pela ambição.

Esta invocação teria legitimado a afixação de cursos de pendor tecnológico, apesar de incluir também as ciências pedagógicas, como forma de multiplicar o corpo do professorado no território. O objetivo era de contrapor o analfabetismo crescente no seio dos colonos e dos/as indígenas, por conta de que Angola era tomada como lugar de exílio para degredados (iletrados e pobres), conjugado com a exclusão persistente dos/as nativos/as à educação formal. Era evidente que o potencial de recursos impunha a centralidade tecnológica para relançar a atividade económica no território e, com ela, equilibrar as finanças da própria metrópole.

A universidade era requerida não só para produzir mão-de-obra, como também na condição de (i) providenciadora de emprego para a instância de estabilização social e (ii) de local de trabalho para a comunidade. Rodrigues (1998, p. 66) defende que, “no seu pragmatismo, a maioria dos jovens que hoje procuram a Universidade pretende que ela seja uma fonte de emprego”, independentemente das habilidades adquiridas. Esta intenção tem vindo a ser correspondida com a vocação social do Estado, que se posiciona como provedor de emprego para todos sem atender às capacidades e habilidades realmente adquiridas pelo sujeito.

² “Historical development has given the sanction of tradition of the prominent role played by universities in the progress of pure science (...) several factors combine to emphasize the appropriateness of universities for research.”

Ainda que a organização seja do tipo A, vinculada a um “planejamento formal, administração por objectivos e todos outros mecanismos formais e explícitos de controle” (Ouchi, 1986, p. 74), a expectativa de “um sistema de emprego a longo prazo, muitas vezes para toda a vida” (p. 73) fá-los recriar os mecanismos de adaptação que induzem a uma pseudoaculturação organizacional. Como as lógicas de conceção e de reconhecimento institucional dos dois normativos de ingresso e gradação para o exercício da docência em Angola (ensino geral e superior) assentam, tendencialmente, na mesma racionalidade, a intervenção do contexto dispõe de um elemento novo – o *empreendedorismo massivo no ensino superior*, que passou a ser reconhecido como um mercado privilegiado para investir, independentemente da prestação e do rigor da regulação.

Abrem-se cursos de graduação e de pós-graduação mediante alianças entre as instituições nacionais estatais e privadas, sendo ou não do ensino superior, com outras instituições estrangeiras, algumas vezes do ensino superior. Alguns abrem cursos sem a autorização formal competente, violando a LBSEE, mesmo estando estabelecido que a ministração de cursos de pós-graduação (art.º 69.º, Lei n.º 17/16) é competência exclusiva do subsistema do ensino superior. Prevalece a lógica de mercado com clientela, significativamente representada, devido às exigências de graus académicos para a gradação nas carreiras docentes universitária e não universitária.

A identidade de empregados/as e assalariados/as estabeleceu-se no ensino superior angolano de tal modo que os próprios atores universitários (administradores/as, professores/as e alunos/as) não se eximem de reconhecer, apesar de tardiamente, a ambiguidade da sua ação a exemplo dessa enunciação: “o aluno é fraco e passa por nós com notas de dezoito, dezanove e vinte, mas reclamamos apontando ausentes” (Teta, 2012) reflete bem a lógica de remissão das culpas para os níveis precedentes e também subseqüentes. Tratou-se de uma exposição que, enquanto um reconhecimento público, admitiu uma eventual rede de *culpados* e *ofendidos* do sistema, recusando-se a desculpabilizar o/a docente universitário/a, que pode ser o ator e a fonte da caracterização do ensino nacional atual na tríplice missão de ensino, investigação e extensão. No entanto, segundo outra interveniente na mesa-redonda do primeiro encontro nacional do ensino superior, “as universidades não são fábricas de diplomas, mas de graduação de quadros que não comprometam a soberania nacional” (Costa, 2012). Entre os desígnios da soberania nacional e a necessidade do *status* socioeconómico que as carreiras profissionais oferecem, parece esfumar-se a regulação do sistema educativo atido em avaliações institucionais como um pressuposto modal.

Esse quadro, aliado à mercantilização de cursos de graduação e de pós-graduação, sugere algumas questões, à semelhança das seguintes: aonde é que está o papel regulador do Estado? E como se pode enquadrar a história de uma universidade revolucionária e de massas arrebatada do colonialismo? A abordagem de Court (1991), cf. Silva (2012, p. 53), considera que

A esta massificação do ensino superior correspondeu uma diversificação da origem social dos alunos, tornando-se mais heterogênea a sua composição social, com uma implantação mais alargada da universidade no tecido social e uma perda progressiva de qualidade.

Eventualmente, o facto de parte da corrente hegemónica nacional ser, representativamente, o produto dessa universidade massificada terá condicionado, de certa maneira, o papel regulador do Estado. A própria legalização de algumas instituições privadas que não tenham satisfeito os critérios requeridos pode constituir outra consequência da falta de liberdade prévia dos atores decisoriais precedentes. Uma inversão possível pode implicar o estabelecimento do monopólio da competência e da requalificação de novas categorias de carreira, permitindo preservar o *status* profissional mediante as reformas estruturais da universidade.

Resultados obtidos

A unidade de análise da presente reflexão foi o conjunto das IES em Angola, representadas até 2019 por uma academia, 18 universidades, 49 institutos superiores e quatro escolas. Entidades sujeitas ao protagonismo do Estado em matéria de regulação da sua reorganização e funcionamento, enquanto rede das instituições públicas do ensino superior. O confronto entre a prestação dessa rede e a sua institucionalização constituiu o foco de observação, tendo-se verificado que o discurso ideológico sobre a responsabilidade social da universidade é, com certa frequência, constrangido por fatores supraestruturais e pela insuficiência infraestrutural, razão por que, dos mais de 261.214 estudantes absorvidos até 2019, cerca de 53% foram forçados a aderir às instituições privadas devido à exiguidade de vagas nas IES públicas. Quanto aos cursos de pós-graduação, apenas 29 instituições os disponibilizam, equivalendo a 40% do total das IES, maioritariamente em ciências sociais e humanas, desproporcionando-se assim ao potencial de recursos naturais de que o país dispõe, cuja exigência se centra nas engenharias para a exploração e transformação.

A aferição de cada um dos pressupostos vem sendo sujeita a práticas recorrentes de avaliação, cujo escopo e perspectiva no contexto angolano parece cindir-se entre a perspectiva do crescimento económico e o “capital-diploma”, diferentemente da concretização do processo de “institucionalização do conhecimento” (Santiago, 2000, p. 186). Uma avaliação das IES, sustentada pela administração e gestão guiadas por normativos, reconhecem facilmente as conformidades em termos procedimentais e dificilmente as competências enquanto uma exteriorização social que dificilmente as leis reconhecem. Tal vem sugerindo a prevalência da lógica do “capital-diploma” (Désiage, 2010; Lahire, 2003), contrastando com o discurso político inerente à qualidade.

É marcadamente o “princípio da legitimidade fundamentada na identidade nacional” (Fukuyama, 2007, p. 267) que assegura, por lógica da confiança institucional, a crença de uma qualidade das IES. A universidade é vista, assim, como solução aos diversos problemas da sociedade, mas os investimentos a si orientados são inversamente proporcionais ao discurso, representando, na prática, uma miragem ideológica.

Apesar do determinismo de Estado de conectar os efeitos do ES à agenda instrumental de resposta à economia, as estratégias do empreendedorismo massivo no ensino superior desvelam-se como oportunidades de enviesamento dos fatores de aferição da qualidade devido à insuficiência metodológica ancorada no racionalismo instrumental.

Conclusão

A opção monolítica do positivismo instrumental, seja em termos de teorias e dos objetivos de ensino, como também da concepção do currículo, coíbe a participação dos atores de terreno que se acomodam ou se retiram, o que vem fertilizando a onnipresença do Estado no mercado de emprego.

A apreciação da universidade como resposta ao crescimento económico implica a multiplicidade de entidades empregadoras para os/as graduados/as e, a ser o Estado o onnipresente no mercado de emprego, a leitura pode eivar-se de défice devido à impossibilidade de autojulgar-se das suas imperfeições de regulação e, até mesmo, de execução das políticas públicas relacionadas com o ensino superior.

As iniciativas de avaliação das IES acontecem, mesmo que esporadicamente, e são tendencialmente centradas na conformidade legal. Vem sendo essa a fonte do conforto pelas graduações, essencialmente na área das ciências humanas e sociais, cujo empregador é, representativamente, o Estado.

A concepção da universidade como um emprego público comum é recriada pela representação, gerada pela sociedade, de ser mais uma escola como *qualquer*, que se exime de produzir conhecimento e centra-se na reprodução dos conhecimentos preexistentes. Qualquer que seja a predisposição de a universidade, enquanto pessoa coletiva, interceder, por via da “extensão”, na explicitação de problemas complexos das instâncias produtoras, é entravada pela concepção e práticas socializadas sobre o diploma superior como garantia do bem-estar individual.

Referências

- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas (1967). *The social construction of reality*. Doubleday Press.
- Blau, Peter, & Scott, William R. (1979). *Organizações formais: Uma abordagem comparativa*. Atlas Editora.
- Bloom, David, Canning, David, & Chan, Kevin (2005). *Higher education and economic development in Africa*. Harvard University.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bush, Vannevar (1945). *Science: The endless frontier*. National Science Foundation.
- Buza, Alfredo G. (2020). Políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior no contexto da República de Angola. *Revista FORGES, número especial*, 1-9. <https://revistaforges.pt/index.php/revista/article/view/102>
- Camphenoudt, Luc Van, Marquet, Jacques, & Quivy, Raymond (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Conceição, Pedro, Durão, Diamantino, Heitor, Manuel, & Santos, Filipe (1998). *Novas ideias para a universidade*. Instituto Superior Técnico.
- Costa, Suzanete (2012, julho). *O estado do ensino superior em Angola. Gestão universitária: Desafios e perspectivas* [Mesa redonda]. 1ª Conferência Nacional do Ensino Superior em Angola, Luanda, Angola.
- Cunha, Marcus V. (1998). A psicologia na educação: Dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 51-80. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200004>
- Decreto-Lei n.º 44530, de 21 de agosto de 1962*. Cria nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa. Diário do Governo n.º 191, série I. <https://dre.pt/application/conteudo/163635>
- Denison, Daniel R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9702100310>
- Désiage, Lionel J. (2010). What are entrepreneurs' objectives when starting new business?. *TEPP Working Paper*, 6, 1-22. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00809716/document>
- Duarte, Newton (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados.
- Dumont, René (1991). *Democracia para África*. Ler & Escrever.
- Eisemon, Thomas O. (1983). *Strengthening Uganda's policy environment for investing in university development*. Edit Working Papers.
- Fukuyama, Francis (2007). *O fim da história e o último homem*. Editor Guilherme Valente.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoria de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Lahire, Bernard (2003). Crenças colectivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, 24(84), 983-995. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300012>
- Lima, Licínio (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.

- Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lizarraga, Maria Luisa S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea Ediciones.
- Manuel, Tuca (2013). *Acultura(s) organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola: Provimento da carreira docente*. Centro de Investigação Sol Nascente/ISPSN.
- McGregor, Douglas (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Mendes, Maria Conceição B. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola*. KAT Editora.
- Ouchi, William (1986). *Teoria Z: Como as empresas podem enfrentar o desafio japonês*. Nobel Editora.
- Papadopoulos, Georgios S. (1994). *Education 1960-1990: The OECD perspective*. OCDE.
- Pardal, Luis, & Lopes, Eugénia S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artes Médicas.
- Pires, Maria Laura B. (2007). *Ensino superior: Da ruptura à inovação*. Universidade Católica Editora.
- Rodrigues, Eduardo L. (1998). Universidade: Espelho e motor da sociedade. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor, & Filipe Santos (Eds.), *Novas ideias para a universidade* (pp. 60-69). IST Press.
- Rodrigues, William C. (2007). *Metodologia Científica* [texto de apoio]. Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/IST.
- Rothberg, Danilo (2006). Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. *Psicologia USP*, 17(2), 85-111. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200005>
- Salazar, António O. (1961). *O Ultramar português e a O. N. U.: Discurso proferido por sua excelência o Presidente do Conselho Prof. Doutor Oliveira Salazar, na sessão extraordinária da Assembleia Nacional, em 30 de Junho de 1961*. Secretaria Nacional de Informação.
- Santiago, Rui (2000). Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In José Tavares & Rui Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 177-206). Porto Editora.
- Santos, Boaventura Sousa (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Afrontamento.
- Santos, José Eduardo (2014). *Discurso do Presidente da República: Estado da Nação*. Assembleia Nacional de Angola. Parlamento suplemento especial jan/mar n.º 13.
- Sartre, Jean P. (1973). *O existencialismo é um humanismo*. Abril.
- Silva, Eugénio A. (2012). *Universidade Agostinho Neto: Quo vadis?*. Kilombelombe Editora.
- Silva, Eugénio A. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: Realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Mayamba Editora.
- Teta, José S. (2012, julho). *O estado do ensino superior em Angola. Gestão universitária: Desafios e perspectivas* [Mesa redonda]. 1ª Conferência Nacional do Ensino Superior em Angola, Luanda, Angola.
- UNESCO. (1990). *World declaration on education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (1991). *Consultation of experts on future trends and challenges in higher education in Africa*. UNESCO.
- Universidade de Luanda. (1970). *Anuário da Universidade de Luanda: 1967/1968*. Gráfica de Luanda Press.
- Zabalza, Miguel A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Legislação angolana

Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho de 2018. Aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação.

Diário da República n.º 95, série I. <https://www.lexlink.eu/FileGet.aspx?FileId=3009975>

Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto de 2018. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. Diário da República n.º 118, série I. <https://www.lexlink.eu/FileGet.aspx?FileId=3010635>

Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de agosto de 2018. Estabelece o Regime Jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior. Diário da República n.º 133, série I. <https://www.lexlink.eu/FileGet.aspx?FileId=3010990>

Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República n.º 170, série I. <https://www.lexlink.eu/FileGet.aspx?FileId=2982026>