

# REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior  
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Ensino Superior

Organizadores

Sônia Fonseca | Luísa Cerdeira |  
Tomás Patrocínio



REVISTA  
**FORGES**

Fórum da Gestão do Ensino Superior  
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

## **DIRETORIA**

### **Diretora**

Sônia Fonseca

### **Sub-Diretor**

Tomás Vargues Patrocínio

### **Secretário Geral**

Alfredo Dib

### **Comissão Editorial**

Luisa Cerdeira  
Margarida Mano  
Alfredo Buza  
Bhangy Cassy  
Lei Heong Lok  
Luciano de Almeida

### **Conselho Científico**

José Luis Alexandre (Angola)	Maria Alexandra Rodrigues (Moçambique)
Rosária Sambo (Angola)	Mouzinho Mário (Moçambique)
Mário Fresta (Angola)	António Sampaio da Nóvoa (Portugal)
Carlos Cury (Brasil)	José Barata-Moura (Portugal)
Anísio Brasileiro (Brasil)	Fernando Seabra Santos (Portugal)
Paulo Speller (Brasil)	Julio Pedrosa (Portugal)
Celso Lafer (Brasil)	Pedro Lourtie (Portugal)
José Dias Sobrinho (Brasil)	Nuno Mangas (Portugal)
Marcos Formiga (Brasil)	
Paulino Fortes (Cabo Verde)	
Bartolomeu Lopes Varela (Cabo Verde)	
Arlindo Chilundo (Moçambique)	

### **Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2016**

Ligia Pavan Baptista (Brasil)	Tomás Patrocínio (Portugal)
Nelson Amaral (Brasil)	Ólímpio Castilho (Portugal)
Vera Lúcia Jacob (Brasil)	Conceição Rego (Angola)
Alda Castro (Brasil)	Juliana Lando Canga (Angola)
Lurdes Machado (Portugal)	Alberto Chocolate (Angola)
Belmiro Cabrito (Portugal)	Maria Adriana Carvalho (Cabo Verde)

REVISTA  
**FORGES**

Fórum da Gestão do Ensino Superior  
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

ISSN 2183-2722

v. 3, n. 1	Ilhéus	v. 3	n. 1	1-144	Bi-Anual - 2016
------------	--------	------	------	-------	-----------------

Direitos dessa edição reservados à  
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior  
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Instituto de Investigação Interdisciplinar  
Sala Forges (A2-26)  
Av. Prof. Gama Pinto 2, 1649-003  
Lisboa, Portugal  
Tel.: (351) 21798-4880  
www.aforges.org  
www.facebook.com/assforges  
revistaforges@forges.org

### **Projeto Gráfico e Capa**

Álvaro Coelho

### **Impressão e acabamento**

A5 Editora e Gráfica

### **Apoio**



Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos  
Países e Regiões de Língua Portuguesa. – Vol. 3, n. 1  
(2016)- . – Ilhéus : FORGES, 2016- .  
v.

Bi-Anual.  
ISSN 2183-2722

1. Ensino superior - Periódicos. 2. Ensino superior -  
Administração - Periódicos.

CDU 378  
CDD 378

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)



Fórum da Gestão  
do Ensino Superior  
nos Países e Regiões  
de Língua Portuguesa

No ano de 2014 iniciámos a publicação da Revista FORGES, tendo sido publicado até ao momento dois volumes. Em 2016 queremos que a Revista FORGES assuma a periodicidade de bi-anual, fomentando dessa forma a publicação de artigos em língua portuguesa na área da gestão e das políticas de ensino superior.

Com esse objectivo, apresenta-se agora o **terceiro número da Revista FORGES**, que engloba 6 interessantes artigos que incidem em temas relevantes e diversificados, que estão na ordem do dia na educação superior de Angola, Brasil e Cabo Verde:

- **“Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção”**, de Maria da Conceição Barbosa Mendes;

- **“Política do cotidiano no contexto da globalização: um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior”**, de Maria da Conceição Carrilho de Aguiar;

- **“O ensino superior em Cabo Verde: fundações e fundamentos”**, de Maria Adriana B. G. Sousa Carvalho.

- **“Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional”**, de Cristovão Simões, Maria do Rosário Sambo, Albano Ferreira e Mário Fresta;

- **“Instituições de ensino superior: como e por quê diagnosticar seu DNA?”**, de Antonio Vico Mañas;

- **“As competências do professor na história do ensino superior Angolano”**, de Teresa Almeida Patatas.

Luisa Cerdeira,  
Lisboa, 3 de Fevereiro de 2016



## SUMÁRIO

### ARTIGOS

Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção <b>Maria da Conceição Barbosa Mendes</b> .....	11
Política do cotidiano no contexto da globalização: um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior <b>Maria da Conceição Carrilho de Aguiar</b> .....	37
O ensino superior em Cabo Verde: fundações e fundamentos <b>Maria Adriana B. G. Sousa Carvalho</b> .....	53
Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional <b>Cristovão Simões, Maria do Rosário Sambo, Albano Ferreira, Mário Fresta</b> .....	79
Instituições de ensino superior: como e por quê diagnosticar seu DNA? <b>Antonio Vico Mañas</b> .....	103
As competências do professor na história do ensino superior Angolano <b>Teresa Almeida Patatas</b> .....	127





# *Artigos*



# 1

## Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção

Maria da Conceição Barbosa Mendes<sup>1</sup>



**Resumo:** O estado actual do ensino superior em Angola tem constituído foco central de análise nos mais diversos espaços, com destaque no palco investigativo e académico, ao que se associam abordagens sobre a avaliação, a acreditação e a qualidade, o que, no plano prático, é pouco visível. Começam a conformar-se, fundamentalmente no plano legislativo, dispositivos que apontam para a emergência de uma avaliação estruturada sob lógicas inclinadas para a valorização e a promoção da qualidade do desempenho das instituições educativas, sem excluir lógicas características da avaliação com sentido de prestação de contas e de regulação. Neste quadro, ganham pertinência, as iniciativas que possam despoletar reflexões e discussões sobre um processo que pode potenciar o repensar permanente das práticas inseridas em uma realidade tão dinâmica quanto complexa como é a universidade. Assim, neste texto procura-se descortinar a tendencial fisionomia e os sentidos subjacentes a um dispositivo em construção, isto é, um sistema de avaliação das instituições de ensino superior e do próprio subsistema em Angola. As descrições fundam-se nas percepções dos atores organizacionais e nas tendências implícitas à legislação existentes, o que confere ao estudo natureza substancialmente interpretativa.

<sup>1</sup> Maria da Conceição Barbosa Mendes Doutorada em Organização e Administração Escolar pela Universidade do Minho. Professora Associada do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela - Universidade Katyavala Bwila (Angola). Investigadora colaboradora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Braga - Portugal. *E-mail:* <saobarbosa67@yahoo.com.br>.

**Palavras-Chave:** sistema de avaliação; qualidade educativa; avaliação institucional.

**Abstract:** The current state of higher education in Angola has made the central focus of analysis in various areas, highlighted with the investigative and academic stages; that is associated approaches about assessment, accreditation and quality, which, in practical terms, is barely visible. Begin to conform fundamentally in legislative stage, devices related to the emergence of an evaluation structured under appreciation logical attempting the performance's promotion of the quality of educational institutions, without excluding logical assessment feature directed for accountability and regulation. In this context, gain relevance, initiatives that could trigger reflections and discussions on a process that may enhance the ongoing rethinking of practices inserted in such a dynamic reality as complex as is the university. Thus, this paper tries to give up the face and the underlying trend directions to a construction device, i.e., an evaluation system of higher education institutions and the subsystem itself in Angola. Descriptions based on up in perceptions of organizational actors and the implicit tendencies to existing legislation, which gives the substantially interpretative study nature.

**Key words:** evaluation system; educational quality; institutional assessment.

## Introdução

A história do ensino superior (ES) em Angola remonta o ano de 1962, tendo na sua génese os Estudos Gerais Universitários, cujo percurso existencial, ao longo de cerca de meio século, é marcado por eventos distintos, os quais incluem transformações e adaptações da universidade aos mais diversos e adversos contextos.

Tal percurso coloca em evidência um processo de adaptação da universidade ao ambiente no qual se encontrava inserida, dando resposta aos supremos interesses do Estado, relativamente ao ES, à formação de quadros desse nível e à reconstrução nacional, sobressaindo a imagem de uma universidade voltada para atender desafios decorrentes do seu contexto social.

É neste quadro evolutivo que a consolidação do ES em Angola, no âmbito das políticas do Estado, é vista como um fator para a garantia da qualidade da formação, tanto ao nível da graduação como da pós-graduação, num contexto em que é reconhecida a necessidade de se operar uma revolução qualitativa no ES. A procura por uma melhor adequação do ES às exigências atuais do setor e da própria sociedade tem justificado revisões e reformas nas políticas educativas. Fazem parte das reformas a revisão da legislação específica sobre o ES, na perspetiva do reforço da regulação e da melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior (IES), bem como dos centros de investigação científica e dos cursos ministrados.

As propostas de reformulação legislativa conferem particular destaque aos aspetos inerentes à avaliação institucional, resumindo-se, por agora, na criação de estruturas e na procura de mecanismos institucionais, incluindo dispositivos legais que possam vir a conformar um sistema nacional de avaliação do ES, que se pretende estruturante, para a promoção e a garantia da qualidade educativa.

Enquanto tópico de estudo, a avaliação institucional, integrada na administração e gestão educacional, por um lado, constituiu-se como uma linha de formação prioritária, situada, também, entre as especializações prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do ES em Angola, como é expresso na Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ, 2012, p. 173). Por outro lado, a inexistência de um sistema estruturante de avaliação tendo sido referenciada como

um dos pontos de estrangulamento atual da gestão do subsistema, já que, tal sistema é visto como um elemento que poderia regular e “impor” a avaliação como uma prática corrente e estratégica na gestão das IES.

Esta realidade suscita o interesse pela realização de estudos que possam contribuir para a sua compreensão e produzir um quadro de referência para a sua projeção, sendo que, nesta fase de configuração do sistema nacional de avaliação é relevante descortinar e perceber as tendências subjacentes a um dispositivo em construção.

Para o efeito, neste texto, num primeiro momento faz-se uma abordagem centrada na contextualização do ES em Angola, com ênfase no levantamento de traços, considerados mais relevantes no âmbito da avaliação institucional. No segundo momento, como um contributo à descrição do estado da arte, faz-se uma abordagem sobre as tendências da avaliação, enquanto mecanismo de gestão e de garantia da qualidade, seguindo-se uma análise da avaliação *versus* cultura avaliativa, descortinando aquela como um elemento emergente no ensino superior em Angola. O texto encerra com algumas reflexões finais, descritas sob a forma de desafios no contexto atual da gestão do ensino superior.

## **Evolução do ensino superior em Angola: o redimensionamento e a regionalização**

A evolução do ensino superior em Angola pode ser resumida em cinco períodos distintos, que vão deste uma intervenção restritiva, fundamentalmente em termos de abrangência territorial, rede de Instituições de Ensino Superior (IES), oferta formativa e efectivo docente e discente, como se especifica a seguir:

a. De 1962 a 1968 - Estudos Gerais Universitários (Decreto-Lei n.º 44530, de 21 de agosto de 1962): integrado na Universidade Portuguesa, com uma gestão de pendor centralizado, vigorando a nomeação dos Reitores. Intervenção limitada, tanto geograficamente (reduzida a três cidades, designadamente Luanda, Huambo e Lubango) como em termos de ofertas formativas (cursos reduzidos);

b. De 1968 a 1976 - Universidade de Luanda (Decreto-Lei n.º 48790, de 23 de dezembro): Integrada no Ministério da Educação e Cultura, incluindo na sua orgânica o lugar de Diretor Central do Ensino Superior. Nessa fase foi denunciado o caráter hierarquizante, antidemocrático e imobilista do ensino, ocorreu a reconversão dos Institutos Industriais em Escolas Superiores de Tecnologia (Institutos Superiores), registando-se também a criação de três Núcleos Universitários (Núcleo de Nova Lisboa e Núcleo de Sá da Bandeira), prevalecendo uma gestão centralizada. Um elemento distintivo desse período foi a tentativa de descentralização dos Núcleos Universitários. Constituíram fundamentos para decretar a descentralização os resultados do estudo realizado sobre a autonomização dos Núcleos Universitários, entre os quais os efeitos negativos da administração centralizada imposta pelo Decreto Provincial n.º 112/74, de 5 de novembro, a morosidade no tratamento dos assuntos inerentes aos Núcleos, dificuldades de contacto entre estes e o órgão central encarregue da gestão do ES. Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 86/75, de 5 de julho passaram a existir três Universidades (Universidade de Luanda, Universidade do Huambo e Universidade do Lubango), cuja existência foi efémera. Em prática, a experiência de descentralização não produziu os efeitos esperados, mormente, a transformação da universidade numa verdadeira instituição ao serviço do país, considerando-se que a decisão foi inoportuna face ao momento inapropriado. Julga-se num contexto conturbado. Na prática a impossibilidade de funcionamento autónomo dos Núcleos, decorrente da falta de estruturas administrativas e pedagógicas, poderia concorrer para a banalização de Angola. A autonomia ora conferida viria a ser recolhida a coberto do Decreto-Lei n.º 147/75, de 28 de outubro.

c. De 1976 a 1985 - Universidade de Angola (Portaria n.º 77-A/76): entre os traços marcantes deste período salienta-se a massificação do ES, da qual resultou a primeira explosão escolar; a integração do Instituto de Investigação Científica de Angola

na universidade, a realização do primeiro Conselho Universitário (neste foi aprovada a proposta de nova designação da Universidade - Universidade Agostinho Neto - UAN) e a extinção do lugar de Diretor-Geral do ES. A insuficiência de quadros levou à contratação de docentes estrangeiros, como alternativa para assegurar o normal funcionamento da universidade, o mergulhou a universidade numa excessiva dependência externa, traduzindo.

d. De 1985 a 2009 - Universidade Agostinho Neto (Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro): esta fase foi marcada pela consolidação estrutural e orgânica da universidade, a qual foi posta à prova por um período de intensa instabilidade política, social e económica, do que resultou uma crise institucional: êxodo do corpo docente e de técnicos diferenciados e paralisação da investigação. Num período de relativa restauração da estabilidade institucional a aposta feita foi direcionada à expansão universitária e à realização de estudos focalizados no diagnóstico institucional tendente à revitalização da UAN. Estas realizações são registadas como sendo as primeiras avaliações, externa (em 1986) e interna (1995-1996), operacionalizadas em parceria com as Fundações Calouste Gulbenkian e Gomes Teixeira, respetivamente.

A instauração do exercício democrático, o fim da hegemonia da UAN, enquanto única universidade em Angola (criação da primeira Universidade privada), a autonomização da UAN, a nomeação do Vice-Ministro do ES, a autonomização do ES (SEES), por via da instituição de um órgão de tutela específico, a criação do Gabinete de Avaliação e Acreditação do ES, são também elementos distintos deste período. Ainda nesse mesmo período ocorre a fusão da SEES e do Ministério de Ciência e Tecnologia, constituindo-se o Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), passando este a tutelar o ES. Outro elemento de realce foi a recolha da democracia, passando-se ao sistema de nomeação direta dos titulares dos cargos de direção da universidade.

e. De 2009 a 2014 - com base na reorganização da rede de IES e no redimensionamento da UAN foram criadas sete regiões académicas, correspondendo a cada uma delas uma universidade pública. A UAN ficou delimitada à região académica I circunscrita, geograficamente, às províncias de Luanda e do Bengo (Decreto 5/09, de 7 de abril e Decreto n.º 7/09, de 12 de maio). Em 2014 foi criada a oitava região académica e a oitava universidade pública, a Universidade Cuito Cuanavale (Decreto Presidencial n. 188/14, de 4 de agosto), a partir do redimensionamento da Universidade Mandume Ya Ndemofaio (região académica VII).

Entre outros eventos ocorridos nesse período destaca-se a criação do Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAES) – transformação, por força do Decreto Presidencial n.º 233/12, de 4 de dezembro, em Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), a inauguração do primeiro *campus* universitário<sup>2</sup> (IES pública), a re-autonomização do ES, passando de Secretaria de Estado integrado no MESCT a Departamento Ministerial (Ministério do Ensino Superior – MES).

As abordagens sobre a avaliação e acreditação das IES e dos cursos ministrado ganham centralidade tanto nos discursos políticos como académicos, emergindo tendências características de uma gestão baseada na avaliação.

Num contexto em que a UAN deixou de ostentar, num primeiro momento, o estatuto de única universidade em Angola e, posteriormente o de única universidade pública, resultante da adoção de uma política de liberalização do ES e de um processo de reestruturação da rede de IES e de redimensionamento da própria universidade pública, o órgão de tutela passou a assumir de forma mais próxima a gestão do ES.

As reestruturações também ocorreram ao nível da própria tutela, no plano organizativo-administrativo. Foram criadas unidades estruturais encarregues das questões relacionadas com o sector do ES,

<sup>2</sup> No dia 14 de novembro de 2011 foi inaugurada a 1ª fase do *campus* da UAN.

entre estas Departamentos, Direções, Secretaria de Estado, de natureza autónoma, numa primeira face, e de estrutura integrada no MESCT, em outro momento. Atualmente, a partir de 2012, o ES em Angola passa a ser tutelado pelo Ministério do Ensino Superior (MES) que tem por missão “propor e implementar as políticas do executivo para o desenvolvimento do subsistema do ensino superior e proceder o planeamento, orientação, coordenação, supervisão e o controlo da sua implementação” (Decreto Presidencial n.º 233/12, de 4 de Dezembro).

A síntese da situação actual do ES em Angola, reportando o ano académico 2013, é apresentada no Anuário Estatístico (MES, 2014) em sete pontos principais:

1. Multiplicação de IES: criação de 71 IES (26 públicas – 36,6% e 45 privadas – 63,4%), encontram-se em funcionamento 62 instituições (22 públicas e 40 privadas), o que retrata uma verdadeira expansão do ES, em termos quantitativos, nos últimos dez anos;
2. Aumento da capacidade de absorção do efetivo estudantil, persistindo, no entanto, desequilíbrios acentuados entre a procura e a oferta, sendo que se regista a inscrição de um total de 129.758 candidatos ao ES, dos quais apenas 55.235 foram admitidos (42,57%). Para este caso sublinha-se que o ingresso ao ES em Angola é feito por via dos designados exames de acesso, de carácter obrigatório.
3. Concluíram o ES um total de 13.547 estudantes (7.039 masculinos e 6.508 femininos);
4. As matrículas são estimadas em 146.001 estudantes (82.871 masculinos e 63.130 femininos), distribuídos em 214 cursos;
5. As taxas de escolaridade, bruta e líquida, calculam-se em 4,3% e 1,8%, respetivamente;
6. Em termos de recursos humanos contabilizam-se, em todo as IES (públicas e privadas) um total de 7.583 funcionários dos quais 4.129 docentes e 3.454 funcionários técnico-administrativos;

7. A população universitária em 2013 foi estimada em 153.584 (estudantes, docentes e funcionários técnico-administrativos), calculando-se um rácio de 1 docente para 35 estudantes.

A categorização do corpo docente evidencia notória concentração nas três primeiras categorias (Assistente Estagiário, Assistente e Professor Auxiliar), do mesmo modo, em termos de titulação, verifica-se que mais de 50% possui apenas o grau de licenciatura. Regista uma inversão no posicionamento na carreira, resultante, em alguns casos, da promoção administrativa. Alguns dos docentes com menor titulação académica (Licenciados) posicionam-se nas categorias de topo, ao passo que alguns docentes com titulação académica de topo (Doutorados) posicionam-se nas categorias mais baixas da carreira (Assistente Estagiário e Assistente), como se pode observar no quadro 1.

No âmbito da avaliação, esta realidade poderá contrastar com os pressupostos inerentes às avaliações por pares sendo que, ao ser considerada a posição na carreira, como um critério de paridade, poderá ser colocada em causa a legitimidade académica e científica dos intervenientes no processo.

Quadro 1: Distribuição do corpo docente/categoria

Carreira Docente Universitária e de Investigador	Doutor		Mestre		Licenciado		Dados não classificados		Total		Total Geral
	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	
Professor Titular	24	86		3		6			24	95	119
Professor Associado	4	118	10	43	4	10		1	18	172	190
Professor Auxiliar	6	198	41	402	8	64		23	55	687	742
Assistente	3	19	172	534	196	346		11	371	910	1281
Assistente Estagiário	1	10	44	93	452	1006		15	497	1124	1621
<b>Investigador</b>						4			0	4	4
Estagiário de investigação				1		36			0	37	37
Dados não classificados	15	1	40	1	58	4	2	14	115	20	135
Total	53	432	307	1077	718	1476	2	64	1.080	3.049	4.129
Percentagem		485		1384		2194		66		4129	
		12		34		53		2		100	

Fonte: Anuário 2014 (MES)

## A avaliação como mecanismo de gestão e de garantia da qualidade

A batalha pela melhoria da gestão e da qualidade educativa do ES em Angola, embora não seja um aspeto completamente novo, assume nos últimos tempos maior relevância, tanto no plano discursivo como no plano prático. Nesse processo a redefinição de políticas educativas e a (re)definição de linhas orientadoras, ancoradas no estabelecimento de normas e regulamentos que visam a promoção da qualidade e a normalização do funcionamento e do desenvolvimento das IES em Angola ocupam espaço central. Acentua-se a preocupação com a regulação do subsistema e o resgate da credibilidade social das IES, o que traz um elemento novo ao subsistema de ES em Angola: a configuração de um sistema nacional de avaliação institucional. Esta ainda se encontra em fase embrionária de conceção circunscrita, fundamentalmente, à procura de mecanismos que possam dar corpo quer à avaliação interna como à avaliação externa, que venham a corporizar um sistema nacional de avaliação e sistemas específicos de avaliação de cada uma das IES em Angola (MESCT, 2011).

Está-se em presença de um processo de configuração de uma política de avaliação baseada em diretrizes e princípios conformantes de um espaço comum de avaliação no ES. Tratam-se de *standards* e orientações gerais às quais deverão passar a obedecer as avaliações promovidas pelas IES, o que não deixa de levantar reflexões sobre uma possível deslocalização da avaliação influenciada pela exterioridade.

Um dos eixos que têm marcado a intervenção da tutela, na perspetiva de melhorar a capacidade institucional face aos desafios atuais é a estruturação da orgânica da tutela, incorporando unidades estruturais encarregues da avaliação e acreditação das IES e dos cursos ministrados. Inicialmente foi criado o Gabinete de Avaliação e Acreditação (GAA), que integrou a estrutura da SEES, cuja evolução deu origem ao Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAES). Mais recentemente, a partir de 4 de Dezembro de 2012, foi transformado em Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), enquadrado como órgão tutelado pelo MES.

Essas mudanças fundam-se na necessidade de se reforçar a capacidade institucional face às exigências consequentes dos novos desafios e tendências do ES em Angola, bem como das perspectivas do Governo relativamente ao desenvolvimento qualitativo desse setor público.

Tais mudanças podem ser enquadradas nas designadas «*mudanças sem reforma*» (Berger & Terrasêca, 2011, p. 7), uma vez que são de ordem mais técnica, operadas essencialmente no campo da gestão do subsistema e, assim, reservadas aos decisores, ou seja escapam ao debate público.

No âmbito da gestão e da promoção da eficiência do ES em Angola, acentuam-se as preocupações relativas à fraca funcionalidade das IES, decorrente de vários pontos de estrangulamento, o que tem mobilizado os mais diversos actores institucionais. Exemplo disso é a inclusão do tema “Os Desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior em Angola” na agenda do “Conselho Consultivo do MESCT, realizada sob o lema “*juntos, pela promoção da qualidade dos serviços, da formação superior e da investigação científica*”<sup>3</sup>.

Sublinha-se que nessa abordagem foi reiterada a fraca funcionalidade das IES, o que, como referiu o então Secretário de Estado para o Ensino Superior, Adão do Nascimento (2012), resulta da distorção na compreensão de determinados conceitos, de insuficiências e desarticulações dos vários dispositivos educativos e de manifestações de resistência associadas a interesses especulativos. Tendo sido reconhecido que muitos promotores de IES assumem uma perspectiva mais direccionada para a “obtenção de lucros”, em detrimento da prestação de um serviço público de qualidade, conformando uma acentuada tendência para a mercantilização do ES.

Outro exemplo de referência, no âmbito das abordagens sobre a avaliação e a qualidade no ES em Angola, é a “1ª Conferência Nacional sobre o Ensino Superior”<sup>4</sup>, cujo programa incluiu um painel específico e um eixo temático sobre a “Garantia da Qualidade no Ensino Superior”.

---

3 O Conselho foi realizado na cidade de Benguela, nos dias 16 e 17 de janeiro de 2012.

4 Conferência realizada no campus da Universidade Agostinho Neto, em Camama, província de Luanda, entre os dias 2 a 4 de julho de 2012.

Este quadro indica que os desafios do ES em Angola são cada vez mais exigentes, o que não decorre unicamente do contexto interno, senão também de pressões do contexto externo. Pois, para o século XXI são esperadas reformas profundas da educação superior no sentido de adequar a sua intervenção às exigências contextuais da sociedade. Nestes termos, no âmbito da declaração mundial sobre a educação superior no século XXI (UNESCO, 1998) é expectável que a relevância da educação superior seja avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das IES e o que estas realmente apresentam como resultado.

Ainda na mesma declaração a avaliação é referenciada como um dos elementos vitais para assegurar a qualidade, sendo esta vista como um conceito multidimensional que deve englobar as funções substantivas da universidade. A transparência, a confiança, a legitimidade académica e científica, a complementaridade entre a avaliação interna e a revisão externa, com especialistas independentes, são inscritos entre os elementos vitais para assegurar a qualidade das avaliações, com a participação de instâncias nacionais independentes.

A garantia da qualidade é retomada na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em 2009, como uma função fundamental da educação superior contemporânea, o que requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação.

É neste panorama interno e externo que os atores institucionais em Angola (políticos, gestores académicos, docentes) se têm mobilizado em torno de reflexões que focalizam a necessidade de implantação de mecanismos e de sistemas internos e externos de regulação, acompanhamento e de avaliação visando assegurar que as instituições operem com base em padrões mínimos de qualidade, sendo expectável a sua melhoria permanente. A assunção da definição dos critérios e padrões de avaliação, por parte da tutela indicia que a avaliação das universidades mostra-se como um instrumento através do qual o Estado exerce um forte controlo sobre a acreditação e o funcionamento destas, em defesa das políticas educativas nacionais (Mendes, 2013).

A questão da implantação de sistemas de controlo da qualidade transcende os limites internos das IES num quadro em que a globalização e a criação de espaços comuns de intervenção das IES

fora dos limites nacionais são tendências marcantes na atualidade. Tal é o caso das discussões que tendem para a criação e consolidação de um espaço do ES no âmbito dos países de língua portuguesa. Tal perspectiva de configuração de um espaço do ES mais alargado impõe o estabelecimento de mecanismos de reconhecimento mútuo de graus, bem como de dispositivos de avaliação e de acreditação de cursos e de instituições, visando assegurar a confiança entre as instituições.

Neste processo de configuração de um sistema de avaliação são identificáveis práticas que antecedem qualquer formalização legal específica. Uma abordagem às dinâmicas das IES em Angola, de modo partir à esfera pública, mostra que as práticas de avaliação e outras equiparáveis emergem num quadro de ausência quase total de dispositivos legais, conformados em normativos institucionais gerais ou específicos sobre a avaliação. Esta realizada é indicada, em muitos casos, como a razão da ausência de práticas mais estruturadas e mais sistemáticas de avaliação. No entanto, a situação pode ser vista como uma oportunidade para as universidades assumirem a titularidade da avaliação, conformando mecanismos internos de controlo e de gestão da qualidade, assente numa perspectiva avaliativa de iniciativa interna.

O caso é revelador de que as práticas organizacionais, em determinados casos, tornam-se mais frágeis pois, como refere Licínio Lima (2011), as orientações para a ação podem dar força e sustentação à avaliação, para que esta se instale como prática corrente nas dinâmicas organizacionais. Nota-se que, esta situação não constitui caso único, pois, em outras realidades e contextos, de algum modo mais experientes no âmbito da implantação do ES são encontradas marcas que se aproximam ao quadro descrito. Como exemplo recorreremos aos escritos de Almerindo Afonso (2010), que numa breve resenha sobre a avaliação das escolas em Portugal, sublinha dois períodos distintos:

- a. o primeiro caracterizado pela ausência de uma tradição significativa no domínio da avaliação;
- b. o segundo, marcado por iniciativas importantes no domínio da avaliação, apontando aqui, como razão a existência de orientações legais para a realização da avaliação, especificamente na sua vertente de autoavaliação.

Em Angola, no quadro mais prático, são identificadas algumas ações encetadas no domínio da avaliação, que se enquadram na intervenção da tutela, por um lado, e das IES, por outro lado.

Na intervenção da tutela são referenciáveis três ações principais: (i) a criação de uma estrutura central encarregue pela avaliação, acreditação e reconhecimentos de estudos do ensino superior; (ii) a sensibilização das IES sobre a importância da autoavaliação (realização de seminários nacionais com incidência na abordagem de aspetos consignados à avaliação institucional); (iii) tentativas de criação de um Banco de Avaliadores para integrarem as comissões de avaliação e acreditação (MESCT, 2011); (iv) estruturação de propostas de directrizes gerais da avaliação dos dispositivos das IES e do subsistema de ensino superior.

A constituição de um banco de avaliadores levanta reflexões sobre o perfil dos seus integrantes face às especificidades e diversidade tanto das IES como dos cursos ministrados. Deste modo, o referido banco pode contemplar a criação de comissões de especialistas para uma atuação profissional competente, em função das especificidades dos cursos e das instituições a avaliar.

Segundo Andriola *et al.* (2005), no Brasil esta situação foi vivenciada, sendo que a institucionalização da Comissão de Avaliação da Educação Superior (CONAES) não contemplou a criação das subcomissões de especialistas o que, de certo modo, dificultou o aprimoramento do processo de avaliação em termos da consideração das diversas especificidades dos cursos ministrados pelas IES.

Ao nível das IES, particularmente na UAN, são identificadas algumas ações no âmbito avaliativo, entre as quais se inscreve a criação de estruturas institucionais específicas, no caso, as comissões de autoavaliação nas UO da UAN e a realização efetiva da avaliação interna e externa na Faculdade de Medica da UAN. Esta experiência tem sido referenciada como pioneira e a mais estruturada.

Na generalidade, estas ações revelam características de uma avaliação na sua fase embrionária que não deixam de espelhar preocupações e esforços no sentido de mobilizar os diversos atores para que a avaliação nas IES em Angola se torne uma realidade.

No mesmo quadro, a Universidade Katyavala Bwila (UKB) adota um Sistema de Gestão da Qualidade, com pendor de certificação (ISO 9001), englobando três processos básicos:

*a. Processos Estratégicos:* os quais definem estratégias, linhas orientadoras e garantem o planeamento e o controlo. Nestes processos incluem-se a definição do Plano de Desenvolvimento Institucional e a elaboração do plano de ação anual e o acompanhamento do desempenho da UKB;

*b. Processos Operacionais:* voltados para a garantia da prestação dos serviços, incluindo três dimensões: gestão académica, gestão científica e a gestão da cooperação.

*c. Processos de Suporte:* voltados ao asseguramento e apoio à prestação de serviços, integrado por cinco dimensões: gestão de recursos humanos, gestão financeira, gestão do sistema de gestão da qualidade (meta-avaliação), gestão do património e gestão da área jurídica.

Em linhas gerais, as características inerentes às práticas e ao processo de avaliação no ES em Angola, chamam a atenção, no sentido de procurar compreender a avaliação a partir de uma perspectiva teórica, o que constituiu fundamento para a articulação de alguns conceitos que se enquadram na perspectiva de análise política. Assim, como referência, retomamos aspectos levantados por Natércio Afonso (1994) no contexto do estudo das organizações educativas, recorrendo aos cinco focos de análise a partir da articulação teórica dos conceitos políticos básicos propostos por Baldrige (1971): (i) a estrutura social; (ii) a articulação de interesses; (iii) a fase legislativa, (iv) a formulação de políticas e (v) a execução de políticas.

A estrutura social corresponde à definição dos grupos sociais com valores e objetivos específicos, o que gera interesses políticos diferentes. A articulação de interesses, segundo passo, representa o processo de tradução através dos quais os interesses são organizados em formas de influência e de pressão concretas e adequadas. A legislação é considerada como a fase de negociação, face de enunciação discursiva, onde existe uma disputa de interesses, obtendo-se trocas e compromissos, onde os grupos de interesses são levados a moderar as suas exigências iniciais. Funciona como um fator de

intermediação e aproximação dos ‘contendores’ o que conduz à transição para a fase de conceção e de implementação de políticas, num quadro mais consensual.

A fase seguinte é a formulação de políticas em conformidade com os resultados da negociação, onde o poder relativo de cada grupo de interesse joga um papel determinante na política final concebida. A última fase do processo político é a implementação das políticas definidas, onde os grupos cujos interesses não prevaleceram na conceção das mesmas poderão criar dificuldades na implementação destas, através da resistência ativa ou passiva (falta de empenho e demoras deliberadas). A implementação das novas políticas junto dos grupos de interesse produzirá novos conflitos e desafiará novos interesses gerando uma sequência de ciclos.

Com base neste quadro referencial considera-se que as primeiras ações desenvolvidas no campo da avaliação indiciam a fase de articulação de interesses e a aproximação à fase seguinte, isto é, a fase legislativa. Ganham centralidade a sensibilização dos agentes/atores, para consensualizar os princípios e diretrizes da avaliação, face à intenção de se operacionalizar a avaliação, do mesmo modo que, são levados a assumir compromissos relativamente ao processo, por via da negociação. Estas fases constituem pressupostos para a transição às fases subsequentes, a formulação e a implementação das políticas, neste caso, inscritas no campo da avaliação institucional.

Portanto, encontra-se em construção um dispositivo que possa vir a conformar o “Sistema Angolano de Garantia da Qualidade do Subsistema de Ensino Superior”, no qual a avaliação ocupa um lugar central, reservando-se a participação de diversos atores situados a diversos níveis.

É neste contexto que a Faculdade de Medicina da UAN é referenciada como pioneira na operacionalização da avaliação, na sua dimensão interna e externa, cujo historial reporta uma experiência considerada mais elaborada, estruturada e articulada. Por isso, essa experiência tem sido objeto de reflexões e de discussões nos fóruns sobre essa temática, a exemplo do Conselho Consultivo sobre avaliação das estruturas da UAN (em 2007), o seminário inter-regional sobre avaliação e acreditação das IES (em 2011), o seminário metodológico sobre avaliação e acreditação do ES (em 2012), a 1ª Conferência sobre o ES em Angola (2012).

As intenções apontam a necessidade de, num primeiro momento, adotar a avaliação como uma prática corrente e, na fase seguinte, a sua instalação como uma prática enraizada na cultura organizacional, como atividade de (auto)análise permanente do quotidiano e, conseqüentemente, como instrumento de pilotagem das ações organizacionais e do funcionamento das IES, tendo em vista a melhoria da qualidade.

## **Emergência da avaliação *versus* cultura avaliativa**

No caso das IES em Angola, verifica-se que a avaliação institucional não é uma tradição, ou seja, ainda não faz parte das ações quotidianas e dinâmicas organizacionais, sendo evidente, como se fez referência, que a mesma se encontra numa fase embrionária de conceção, o que é reconhecido pelos vários intervenientes institucionais. À partida, o facto de ser reconhecida a necessidade de se adotarem práticas avaliativas constitui um primeiro passo, já que a aceitação da avaliação é um aspeto crucial para a dinamização de todo o processo, a qual figura como um dos elementos cruciais para a melhoria institucional. Nesta linha, há que concordar com Roullier (2008, p. 82), quando afirma que “Qualquer organização responsável deve prestar-se a uma avaliação interna e externa”.

A fraca cultura de avaliação e de qualidade é associada à pouca compreensão sobre a avaliação o que pode ser relacionado com a impreparação do pessoal, o que dificulta a aceitação da avaliação como elemento da gestão académica e compromete a sua própria implementação.

A impreparação da comunidade académica é reportada como um constrangimento à realização da avaliação, no sentido em que a falta de conhecimento sobre o assunto dificulta a tomada de decisões quanto ao início do processo ao nível das IES, o que é tido como razão da incipiência e pouca estruturação de algumas ações encetadas neste campo.

A impreparação dos quadros também foi assinalada, de modo particular, na FM-UAN, ao ser referenciada a fraca compreensão sobre a avaliação como um catalisador de expectativas, por um lado, e de dúvidas e receios no seio dos atores, os quais, em muitos

casos preferiram distanciar-se do processo, por outro. Esta situação também pode ser associada ao clima organizacional que se revelou favorável à resistência por parte de alguns docentes.

O pouco conhecimento sobre a avaliação pode gerar alguma incerteza e dúvidas o que, por sua vez, reforça os receios quanto aos eventuais usos dos seus resultados. Estes fatores condicionam o envolvimento dos atores no processo avaliativo o que pode conduzir ao distanciamento e à indisponibilidade para fazer parte do processo.

Portanto, a questão da preparação técnica dos quadros assume uma dimensão relevante na fase de estruturação do sistema de avaliação, a julgar pelas especificidades decorrentes da construção das diretrizes, dos critérios, dos indicadores, dos parâmetros de qualidade e de outros pressupostos que possam dar corpo ao sistema de avaliação com a requerida fundamentação científica, metodológica e técnica.

Trata-se, nesta fase inicial, de um tarefa com alto grau de exigência e de especialização, tanto no plano técnico-científico como no plano da gestão de processos institucionais, o que impõe, de facto, como condição fundamental, a existência de pessoas adequadamente preparadas para dar conta dessa tarefa. Neste caso, parece adequada a consideração da 'nomeação por qualificações técnicas' (Blau & Scott, 1979).

No âmbito da intervenção do Ministério da Educação de Angola, enquanto órgão de tutela, com base no reconhecimento da complexidade da gestão do subsistema de ES, já havia sido apontado, como um dos pontos de estrangulamento da gestão, a incapacidade institucional em termos de quadros qualificados. Foi reconhecida a necessidade de dotar a tutela "dos meios necessários, particularmente de um corpo técnico competente" (SEES, 2005: 10) que a real situação institucional impunha face às perspectivas de melhoria da gestão e de desenvolvimento estratégico do ES em Angola.

O desafio continua atual, no caso particular da construção coletiva e implementação da avaliação, não só no plano da formação de especialistas mas, concordando com Santos Guerra (2002), a formação de profissionais que interiorizem a avaliação como uma necessidade e saibam cumpri-la, bem como configurar equipas cuja intervenção seja pautada por um compromisso com o desenvolvimento organizacional que leve a que a avaliação seja desejável. Pelas constatações atuais, isto constitui uma exigência de longo alcance.

Deduz-se que o reforço da capacidade organizativa das diversas estruturas de coordenação dos processos de avaliação constitui um dos desafios, uma vez que muito se espera destas, a julgar pelas suas atribuições em termos de promoção e de garantia da qualidade dos processos e dos resultados das IES. Assim, o órgão de coordenação para esse fim, pode ser visto como um elo determinante na cadeia de atores e estruturas envolvidas no processo avaliativo, pois, concordando com Costa e Ventura (2002, p. 145), “Os ‘andaimés’ colocados pelos Programas da tutela, como ‘pontes’ para ‘ajudar a ir mais longe’, são [...] cruciais para estimular a criatividade e a reflexão e provocar a mudança”.

Estas ideias sinalizam o papel do Instituto de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior, enquanto estrutura encarregue da avaliação, numa lógica de, como refere Roullier (2008, p. 82), uma instância que teria como missão ajudar as IES na reflexão sobre a eficácia das suas práticas, por via da formação, do acompanhamento e do apoio na (re)orientação das ações para as adequar aos objetivos e níveis de desempenho institucional expectáveis.

A avaliação, quando estabelecida numa lógica de obrigatoriedade e de busca de aferição da conformidade com os normativos e orientações da tutela, aliada à incompreensão ou compreensão destorcida da sua essência, pode fazer despoletar e, ao mesmo tempo, reforçar as manifestações de resistência, enquanto elemento intrínseco à própria avaliação. Isto torna a situação mais complexa o que talvez não se resolva somente com ações de sensibilização. Impõe-se assim, a clarificação das perceções sobre a avaliação e, fundamentalmente, dos usos que se pretendem com os seus resultados que, mais do que sancionar ou punir, deve, numa lógica mais pedagógica, promover a melhoria do desempenho institucional.

No âmbito da avaliação pode-se inferir que é importante que esta, ao invés de uma imposição hierárquica, se instale, de acordo com Dias Sobrinho (2000), como um processo de permanente transformação da realidade organizacional e do desempenho dos profissionais. Isso conferir-lhe-ia um sentido educativo, permitindo intervenções ao longo do processo para transformar a realidade universitária em plena ação. Quando executada numa lógica de imposição e de simples observância e cumprimento de orientações, cria condições para se

instituir como uma mera formalidade burocrática levando os órgãos dependentes a desenvolverem uma cultura para cumprir orientações vindas da tutela, quando se vêm numa situação de obrigação. Noutros casos, leva a que estes explorem as zonas de incerteza deixadas pelos normativos o que, em última instância, abre espaço a artificialidades e ao que Licínio Lima designa (1992) “infidelidades normativas”.

Portanto, percebe-se que há necessidade de intensificar ações que visem a mobilização e, para além disso, a implicação e a responsabilização dos atores internos face às suas práticas pois, como refere Roullier (2008, p. 73),

“as reformas estruturais são mais fáceis de realizar do que as alterações das práticas e que, sem uma implicação dos principais actores da mudança, que são os próprios professores, a evolução da sua praxis corre o risco de não passar da aparência”.

O cenário no qual emerge a avaliação também coloca algumas reservas quanto ao desenvolvimento e provável sucesso do processo, o que levanta algum ceticismo entre a comunidade universitária, havendo mesmo gestores e decisores que são perentórios nas suas narrativas, nas quais expressam uma possível inviabilidade da avaliação face à multiplicidade de constrangimentos existentes atualmente.

O panorama antes descrito remete-nos para reflexões relacionadas com a articulação entre os intervenientes no processo, por um lado, a tutela e, por outro, as IES. Tendo em conta que se reconhecem limitações em termos técnico-metodológicos, conceituais, estruturais e mesmo organizacionais que podem dificultar o processo avaliativo, às quais se junta a inexistência de disposições legais que possam dar corpo ao referido processo, pode-se inferir que o quadro se torna propício para acentuar a dimensão política da avaliação, com as tensões daí decorrentes.

Concordando com De Ketele e Roegiers (1999, p. 50), “Quanto mais se retarda o momento da primeira avaliação, mais difíceis serão as decisões a tomar e as modificações a efectuar”, pois “é difícil pôr em causa hábitos adquiridos”.

Recorrendo à perspectiva política de análise organizacional pode-se considerar que os atores, sentindo que lhes estão a ser impostas

práticas, mal percebidas, procuram pretextos para as contornar, o que torna mais difícil o arranque de um processo que se encontra em fase embrionária. Antes disso, precisa-se do envolvimento e da colaboração de todos ao longo de todo o processo pois, como advertem Costa e Ventura (2002, p. 144-45).

Um processo de auto-avaliação talvez não se implemente num ano, nem se implemente, apenas, para dar cumprimento a solicitações externas. É algo que se constrói, passo a passo, de um modo dialéctico, com a implicação e o compromisso de todos os actores do terreno, sendo, por isso um processo complexo e moroso.

## Considerações finais

O estabelecimento de um sistema nacional de avaliação requer um mínimo de regulação subsumida na definição de regras gerais do jogo e de critérios de avaliação traduzindo elementos de convergência dos sistemas específicos de avaliação de cada uma das IES. As configurações previstas, assumidas numa lógica de mera “convergência normativa”, poderá induzir práticas avaliativas acen-tuadamente formais, abrindo espaço à superficialidade avaliativa e deixando a possibilidade de induzir processos de reflexão mais profundos e, com estas mudanças substanciais nas práticas orga-nizacionais, capazes de promover mudanças no trabalho docente, discente e na própria gestão organizacional.

O contexto de intervenção das IES em Angola revelam pro-gressos expressos em termos quantitativos, sendo reconhecida a premência da implantação de um sistema nacional de avaliação e a adoção de mecanismos internos de controlo e de garantia da qualidade, enquanto estratégias de gestão que podem contribuir para alavancar a evolução qualitativa do ES e do desempenho das instituições educativas.

A configuração de um Sistema Nacional de Avaliação e de Controlo e Garantia da Qualidade, articulado com mecanismos internos de cada uma das IES, leva subjacente, por um lado, uma

lógica orientada pela convergência sistémica que confere espaço à diversidade e o estabelecimento de padrões de comparabilidade, por outro lado, a valorização da participação dos atores de terreno e da contextualização da avaliação. Por esta lógica poderá ser valorizada a complementaridade entre a interioridade e a exterioridade da avaliação, capitalizando as potencialidades inerentes a cada um destes polos, face a um processo que impõe a participação efetiva de toda a comunidade académica e não só. Sintonizar e articular o dispositivo nacional de avaliação com mecanismos específicos de avaliação interna de cada uma das IES figura, assim, como um dos desafios.

No domínio da intervenção das IES em Angola são identificáveis práticas avaliativas, e outras comparáveis, que antecedem qualquer formalização legal específica, que denunciam variantes de avaliação por iniciativa interna e voluntária. Este cenário cria condições para que os procedimentos e as normas avaliativas utilizadas pelas IES venham a ser autorizados pela tutela. No entanto, ao ser estabelecida a obrigatoriedade da avaliação (interna e externa), bem como o uso dos seus resultados numa lógica de regulação e de prestação de contas não excluem possibilidades da conformação de uma avaliação de iniciativa externa com carácter imposto.

A pouca tradição avaliativa nas IES em Angola cria espaço para que a tutela assuma a titularidade da avaliação, definindo critérios e procedimentos, tanto da avaliação interna como externa, fundadas na necessidade de regulação do funcionamento das IES e do subsistema, enquanto prerrogativas do órgão de tutela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo (2010). Políticas Educativas e Auto-avaliação da Escola Pública Portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.21, n. 46, pp. 343-362, maio/ago. 2010. Disponível em: [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1581/1581](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1581/1581). Acesso em: 28 agosto 2012.

AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Institucional.

ANDRIOLA, W.; ESMERALDO, A. J., SILVA, J. E. M. da & SILVA, M. S. da. (2005). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): avaliação emancipatória ou regulatória. In ANDRIOLA, W. (Org.). *Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação*. Fortaleza: Editora UFC, pp. 109-133.

ANGOLA (2012). *Estratégia nacional de formação de quadros* (2012). Casa Civil da Presidência da República. Relatório Final.

ANGOLA. Decreto n.º 5/09, de 7 de abril - publicado no Diário da República. I Série - n.º 64 - cria as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior.

ANGOLA. Decreto n.º 7/09, de 12 de maio - publicado no Diário da República. I Série - n.º 87 - estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN).

ANGOLA. Decreto Presidencial n. 188/14, de 4 de Agosto - publicada no Diário da República I Série - n.º 143 - Cria a Instituição de Ensino Superior Pública, denominada "Universidade Cuito Cuanavale" e aprova o seu Estatuto Orgânico.

ANGOLA. Decreto Provincial n.º 112/74, de 5 de novembro - publicado no Boletim Oficial de Angola. I Série - n.º 257 - fixa os órgãos centrais da Universidade de Luanda.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 147/75, de 28 de outubro - publicado no Boletim Oficial de Angola. I Série - n.º 252 - revoga o Decreto-Lei n.º 86/75, de 5 de julho, que concede a descentralização administrativa e pedagógica universitária, reconhecendo a existência em todo o Estado das Universidades de Luanda, Huambo e Lubango.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 44530, de 21 de agosto de 1962 - publicado no D.G. n.º 191. I Série - cria nas províncias ultramarinas de Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários integrados na Universidade Portuguesa.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 48790, de 23 de dezembro de 1968 – determina que os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique passem a ter a designação de Universidade de Luanda e de Universidade de Lourenço Marques.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 86/75, de 5 de julho - publicado no Boletim Oficial de Angola. I Série - n.º 155 - concede a descentralização administrativa e pedagógica aos Núcleos Universitários de Nova Lisboa e Sá da Bandeira.

ANGOLA. Portaria n.º 77-A/76 - publicado no Diário da República. I Série - n.º 279, de 26 de novembro de 1976 - põe em vigor o Diploma Orgânico da Universidade de Angola.

ANGOLA. Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro - publicado no Diário da República. I Série - n.º 9 - altera a designação da Universidade de Angola para «Universidade Agostinho Neto».

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 233/12, de 4 de dezembro - publicado no Diário da República. I Série - n.º 231. Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior.

BALDRIDGE, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.

BERGER, G. & TERRASÊCA, M. (2011). Políticas e Práticas de Avaliação: algumas reflexões. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, n.º 33, 2011. Universidade do Porto. Porto: Afrontamento/CIIE, pp. 7-16.

BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1979). *Organizações Formais: uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas.

COSTA, J. A. & VENTURA, A. (2002). Avaliação Integrada das Escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-124.

DE KETELE, J-M & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DIAS SOBRINHO, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes.

LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

MEENDES, Maria da Conceição (2013). *Avaliação da Qualidade e Ensino Superior em Angola*. KAT Editora: Benguela.

Ministério do Ensino Superior (MES). *Anuário Estatístico 2014*. Luanda.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA [MESCT] (2011). *Relatório de Avaliação Sobre a Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Luanda.

NASCIMENTO, A. (2012). *Os Desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior em Angola*. Comunicação apresentada no Conselho Consultivo do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Benguela, 16 e 17 de janeiro de 2012.

ROULLIER, J. (2008). A Auto-avaliação de um Projecto de Escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.). *Avaliação com Sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 73-96.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização*. Porto: ASA.

SEES (2005). *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Luanda.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação 1998*.

UNESCO (2009). *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris, de 5 a 8 de Julho de 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442>>. Acesso em: 13 Novembro 2009.

## 2

# Política do cotidiano no contexto da globalização: um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar<sup>1</sup>



**Resumo:** Diante da pertinência de ter a prática social como ponto de partida e de chegada, tratar da gestão no ensino superior, no contexto da globalização, remete considerar princípios que vêm fundamentando políticas no âmbito da relação de indissociabilidade institucional-pedagógico na Educação Superior. Nesse âmbito, é desafiante (re)configurar saberes e fazeres no sentido da assunção do projeto político-pedagógico institucional como responsabilidade de cada um e do coletivo da comunidade acadêmica. Fato que vem contribuindo para ratificar a maneira como se compreende a dinâmica instituinte da gestão e política do cotidiano na (re)definição de políticas para a Educação Superior. Nessa direção, o presente texto trata do delineamento de um espaço para questões de ordem didático-pedagógica na gestão no ensino superior, refletindo, nesse cenário, sobre a relação institucional-pedagógica da gestão. Tem como foco uma leitura que busca realçar aspectos pertinentes e implicações do trabalho e aprendizado coletivos dos docentes, no contexto da compreensão de que uma gestão democrática se concretiza nas tensões e conflitos presentes no cotidiano. Por um lado, contextualizando demandas apresentadas aos docentes que atuam no setor público, decorrente de exigências dos processos avaliativos que trazem como consequência demandas de produtividade que vêm acarretando a intensificação do trabalho docente. E,

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, PT. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Núcleo de Formação Didático Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/Brasil.

por outro lado, indiciando possibilidades de desenvolver uma ação colegial – nomeadamente através da assunção da responsabilidade coletiva nos processos decisórios dos rumos da gestão no ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Gestão no Ensino Superior. Projeto Político-pedagógico.

## Daily politics in the context of globalization: a look into didactic and pedagogical management challenges in Higher Education

**Abstract:** On the usefulness of having the social practice as point of departure and arrival, dealing with management in higher education, in the context of globalization refers to consider principles that are justifying policies within the institutional and pedagogical inseparability relation in Higher Education. Within this scope, it is challenging to (re)configure knowledge and actions in the sense of the political, pedagogical and institutional project assumption as a responsibility of each one and the academic community group. A fact that is contributing to confirm the way how the established dynamic from the management and daily politics in the (re)definition of Higher Educational policies are understood. By considering it, this text deals with the outline of a space for questions of didactic and pedagogical order in the management of higher education, reflecting, in this context, about the institutional and pedagogical management relation. The text focuses on the interpretation that tries to enhance important aspects and implications to the collective work and learning of the teacher, in the context of comprehension that a democratic management is accomplished by the tensions and conflicts of daily life. On one hand, contextualizing demands presented to the teachers that work in the public sector, due to requirements of evaluation processes that bring as a consequence productive demands in productivity that are leading to the intensification of the teacher's work. And, on the other hand, indicating possibilities to develop a collegiate action – namely through the assumption of collective responsibility in the decision making processes from the management's courses of higher education.

**Keywords:** Higher Education, Management in Higher Education, Pedagogical and Political Project.

## Gestão no ensino superior: refletindo sobre a relação institucional-pedagógica

A história nos instiga à busca de explicações para os problemas na organização e na gestão, tanto no âmbito político – institucional como no cotidiano da universidade. Nesse sentido, os recentes esforços para a reforma na gestão pedagógica na educação superior implicam, considerando reflexões de Sander (2005) sobre gestão, que as tomadas de decisões administrativas ainda estão voltadas prioritariamente para fins pragmáticos e resultados imediatos, sem levar em consideração a questão ética e a relevância cultural, com o intuito de “aumentar a produtividade e a eficiência econômica na prestação de serviços, independentemente de seu significado substantivo para a população” (idem, p.109).

Incorporando essa diversidade e complexidade dos vários reforços, a preocupação por reformas tem a ver com parte da estratégia global, ou seja, com a governabilidade que busca interceder estrategicamente nas complexas e delicadas relações dos governantes e empresários com a sociedade civil e as instituições sociais que representam a vida moderna (Sander, 2005).

Assim sendo, o que se apreende é que a globalização, conforme Maltez (2003, p.100), “não é fatalidade nem utopia, não é o demônio do mal absoluto nem o deus do bem, dado que não consegue captar-se pelos métodos desse pensamento binário que está na origem das ideologias”.

Rámirez (2011, p.25), refere-se com maestria a isso quando afirma que “a educação não é apenas um dos fatores mais importantes que contribuem para o desenvolvimento social e econômico das nações, como também um dos maiores setores da economia mundial”.

Neste trânsito, as modificações no âmbito da educação superior, registradas até os anos 90, século passado, revelam que durante muitos anos limitaram-se à organização dos currículos, à capacitação dos professores e ao acompanhamento das ações rotineiras. Ou seja, de acordo com Sousa (2011, p.97) “o trabalho voltava-se aos aspectos pedagógicos, e os gestores não se envolviam nas demais questões que constituem o universo de uma instituição de educação superior, como os aspectos financeiros, de planejamento e de organização administrativa”. Por tal razão, tratar da gestão pedagógica

na educação superior implica estabelecer o conceito no âmbito de uma relação de indissociabilidade com gestão institucional.

Independente da origem etimológica e de várias estimativas conceituais e praxiológicas, no que diz respeito à gestão da educação no Brasil, essa instalou-se como um conceito que se atrela ao pensar e ao fazer educação em sua totalidade, com a finalidade de cumprir sua missão política e cultural visando a alcançar seus objetivos pedagógicos (Sander, 2005).

No contexto desse propósito, o autor acima referido afirma que:

a gestão da educação abarca desde a formulação de políticas, planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos (Sander, 2005, p. 127).

Essa definição de gestão da educação apresentada por Sander (2005) aproxima-se dos conceitos de governo, governação ou governança, ainda hoje muito usados na educação. Contemplando essa definição, desenvolvem-se as funções pedagógicas específicas nas instituições de ensino, previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e em outros documentos legais.

Diante desse quadro, identificam-se duas vertentes atuais, as quais mobilizaram forças na produção do conhecimento no campo da política e do governo da educação. Conforme Sander (2005, p.128) “trata-se do *enfoque produtivo*, voltado para o mercado, e do *enfoque democrático*, voltado para a cidadania”.

No que diz respeito à tendência democrática na educação brasileira, essa é patente na legislação do ensino, nas práticas de gestão educacional e na produção acadêmica das assembleias de educadores. No dizer de Sander (2005), a efetivação da gestão democrática da educação apresenta um desafio de grandes proporções, implicando uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica. Torna-se indispensável, portanto, oportunizar educação cidadã, de trabalho

e aprendizado coletivos, buscando desenvolver uma participação ativa no pensar e no fazer a educação, promovendo estratégias de ação humana coletiva na formação e execução de políticas para a educação.

Por tal razão se faz necessário compreender que a gestão pedagógica na educação superior define-se a partir das políticas institucionais assumidas, ou seja, organiza-se de acordo com a missão, as crenças e os valores estabelecidos por quem idealizou e implantou seu funcionamento (Sousa, 2011).

Isso porque “as crenças e os valores definidos contemplam o que deve ser prioridade na IES e tornam-se consolidados, quando são observados na prática dos profissionais, sejam eles gestores, professores ou colaboradores” (Sousa, 2011, p.99). E, no contexto desse entendimento, as pessoas que fazem parte da equipe gestora fazem parte também dos recursos da IES, acrescidos por equipamentos, recursos financeiros, tecnológicos etc. Neste caso, o que garante a efetividade da equipe multiprofissional é a formação de todos que nela atuam, ou seja, diretores, coordenadores e professores, em tomarem decisões conciliáveis com o projeto pedagógico definido pela IES.

Assim, interessa ressaltar aqui que, o trabalho docente na educação superior se depara com varias tensões uma das quais é a formação específica da docência nesse nível de ensino, cuja legislação apresenta-se pouco específica nesse aspecto. Outro aspecto se constitui na diversidade de demandas apresentadas aos professores que atuam no setor público, como gestores, coordenadores e chefias, acarretando a intensificação do trabalho docente. Sem esquecer, também, a participação nos programas de pós-graduação, com as exigências dos processos avaliativos que trazem como consequência demandas de produtividade, que muitas vezes impossibilitam a atuação de forma satisfatória na graduação e são pouco atrativas ou difíceis de serem atendidas ou cumpridas pelos que exercem atividades gestoras

## Processos organizacionais na universidade: gestão e política do cotidiano

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, reserva o capítulo IV (Art. 43 a 57) para a Educação Superior, que se caracteriza por algumas definições específicas, que destinam à União a competência para estabelecer as normas para esse nível de ensino.

A educação superior na LDB tem por finalidade:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do *espírito científico* e do pensamento reflexivo;

III. incentivar o trabalho de *pesquisa* e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII. promover a *extensão*, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996).

Como forma de regulamentar e operacionalizar o que está posto na Lei 9394/96, promove-se a descentralização e a autonomia para as universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino das instituições (Art.46).

Destacamos, ainda, regras e normas contidas no Artigo 12, Inciso 1, que estabelece: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Nas determinações legais e normativas que incidem sobre a gestão, destaca-se o Art. 56 da LDB 9394/96, que se explica por si só: “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Compreende-se esse movimento de construção e reconstrução, permeado por tensões e contradições que estão na gênese das mudanças que a universidade vem vivenciando e que interferem na gestão. A universidade tem normas e princípios específicos que os docentes precisam dominar para exercer todas as atividades que lhes são exigidas, segundo Carneiro (2010, p.103) “inteirar-se de tudo isso exige tempo e dedicação”. Dentro desse contexto, a prática do cotidiano exige tempo e mobilização de saberes construídos no dia a dia.

Concordando com Carneiro (2010, p. 103) podemos citar como exemplo de atividades:

a análise dos mais diversos processos e a redação de pareceres: ascensão profissional de pares, análise de currículos, equivalência de disciplinas, de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação, entre outros. Para desempenhar esse papel, faz-se necessário um estudo detalhado da legislação que, por sua vez, muda constantemente para atender às exigências da sociedade e da própria instituição. Onde aprende tudo isso? Aprende-se tudo isso fazendo!

Olhando essa situação, buscou-se refletir sobre a política para o ensino superior no âmbito da pós-graduação. A criação dos Programas de Pós-graduação nas universidades brasileiras, no contexto atual, é fruto da modernização conservadora do ensino superior realizada a partir do trabalho próprio dos governos militares (Nosella, 2010). Assim, é preciso situar a cultura do desempenho acadêmico que se torna obrigatória a partir de 1985, século passado, estando em vigor até os dias atuais.

Recorrendo novamente a Nosella (2010, p.537), quando afirma que “o retorno da democracia no país, a crise dos paradigmas teóricos, a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação e a explosão do ensino superior privado representaram as condições remotas dessa cultura”. Buscando ações que visam a promover o desenvolvimento profissional dos docentes e que são organizadas por cada instituição.

Nessa perspectiva, a difusão dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas universidades marcou atividades de pesquisa e a produção acadêmica pela institucionalização e burocratização dessas. Nesse contexto, reconhece-se que “a escolarização da produção

acadêmica burocratizou o trabalho científico, enfatizando o aspecto quantitativo formal. Como se sabe, o burocratismo acadêmico nivela, pelos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas” (Nosella, 2010, p. 538).

Em síntese, a crise dos paradigmas e a institucionalização dos estudos e as pesquisas na área educacional deram origem ao alastramento da cultura do desempenho. Nesse sentido, reconhece-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não mais como instituição que foi criada e dirigida para a formação dos quadros docentes do ensino superior, mas, tornou-se instituição de avaliação e “ranqueamento” escolar.

Outro aspecto relevante concernente à cultura do desempenho apontado por Nosella (2010) é que essa transformou os docentes de atores principais da educação em “executores apressados, angustiados e culpados, cabendo a estes reivindicarem com coragem seu espaço de significação, de competência e autonomia” (p. 542).

Na realidade a falta de autonomia setorial tem a ver com as regras de produção acadêmica originárias de áreas diferentes das humanas e impostas como garantia absoluta de qualidade científica. É certo que o desejo dos docentes é político, ou seja, de caráter organizativo e político.

Considerando o dizer de Casagrande (2011), a avaliação institucional é um caminho para que as IES se conheçam e a seus concorrentes. No entanto, ressalta-se que as questões legais estão respaldadas em políticas de governo e o gestor precisa examinar com atenção os limites impostos pelo próprio sistema.

Nesta perspectiva, e, como em qualquer ato avaliativo, conforme Luckesi (2011), “a compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar. [...] O que posso efetivamente aplicar do que aprendo ouvindo dos outros? Estou aberto para tentar isso?” (p. 31-32).

Nesse sentido, o modo de ensinar, aprender e avaliar muitas vezes está enraizado nas nossas crenças, valores e nos sentidos e significados que construímos tanto em nossa vida pessoal, quanto acadêmica e profissional.

Essa situação pode ser nomeada pela ausência de políticas educacionais explícitas, como se desconhece o resultado final a ser

alcançado, isto é, o aluno que quero formar por meio do ensino universitário, como alcançá-lo? A ausência de políticas educacionais explícitas agrava a situação.

Por conseguinte, a docência acaba sendo algo solitário, quando deveria ser compartilhada. Entendemos que o professor passa por um concurso público, para assumir a docência em uma Universidade Pública, de repente, encontra-se envolvido com a gestão no contexto universitário. De forma geral muitos não se percebem preparados suficientemente para as atividades gestoras.

Partindo de uma afirmação de Kanan e Zanelli (2011, p. 57), tem sido prática recorrente “que, para compreender o envolvimento com o trabalho e, de forma geral, o sentido e significado do trabalho para os docentes-gestores é necessário compreender a ação mediadora realizada pelos demais atores presentes no processo de apropriação dos resultados da prática social nesse contexto”. Dessa forma, entende-se que, ainda que existam propostas construídas pelas IES, essas continuam distanciadas da nossa realidade, uma vez que, essas instituições públicas, de acordo com Dias (2010, p.77), “não ficam imunes aos percalços decorrentes das políticas administrativas de sucessivas gestões do governo federal que comprometem sensivelmente sua capacidade econômica, inviabilizando a construção e a implementação de programas de qualificação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos, técnico-administrativos e docentes”.

Tais exigências evidenciam a escassez de programas institucionais articulados, principalmente considerando que o compromisso da universidade é com a transformação da sociedade através da construção democrática de convivência humana. É importante também compreender *como* ocorre a avaliação dos seus processos. Isso requer, segundo Kanan e Zanelli (2011), o surgimento de uma perspectiva que se baseia nas pessoas e em seus valores, possibilitando, assim, uma ação capaz de transformar as relações que ora vigoram.

Entretanto, o cotidiano das instituições força respostas rápidas para atender aos desafios contemporâneos e à necessidade de se rever posturas amadoras na gestão e nos processos organizacionais. Desse modo, entende-se como desafiador e oportuno para a comunidade docente universitária o conhecimento sobre gestão que possibilite a reflexão da cultura, das experiências e da realidade nacional.

Tratar da gestão sob a ótica dos processos organizacionais é uma

necessidade, considerando a prática cotidiana, implica compreender o processo de gerenciamento que deve ser identificado e definido como um agente administrador, que assume um papel significativo na relação interpessoal e em todo o processo pedagógico.

Diante de todo esse contexto, Morin (1997) chama a atenção ao afirmar que as políticas influenciam e podem marcar com seus princípios e valores uma organização que, a princípio, é por natureza institucional.

Trazer, portanto, a vivência na Coordenação do Curso de Pedagogia e na Chefia de Departamento, como elemento que consolida a gestão institucional denota a importância das decisões, das normas, das discussões do Colegiado<sup>2</sup> e do Conselho Departamental<sup>3</sup> que têm a responsabilidade de dar suporte ao trabalho pedagógico e às ações emanadas do sistema universitário. No entanto, é importante destacar, ainda, que todo processo de tomada de decisão constitui-se num processo coletivo no qual cada membro cumpre a sua função, participando da construção do ensino superior.

## **(Re)configurando saberes e fazeres: o didático-pedagógico no ensino superior**

O processo de construção de novos significados das políticas das IES não pode deixar de considerar que a história da universidade mostra que ela tem sido respaldada, predominantemente, pelo conservadorismo, individualismo, clientelismo e autoritarismo. Mantendo o estatuto de lugar privilegiado de produção e difusão do conhecimento.

Com as transformações que vêm ocorrendo desde meados do século passado devido ao processo de transição política e ao retorno da democracia política no Brasil, do ensino superior começa a ser cobrada uma redefinição com vistas ao desenvolvimento que justifique manter

---

2 O Colegiado é a instância deliberativa de um Curso de Graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No caso acima referenciado é composto pelo Coordenador e Vice-Coordenador do Curso de Pedagogia e pelo conjunto de dois docentes de cada Departamento do Centro de Educação da UFPE.

3 O Conselho Departamental é o *locus* privilegiado de decisões de um Centro na UFPE, congregando representantes de todos os Setores (Direção, Coordenações, Departamentos, Funcionários e Estudantes).

seu lugar de prestígio de produção e difusão do conhecimento. Esse contexto de transição político social vem afetando a universidade, fazendo com que se reveja a forma como o conhecimento vem sendo construído e as relações que se estabelecem em sala de aula.

A docência universitária na sociedade atual exige, segundo Ramos (2010), a compreensão de reconstruir a docência inserida num processo de redefinição identitária da Universidade, especificamente no que diz respeito à transição para uma nova maneira de produzir conhecimento que aponta “para uma necessária consideração da complexidade das questões pedagógico-didáticas neste *lócus*” (Ramos, 2010, p. 36).

Pelo exposto, fica patente que a universidade até o início do século XXI, embora conviva com concepções e modelos distintos, esteve desobrigada a discutir acerca do ensino e da aprendizagem nela desenvolvidos, no que tange aos seus fundamentos e reflexão didático-pedagógica. A respeito desses processos, como afirma Ramos (2010, p. 36) “pela característica marcante de corporação centrada no mestre”. Nesse sentido, ficava impossível questionar tal processo, pois, ainda segundo a autora acima, “soaria como duvidar da autoridade docente. Dentro dessa lógica, justificava-se a visão de *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*” (p. 36).

Nesta perspectiva, ao preservarem a Universidade como espaço de produção e difusão do saber, abrigam uma maneira, conforme Ramos (2010), de conceber docência como “diversa em seu aspecto de destaque, mas redutível à figura do docente e ao ensino pela própria característica desta ideia de universidade” (p. 37).

Assim, segundo Cunha (1998), se a docência é por primazia articuladora “do paradigma de ensinar e de aprender na Universidade” (p.15), numa rigidez em certo modelo instituído e as possibilidades de concretização, no que diz respeito ao contexto das opções pessoais e das condições de trabalho, a docência questiona-se em que aspectos tem recaído a crítica à forma centralizadora do ensino e quais argumentos têm sido propostos para a busca de um conhecimento profissional docente.

No que respeita a estas questões, Zabalza (2007) chama a atenção para um dos dilemas vividos pelos docentes universitários que é descentralizar a formação no *ensino* para a formação na *aprendizagem*. Ou seja, “o importante não é o que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados

e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas” (p. 156).

Nessa perspectiva, como afirma Behrens (2005, p.57), os docentes universitários na atualidade, estão subdivididos em quatro categorias:

- 1) os professores das várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; 2) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade, e paralelamente no ensino básico; 4) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Tendo em conta essas categorias, o perfil do docente universitário encontra-se bem diversificado, constituindo-se em um desafio para os cursos de formação.

Nesta situação, no que respeita às formações universitárias, são exigidas do docente universitário no contexto atual ações em movimento contínuo. Ou seja, segundo Leite e Silva (1991, p.329) cada um é “um ser que ‘está sendo’ e se está transformando em função da própria dinâmica de existir”.

Tendo por base essa concepção, Zabalza (2007, p. 111) enfatiza, ainda, que ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades, e também sobre a maneira como os estudantes aprendem.

Nesta situação, os anúncios da democratização da Universidade, sua expansão, interiorização, ampliação de vagas e, conseqüentemente, a necessidade de contratação de novos professores tem evidenciado a complexidade da docência na universidade.

## Para Concluir

Ao discorrer sobre a temática Política do cotidiano no contexto da globalização: um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior, “diz-se que as instituições não se devem limitar a responder aos problemas: devem, de fato, construir um projeto

capaz de enfrentar tanto os ajustes a serem incorporados visando à melhor adaptação às mudanças como às novas expectativas e ideias que refletem o sentimento dos diversos setores envolvidos” (Zabalza, 2007 p.104). Enfim, uma política institucional, incide na implantação de um conjunto de atuações em todas as esferas da instituição.

O que se apreende diante desse contexto instável é que distintos interesses têm movido mudanças que exigem a implantação de políticas de formação e de gestão que constituam compromisso para as universidades, embora, difíceis de se operacionalizarem.

Nesse sentido, as tensões na relação entre políticas do cotidiano no contexto da globalização e os desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior requerem, por um lado, contextualizar demandas apresentadas pelos professores que atuam no setor público, decorrentes de exigências dos processos avaliativos que trazem como consequência demandas de produtividade que vêm acarretando a intensificação do trabalho docente. E, por outro lado, indiciando possibilidades de desenvolver uma ação colegiada – nomeadamente através da assunção da responsabilidade coletiva nos processos decisórios dos rumos da gestão no ensino superior.

Contudo, as transformações das práticas docentes só se concretizarão no momento em que o professor ampliar a sua visão sobre a sua própria prática, sobre o cotidiano em sala de aula, a organização, o funcionamento da instituição na qual trabalha e o objetivo dessa, ou seja, quando ele entender a realidade que o cerca, porque desse modo, passa a colaborar, efetivamente, com a universidade; pois, não pode existir reforma no ensino superior sem o envolvimento e a valorização do trabalho docente.

Considera-se assim, que a docência universitária engloba sujeitos essencialmente diferentes, que estão no confronto e na conquista do conhecimento. Então para desenvolvê-la, é de fundamental relevância, o conhecimento da realidade que os cerca, ou seja, é necessária a realização de um diagnóstico dos problemas existentes na instituição, para que essa realidade seja levada para uma discussão coletiva, e, assim, ser elaborado um plano de propostas e encaminhamentos para ser posto em ação, já que uma proposta assumida coletivamente pelos docentes tem uma maior possibilidade de produzir mudanças significativas do que uma ação individual.

A universidade, além de ser uma instância de produção de

conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também o espaço onde se devem formar indivíduos, cidadãos e profissionais.

Entretanto, o cotidiano das instituições força respostas rápidas para atender aos desafios contemporâneos e a necessidade de rever posturas amadoras na gestão e nos processos organizacionais. Desse modo, entende-se como desafiador e oportuno para a comunidade docente universitária o conhecimento sobre gestão que possibilite a reflexão da cultura, das experiências e da realidade nacional.

Considerando-se que o desenvolvimento profissional influencia o contexto organizacional em que acontece e simultaneamente é influenciado por ele. Assim, ratifica-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Nesse espaço, o docente constrói seus laços com a instituição, com os estudantes e com a profissão. Algumas alternativas para essas questões seriam a criação de políticas e programas de formação, condições de trabalho para o docente e uma maior organização do trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* (1996). Brasil, Ministério da Educação. n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* (1998). Brasília. Recuperado em 12 setembro 2012, [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)
- Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.* (2006). Brasília. Recuperado em 12 setembro 2012, de 12 setembro 2012, de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).
- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Carneiro, M. H. da S. (2010). Trabalho docente e saberes experienciais. In: Veiga, I. P. A.; Viana, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para educação superior: processos formativos*. Campinas, São Paulo: Papyrus. (pp. 101-113).
- Casagrande, R. (2011) A avaliação institucional voltada às perspectivas estratégicas da instituição”. In: Colombo, Sonia Simões [et. All.]. *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre, Artmed, (pp. 219-243).
- Cunha, M. I. (1998) *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Dias, A. M. I. (2010). Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: Veiga, I. P. A.; Viana, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para educação superior: processos formativos*. Campinas, São Paulo: Papyrus. (pp. 71-100)
- Kanan, L. A. & Zanelli, J. C. (2011). Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. *Psicologia & Sociedade*; (23 (1): pp. 56-65).
- Leite, C. & Silva, D. (1991). O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação – gênese e estatuto. *Actas do 1º. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto, Portugal.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez.
- Maltez, J. A. (2003). Globalização: os novos ventos da história. *Kulonga*.2, (pp. 93-100).
- Morin, P. (1997). *A arte do gestor: da Babilônia à internet*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Nosella, P. (2010). A escola e a cultura do desempenho. In Dalben, A.I.L.de F. [et. all.] *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rámirez, G. (2011). Ensino superior no mundo. In: Colombo, Sonia Simões [et. all.] *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre, Artmed, (pp. 23-42).
- Ramos, K. M. da C. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: U. Porto editorial.
- Sander, B. (2005). *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Sousa, A. M. C. de. (2011). Gestão Acadêmica Atual. In: Colombo, Sonia Simões [et. all.] *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre, Artmed, 2011, (pp.97-110).
- Zabalza, M. (2007). *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

### 3

## O ensino superior em Cabo Verde: fundações e fundamentos

Maria Adriana B. G. Sousa Carvalho<sup>1</sup>



Este artigo pretende reconstruir o surgimento e as trajetórias das primeiras instituições de ensino superior em Cabo Verde, pequeno estado insular que se libertou da submissão colonial em 5 de Julho de 1975. O ponto de partida é a análise do sistema escolar herdado da administração colonial. A narrativa historiográfica, suportada por marcos normativos cronológicos, tem a pretensão de clarificar o modo como os cursos e os centros de ensino pós-secundário, transformados em instituições de nível superior, responderam aos anseios de uma sociedade consciente da articulação entre educação e desenvolvimento. Analisa-se, ainda, o processo de convergência das fundações do ensino superior na Universidade de Cabo Verde. Para a inteligibilidade dos fundamentos do ensino superior situamo-nos no debate em torno de um paradigma universitário ajustado ao estágio de desenvolvimento de um país arquipelágico e transnacional, que acedeu ao estatuto de País de Rendimento Médio<sup>2</sup>. Nos estudos e nas controvérsias em torno da problemática da criação da primeira universidade pública cabo-verdiana e nas avaliações externas das instituições que a integraram, captámos os elementos constituintes dos fundamentos que alicerçam a Universidade de Cabo Verde.

---

1 Professora aposentada da Universidade de Cabo Verde.

2 Cabo Verde foi classificado País de Rendimento Médio no ano 2008.

## As fundações do ensino superior

### O ponto de partida

A jovem República de Cabo Verde recebeu um sistema escolar organizado nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário (dois Liceus<sup>3</sup> e uma Escola Técnica<sup>4</sup>) e eclesiástico (Seminário Diocesano)<sup>5</sup>. Havia ainda cursos profissionalizantes nos domínios da formação de professores (Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar<sup>6</sup> e Escola do Magistério Primário<sup>7</sup>), da enfermagem (as escolas funcionavam nos Hospitais Centrais da Praia e Mindelo<sup>8</sup>), das ciências náuticas (Escola de Cabotagem)<sup>9</sup> e da agricultura (Escola de Aprendizado Agrícola-Pecuário Alves Roçadas)<sup>10</sup>. O ensino superior realizava-se na “metrópole”, só possível para os estudantes que beneficiavam de ajudas familiares ou de bolsas de estudo. De acordo com os Anuários Estatísticos, terão frequentado as diversas universidades 229 alunos em 1962/63, 283 em 1969/70, 283 em 1970/71 e 310 em 1972/73 (Afonso, 2002).

O Liceu em Mindelo (cujas origens remontam a 1917) e o Liceu da Praia (criado tardiamente em 1960) desfrutaram de prestígio social que os transformou em redutos de cultura humanista e de erudição. Foi este papel de centro de (re)produção do saber, num sistema desprovido de ensino universitário, que transformou o liceu na mais prestigiada instituição educativa e cultural da colónia. Segundo Corsino

---

3 O primeiro liceu laico, em Cabo Verde, foi instalado em Mindelo, ilha de S. Vicente (Lei n.º 701/1917, de 13 de junho). Na capital da colónia, o liceu foi instituído pelo Decreto n.º 43.158/60, de 8 de setembro.

4 A Escola Industrial e Comercial foi criada em Mindelo pelo Decreto n.º 41.604/1958, de 1 de maio.

5 O Seminário de S. José, na cidade da Praia, foi inaugurado em 7 de novembro de 1957 (Barros, 1965).

6 A Escola de Habilitação de Professores de Posto foi criada pelo Decreto-lei 45.908/1964, de 10 de setembro.

7 A Escola do Magistério Primário foi criada pelo Decreto n.º 173/1970, de 17 de abril.

8 A Escola de Enfermagem no Hospital da Praia foi criada pelo Decreto n.º 5.727/1919, de 10 de maio. A Escola de Enfermagem no Hospital de Mindelo, pela Portaria n.º 5.997/1960, de 27 de agosto.

9 A Escola de Cabotagem foi criada em 1958 por Decreto-Lei n.º 1.379, de 5 de julho.

10 A Escola de Aprendizado Agrícola-Pecuário Alves Roçadas, em S. Jorge dos Órgãos, ilha de Santiago, foi criada pela Portaria n.º 4.484/1963, de 2 de dezembro.

Tolentino, “apesar da escassez de conhecimento que caracterizou a colonização portuguesa, Cabo Verde, por lhe terem faltado recursos naturais, foi transformado num espaço fornecedor de mão-de-obra semiqualficada às demais colónias” (2007).

## Sobrevivência e alfabetização

Dois meses antes da declaração da Independência Nacional, o Governo de Transição do Estado de Cabo Verde para a Independência iniciou a reestruturação do ensino colonial.

O ensino infantil pré-primário foi “interrompido, até que surjam estruturas que permitam imprimir autenticidade a tão importante ramo do ensino”, sendo os professores [...] transferidos “para o ensino de adolescentes e adultos em cursos vespertinos ou nocturnos”. A prioridade recaiu na alfabetização<sup>11</sup>, considerando que “no nosso Estado existem muitos milhares de adolescentes e adultos analfabetos, circunstancia que muito dificulta o conveniente esclarecimento dos mesmos no que respeita a aspectos importantes do processo histórico que actualmente não poderá ser suportada pela Fazenda Nacional”<sup>12</sup>.

A primeira instituição criada após a independência foi o Centro Nacional de Investigação e Experimentação Agrícolas, considerando que “a nossa produção nacional alimentar é ainda insuficiente para satisfazer as necessidades de alimentação” 13.

A alfabetização e a produção alimentar articulada com a investigação foram as opções claras de um Governo confrontado com a sobrevivência, coagido a tomar “medidas de emergência para fazer face aos problemas económicos e financeiros mais urgentes: assegurar níveis razoáveis de emprego, criar infra-estruturas e assegurar os serviços sociais básicos” (Tolentino, 2007). Neste contexto de vulnerabilidade ambiental, social e económica, o prolongamento do sistema escolar com mais um nível – o superior, não foi sequer enunciado como medida de política educativa.

11 Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, a taxa de alfabetização, em 1975, era de 60,7% (Tolentino, 2007).

12 Decreto-lei 33/1975, de 3 de maio.

13 O Centro Nacional de Investigação e Experimentação Agrícolas foi criado pelo Decreto-lei n.º 27/1976, de 27 de março. Teve uma existência efémera, sendo extinto 15 meses após a sua criação.

## Cursos e centros de ensino pós-secundário

Paradoxalmente, não obstante o ensino superior ser omisso no sistema educativo, em 1977/78 foram ensaiados os primeiros cursos de ensino pós-secundário (seriam formalizados *a posteriori*) com marcas e algumas particularidades do ensino de nível superior – a outorga do grau académico de bacharelato, a autonomia científica e patrimonial e a liberdade de cooperação regional e internacional com instituições congéneres (institutos e universidades prestigiadas). De uma forma pragmática, a praxis antecipou a conformação legal deste nível de ensino<sup>14</sup>. Atendia-se, assim, de forma avulsa, às necessidades da administração, dos setores produtivos e às expectativas sociais de mais e melhor educação. Para a compreensão deste pragmatismo e prudência, importa ter em conta as dificuldades, na época, de se conseguirem financiamentos para a educação superior, por parte da cooperação internacional (sob a égide do Banco Mundial), que concentrava as ajudas e a concessão de créditos no ensino básico.

As áreas científicas eleitas pelas primeiras instituições de ensino pós-secundário foram as ciências da educação (formação de professores do ensino secundário), as ciências da administração, as ciências do mar e ambientais e a economia.

Tendo sido identificada “uma das grandes lacunas da actual estrutura da educação, a carência quantitativa e qualitativa de professores do ensino secundário”, foi instituído o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário<sup>15</sup>, cuja conceção e arquitetura contou com a cooperação de notáveis professores da Universidade de Coimbra<sup>16</sup>.

O imperativo de se iniciar a capacitação de agentes da administração, à altura de um estado moderno, levou à instituição do Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo<sup>17</sup>, que conseguiu

---

14 Só em finais de 1990, a Lei de Bases do Sistema Educativo, reconhecera o ensino superior, “como o nível terminal do sistema escolar” (Lei n.º 103/III/1990, de 29 de dezembro).

15 Decreto-Lei n.º 57/1982, 29 de junho.

16 Em 1984/85 o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário celebrou protocolos com as universidades portuguesas de Lisboa, Coimbra, Aveiro, Minho e Évora.

17 Decreto n.º 21/1981, de 11 de fevereiro.

notário prestígio em domínios como “a feitura de leis, de contratação internacional, de gestão de conflitos e da qualidade, associando nos dois primeiros casos, professores catedráticos portugueses e prestigiados licenciados nacionais”<sup>18</sup>.

A Escola de Cabotagem foi extinta em 1982 e substituída pelo Centro de Formação Náutica<sup>19</sup>, com a missão de “formar pessoal marítimo e afim de nível médio e superior e promover a investigação no domínio da ciência e tecnologia marítimas”, com o apoio técnico e científico da Cooperação Norueguesa e da IMO – *International Maritime Organization*.

A partir de 1991, realizaram-se Cursos de Gestão e Marketing e de Contabilidade, de iniciativa privada com a cooperação de institutos politécnicos portugueses.

O reconhecimento que “a política de investigação em Cabo Verde se apresenta como um imperativo para o desenvolvimento acelerado e equilibrado do país”, fundamentou a criação do Instituto Nacional de Investigação Tecnológica, com competências nos domínios da Geologia e Oceanografia, energias clássicas e renováveis e transformação e adaptação de tecnologias<sup>20</sup>. O desenvolvimento das novas tecnologias de informação, “pelo seu potencial de modernidade e racionalidade afirmando-se como uma das contribuições mais eficazes à modernização e progresso das sociedades” conduziu à criação do Instituto Nacional de Apoio ao Desenvolvimento da Informática<sup>21</sup>.

## A legitimação do ensino superior no país

As múltiplas iniciativas de formação, com a chancela informal de ensino superior, impeliram o Governo (com o apoio da cooperação internacional) a reordenar o sistema educativo, adicionando o subsistema da educação superior. A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (1990) estruturou a educação escolar em quatro níveis de ensino – básico, secundário, médio e superior.

18 Introdução ao Decreto Regulamentar n.º 3/2003, de 23 de junho.

19 Decreto-Lei n.º 57/1982, 29 de junho.

20 Decreto n.º 21/1980, de 27 de março.

21 Decreto-Lei n.º 8/2006, de 8 de janeiro.

No âmbito das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 1986 foi gizado um programa de criação de uma capacidade endógena de Ciência e Tecnologia, de natureza transdisciplinar, com o objetivo da criação de um sistema científico e tecnológico<sup>22</sup>. Em 1990 foi delineada a carreira de investigação<sup>23</sup> e instituído o Conselho Coordenador do Ensino Superior<sup>24</sup>.

Diagnosticada a fragilidade no ingresso no ensino superior (no país e no estrangeiro), provocada, entre outras razões, pela duração do ensino secundário (11 anos) ser inferior à do mesmo nível de ensino nos países de acolhimento dos estudantes universitários cabo-verdianos, em 1990 foi criado o Curso Propedêutico que “para além de preparar a institucionalização do futuro 12.º ano de escolaridade, visa[va] habilitar os estudantes para o ingresso em cursos superiores, politécnicos e universitários”<sup>25</sup>, que veio a ser substituído em 1995 pelo «Ano Zero»<sup>26</sup>.

A Comissão Instaladora do Ensino Superior (sucedeu ao Conselho Coordenador), que reunia personalidades das áreas da formação de professores, da investigação, cultura, engenharias, tecnologias, gestão empresarial e jurídica, em 1993, foi investida do mandato de “criar todas as condições [...] atinentes à institucionalização do ensino superior”<sup>27</sup>. Com um novo enquadramento jurídico e moldura institucional, os centros e cursos de ensino pós-secundário ou de nível médio regeneraram-se e obtiveram o estatuto de instituições de nível superior.

No ano de 1995, o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário foi transmutado em Instituto Superior de Educação<sup>28</sup>, estabelecimento de ensino superior orientado para o ensino, investigação e prestação de serviços à comunidade. O novo instituto, dotado de pessoal docente organizado numa carreira académica (de assistente a professor titular, categoria equivalente à de professor catedrático), conferia os graus de bacharelato e de licenciatura e atribuía o diploma de estudos superiores especializados. No ano

---

22 Decreto-Lei n.º 40/1986, 14 de junho.

23 Decreto n.º 101-F/1990, de 27 de outubro.

24 Decreto n.º 160/1990, de 22 de dezembro.

25 Decreto n.º 161/1990, de 22 de dezembro.

26 Decreto-Lei n.º 27/1995, de 22 de maio.

27 Portaria n.º 26/1993, de 3 de maio.

28 Decreto-Lei n.º 54/1995 de 2 de outubro.

de 2005, assumiu e ministrou um curso de bacharelato em Turismo, tendo posteriormente alargado a sua esfera de atuação a outras áreas do conhecimento e de investigação nos domínios das Ciências Sociais e Tecnologias.

O incremento da reforma da administração pública cabo-verdiana, que exigia uma nova forma de organização do poder político e da sociedade e uma aposta forte na descentralização territorial associativa fundamentaram, em 1998, a transformação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo no Instituto Nacional de Administração e Gestão<sup>29</sup>, concebido como uma instituição de administração e de gestão para a modernidade, vocacionada para a formação superior, formação profissional e investigação científica.

A promoção da investigação haliêutica foi entregue ao Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas<sup>30</sup>. O Centro de Formação Náutica, que se afirmara “como um estabelecimento de ensino superior”, com resultados assinaláveis na “formação do pessoal da Marinha Mercante, segundo os níveis estabelecidos na Convenção Internacional das Regras de Formação e Certificação dos Marítimos (STCW - 1978)”, foi reconvertido no Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar<sup>31</sup>, com a natureza de instituto politécnico. Foi provido de um quadro de pessoal docente<sup>32</sup>, escalonado numa carreira académica (similar à do Instituto Superior de Educação), respeitando, assim, “as linhas básicas para a definição futura do Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior”.

Em S. Jorge dos Órgãos, concelho de Santa Cruz, ilha de Santiago, no ano 1985 foi criado o Instituto Nacional de Investigação Agrária<sup>33</sup>, munido de serviços de investigação e experimentação agrárias e de formação para o desenvolvimento. Em 1993 passou a designar-se Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário<sup>34</sup> e em 1997, foi dotado do Centro de Formação Agrária, vocacionado para a formação profissional e superior no sector da agricultura<sup>35</sup>.

Os cursos de Gestão & Marketing e de Contabilidade foram

29 Resolução n.º 24/1998, de 8 de junho.

30 Decreto n.º 24/1987, de 18 de março.

31 Decreto-Lei n.º 40/1996 de 21 de outubro.

32 Decreto Legislativo n.º 20/1998, 8 de junho.

33 Decreto-Lei n.º 101/1985, de 7 de setembro.

34 Decreto-Lei n.º 32, de 29 de dezembro.

35 Resolução n.º 58/1997, 29 de dezembro.

formalizados com a criação do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias, numa modalidade de gestão e financiamento privados<sup>36</sup>.

## Formação local – formação no exterior

A expansão do ensino superior nacional, em finais do século XX, resultou da pressão social em prol de um ensino prestigiado e da estratégia governamental de elevação das qualificações da população cabo-verdiana, malgrado a diminuição dos apoios à formação superior no estrangeiro que dependiam, em grande parte, da ajuda pública ao desenvolvimento, em decréscimo.

No final dos anos noventa, na senda dos processos de paz que eliminaram a maioria dos conflitos que contribuíram para a pauperização do capital intelectual africano, foi reconhecido o papel das universidades na recomposição deste capital (Lopes, 2008). Segundo Carlos Lopes este movimento, que partiu de fundações americanas, serviu de motor para uma reflexão maior nos organismos internacionais, nomeadamente no Banco Mundial, que mudaram as suas políticas a favor do apoio ao ensino universitário. Este contexto condicionou favoravelmente as políticas públicas de promoção da educação superior, que conduziram ao coroamento do sistema educativo com o ensino superior politécnico e universitário (1999)<sup>37</sup>.

A diminuição das formações de nível superior no estrangeiro e o correlativo aumento, no país, foi uma das metas preconizadas no Programa do Governo para a V Legislatura, 2001-06 (Brito, 2014). Os indicadores atestam o sucesso desta política. Em 1999, registaram-se 706 matrículas no ensino superior nacional, tendo ascendido, em 2005, a 3.910 estudantes e em 2011, a 11.769. A variação percentual 2011-1999 foi de 1567% (Cerdeira, 2014). Segundo Corsino Tolentino (2007), no ano 2002/03, 63,18% dos estudantes do ensino superior frequentavam instituições nacionais (3.566 alunos) e 36,82%, no estrangeiro (1.313 alunos).

---

36 Resolução n.º 46/1998, de 28 de setembro.

37 Lei n.º 113/V/1999, de 18 de outubro.

## A gênese do ensino universitário privado

O princípio de que o ensino, nomeadamente, o superior com maiores exigências de investimentos, é livre à iniciativa privada – reconhecido pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial – foi adotado em Cabo Verde em finais dos anos noventa.

Nesta conjuntura de inspiração neoliberal foram aprovados princípios inovadores, como a modalidade de gestão privada de estabelecimentos de ensino públicos e a gestão de pessoas coletivas de direito privado<sup>38</sup>. Em 1999, o Governo firmou um acordo com o Instituto Piaget de Portugal, que redundou na instalação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde<sup>39</sup>. Com um edifício construído de raiz para o ensino universitário e tendo como suporte a experiência académica da entidade instituidora, começou de imediato as suas atividades. Foi de facto e *de jure* a primeira universidade cabo-verdiana.

Após este precedente, impôs-se o ordenamento do ensino superior privado. Foi definido o regime de autorização do funcionamento de cursos superiores ministrados em estabelecimentos de ensino privados e o reconhecimento dos graus outorgados<sup>40</sup> e aprovados os estatutos do Ensino Particular e Cooperativo<sup>41</sup>. No ano 2009, houve uma abertura significativa ao ensino superior privado que redundou no reconhecimento oficial das seguintes instituições: da iniciativa de entidades nacionais, a Mindelo\_Escola Internacional de Artes, a Universidade de Santiago, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Jurídicas<sup>42</sup> e o Instituto de Estudos Superiores “Isidoro da Graça”<sup>43</sup>; da iniciativa de entidades estrangeiras – a Universidade Lusófona “Dr. Baltasar Lopes da Silva” e a Universidade Intercontinental de Cabo Verde<sup>44</sup>.

38 Lei n.º 97/V/1999, de 22 de março.

39 Decreto-Lei n.º 21/2001, de 7 de maio.

40 Decreto-Lei n.º 65/2005, de 24 de outubro.

41 Decreto-Lei n.º 17/2007, de 7 de maio.

42 Decretos Regulamentares n.º 16, 19 e 20, de 16 de novembro de 2009.

43 O Instituto de Estudos Superiores “Isidoro da Graça”, criado por Despacho da Ministra da Educação e Ensino Superior, de 4 de dezembro de 2009, foi transformado na Universidade de Mindelo, em dezembro de 2010.

44 Decretos-Regulamentares n.º 17 e 18, de 16 de novembro de 2009.

## A gênese do ensino universitário público

A gestão do anunciado processo de criação da universidade pública exigiu da tutela (Ministério da Educação, Ciência e Cultura), em 1997, a constituição de um Conselho Superior de Ciência e Tecnologia, “órgão consultivo sobre as questões concernentes à definição e execução da política científica e tecnológica nacional”<sup>45</sup>.

No ano 2000 foi criada a Universidade de Cabo Verde, “instituição federadora das instituições superiores já criadas, geradora de sinergias e capaz de resolver a topologia de instalação dificultada pelo factor arquipelágico, de participar na revolução digital e de garantir a todos a igual oportunidade de apreensão, criação e transmissão do saber”<sup>46</sup> e foi definido o regime de instalação a cargo de uma personalidade que teria a denominação de Pró-Reitor. Foi um ato fracassado, pois o projeto não passou de intenção.

O Governo, quatro anos depois, considerando a complexidade dos trabalhos inerentes à instalação de uma universidade, estabeleceu novo regime de instalação da universidade pública a cargo de uma comissão nacional, pelo período de dois anos<sup>47</sup>. Finalmente em 20 de Novembro de 2006 a Universidade de Cabo Verde foi instituída e aprovados os seus estatutos<sup>48</sup>.

A reforma administrativa, que visava a “modernização e a competitividade do Estado de Cabo Verde”, impôs um programa de racionalização das estruturas da administração pública, que determinou intervenções em institutos públicos de ensino e pesquisa” que, mantendo a autonomia e personalidade jurídica, passaram a unidades associadas da universidade<sup>49</sup>. O período de transitoriedade e de instalação da universidade pública (2006-08) terminou com a extinção do Instituto Superior de Educação, do Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar e do Instituto Nacional de Administração e Gestão, que passaram a integrar a Universidade como unidades orgânicas<sup>50</sup>. Na mesma data, por deliberação do Conse-

---

45 Lei Orgânica, de 24 de março de 1997.

46 Resolução n.º 53/2000, de 7 de agosto.

47 Decreto-Lei n.º 31 /2004, de 26 de julho.

48 Decreto-Lei n.º 53/2006, de 20 de novembro.

49 Resolução n.º 40/2007, de 10 de dezembro.

50 Decreto-Lei n.º 29/2008, 9 de outubro.

lho de Estratégia e Governo da Universidade, foi aprovada a sua organização nos Departamentos de Ciências Sociais e Humanas, de Ciência e Tecnologia, de Engenharia e Ciências do Mar e na Escola de Negócios e Governação. Em finais de 2012 foi extinto o Centro de Formação Agrária e criada mais uma unidade orgânica – a Escola Superior de Ciências Agrárias e Ambientais<sup>51</sup>.

## Os fundamentos do ensino universitário

Considerámos como ponto de partida da narrativa história da edificação do ensino superior, as instituições herdadas da época colonial. O ponto de chegada, na expressão de Corsino Tolentino (2007), deverá ter “como pano de fundo as aspirações sociais e as expectativas políticas dos cabo-verdianos enquanto cidadãos de um pequeno Estado insular de periferia, frágil do ponto de vista político, económico e social, mas próximo dos países desenvolvidos no que diz respeito à idiosincrasia, à aspiração à liberdade e ao ritmo de mudança social e cultural”. Como bem sintetizou Pierre Franklim Tavares, a universidade surge como o reconhecimento da *intelligentzia* cabo-verdiana na história passada e futura (2008).

Para a escrita deste artigo, lemos relatórios e outros documentos de estratégia e avaliação institucional onde estão registadas ideias e princípios que a *intelligentzia* das ilhas foi sistematizando e que deram origem à matriz da universidade pública.

Na segunda parte do texto apresentamos os elementos constituintes dos fundamentos do projeto que se concretizou com a criação da Universidade de Cabo Verde. Optámos por um *corpus* documental limitado, constituído por documentos que fixaram as conclusões da discussão pública em torno da natureza do ensino superior a ser instalado no país, no arco temporal que mediou a criação utópica da universidade (2000) e a sua efetiva instalação (2008).

Incidimos a análise textual nos seguintes documentos: *Ensino Superior em Cabo Verde: Subsídios para a implementação da Universidade de Cabo Verde* (2002) (doc. 1); *Plano estratégico para a educação* (2003) (doc. 2); *Documento de estratégia para a instalação da Universidade Pú-*

51 Decreto-Lei n.º 36/2011, 30 de dezembro.

*blica de Cabo Verde* (2005) (doc. 3); *Fórum do ensino superior – declaração da Praia* (2006) (doc. 4) e *Um olhar analítico sobre o ensino superior em Cabo Verde – relatório de avaliação externa* (2006) (doc. 5).

Na documentação consultada, começámos por selecionar os domínios que estão na fronteira entre a autonomia universitária e a supervisão exercidas pelo órgão do governo responsável pelo ensino superior (sintetizados na tabela seguinte).

Tabela 1 – Diretrizes políticas para o ensino superior

DOMÍNIOS	REGISTOS
Formação superior nacional e no estrangeiro	Redução das formações no estrangeiro; aumento das formações nas instituições de ensino superior. (docs. 1 e 2)
Natureza do ensino superior	Cursos de cariz universitário e politécnico. (todos os documentos) A universidade deve configurar-se como instituição capaz de fazer coexistir no seu seio, de forma coerente e articulada, as modalidades de ensino universitário e politécnico. (doc. 3)
Enquadramento jurídico	Ainda insuficiente, devendo ser adequado ao desenvolvimento do ensino superior. (docs.1 e 2) Existe um deficit de enquadramento estratégico, jurídico e institucional da nova realidade do ensino superior em Cabo Verde (doc.4)
Coordenação e regulação	As instituições de ensino superior devem desenvolver entre si um espírito de competição virtuosa, leal e regulada. (doc. 4) O Estado deve exercer a função reguladora do ensino superior de modo a garantir à sociedade a satisfação das suas legítimas expectativas acerca da qualidade, bem como assegurar ao país que a formação superior seja a um tempo motor da sua inserção competitiva no mercado mundial e de seu enriquecimento social, cultural, económico e científico. (doc. 4)
Financiamento	Deve ser partilhado pelo estado, privados, utentes e cooperação internacional. (docs. 1, 2 e 3) Sendo dotada de autonomia, a universidade deve desenvolver parcerias com o setor privado, o estado, municípios e ONG para a captação de investimentos para suportar os seus programas. (doc. 4)

DOMÍNIOS	REGISTOS
Internacionalização	Tendo em conta as tendências no mundo universitário, a orientação do Governo no sentido de se ter como referência o processo de Bolonha. (doc. 3)
Legado histórico	Respeito pela história de cada uma das instituições de ensino superior, “numa lógica que acolha as potencialidades de cada uma para a construção de um projecto que, sendo de todas, não se confunde com o de qualquer delas” (doc. 5).
Envolvimento da sociedade	Promoção de encontros temáticos sobre o ensino superior. (docs. 1 e 2) Criação de um fórum ou observatório de reflexão, concertação e debate da problemática do ensino superior, que reúna a “comunidade de interessados”. (doc. 4)

Nos relatórios referentes aos anos 2002 e 2003, consta a orientação de se inverter o primado da formação superior no estrangeiro e de se valorizar o ensino superior nacional. Esta orientação foi assumida no Programa do Governo, V Legislatura (2002-2006).

O âmbito do ensino superior, que compreende o ensino universitário e o politécnico, foi adotado em todos os documentos analisados, na decorrência do estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1990, 1999 e 2010). No *Fórum do Ensino Superior*, realizado na Praia em 16 de Dezembro de 2005, colocou-se a tónica no papel regulador da tutela, de modo a atender-se às expectativas sociais de qualidade e à inserção competitiva do país pela via da economia do conhecimento.

A universidade foi pensada e nasceu como uma instituição universalizada (Fortes, 2011). A vocação da internacionalidade está expressa no *Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade Pública de Cabo Verde*, que advogou uma aproximação aos princípios adotados na Declaração de Bolonha<sup>52</sup>. Esta orientação seria legitimada em 2010, na nova Lei de Bases do Sistema Educativo, que explicita a vontade de harmonização do ensino superior em Cabo Verde com o chamado “modelo de Bolonha”. Nesta dimensão internacional, académicos cabo-verdianos na diáspora e de universidades parceiras,

52 Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha no dia 19 de junho de 1999.

apoiaram a avaliação externa das instituições que viriam incorporar a universidade. De entre as conclusões do relatório analisado, destacamos, como diretiva, o respeito pelo legado histórico dos cursos, centros e institutos que pensaram e praticaram o ensino superior.

Na tabela n.º 2, sistematizamos as circunstâncias naturais e culturais que enquadraram os princípios de política educativa e condicionaram o caminho que culminou com a criação da Universidade de Cabo Verde.

Tabela 2 – Contexto da edificação da universidade: oportunidades e vulnerabilidades

DOMÍNIOS	REGISTOS
Educação um desígnio nacional Ensino superior fator de desenvolvimento	Sucesso das políticas públicas em matéria de educação básica e secundária. (doc. 4) Elevada apetência pelo saber da população, de que é registo impressionante a tentativa de obtenção de graus académicos sucessivamente mais elevados. Uma certa forma [do cabo-verdiano] de estar na vida, feita de inquietação permanente e ambição científica e cultural. (doc. 5)
Base demográfica	Fácil saturação do mercado e ausência de uma economia de escala. (docs. 1 e 2)
Inserção de Cabo Verde num mundo global	Sem os recursos clássicos que confirmam vantagens competitivas, a economia do conhecimento surge como uma via credível para a inserção competitiva do país no espaço económico regional e mundial. (doc. 3)
Economia de globalização <i>versus</i> economia de proximidade	Falta de articulação entre as instituições de ensino superior e as empresas (docs. 1 e 2). Necessidade de um equilíbrio criativo entre a economia da globalização e de proximidades, procedendo com <i>sageza</i> à escolha dos recursos, das especificidades, tradições e dos valores suscetíveis de ser convertidos em formas inteligentes de criação de riqueza. (doc.5)

DOMÍNIOS	REGISTOS
Cultura de investigação e cultura digital	Penúria de recursos humanos qualificados; inexistência de uma comunidade científica; reconhecimento da necessidade de criação de uma capacidade endógena para a investigação científica e de coordenação do ensino superior, da ciência e tecnologia. (docs. 1 e 2) Reconhecimento do atraso em relação às novas tecnologias de informação e comunicação. (doc. 5)
Redução dos incentivos ao ensino superior	Redução de bolsas de estudo e créditos bancários (docs. 1 e 2). Excessiva dependência das instituições de ensino superior da cooperação bi e multilateral. (doc. 5)

Na discussão pública em torno da criação da universidade pública, nos estudos, artigos e comunicações proferidas estiveram sempre presentes as vantagens e oportunidades proporcionadas pela “elevada apetência do saber pela população cabo-verdiana”. Esta evidência levou Pierre Franklim Tavares a afirmar que a universidade “sendo exigência pública, surge como o coroamento de um processo de escolarização de mais de cinco séculos (séculos XVI/XX) de ensino um dos mais antigos de África” (2008). No outro lado da balança foram depositadas as vulnerabilidades ecológicas, culturais e económicas.

As vulnerabilidades identificadas são próprias dos pequenos estados insulares em desenvolvimento, “cada vez mais dependentes do exterior, em capital (ajuda, empréstimo, remessas de emigrantes, investimentos privados estrangeiros), tecnologia, bens de consumo, competência técnica, e mesmo no que diz respeito á mudança cultural” (Connel, 1988, *apud* Tolentino, 2007). Na documentação compulsada, as fragilidades foram equacionadas como desafios para o desenvolvimento. Segundo o *Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade Pública*, a penúria dos tradicionais recursos, que conferem vantagens competitivas, deve ser substituída pela economia do conhecimento, uma via credível para a inserção competitiva do país no espaço económico regional e mundial.

O relatório de avaliação externa das instituições advoga que, do equilíbrio criativo entre a economia da globalização e a economia

de proximidade pode resultar “com *sageza*” a escolha dos recursos e das especificidades dos valores suscetíveis de ser convertidos em formas inteligentes de criação de riqueza.

A escassez de uma massa crítica imprescindível numa instituição universitária, a inexistência de uma capacidade endógena para a ciência e tecnologia e os atrasos na cultura digital foram considerados pontos fracos no subsistema em construção.

Considerou-se que a dependência excessiva das ajudas e da cooperação interinstitucional poderia ter efeitos nefastos, devendo a cooperação ser revertida em internacionalização. Esta estratégia é defendida por Corsino Tolentino na obra *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento* (2008), que identifica casos de sucesso em estados insulares que investiram na melhoria do ensino secundário e superior, em colaboração com centros de excelência no estrangeiro, conseguindo sofisticados sistemas de ensino universitário.

Nos cinco documentos analisados encontramos os fundamentos em que assenta a matriz identitária da Universidade de Cabo Verde (condensados na tabela seguinte):

Quadro 3 – Os fundamentos em que assenta a matriz da Universidade de Cabo Verde.

DOMÍNIOS	REGISTOS
Dimensão espacial	Universidade com expressão no país e na diáspora; deverá haver uma programação criteriosa dos polos e cursos e núcleos universitários; reconhecimento das potencialidades do ensino a distância e das novas tecnologias de informação. (docs. 1 e 2) Cenários para a localização da Universidade: (i) estrutura bipolar nas ilhas de Santiago e S. Vicente; (ii) estrutura multipolar em todas as ilhas ou concelhos do país; (iii) estrutura em rede (aconselhada) com base em diversos pontos do território, a partir dos quais se cria uma estratégia de irradiação da sua ação de forma a torná-la acessível a qualquer cidadão na nação, no arquipélago ou na diáspora. (doc. 3) O ensino a distância deve ser um instrumento ao serviço da estratégia de alargamento social e territorial da universidade. (doc. 3)

DOMÍNIOS	REGISTOS
Organização científica	Aconselha-se evitar a multiplicação de centros e departamentos em função das linhas de fronteira, disciplinares. Organização científica da universidade em quatro áreas: Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente; Ciências Sociais, Humanas e Artes, Ciências Exatas, Tecnologias e Engenharias e Economia, Gestão e Políticas Públicas. (doc. 3)
Diversificação da oferta formativa, garante da empregabilidade	O projeto Universidade de Cabo Verde não será o somatório dos diversos projetos dessas instituições; a criação da universidade deve responder a uma visão de conjunto mais consolidada, permitindo a conceção de uma estratégia formativa mais coerente, mais diversificada e mais conforme às necessidades (doc. 4) Compatibilização entre a dimensão profissionalizante dos cursos ministrados e a expectativa da criação de um saber desinteressado; formação para a empregabilidade e não para um emprego (as formações devem ter um carácter multidisciplinar, competências transversais; contenção no número de formações oferecidas). (doc. 5)
Procura de qualidade	Requisitos de qualidade: corpo docente qualificado; infraestruturas adequadas. (docs. 1 e 2) A avaliação é um instrumento fundamental da concretização da opção política pela qualidade. (doc. 4) Para se gerar um "estádio de qualidade" tem de se garantir a participação da comunidade envolvente, o aprofundamento das autonomias outorgadas e a interiorização da cultura institucional, não gerada nas teias de um corporativismo cego, mas sim na satisfação pelo apreço que se conseguir merecer e o desenvolvimento de um sistema de garantia de qualidade. (doc. 5)
Inovação curricular	Evitar especialização excessiva; adaptação ao mercado de trabalho (docs. 1 e 2). Aconselha-se o desenvolvimento de formações pós-secundárias curtas, visando a inserção e/ou reconversão profissionais, com um pendor profissionalizante, permitindo o acesso a formações superiores e a um conjunto de créditos válidos para o prosseguimento de estudos. (doc. 3) Formações, de base alargada, visando o desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma e de competências e atitudes para a empregabilidade. (doc. 5)

DOMÍNIOS	REGISTOS
Estrutura dos graus	Proposta de três cenários: (i) manutenção do bacharelato (3-4 anos), licenciatura como nível intermédio, mestrado (1-2 anos) e doutoramento (3-4 anos); (ii) o bacharelato desaparece, licenciatura (4 anos), mestrado (1-2 anos) e doutoramento (3-4 anos); iii) 1.º grau ou ciclo (3-4 anos), podendo os níveis ser equivalente a bacharelato ou licenciatura; 2.º grau (2 anos) equivalente a mestrado e doutoramento (3-4 anos). (doc. 3)
Acesso	Dois cenários: (i) massificação, sendo a regulação efetuada no decurso das formações; (ii) seletivo, à entrada, com provas de acesso e <i>numerus clausus</i> . (doc. 3)
Investigação e inovação	Articulação do ensino secundário ao sistema de ciência e tecnologia. (docs. 1 e 2) A investigação, enquanto processo de construção de conhecimentos novos, deve ser tida como uma dimensão constitutiva do ensino superior (doc. 2). Campos da Investigação: investigação ligada à docência, no sentido de lhe conferir uma base de reflexão consistente e envolvimento na investigação estratégica de interesse para o país. (doc. 5)
Internacionalização	Dimensão internacional da universidade; inserção em redes regionais e internacionais; reconhecimento internacional dos diplomas. (docs. 1 e 2). Disponibilizar "massa crítica" para, em conjunto com outras redes do saber (ex: os laboratórios do Estado), criar redes de conhecimento. Orientação das expectativas da cooperação, revertendo mais para a criação de massa crítica e menos para realizações conjunturais de um ou outro curso. A cooperação de sentido unilateral deverá converter-se numa lógica de internacionalização. (doc. 5)

Foi consensual o desenho organizacional da Universidade de Cabo Verde, ponto de confluência das instituições que congregou, de forma cautelosa e faseada, primeiro como unidades associadas e, depois, como unidades orgânicas incrustadas nas áreas fundamentais do conhecimento. Os participantes do *Fórum do Ensino Superior*, em dezembro de 2005, declararam que a Universidade não deverá ser o somatório dos diversos projetos dessas instituições, devendo responder a uma visão de conjunto mais consolidada, permitindo a conceção de uma estratégia formativa mais coerente, mais diversificada e mais conforme às necessidades.

Do debate em torno da dimensão espacial da universidade resultaram três possíveis estruturas: bipolar nas ilhas de Santiago e S. Vicente; multipolar em todas as ilhas ou concelhos do país e, em rede, tornando-a acessível a qualquer cidadão na nação, no arquipélago ou na diáspora. Trata-se da *universidade das ilhas de Cabo Verde* e não da *universidade nas ilhas de Cabo Verde*, “a nuance enuncia o princípio duplo de uma deslocalização parcial e de uma desmaterialização tecnológica desta universidade” (Tavares, 2008).

A matriz curricular dos cursos universitários foi sedimentada nos textos examinados. Prevaleceu o princípio da diversidade da oferta formativa, que deveria espelhar a educação para a cidadania e a articulação com a investigação científica, com vista ao desenvolvimento desinteressado do conhecimento e da cultura. Este paradigma contém elementos que poderão favorecer a formação para a empregabilidade e não só para o emprego.

A investigação, enquanto processo de construção de conhecimentos novos, foi tida como uma dimensão constitutiva do ensino superior. Os autores do documento *Um olhar analítico sobre o ensino superior em Cabo Verde* elegeram como campos da investigação, a pesquisa ligada à docência, no sentido de lhe conferir uma base de reflexão consistente e o envolvimento na investigação estratégica de interesse para o país.

## Considerações finais

Com base no legado das instituições de ensino superior que a fundaram, a universidade pública foi configurada como “instituição capaz de fazer coexistir, no seu seio, de forma coerente e articulada, modalidades de ensino de natureza eminentemente teórico-conceptual com as de feição mais vincadamente aplicada ou politécnica, incluindo a formação pós-secundária e profissionalizante, numa relação que permita responder, de forma eficiente e eficaz, às exigências da economia e da sociedade de informação e do conhecimento” (Estatutos, 2006).

Atendendo às especificidades de um estado arquipelágico e de uma nação que se prolonga além-fronteiras, através da sua expressiva diáspora, e tendo em mira as exigências de qualidade e equidade

a que está obrigada a Universidade Pública (*idem*), foi dimensionada como uma universidade em rede, que se rege pelos valores da liberdade, da excelência, da autonomia, qualidade (relevância, equidade e abordagem por competências), empreendedorismo, sustentabilidade e internacionalidade.

Concluimos este texto, que procurou sistematizar as trajetórias das instituições que constituíram a Universidade de Cabo Verde e os fundamentos da sua estrutura organizativa, com as palavras de dois académicos cabo-verdianos: Corsino Tolentino (2007) que adverte que “partimos não do zero, do sopé da montanha, como Sísifo, mas de uma experiência sedimentada num conjunto de instituições a valorizar, integrar e aumentar” e Paulino Fortes (2008), que considera que, no futuro, “a universidade aspira ser a universalidade em Cabo Verde”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros e relatórios

- Afonso, M. M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.
- Barros, A. de (1963). O ensino em Cabo Verde. *O Arquipélago*, n.º 29, Praia, Cabo Verde, 4 de novembro.
- Brito, A. (2014). Financiamento do ensino superior em Cabo Verde. In Cabrito, B., Castro, A., Cerdeira L. e Chaves, V. J. (Orgs.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Lisboa: Educa, pp. 117-133.
- Cerdeira, L. (2014). A internacionalização e cooperação no Ensino Superior: Os países de Língua Portuguesa e o caso de Portugal. In Cabrito, B., Castro, A., Cerdeira L. e Chaves, V. J. (Orgs.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Lisboa: Educa, pp. 97-114.
- Comissão Nacional de Instalação da Universidade de Cabo Verde (2005). *Documento de estratégia para a instalação da Universidade de Cabo Verde*. Praia: Uni-CV.
- Fortes, P. L. (2008). A universidade do século XXI em Cabo Verde e a cooperação académica. In Tolentino, A. C., Coutinho, A. S., Wocknik, M, Tolentino, N. C., Naumann, R. e Borges, S. (Orgs.). *África: Europa. Cooperação Académica*. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, pp. 241-247.
- Fórum do ensino superior – Declaração da Praia, 16/12/2005. *Revista de Estudos Cabo-verdianos*, n.º 3/4, pp. 291/292. CNI da Universidade de Cabo Verde.
- Lopes, C. (2008). Os quatro desafios para a cooperação académica. In Tolentino, A. C., Coutinho, A. S., Wocknik, M, Tolentino, N. C., Naumann, R. e Borges, S. (Orgs.). *África: Europa. Cooperação Académica*. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, pp. 59-70.
- Ministério da Educação, Cultura e Desporto (2002). *Ensino superior em Cabo Verde: subsídios para a implementação da Universidade de Cabo Verde*. Praia: MECD.
- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2003). *Plano estratégico para a educação*. Praia: PROMEF.

St. Aubyn, A, Costa, A. de A, Lourtie, P., Santos, P. M. e Luzia, D. (2006). *Um olhar analítico sobre o ensino superior em Cabo Verde – Relatório de avaliação externa*. Praia: Uni-CV.

Tavares, P. F. (2008). A Universidade pública de Cabo Verde, «braço teórico do Estado». In Tolentino, A. C., Coutinho, A. S., Wocknik, M, Tolentino, N. C., Naumann, R. e Borges, S. (Orgs.). *África: Europa. Cooperação Académica*. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, pp. 161-167.

Tolentino, A. C. (2007). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tolentino, A. C. (2008). Universidade de Cabo Verde por um Plano de Acção? In Tolentino, A. C., Coutinho, A. S., Wocknik, M, Tolentino, N. C., Naumann, R. e Borges, S. (Orgs.). *África: Europa. Cooperação Académica*. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, pp. 265-267.

## Legislação

Decreto n.º 5.727/1919, de 10 de maio – criação da Escola de Enfermagem no Hospital da Praia.

Decreto n.º 41.604/1958, de 1 de maio – criação na cidade de Mindelo da Escola Comercial e Industrial.

Decreto n.º 43.158/1960, de 8 de setembro – criação do Liceu Nacional da Praia.

Decreto n.º 173/1970, de 17 de abril – criação da Escola do Magistério Primário na Praia.

Decreto n.º 70/1979, de 28 de julho – criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário.

Decreto n.º 21/1980, de 27 de março – criação do Instituto Nacional de Investigação Tecnológica.

Decreto n.º 21/1981, de 11 de fevereiro – criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo.

Decreto n.º 24/1987, de 18 de março – criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento das Pescas.

Decreto n.º 99/1990, de 27 de outubro – constituição de uma comissão para a criação de capacidade endógena de ciência e tecnologia.

Decreto n.º 101-F/1990, de 27 de outubro – estabelecimento da carreira de investigação científica.

Decreto n.º 160/1990, de 22 de dezembro – criação do Conselho Coordenador do Ensino Superior.

Decreto n.º 161/1990, de 22 de dezembro – criação do Curso Propedêutico.

Decreto legislativo n.º 20/1998, de 8 de junho – criação do Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar.

Decreto legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio – revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.º 1.379/1958, de 5 de julho – criação da Escola de Cabotagem.

Decreto-lei 45.908/1964, de 10 de setembro – criação da Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar.

Decreto-lei n.º 33/1975, de 3 de maio – interrupção do ensino pré-escolar no Estado de Cabo Verde.

Decreto-lei n.º 27/1976, de 27 de março – criação do Centro Nacional de Investigação e Experimentação Agrícolas.

Decreto-lei n.º 57/1982, de 29 de julho – criação do Centro de Formação Náutica.

Decreto-lei n.º 101/1985, de 7 de Setembro – criação do Instituto Nacional de Investigação Agrária.

Decreto-lei n.º 40/1986, de 14 de junho – criação do Instituto Nacional de Apoio ao Desenvolvimento da Informática.

Decreto-lei n.º 32/1993, de 29 de dezembro – criação do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário.

Decreto-lei n.º 27/1995, de 22 de maio – criação do «Ano Zero».

Decreto-lei n.º 21/2001, de 7 de maio – instalação em Cabo Verde da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Decreto-lei n.º 31/2004, de 26 de julho – estabelecimento do regime de instalação da Universidade de Cabo Verde.

Decreto-lei n.º 65/2005, de 24 de outubro – aprovação do regime funcionamento dos cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior privado.

Decreto-lei n.º 8/2006, de 8 de janeiro – autoriza o Instituto Superior de Educação a ministrar cursos nos domínios das Ciências Sociais e das Tecnologias, sem estarem circunscritos apenas à formação de professores.

Decreto-lei n.º 53/2006, de 20 de novembro – criação da Universidade de Cabo Verde e aprovação dos estatutos.

Decreto-lei n.º 17/2007, de 7 de maio – aprovação do estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.

Decreto-lei n.º 29/2008, de 9 de outubro – extinção do Instituto Superior de Educação, do Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar e do Instituto Nacional de Administração e Gestão.

Decreto-lei n.º 36/2011, de 30 de dezembro – criação da Escola Superior de Ciências Agrárias e Ambientais.

Decreto regulamentar n.º 3/2003, de 23 de junho – aprovação dos estatutos do Instituto Nacional de Administração e Gestão.

Decretos regulamentares n.º 16, 17, 18, 19, 20/2009, de 23 de junho – reconhecimento oficial de instituições de ensino privado nacionais e estrangeiras.

Lei n.º 701/1917, de 13 de Junho – criação de um liceu em substituição das escolas de oficina e do seminário de S. Nicolau.

Lei n.º 103/III/1990, de 29 de dezembro – aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 97/V/1999, de 22 de março – regulação da gestão privada dos estabelecimentos públicos do ensino superior.

Lei n.º 113/V/1999, de 18 de outubro – revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em matérias referentes ao ensino superior.

Lei n.º 65/2005, de 24 de outubro – autorização do funcionamento de cursos em instituições de ensino superior privadas.

Lei orgânica do Ministério da Educação, Ciência e Cultura/1997, de 24 de março – constituição do Conselho Superior de Ciência e Tecnologia.

Portaria n.º 5.997/1960, de 27 de agosto – criação da Escola de Enfermagem no Hospital de Mindelo.

Portaria n.º 4.484/1963, de 2 de dezembro – criação da Escola de Aprendizado Agrícola-Pecuário Alves Roçadas, em S. Jorge dos Órgãos, ilha de Santiago.

Portaria n.º 26/1993, de 3 de maio – criação da Comissão Instaladora do Ensino Superior.

Resolução n.º 58/1997, de 29 de dezembro – criação do Centro de Formação Agrária no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário.

Resolução n.º 24/1998, de 8 de junho – criação do Instituto Nacional de Administração e Gestão.

Resolução n.º 46/1998, de 28 de setembro – reconhecimento do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais.

Resolução n.º 53/2000, de 7 de agosto – criação da Universidade de Cabo Verde.

Resolução n.º 40/2007, de 10 de dezembro – aprovação de um programa de racionalização das instituições de ensino superiores que se associam à universidade.



## Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional

Cristovão Simões<sup>1</sup>  
Maria do Rosário Sambo<sup>2</sup>  
Albano Ferreira<sup>3</sup>  
Mário Fresta<sup>4</sup>



**Resumo:** O significativo aporte do ensino superior ao desenvolvimento das sociedades é inegável, tendo como base o seu esperado impacto positivo na produção de riqueza, reforço das empresas e das instituições, e na melhoria da qualidade de vida das pessoas. Este reconhecimento da importância do ensino superior reflecte-se no pronunciado incremento de estudantes que a ele acedem e que nele ingressam, à escala mundial, com uma ênfase particular nos países em desenvolvimento. Angola, com treze anos de paz efectiva, desde 2002, manifesta claramente uma progressiva expansão do ensino superior, com especial incidência desde 2009, altura em que se efectuou o redimensionamento da única universidade pública então existente, a Universidade Agostinho Neto. Este crescimento respondeu à crescente demanda de ingressos que justificam também, paralelamente, o incremento do número de instituições privadas de ensino superior, que têm contribuído, de um modo muito expressivo, para o

1 Professor Titular de Anatomia; Reitor da Universidade José Eduardo dos Santos, Huambo, Angola. *E-mail:* cristovaosimoes@gmail.com.

2 Professora Associada de Neurologia e Reitora da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola. *E-mail:* rosariosambo@hotmail.com.

3 Professor Associado de Fisiologia da Faculdade de Medicina e Reitor da Universidade Katyavala Bwila, Rua Sociedade de Geografia, Benguela – Angola. *E-mail:*albanovferreira@yahoo.com.br.

4 Professor Titular de Fisiologia e Director do Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica da Universidade Agostinho Neto (CEDUMED), Luanda-Angola. *E-mail:* mario.fresta@gmail.com.

número actual da população estudantil neste subsistema de ensino. Todavia, esta mudança transporta consigo mesma a exigência da melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino, quer do sistema público, quer do sistema privado. Este repto tem de corresponder às expectativas do desenvolvimento sustentável de Angola e, conseqüentemente, com impacto na subregião austral de África, onde se insere. Apresenta-se uma abordagem sobre o ensino superior em Angola, na perspectiva das respectivas instituições, como uma contribuição para o debate inerente à incontornável necessidade de melhoria da qualidade de ensino, aproveitando as condições favoráveis do ambiente nacional, regional e internacional.

**Palavras-Chave:** Instituições de Ensino Superior (Expansão; Desafios; Revitalização); Angola.

## Higher education in Angola: challenges and opportunities at the institutional level.

**Abstract:** The importance of higher education to the development of societies is undeniable, based on its expected positive impact on the production of wealth, strengthening of enterprises and institutions, and improving people's quality of life. This recognition of the importance of higher education is reflected in the sharp increase of students that apply for admission and those entering this education level, worldwide, with a particular emphasis on developing countries. Angola, with thirteen years of effective peace since 2002, clearly expresses a progressive expansion of higher education, mainly since 2009, when the resizing of the only existing public university, the University Agostinho Neto, took place. This growth responded to the growing demand for applications justifying also, in parallel, the increasing number of private higher education institutions that have contributed in a very significant way to the current number of student population in this sub-system. However, this change carries with it the need to improve quality of services provided by educational institutions, whether public or private. This challenge must meet the expectations of the sustainable development of Angola and hence impacting the Southern Africa sub-region where it is located. We present an approach to higher education in Angola, from the point of view of its institutions, as a contribution to the inherent debate on the unavoidable need for quality improvement, taking advantage of the favorable conditions at national, regional and international levels.

**Keywords:** Higher Education Institutions (Expansion; Challenges; Revitalization); Angola.



## Introdução

Na actualidade, a importância do Ensino Superior para o desenvolvimento dos países e dos povos é amplamente reconhecida. O contributo do Ensino Superior, como motor para o desenvolvimento, transcende o âmbito meramente económico, influenciando na construção de sociedades mais democráticas e mais equilibradas, determinantes para o desenvolvimento sustentável e harmonioso dos países (Kotecha, Strydom-Wilson & Fongwa, 2012).

Em 1999, a UNESCO sustentava que “A experiência comum a numerosos países é que o ensino superior não é mais uma pequena parcela especializada ou esotérica da vida de um país. Ele encontra-se no próprio coração das actividades da sociedade, é um elemento essencial do bem estar económico de um país ou região, um parceiro estratégico do sector do comércio e da indústria, dos poderes públicos, assim como das organizações”.

### a. Ensino Superior no Mundo

Na segunda metade do século XX, sobretudo na sua última década, um dos factos mais marcantes no sector da Educação e Ensino, foi a grande expansão do acesso ao ensino superior verificado à escala mundial (Porto & Régner, 2003). A UNESCO (1998) ressalta que foi nas regiões menos desenvolvidas como a África Subsaariana que, percentualmente, este crescimento foi mais evidente, ultrapassando muitas vezes a taxa dos 100%.

À escala mundial, em 1960, a cifra dos estudantes no ensino superior era aproximadamente 13 milhões. Em 1995 contabilizavam-se mais de 80 milhões de estudantes e em 2004 este valor quase duplicou (130 milhões). Actualmente, existem cerca de 200 milhões de estudantes inscritos em todo o mundo e estima-se que em 2025 existam 262 milhões de estudantes activos no ensino superior (Lourtie 2014; Kotecha 2012).

Por outro lado, segundo publicação do Banco Mundial sobre a evolução do ensino superior na África Subsaariana, região geopolítica em que Angola se situa, o número de estudantes no ensino superior passou de 2.7 milhões em 1991 para 9.3 milhões em 2006 e

as previsões para 2015 apontam para um efectivo estudantil de 18 a 20 milhões de estudantes (Jegede, 2012).

Em África, e sobretudo na África Subsaariana, os debates sobre o papel determinante do ensino superior no desenvolvimento dos países intensificam-se progressivamente e os sinais de tomada de consciência da necessidade de se revitalizar o ensino superior na região africana têm-se manifestado em vários fóruns e estudos patrocinados por organizações internacionais. Paralelamente, cresce a convicção de que a implementação de políticas de cooperação, bem definidas, entre as instituições de ensino superior e outras organizações e associações regionais dedicadas ao ensino, pode ser determinante na melhoria da qualidade da educação e do ensino e contribuir decisivamente para o desenvolvimento nacional e regional pretendidos.

### **b. Importância do Ensino Superior para o Desenvolvimento**

É amplamente reconhecida e consensual a importância do ensino superior para o desenvolvimento humano, incluindo a promoção do capital humano e consequente empregabilidade, melhor liderança e reforço das organizações; o impacto positivo do ensino superior sobre os outros subsistemas de ensino e formação; maior produção, produtividade e competitividade; maior equidade na distribuição da renda, redução da pobreza e da delinquência; e mais democraticidade conforme desenvolvemos em seguida (Yizengaw, 2008; Fongwa, 2012).

Os países mais desenvolvidos e os países emergentes reconhecem que o ensino superior aporta aos países e às populações benefícios económicos, políticos e sociais directos. Estes ganhos expressam-se na promoção e na inserção de pessoas e grupos de minorias desfavorecidas no mercado de trabalho, melhorando a produção e a produtividade, os salários e as condições de trabalho e de vida. Consequentemente, as indústrias e as organizações serão mais competitivas, promovendo o desenvolvimento económico e social. De um ponto de vista político e social, a melhoria esperada na qualidade de vida promove valores, tais como a tolerância e o respeito pela diferença, o que proporciona mais democracia e reduz

a delinquência. O ensino superior é determinante para a construção do capital humano (médicos, contabilistas, economistas, engenheiros, juristas, professores, gestores, líderes políticos e outros) que fortalece as organizações e as torna indispensáveis para o desenvolvimento. São esses indivíduos educados e instruídos que suportam a economia e a sociedade locais, chefes de governo e decisores, cujas resoluções afectam sociedades inteiras. Reconhece-se amplamente que a pesquisa, a geração de novo conhecimento e a inovação são instrumentos importantes no combate à pobreza e à fome, pela capacidade que possuem de difundir e transferir tecnologias e produtos que aumentam a produtividade e sustentam o desenvolvimento. Os progressos verificados na agricultura, saúde, engenharia e ambiente estão estritamente ligados à capacidade de inovar e à transferência de tecnologia. O ensino superior, ao transformar pessoas comuns em cidadãos mais instruídos e capazes, promove a equidade social e uma maior participação das minorias na sociedade, combatendo as discriminações de género, de etnias e outras. Outra função importante do ensino superior é a sua capacidade de suporte e apoio aos outros subsistemas de educação básica e secundária, promovendo professores, formadores e gestores escolares mais instruídos e mais capazes. O ensino superior promove o necessário *linkage* entre as universidades, por um lado, e as empresas e a indústria, por outro, dando respostas adequadas às demandas desta através da criação de uma força de trabalho qualificada e treinada que é determinante para o progresso e o desenvolvimento sustentável.

Finalmente, outro aspecto determinante do ensino superior para o desenvolvimento é a sua capacidade intrínseca de colaboração e cooperação internacional, com parceiros e instituições de referência regional e internacional, com condições de promover boas práticas e transferência de tecnologias, através da mobilidade dos seus membros

## Criação e Evolução do Ensino Superior em Angola

A criação e o desenvolvimento do ensino superior em Angola tiveram início a partir de Abril de 1962, sob a administração portuguesa, com a aprovação do projecto de Diploma Legislativo nº 3235,

pelo Conselho Legislativo de Angola, que instituiu os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos de Investigação então existentes e do Laboratório de Engenharia de Angola.

Em Agosto de 1962, o Ministério do Ultramar Português emitiu o Decreto-Lei nº 44530 que, criava, nas Províncias de Angola e de Moçambique, os Estudos Gerais Universitários, integrados na universidade portuguesa e cujas disciplinas e cursos teriam equivalência em todo o território português (Teta, 2008). Cerca de um ano mais tarde, em Agosto de 1963, o Ministério do Ultramar, através do Decreto-Lei nº 45180, instituía em Luanda, Nova Lisboa (actual cidade do Huambo) e em Sá da Bandeira (actual cidade do Lubango), os seguintes cursos: Engenharias Mecânica, Geográfica, Civil, Electrónica e de Minas, Medicina, Matemática, Química, Biologia, em Luanda; Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária, em Nova Lisboa; Letras, Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Filologia Românica, em Sá da Bandeira. Em Dezembro de 1968, através do Decreto-Lei nº 48790, a designação de Estudos Gerais Universitários desaparece, dando lugar à de Universidade de Luanda (Buza, 2012). A proclamação da Independência de Angola ocorreu em 11 de Novembro de 1975 e, cerca de um ano após a data da Independência Nacional, em 28 de Setembro de 1976, o então Ministro de Educação assina a portaria 77-A/76 que transformou a Universidade de Luanda em Universidade de Angola. Em Janeiro de 1985, através da Resolução 1/85 do Conselho de Defesa e Segurança, publicada em Diário da República nº 9, 1ª Série, de 28 de Janeiro de 1985, a Universidade de Angola passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao primeiro Presidente da República que foi também o seu primeiro Reitor na Angola independente. A UAN passou, assim, a ser a primeira e a única universidade pública do país, de âmbito nacional, com sede em Luanda e vários núcleos e centros de ensino dispersos pelo país, situação que se manteve até 2009. O ensino praticado em Angola pelas autoridades portuguesas era, claramente, um ensino elitista dirigido maioritariamente aos filhos e descendentes do aparelho colonial e aos poucos “assimilados” que tinham acesso ao ensino universitário de então. Em 1964, os Estudos Gerais Universitários de Angola possuíam 531 estudantes. No final do período colonial, em 1974, na véspera da declaração da Independência, esse número

tinha evoluído para 4.176, com um aumento médio anual de 22,9%. Pouco depois da Independência nacional, em 1977, o número de estudantes diminuiu para 1.109 (Carvalho 2012).

Desde 1975 até 2002, ano em que findou o conflito armado no país, o ensino superior em Angola atravessou todo o período de conflito militar interno de grandes proporções, tendo funcionado sempre, embora irregularmente e em condições conturbadas. No ano lectivo 2001/2002, a população estudantil geral do Subsistema do Ensino Superior era composta por 9.129 estudantes na UAN e cerca de 2.000 estudantes nas universidades privadas então criadas (Teta, 2008). A partir de 2002, ano da assinatura do Acordo de Paz, que pôs fim ao longo conflito armado, o ensino superior angolano, representado maioritariamente pela UAN, inicia então um verdadeiro movimento de expansão. Em 2008, os estudantes do ensino superior, público e privado, contabilizavam a cifra de 87.196 em todo o território nacional (Carvalho, 2012). Na UAN os efectivos estudantis para os diversos Cursos de Graduação, passaram de 9.129 em 2001/2002 para 46.838 em 2008 (Universidade Agostinho Neto, 2008).

#### **a. Expansão do Ensino Superior Público**

Em 2009, por iniciativa do Governo de Angola, ocorre o Movimento de Redimensionamento do ensino superior - baseado maioritariamente na sede da UAN em Luanda e nos seus centros universitários espalhados pelo País - a criação de sete Regiões Académicas, a Reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior (IES) e a criação de novas Instituições de Ensino Superior públicas. Com a criação das Regiões Académicas, o Ensino Superior foi implantado em todo o território nacional, acrescentando seis novas universidades públicas à já existente UAN e perfazendo, assim, uma rede de sete instituições universitárias tuteladas pelo Governo, cada uma de âmbito regional. Mais tarde, em 2014, foi criada a oitava (VIII) Região Académica com a respectiva universidade pública. Foi assim formalizado o movimento de expansão quantitativa do ensino superior público em Angola que explica o rápido crescimento do Subsistema do Ensino Superior, desde 2009. As razões dessas medidas deveram-se, objectivamente, à necessidade de aumentar a formação de técnicos superiores qualificados e de, ao mesmo tempo,

manter a eficácia e eficiência da rede de instituições do ensino superior público, e garantir as qualidades pedagógicas e científicas então adquiridas, com vista à sua adequação aos objectivos estratégicos do desenvolvimento económico, social e cultural do País. A rede de instituições de ensino superior público estava, há muito, desfasada da realidade e das necessidades do País, bem como a respectiva oferta formativa.

O Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 (República de Angola, Casa Civil do Presidente da República, 2012a) e a Estratégia Nacional de Formação de Quadros do Governo de Angola (República de Angola, Casa Civil do Presidente da República, 2012b) identificam com precisão os cursos com oferta excedentária, equilibrada, e deficitária ou mesmo inexistente (requerendo estes últimos uma actuação particularmente célere e eficaz) e contêm as medidas e as políticas para regular esta tendência a médio/longo prazo, com objectivos e metas bem definidos no horizonte 2020, sob o lema “Formar com Qualidade, Formar para a Realidade”.

O número estimado de estudantes matriculados em todo o ensino superior, em 2014, é de aproximadamente 204.152; aos ritmos de crescimento actual, prevê-se que em 2020 haja 343.689 estudantes matriculados em todo o ensino superior, público e privado.<sup>5</sup>

## **b. O Ensino Superior Privado em Angola**

Em Angola, as instituições privadas de ensino superior começaram a estabelecer-se no final da década de 90.

A primeira instituição privada de ensino superior a constituir-se foi a Universidade Católica de Angola (UCAN), criada em 1992, pelo Decreto nº 38-A/92 de 7 de Agosto, mas que viria a funcionar só a partir de 1999 (Buza, 2012; Carvalho, 2012), seguida do Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA) criado em 2000 e reconhecido como Universidade (UPRA) a partir de 2007. Em 2001 e 2002 foram criadas a Universidade Jean Piaget (UniPiaget) através do Decreto nº 44-A/01 de 6 de Junho e a Universidade Lusíada de Angola (ULA) através do Decreto 42/02 de 20 de Agosto. Em 2005, foi instituída a Universidade Independente de Angola (UnIA) por Decreto nº 11/05 de 11 de Abril.

---

5 Cálculo dos autores.

O período de 2007 a 2011 assistiu à multiplicação das Instituições Privadas de Ensino Superior, tendo sido criadas neste período, mais 18 instituições (seis universidades e 12 institutos superiores). No final de 2011, o país possuía 10 universidades privadas e 12 institutos superiores privados e, em conjunto, controlavam um total de 72.833 estudantes. Nos três anos seguintes, 2011 a 2014 verificou-se a proliferação dos Institutos Superiores Privados, tendo-se atingido, em 2014, a cifra de 40 institutos superiores e 10 universidades privadas em funcionamento. O número total de estudantes inscritos nas instituições privadas de ensino superior em Angola, nos anos de 2009, 2010 e 2011 foi, respectivamente, 50.397, 58.797 e 72.833. Em 2011, o total de estudantes inscritos no ensino superior, público e privado era de 140.016, segundo dados do Ministério de Ensino Superior Ciência e Tecnologia que na altura era o órgão de tutela governamental para o ensino superior (Carvalho, 2012).

Actualmente, o número de instituições privadas de ensino superior supera em muito o das IES públicas. Desde o seu advento nos anos 90, multiplicaram-se enormemente durante os anos 2002 a 2012 e prevêem um aumento contínuo nos próximos anos. Segundo o Ministério do Ensino Superior, em 2014, o número de candidatos ao ensino superior cifrou-se em 129.758. Nas universidades (públicas e privadas) que responderam ao inquérito, foram admitidos 55.235 candidatos (43%) e recusados 74.523 candidatos (57%). De todos os candidatos admitidos, as instituições públicas absorveram apenas 17.935 (32%) (Ministério do Ensino Superior, 2014). A forte expansão que o ensino superior privado registou na última década coloca enormes desafios ao Estado e ao órgão de tutela. Questiona-se a qualidade do ensino ministrado, a adequação dos cursos às necessidades do mercado de trabalho e a responsabilidade cultural e social da universidade, na produção de massa crítica capaz de contribuir activamente para a transformação da sociedade (Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Ciências Sociais, 2012). O sistema de ensino superior privado é financiado e mantido por fundos de natureza privada e o acesso e permanência dos estudantes nas instituições privadas estão sujeitos ao pagamento de propinas, cujo valor convertido em dólares americanos varia, na maior parte das instituições, entre os 200-300 USD/mês, além de outros emolumentos a pagar e dos custos de manutenção individual. Tipicamente, a

maior parte das instituições privadas de ensino superior leccionam, sobretudo, cursos de bacharelato e de licenciatura no domínio das Letras e Humanidades (Ciências Sociais), os chamados cursos de “papel e caneta”; salvo raras exceções, essas instituições pouco investem em cursos de engenharias, saúde e tecnologias, muito mais onerosos. Outro problema ligado às IES privadas, e que muito preocupa os órgãos de tutela, reside no facto de a maior parte delas não possuir um corpo docente próprio, recorrendo frequentemente aos professores das IES públicas para completar o seu corpo docente.

## Os Grandes Desafios do Ensino Superior em Angola no Contexto da Região Africana

Em Angola, os desafios do ensino superior são comuns aos da grande maioria dos países da África Subsaariana. Estes desafios estão associados a vários factores que, passaremos em revista:

**a. Corpo Docente** – de um modo geral, o corpo docente universitário é escasso e pouco diferenciado. Na maior parte dos casos, nas universidades e noutras instituições de ensino superior predominam os docentes com o grau académico de Licenciado e escasseiam os Mestres e os Doutores em dedicação integral. Esta situação deve-se, em parte, ao exíguo número de cursos de Mestrado e, sobretudo, de Doutoramento em Angola. Até recentemente, só era possível obter o grau de Doutor no exterior do país, geralmente em universidades europeias e latino-americanas. Para além disso, inadequadas condições de trabalho e a falta de incentivos para o ensino e a pesquisa tendem a desmobilizar os quadros técnicos mais capazes e mais qualificados (Mohamedbhai, 2011, 2014).

**b. Liderança, Governança e Gestão** – as fracas lideranças associadas a práticas desajustadas de governação e de gestão institucional tendem a exacerbar as debilidades institucionais e a desperdiçar os poucos recursos postos à disposição. Em muitos casos, os líderes e gestores académicos não possuem quaisquer

conhecimentos de gestão e planificação institucional, de recursos humanos e de gestão financeira e não recorrem à prestação de contas regular e periódica.

**c. Infraestrutura Física e Equipamentos** – é evidente a falta de instalações físicas, de equipamentos e de meios auxiliares ao ensino e à pesquisa. A maior parte das instalações é adaptada ou improvisada e nem todas servem para o uso a que se destinam. Faltam, em grande medida, os recursos físicos e tecnológicos que aumentam o aproveitamento escolar, tais como, lares ou internatos universitários, bibliotecas, bibliografia adequada, internet de banda larga, laboratórios bem equipados e outras facilidades (Mohamedbhai, 2011, 2014; Kotecha, Wilson-Strydom & Fongwa, 2012).

**d. Recursos Financeiros e Diversificação das Fontes de Receita** - no caso das universidades públicas de Angola, todas elas sobrevivem quase exclusivamente dos recursos anuais alocados pelo Orçamento Geral do Estado (O.G.E.) e não conseguem desenvolver, em níveis satisfatórios, outras fontes de receita. O Estado paga os salários aos trabalhadores docentes e administrativos, paga as bolsas de estudo aos estudantes, as despesas de funcionamento institucional e também as despesas de investimento. Adicionalmente, há poucas iniciativas de extensão universitária com engajamento das comunidades. Por outro lado, não é evidente que o financiamento por parte do Estado premeie o mérito institucional. Sendo este uma poderosa ferramenta para a promoção da qualidade, ele deve ser meritocrático, isto é, as instituições, os cursos, e os docentes ou investigadores com maior produtividade devem ser publicamente reconhecidos como tal e merecerem proporcionalmente um maior crescimento orçamental no ano fiscal seguinte. As instituições de ensino devem gerar receitas próprias resultantes das suas actividades (emolumentos e propinas, venda de cursos de curta duração em resposta às necessidades do mercado, participação em projectos nacionais ou internacionais, etc.) e poder gerir directamente essas mesmas receitas em prol do interesse académico, de um modo transparente, com

uma prestação de contas regular e periódica. A adoção de medidas deste tipo poderia reduzir a excessiva dependência do O.G.E. que ainda se verifica. No entanto, devemos aqui realçar que, embora as iniciativas e programas geradores de fundos por parte das instituições públicas sejam muito importantes para o seu funcionamento, elas não substituem, nem de longe, a maior contribuição proveniente das autoridades governamentais, devido ao peso das despesas com as estruturas físicas e com o investimento em meios didáticos (Mohamedbhai, 2011; Kotecha, Wilson-Strydom & Fongwa, 2012).

**e. Equidade no Acesso e no Género** – as instituições públicas de ensino superior em Angola têm-se revelado insuficientes para absorver grande parte dos estudantes do ensino secundário que, todos os anos, requerem o seu acesso ao ensino superior. De todos os candidatos ao ensino superior público, anualmente, tem acesso garantido apenas 10 a 30% devido às limitações das vagas disponíveis pelo mecanismo dos *numerus clausus*. Deste modo, a maior parte dos candidatos que não acede ao ensino superior público, recorre ao ensino superior privado que, nos últimos anos, tem vindo a crescer significativamente. Em 2014 existiam, em funcionamento, 62 Instituições de Ensino Superior e, destas, 40 são privadas e 22 públicas (sete universidades, 11 institutos superiores politécnicos e quatro escolas superiores politécnicas e estima-se haver 204.153 *estudantes* matriculados. O ensino superior em Angola existe em toda a extensão do território nacional. Os exames de acesso realizam-se todos os anos e em todas as instituições do país e a eles podem candidatar-se todos os cidadãos com o ensino secundário completo, não havendo discriminação de género, etnia ou outra, como ainda ocorre em alguns países da África Subsaariana (Kotecha, 2012; Kigoto, 2014; Teferra, 2014). O género feminino é predominante nos cursos de saúde (medicina, enfermagem e laboratório clínico) e escasso nos cursos de engenharia e tecnologias. Tipicamente, os cursos de Humanidades e Ciências Sociais têm mais demanda, por parte dos candidatos, do que os cursos de ciências exactas e aplicadas, agricultura e tecnologias.

**f. Pesquisa e Inovação** – é por demais reconhecido que a maior parte dos países e das universidades africanas ao sul do Sahara não possui grandes capacidades de pesquisa e de inovação, com exceção da África do Sul e da Nigéria. O ensino superior pós-graduado ao nível de doutoramento e pós-doutoramento é muito fraco ou inexistente e o investimento em pesquisa e inovação, nas áreas prioritárias, tais como, a agricultura, recursos naturais, engenharia e tecnologias e ciências aplicadas, é incipiente. Os poucos quadros técnicos, à partida capacitados para o exercício da pesquisa, são frequentemente absorvidos por tarefas quotidianas de outra natureza. Todos estes factores limitam seriamente a disponibilidade e dedicação ao sistema de ciência, tecnologia e inovação. Nas universidades angolanas, os poucos exercícios de pesquisa que se têm realizado, em geral estão associados a Dissertações de Mestrado e a algumas Monografias de Licenciatura ou são iniciativas individuais ou de grupo, esporádicas; obras mais elaboradas e Teses de Doutoramento de técnicos angolanos, ocorrem quase sempre no exterior do país, nas universidades e institutos que os tutelam. Um recente estudo sobre “Diagnóstico da situação da investigação científica e inovação nas instituições de ensino superior” realizado pelo Ministério do Ensino Superior detectou vários problemas associados, desde a deficiência de recursos humanos qualificados à ausência de financiamentos e incentivos para a investigação (Ministério do Ensino Superior, Direcção Nacional de Formação Avançada e Investigação Científica, 2013).

**g. Regulação do Ensino e Garantias de Qualidade**

A forte expansão do ensino superior em Angola coloca inúmeros desafios e tem levado a sociedade a questionar-se sobre a sua qualidade e eficiência. A necessidade de garantir um mínimo de qualidade desejável e que seja compatível com os desafios da nossa era tem suscitado um debate alargado ao nível nacional e regional sobre a expansão e os desafios do ensino superior. Em Angola e, de modo geral em quase toda a África Subsaariana, faltam (ou não funcionam) os me-

canismos e as instituições de garantia da qualidade do ensino. A avaliação, a auto-avaliação, a acreditação institucional, como formas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, não se praticam regularmente, embora a sua relevância, pertinência e o lugar da avaliação institucional nas universidades angolanas sejam cada vez mais tópicos de debate e de consensos (Mendes & Silva, 2011a, 2011b; Silva & Mendes, 2011). No nosso continente, particularmente na região da SADC (Southern Africa Development Community), têm-se multiplicado as recomendações e afirmações por parte das instituições financeiras e das associações das universidades africanas (Association of African Universities, Southern African Regional Universities Association, World Bank, dentre outras) enfatizando a necessidade das universidades (públicas e privadas) e os seus cursos serem devidamente avaliados e acreditados e da necessidade de se criarem mecanismos de regulação das universidades privadas. A 10ª Conferência Anual da União Africana sobre o Papel das Universidades Privadas no Ensino Superior, realizada aos 8 Agosto 2012, em Addis Ababa, reiterou a necessidade do continente Africano instituir um sistema de monitorização e avaliação das universidades, públicas e privadas, para promover um ensino de qualidade em África (Directorate of Information and Communication of the African Union Commission, Press release nº 068, 2012). No caso das universidades privadas, constata-se a necessidade de prevenir o aparecimento das *"briefcase universities"* (instituições de âmbito puramente mercantilista) que outorgam títulos e graus académicos onerosos, mas sem qualificações práticas. Na África Subsaariana, a primeira instituição nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior foi criada em 1962 na Nigéria. Até 2012, 21 países Africanos tinham criado as suas Agências Nacionais de Garantia de Qualidade. Ao nível regional existem, reconhecidas, pelo menos duas Agências de Garantia da Qualidade ao Sul do Sahara; a primeira é o *"Conseil African et Malgache Pour l'Enseignement Supérieur"* (CAMES), criado em 1968 e que compreend

de 19 membros maioritariamente francófonos (Benin, Burkina Faso, Burundi, Camarões, República Centro-Africana, Congo, República Democrática do Congo, Guiné Equatorial, Costa do Marfim, Gabão, Guiné Conakri, Guiné Bissau, Madagascar, Mali, Níger, Ruanda, Chade, Senegal e Togo). A outra Agência Regional de Garantia da Qualidade é o “*Inter University Council for East Africa*” (IUCEA), inicialmente criado em 1970, de inspiração anglófona, e que compreende o Burundi, Kénia, Rwanda, Tanzânia e o Uganda (Shabani, Okebukola & Oyewole, 2014). Em Angola, o recentemente criado *Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior* (INAAREES), inicialmente criado em 2011 pelo Decreto Presidencial nº 252/11 de 26 de Setembro de 2011 e ulteriormente reformulado pelo Decreto Presidencial nº 172/13 de 29 de Outubro de 2013) pretende ser um instrumento para a garantia e a melhoria da qualidade do ensino superior em Angola (República de Angola, Presidente da República, 2013). Espera-se que, no curto/médio prazo, o INAAREES esteja em condições de efectivamente avaliar e acreditar a as instituições e cursos, assim como de promover e incentivar as boas práticas de ensino e de aprendizagem, fomentando não só a auto-avaliação, mas também a avaliação externa e a acreditação, para a melhoria de qualidade que se pretende. No entanto, dado o carácter recente dessas iniciativas e alterações, até hoje, ainda não se fazem sentir medidas de impacto no sentido da garantia e da regulação da qualidade das instituições e dos programas em curso (Langa, 2013).

**h. Cooperação e Desenvolvimento** – outro desafio comum a todas as instituições de ensino superior angolanas, é o da cooperação inter pares, quer com instituições internacionais quer entre instituições nacionais. A cooperação com instituições de referência é, também, um instrumento ao serviço da melhoria da qualidade, promove a mobilidade docen-

te e discente, a aquisição de boas práticas de gestão, a transferência de tecnologias e o desenvolvimento institucional. Inscrever as instituições angolanas em organizações, redes e projectos de excelência e adoptar programas de cooperação dirigidos para objectivos concretos, deveriam ser metas a atingir rapidamente, neste domínio. Uma das questões com que se debate o ensino superior angolano e que pode ser resolvido por esta via é o da actualização curricular e sua definição com base em competências, quantificá-los em unidades de crédito e estruturá-los com base em um modelo internacionalmente reconhecido e que facilite não só a mobilidade docente e discente, mas também o reconhecimento dos cursos, a acreditação das instituições e a sua integração nos espaços geo-políticos de ensino e pesquisa já existentes ou a criar (Shabani, Okebukola & Oyewole, 2014). A este propósito devemos aqui ressaltar a intenção de criação do ACATS (*African Credits Accumulation and Transfer System*) à semelhança dos ECTS (*European Credits Transfer System*) (Directorate-General for Education and Culture, 2005) manifestada na cimeira de Dakar em Março de 2015 (TrustAfrica et al., 2015).

## Oportunidades Emergentes

Face à conjuntura actual, algumas oportunidades que disponham aos níveis nacional, regional e internacional podem desempenhar o papel de alavanca para a revitalização do ensino superior em Angola.

**a. Ao nível nacional,** existe uma manifesta vontade política, em promover o crescimento quantitativo que se está a verificar e de apoiar as medidas que visam melhorar qualitativamente o Subsistema de Ensino Superior. O Governo de Angola definiu e publicou o “Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017”(República de Angola, Secretariado

do Conselho de Ministros, 2013) e o “Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020” (República de Angola, Casa Civil do Presidente da República, 2012), documentos que contêm medidas de política para regular a formação e a distribuição de técnicos qualificados, nomeadamente para os *megaclusters* prioritários e os programas estruturantes do governo e com destaque para os domínios de formação deficitários.

**b. Ao nível regional,** Angola tem assumido um protagonismo evidente nas questões da SADC e da região dos Grandes Lagos relacionadas com a resolução dos conflitos armados ainda existentes, da manutenção da paz e de colaboração e cooperação com os países vizinhos, integrando as Associações e as redes Universitárias regionais. Como membro activo da SADC, Angola ratificou e aderiu ao *Protocolo da SADC para a Educação e Formação* de 1997 (SADC, 1997), um importante documento consensual que contém as bases, a partir das quais se pode revitalizar e desenvolver o ensino superior na região. Recentemente, a Cimeira Africana sobre Educação Superior (*African Higher Education Summit*) realizada em Dakar, Capital do Senegal, de 10-12 Março de 2015, sob o Lema “Revitalizar A Educação Superior Para o Futuro de África” adoptou um plano de acção a implementar em 50 anos, até 2063, que contém as directrizes e as acções para transformá-lo no verdadeiro motor de desenvolvimento regional e continental. Um dos objectivos propostos neste plano de acção é o de expandir a taxa de matrículas no ensino superior (*taxa bruta de escolarização*) dos actuais 6-7% para 50% até ao ano 2063, equiparando-a assim às taxas dos países mais desenvolvidos. Foi igualmente proposto que durante os próximos 50 anos os países africanos desenvolvessem pólos de excelência universitários, um para cada três milhões de habitantes. Do ponto de vista do corpo docente, foi recomendado que até ao ano de 2063 as universidades africanas deveriam desenvolver todos os esforços para se dotarem de 100% de docentes com doutoramento e atingir a meta de paridade no género dos estudantes matriculados no ensino superior (MacGregor, 2015).

A adesão do país a organismos e redes de cooperação regional, tais como, a *African Union* (AU) e a *Association of African Universities* (AAU), a *Southern Africa Development Community* (SADC) e a *Southern Africa Regional Universities Association* (SARUA), o Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) e a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior (RIPES), e outras, constitui não só um meio de inserção na comunidade científica das nações e uma oportunidade para debater temas, dificuldades e desafios comuns a vários grupos de países, mas também para traçar estratégias para contornar e ultrapassar esses desafios, a fim de atingir os objectivos de desenvolvimento nacional e regional.

*c. Outras iniciativas de carácter internacional (mundial)* promovidas e apoiadas por organizações financeiras, agências de desenvolvimento, tais como, o Banco Mundial (*World Bank*), a UNESCO e outras, poderiam ou deveriam ser exploradas em prol da capacitação e diferenciação do *staff* académico: o *Projecto do Serviço Alemão de Intercâmbio Académico* (DAAD) 2015-2020 é uma iniciativa do Governo Alemão que se propõe apoiar e financiar no período de 2015 a 2020 as universidades da região africana em projectos de pesquisa e intercâmbio académico de docentes e estudantes. O DAAD é uma organização das instituições alemãs de ensino superior que possui Centros de Informação, Escritórios Regionais e Professores espalhados por todo o Mundo e que todos os anos apoiam e financiam mais de 120.000 estudantes dos mais bem qualificados, e docentes em projectos de pesquisa e intercâmbio científico (DAAD, 2014). Outra iniciativa denominada “*Partnership for Applied Science, Engineering and Technology*” (PASET) – uma iniciativa do Banco Mundial (*World Bank*) – apoia os esforços de governos Africanos em projectos que promovam o uso e a aplicação da Ciência, das Engenharias e das Tecnologias nas suas agendas de desenvolvimento (Mohamedbhai, 2013). Outro aspecto importante que pode desempenhar um papel em favor do ensi-

no superior e das instituições de ensino superior, no país e na região, é o crescimento económico de realce em Angola e nos países vizinhos da SADC que se tem verificado nos últimos tempos, se comparados com outros países e regiões. Mais esforços devem ser desenvolvidos para que esse crescimento económico se reflecta também na edificação de mais infraestruturas, melhores equipamentos e melhores professores para o ensino superior.

## Considerações finais

Em Angola, o Ensino Superior existe em toda a extensão do país e continua a expandir-se. Os desafios do ensino superior em Angola indiciam um longo caminho a percorrer para a consolidação do sistema e a sua integração nos espaços geopolíticos de ensino e de pesquisa.

A adopção de medidas de regulação e de revitalização do sistema é um passo na direcção certa. Existe, hoje, no espaço geopolítico africano um movimento para a revitalização do ensino superior em África, sustentado por organizações internacionais e agências de desenvolvimento de que Angola pode beneficiar, promovendo uma integração eficaz das suas instituições nessas organizações e aproveitando as iniciativas em curso. A cooperação no espaço da língua portuguesa tem sido relevante, mas acontece mais ao nível bilateral do que no âmbito das respectivas instituições multilaterais.

As boas relações políticas e diplomáticas e a crescente afirmação de Angola na região da SADC e na arena internacional são factores que podem facilitar e promover a realização de projectos em consórcio e de estudos multicêntricos, assim como a mobilidade e o intercâmbio de docentes e estudantes angolanos com instituições de referência na região e no mundo, fomentando a transferência de tecnologias e o reforço institucional necessários para desenvolver a ciência, a tecnologia e a inovação.

## Referências Bibliográficas

Buza, A.G. (2012). Políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior no contexto da República de Angola. Macau: FORGES. Disponível em [http://aforges.org/conferencia2/docs\\_documentos/Paineis\\_Principais/Buza\\_Alfredo%20\(MES%20Angola\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Buza_Alfredo%20(MES%20Angola).pdf). Acesso em 30/12/2014.

Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. RAS. 9, 51-58. Disponível em <http://ras.revues.org/422>. Acesso em 17/12/2014.

DAAD, (German Academic Exchange Service). (2014). Academic Collaboration with the countries of sub-sahaaran Africa: Strategy paper. Disponível em [http://bruessel.daad.de/medien/bruessel/daad\\_africa\\_strategy.pdf](http://bruessel.daad.de/medien/bruessel/daad_africa_strategy.pdf). Acesso em 04/06/2015.

Directorate of Information and Communication of the African Union Commission. Press release No 068.(2012). Proceedings of The 10th Annual Conference on Role of Private Universities in Higher Education. AddisAbaba, Ethiopia. AfricanUnion. Disponível em <http://hrst.au.int/en/sites/default/files/PR%20068%20conference%20private%20education.pdf>. Acesso em 30/12/2014.

Directorate-General for Education and Culture. (2005). ECTS USERS' GUIDE European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement. Brussels. Disponível em [http://www.unze.ba/download/ECTSguide\\_en.pdf](http://www.unze.ba/download/ECTSguide_en.pdf). Acesso em 8/06/2015.

Fongwa, S.N. (2012). Chapitre I: Angola. Estatísticas contextuais do país. Disponível em <http://www.sarua.org/files/Country%20Reports%202012/Angola%20country%20profile%20Port.pdf>. Acesso em 31/12/2014.

Governo de Angola. (2013). Plano Nacional de Desenvolvimento 2013 – 2017. Luanda: Secretariado do Conselho de Ministros.

Jegede, O. (2012). The Status of Higher Education in Africa. Contribution to the panel discussion in the launch of Weaving Success: voices of change in the African Higher Education – A project of the partnership for higher education in Africa (PHEA) held at the Institute for International Education in New York. Disponível em <https://www.google.com/#q=The+Status+of+Higher+Education+in+Africa.+Weaving+Success%2C+IIE+New+York+City%3B+2012>. Acesso em 30/12/2014.

Kigoto, W. (2014, May 9). Higher Education Challenges Post 2015 – UNESCO. UWN. Issue nº 319. Global edition. Disponível em <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140508162141672> acesso em 31/12/2014.

Kotecha, P. (2012). O Ensino Superior na Região da África Austral: Tendências, desafios e recomendações actuais. Apresentação feita durante a Reunião Extraordinária dos Ministros do Ensino Superior e Formação realizada em Joanesburgo, África do Sul. Disponível em [http://www.sarua.org/files/Portuguese\\_Ministerial\\_Summit\\_Johannesburg\\_final-port.pdf](http://www.sarua.org/files/Portuguese_Ministerial_Summit_Johannesburg_final-port.pdf). Acesso aos 31/12/2014.

Kotecha, P. (2012, June 10). Higher Education Trends, Challenges and Recommendations. UWN. Issue nº 225: Global Edition. Disponível em [http://soe.ukzn.ac.za/News/12-06-11/Higher\\_education\\_trends\\_challenges\\_and\\_recommendations](http://soe.ukzn.ac.za/News/12-06-11/Higher_education_trends_challenges_and_recommendations). Acesso em 30/12/2014.

Kotecha, P.(exec.ed.),StrydomWilson, M., & Fongwa, S.N. (2012). Um perfil do ensino superior na Africa Austral: Perspectiva regional, 1, 11-13. Disponível em <http://www.sarua.org/?q=publications/profile-higher-education-southern-africa-volume-1-regional-perspective>. Acesso em 15/11/2014.

Kotecha, P. (exec. ed.), Wilson-Strydom, M. and Fongwa, S.N. (2012). Profiling the SADC public higher education landscape (pp. 17-45). Disponível em [http://www.sarua.org/files/publications/TACF/Chapter2\\_part3.pdf](http://www.sarua.org/files/publications/TACF/Chapter2_part3.pdf). Acesso em 30/12/2014.

Langa, P.V. (2013). Higher Education in Portuguese Speaking African Countries. South Africa: African Minds Publishers. Disponível em <http://www.africanbookscollective.com/books/higher-education-in-portuguese-speaking-african-countries>. Acesso em 22/12/2014).

Lourtie, P.(2014). Tendências da Educação Terciária: Diversidade, Relevância e Qualidade. Revista FORGES, Nº1, 175-195. Disponível em <http://publicacoes.apq.pt/forges/>.

MacGregor, K. (2015, March 13). 50% Higher education participation in 50 Years – Summit. UWN. Issue Nº358. Africa edition. Disponível em <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150313093401473>. Acesso em 2/4/2015.

Mendes, M.C.B.R., Silva, E.A. (2011a). Avaliação, Acreditação e Gestão do Ensino Superior em Angola: percepções, desafios e tendências. Actas do Fórum de gestão do Ensino Superior Nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em [http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs\\_documentos/15/paises/08/mcbm\\_eas.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paises/08/mcbm_eas.pdf). Acesso em 31/12/2014.

Mendes, M.C.B.R., Silva, E.A. (2011b). Avaliação da qualidade e qualidade da avaliação na Universidade Agostinho Neto. Actas do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador. Universidade Federal da Baía. Disponível em [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306172599\\_ARQUIVO\\_AVALIACAODAQUALIDADE-EQUALIDADEDAVALIACAO1.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306172599_ARQUIVO_AVALIACAODAQUALIDADE-EQUALIDADEDAVALIACAO1.pdf). Acesso em 31/12/2014.

Ministério do Ensino Superior. (2014). Boletim Estatístico do ensino superior. Luanda: Ministério do Ensino Superior.

Ministério do Ensino Superior, Direcção Nacional de Formação Avançada e Investigação Científica. (2013). Diagnóstico da Situação da Investigação Científica e Inovação nas Instituições de Ensino Superior. Draft paper. Luanda: Ministério do Ensino Superior.

Mohamedbhai, G. (2014, June 13). Quality in higher education sacrificed for quantity. UWN. Issue N°:324: Africa edition. Disponível em <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140612062302715>. Acesso em 30/12/2014

Mohamedbhai, G. (2011). Higher Education in Africa: Facing the Challenges in the 21st Century. INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION. 63, 20-21. Disponível em <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=18409092513179282129760>. Acesso em 10/11/2014.

Mohamedbhai, G. (2013, July 13). PASET – A World Bank initiative for skills development. UWN. Issue No:282 Africa Edition. Disponível em <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130718162040419>. Acesso em 17/2/2015.

Porto, C., Régnier, K. (2003). O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma abordagem exploratória. Brasília. Disponível em: <http://Portal.mec.gov/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em 31/12/2014.

República de Angola.(2013). Decreto Presidencial N° 172/13 de 29 de Outubro de 2013. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. Diário da República N° 208. I Série. 2013. Disponível em [http://www.scm.gov.ao/diploma\\_texto.php?diplomaID=117949](http://www.scm.gov.ao/diploma_texto.php?diplomaID=117949). Acesso em 28/2/2015.

República de Angola, Casa Civil do Presidente da República. (2012b). Estratégia Nacional de Formação de Quadros.

República de Angola, Casa Civil do Presidente da República. (2012a). Plano Nacional de Formação de Quadros.

SADC. (1997). Protocol on Education and Training. Disponível em [http://www.sadc.int/english/protocols/p\\_education\\_and\\_training.html](http://www.sadc.int/english/protocols/p_education_and_training.html) . Acesso em 17/02/2015.

Shabani, J., Okebukola, P., Oyewole, O. (2014). Quality Assurance in Africa: Towards a Continental Higher Education and Research Space. *International Journal of African Higher Education*.140-171. Disponível em <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/article/view/5646> acesso em 2/04/2015.

Silva, E.A., Mendes. M.C.B.R. (2011). Avaliação Institucional e Regulação Estatal das Universidades em Angola. *Educação, Sociedade e Culturas*, 33, 89-106.

Teferra, D. (2014). Charting African Higher Education- Perspectives at a Glance. *International Journal of African Higher Education*. 9 – 21. Disponível em <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/article/view/5646> Acesso em 2/4/2015.

Teta, J.S. (2008). Educação superior em Angola. Porto Alegre: EDIPU-CRS. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf>. Acesso em 30/12/2014.

TrustAfrica, African Union Commission, Council for the Development of Social Science Research in Africa, United Nations Africa Institute for Development and Economic Planning, Association of African Universities, Association for Development of Education in Africa, & the African Development Bank. (2015). Draft Declaration and Action Plan of the 1st African Higher Education Summit on Revitalizing Higher Education for Africa's Future. Disponível em <http://summit.trustafrica.org/wp-content/uploads/2015/03/Summit-Declaration-and-Action-Plan-final5.pdf>. Acesso em 2/4/2015.

UNESCO (1998). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação. Paris. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 31/12/2014.

Universidade Agostinho Neto. (2008). Boletim Informativo. Luanda: UAN.

Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Ciências Sociais. (2012). A universidade angolana como espaço de construção de uma sociedade moderna. Comunicação apresentada nas Ias Jornadas Científicas do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (UAN), realizadas entre 12-13 de Setembro de 2012. Disponível em <http://www.fcs.uan.ao/nossosvisitantes/josedomin-guessilva/UAN-jornadas-FCS-JMCDS.pdf>. Acesso em 31/12/2014.

Yizengaw, T. (2008). Challenges facing higher education in Africa & lessons from experience: A synthesis report for the Africa-U.S. Higher Education Initiative, draft working paper, Washington D.C. Disponível em [sciencewithoutborders.international.ac.uk/.../challeg....](http://sciencewithoutborders.international.ac.uk/.../challeg....) Acesso em 31/12/2014.

## 5

# Instituições de ensino superior: como e por quê diagnosticar seu DNA?

Antonio Vico Mañas<sup>1</sup>



**Resumo:** Se uma IES não tem clareza sobre quem ela é, terá muitas dificuldades em providenciar comunicações que ao atingir o ambiente externo e seus diversos públicos sejam assertivas. O primeiro passo é conhecer-se, para então pensar em como se apresentar ou modificar sua maneira de apresentar-se ao chamado mercado. A prática tem revelado a este pesquisador e gestor mecanismos estratégicos, por meio dos quais como a IES busca alinhar o que ela parece ser - a sua imagem, ao que ela é de fato - a sua identidade, de forma clara e estruturada. As decisões tomadas quanto à inovação nas IES são de responsabilidade de pessoas que tem comportamentos específicos especialmente em relação aos riscos que corre paralelamente à organização. Sabe-se que não há como não adentrar no quesito inovação e que ao mesmo tempo, as questões ambientais e de sustentabilidade são provocadoras de buscas pelo lucro e pelo atendimento de necessidades. O que a IES é em relação a esses pontos? O que ela transmite é coerente com a sua identidade? Passam-se então, informações de como identificar os atributos essenciais da IES e a partir dessa clareza como poderá posicionar-se frente ao mercado, aos seus colaboradores e mantenedores, sempre recordando que a identidade bem definida e gerida além de um instrumento importante de apoio à tomada de decisão, é estratégica e deve ser entendida como um ativo intangível de elevado valor.

**Palavras-chave:** Diagnóstico de identidade corporativa; Inovação; IES; Autoconhecimento do DNA.

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Abstract:** If an IES has no clarity about who she is, will have many difficulties in providing communications to reach the external environment and its stakeholders are assertive. The first step is to know yourself, and then think about how to present or modify the way you present yourself to the call market. Practice has proved this researcher and manager strategic mechanisms, whereby as the IES seeks to align what it appears to be - your image, what it actually is - its identity in a clear and structured way. Decisions taken as innovation in IES are the responsibility of people who have specific behaviors especially in relation to risks that runs parallel to the organization. It is known that there is no way not enter in the category innovation and at the same time, environmental and sustainability issues are provocative search for profit and the needs of service. What IES is in relation to these points? What it conveys is consistent with your identity? Go by then, information on how to identify the essential attributes of IES and from that clarity as you position yourself outside the market, its collaborators and supporters, remembering always that clear-cut identity and managed as well as an important tool to support decision-making is strategic and should be understood as an intangible asset of high value.

**Keywords :** Corporate identity of diagnosis; Innovation; IES; Self DNA.

## Introdução

Uma Instituição de Ensino Superior (IES) coloca-se como prestadora de serviços. Ao ser prestadora de serviços uma IES estabelece quais são aqueles serviços ue estão mais relacionados com a base de desenvolvimento da nação, da região, da economia, da cidadania via um sistema de competências que devem ser disponibilizadas em termos de organização do trabalho.

Essa organização do trabalho é a que identifica a IES e que dependendo do que gera como imagem, a faz atingir ou não, mais ou menos, antes, depois ou nunca, os seus objetivos. As competências são aprimoradas e encontram focos de competitividade que geram evolução e outras tantas vezes apenas estabelecem modismos.

Fundamental que se saiba que tipo de sociedade se quer. Ao falar de sociedade, aborda-se o contingente humano que se quer ou se pode atingir com o serviço a ser prestado e também à união de recursos que uma mantenedora e a sua escola oferece para que

os outros participantes possam usufruir de resultados positivos.

O tecido socioeconômico tem que inovar. Referenciar a inovação leva em conta que cada vez mais cabe às escolas (IES entre elas) a servir a um mercado de trabalho e como mercado pensa-se em não uma, duas, vinte ou trinta grandes organizações, também em oitenta por cento das organizações produtivas (com fins lucrativos ou não lucrativos) de pequeno e médio portes.

O serviço é o de formação. Formação inicial ou em continuação de qualificações pertinentes a atender àquela sociedade que se definiu como a que queremos e a IES ao aventurar-se em atender entendeu-se capaz de preencher.

Ao pensar em ensinar, antes de mais nada, a organização precisa estar capacitada a aprender e há todo um caminho a ser seguido (com muito a fazer) para as organizações que aprendem, que apreendem todos os dias, a todos os níveis, que são qualificantes e que se organizam nesse sentido.

Entre esses processos criados interna e externamente nas IES há formas de avaliação, oportunidades de aprendizagem prática e estágios práticos, assim como há, os teóricos e que são considerados sempre na aplicação e no repensar do que será oferecido.

Lembra-se aqui que, toda tendência pode ser questionada. Novas necessidades encaminham para novas posturas e como consequência inovações surgem e isto conduz à imperiosa fórmula de necessariamente ter-se que inovar, para no mínimo sobreviver e se for conseguido esse intento (o de sobreviver) arduamente trabalhar para crescer.

Essa necessidade de inovação está relacionada com:

1. Liberação dos mercados em muitos setores de atividade, com a consequente identificação de oportunidades de desenvolvimento;
2. A redução do ciclo de vida de muitos produtos e serviços, que transformam rapidamente a introdução de soluções alternativas ou complementares a esses próprios produtos e serviços;
3. O excesso de capacidade instalada em alguns (ou serão muitos?), a que se junta um acréscimo significativo de intensidade competitiva;

4. A cada vez mais abrangente exigência e sofisticação por parte da maioria dos consumidores que, mais informados e envolvidos, consideram na atualidade algo normal o que até bem recentemente era sentido como inovador;
5. A evolução tecnológica que caracteriza e impacta muitos setores, obviamente, com especial relevância nos mercados de tecnologia da informação e da comunicação (informática e telecomunicações);
6. A escassez de recursos naturais, que é uma razão mais que suficiente para a procura de novas soluções e experiências; e
7. Um pouco causado por todos esses fatores, a mundialização crescente da economia que, de alguma maneira, consegue harmonizar internacionalmente a necessidade de competir e colaborar em maior escala.

Independente de qualquer termo que seja utilizado para definir essa necessidade constante, o conceito pressupõe um processo e um ciclo de inovação que precisa ser executado e atingido.

Tudo inicia com uma oportunidade que é detectada e que gera consequências que são ideias que ao colocar em prática são inovadoras. Desenvolvidas as melhores ideias, surgirá o teste de simulação, de protótipos com a decisão de introduzir o novo produto ou serviço seguido de um investimento específico em sua difusão.

Entende-se que é certa e inevitável a inovação para a competitividade e reestruturação do tecido predominantemente empresarial e econômico, lê-se em Vico Mañas, 2013, falta então distinguir o que significa ser uma IES inovadora? Como saber se a IES de que tratamos é inovadora de fato?

A resposta é: conhecendo-a. Sabendo qual é a sua identidade. E para conhecê-la não basta ouvir o mercado, não basta ouvir alguns *stakeholders*.

É preciso ir além do que se obtém como imagem, o diagnóstico é fruto de uma pesquisa que inclui um trabalho interno, tal qual o de laboratório como o meio científico utiliza para detectar qual a identidade do organismo analisado.

Passam-se, neste artigo, informações de como identificar os atributos essenciais da IES e a partir daí, como poderá posicionar-se essa IES frente ao mercado, aos seus colaboradores e mantenedores, sempre recordando que a identidade bem definida e gerida além de um instrumento importante de apoio à tomada de decisão, é estratégica e deve ser entendida como um ativo intangível de elevado valor.

Se uma IES não tem clareza sobre quem ela é, terá muitas dificuldades em providenciar comunicações que ao atingir o ambiente externo e seus diversos públicos sejam assertivas.

O primeiro passo é conhecer-se, para então pensar em como se apresentar ou modificar sua maneira de apresentar-se ao chamado mercado. A prática tem revelado a este pesquisador e enquanto gestor, mecanismos estratégicos, por meio dos quais como a IES busca alinhar o que ela parece ser - a sua imagem, ao que ela é de fato - a sua identidade, de forma clara e estruturada.

## **Instituições de Ensino Superior, a inovação e o comportamento de risco**

As IES, sejam públicas, privadas, confessionais, etc incluem-se como organizações de serviços que são geridas profissionalmente por pessoas que tanto tem formação ou identificação em gestão como em educação.

As denominadas mantenedoras são organizações que acoplam os proprietários e seus interesses. Paralelamente, com maior ou menor grau de liberdade as IES são dirigidas por pessoas que tem assento na mantenedora ou lhe é atribuída a responsabilidade por alguém que ocupa esse assento.

São essas pessoas que devem detectar as competências existentes, as oportunidades que o ambiente apresenta e analisar as soluções para que os processos sejam produtivos (no mínimo eficientes) a tal ponto que levem a instituição a atingir os resultados esperados. É o comportamento desses envolvidos na gestão da IES, bem como o comportamento de todos os colaboradores que fazem com que a IES tenha um sucesso relativo, absoluto ou nenhum.

As categorias de comportamentos podem ser, conforme Milles e Snow (1978): Defensor, explorador, analista ou reativo. Essa é

uma tipologia de classificação bastante utilizada ao mesmo tempo que é muitíssimo criticada, na prática se resume a (2) duas formas básicas (que parecem corresponder às organizações máquina e adhocracia), com a terceira híbrida e a quarta uma coleção de respostas inadequadas.

A velocidade e a facilidade do transporte de pessoas, cargas e informações aumentaram significativamente nas últimas décadas, atingindo a todos. Os efeitos dessas mudanças na tecnologia de transporte e comunicação são amplificados pela redução nas barreiras ao movimento de produtos, serviços e capitais.

Tem-se então, um ambiente de intensa competição, a eficiência e a produtividade adquirem importância decisiva e deixam de ser um diferencial competitivo para se tornarem condições necessárias para a sobrevivência.

Dessa maneira, enxerga-se que, as instituições sobreviventes passam a competir em um patamar de eficácia, com novos fatores de diferenciação competitiva. A capacidade de inovar, segundo alguns pesquisadores, é o grande diferencial que emerge da organização. “As empresas obtêm vantagem competitiva através de ações de inovação” (Porter, 1998, p. 146).

Os economistas estão distantes de apresentar um pensamento consensual sobre os aspectos econômicos que envolvem inovação e porte das organizações. Essa dificuldade também surge na maioria das tentativas de se encontrar indicadores eficientes. As medições mais usuais da inovação, como recursos (financeiro e humano) dedicados à P&D, patentes registradas e outros, têm sido, habitualmente, objeto de controvérsias.

Apesar da preocupação e dos diversos estudos, observa-se que pouco tem sido estabelecido para identificar as condições e ambientes de mercado que contribuem para a atividade inovadora. As pesquisas têm tido a tendência de focar as grandes empresas em detrimento das pequenas, o que mostra um certo desequilíbrio nos resultados. Organizações fechadas ou abertas, grandes ou pequenas são itens em discussão quando se trata de inovação.

Surgiram duas posições polêmicas quanto às vantagens relativas das grandes e pequenas empresas nas atividades inovadoras.

De um lado, as doutrinas clássica e neoclássica sugerem que as pequenas empresas, incentivadas pela competição, são as que mais

propiciam o progresso tecnológico. Por outro lado, os economistas adeptos da visão de Schumpeter argumentam que as grandes empresas são as únicas dotadas de capacidade para poder explorar as oportunidades inovadoras e que a predominância do mercado é um pré-requisito para se expor aos riscos e incertezas associados à inovação.

Não é escopo deste trabalho essa análise, mas cada vez mais consolida-se a educação, com seu tripé – ensino, pesquisa e extensão como aquela que se não é a propulsora, pelo menos é um forte componente para a formação de transformadores, as IES são parte da inovação aberta.

Admitindo-se que a inovação é fundamental para a capacidade competitiva das empresas no longo prazo e que uma parcela significativa das empresas tem consciência desse fato, surgem questões como:

- Por que os resultados são tão insatisfatórios?
- Por que muitas organizações (IES) relutam em se decidir pela inovação?

A busca da resposta a essas perguntas tem direcionado pesquisas acadêmicas e outras mais pragmáticas sobre o assunto. Uma das razões é que as decisões sobre P&D são complexas, pois afetam todo o ambiente do negócio e são particularmente difíceis devido às muitas incertezas que as cercam.

Constatou-se também que a tomada de decisão em qualquer área, e em especial na área da inovação, pode-se tornar tarefa bastante difícil, dependendo de quatro (4) aspectos envolvidos na decisão:

- a. A própria complexidade do problema que envolve a decisão;
- b. A incerteza inerente a uma tomada de decisão;
- c. A existência de múltiplos objetivos, algumas vezes conflitantes; e
- d. Diferentes perspectivas do problema.

Há uma premissa que não mais é discutida e é validada por todos mesmo que ainda não sejam concebidos, totalmente, resultados positivos: A inovação é a principal estratégia competitiva no mundo contemporâneo.

Ênfases distintas levam a que se analisem aspectos que nos levam ao por que e ao como. O que passamos a saber ?

e. Informações preliminares. Basicamente servem para fornecer uma visão geral da organização e do negócio dela.

f. Informações gerais. São os dados das áreas da organização, tais como finanças, marketing, RH, avaliação, atendimento ao estudante e desenvolvimento de processos e produtos (Coordenações de cursos). São fundamentais para a descrição de cada caso.

g. Informações sobre a inovação. Disponibilizam-se dados sobre o processo de inovação. Questões importantes são formuladas: 1- o objetivo maior da organização e a relação dele com a inovação; 2- a visão da organização sobre a importância da inovação para o seu negócio; 3- as possíveis razões para inovar; e 4- os benefícios e as dificuldades da inovação.

h. Informações sobre a tomada de decisão. São os dados sobre o processo de tomada de decisão para uma determinada inovação, escolhida pela empresa e desenvolvida em determinado período de tempo. Permite chegar à conclusão de "como" foi tomada a decisão de inovar.

i. Informações sobre a percepção do risco. O dado obtido é a avaliação da probabilidade de fracasso da decisão, de acordo com os contatos pessoais (entrevistas) e que representa uma medida de percepção do risco.

j. Informações sobre a tolerância ao risco. Conduz a uma decisão das pessoas responsáveis considerando uma medida expressa em valor monetário.

Pode ser estudada a inovação em uma IES a partir de seus resultados e/ou a importância que a organização dá à inovação e/ou a tomada de decisão de um determinado projeto.

Na análise do “por que” se toma a decisão de inovar há três (3) visões distintas:

1. a vontade pessoal do decisor expressa por meio da percepção e tolerância do risco;
2. a vontade da organização, pela importância que é dada à inovação; e
3. a vontade do ambiente externo, que direta ou indiretamente influencia a importância da inovação.

A questão de “como” se toma a decisão de inovar pode ser analisada com as informações obtidas sobre o processo de tomada de decisão de um determinado projeto, previamente escolhido pela empresa que pode ser uma IES.

Nesse caso a ênfase está concentrada nas fases iniciais do processo, a geração de ideias, que coincidem com as etapas de processamento do sinal e estratégia, previstas no modelo de Tidd, Bessant e Pavit (1997). Esta análise envolve vários aspectos do processo de decisão, entre eles, quem participa do processo, qual o nível de estruturação, o tipo de inovação e a qualidade.

## Processo de inovação

Não existe uma definição universalmente aceita para inovação. Em geral cada autor apresenta uma definição e suas justificativas. A inovação seja ela de caráter tecnológico ou não, envolve muitas dificuldades e barreiras a serem ultrapassadas para ir da sua etapa inicial de criação até a colocação do novo produto no mercado ou o novo processo em operação ou a nova estrutura organizacional em vigor.

Sabe-se também que uma inovação bem-sucedida pode representar a sobrevivência ou liderança de uma empresa e até alterar os hábitos e comportamentos de uma sociedade. “A inovação é, de uma só vez, a criadora e a destruidora de setores industriais e corporações” (Utterback, J. M., 1994).

Nem todas as inovações apresentam o mesmo grau de dificuldade no seu desenvolvimento; os resultados e o impacto no mercado

também podem variar. Podem distinguir-se as inovações de acordo com sua importância, ou seja:

- a. A inovação estabeleceu uma categoria totalmente nova de produto;
- b. A inovação é a primeira do seu tipo no mercado em uma categoria de produto já existente;
- c. A inovação representa uma melhoria significativa na tecnologia existente;
- d. A inovação é uma melhoria modesta projetada para modernizar um produto existente.

Freeman (1974) apresentou uma classificação da inovação relacionada ao grau de incerteza envolvido que é bastante clara e objetiva. Para Freeman, as incertezas relacionadas à atividade inovadora podem ser provenientes de três (3) áreas: geral do negócio, mercado e técnica.

A incerteza geral do negócio aplica-se a todas as decisões relacionadas ao futuro e que podem ser influenciadas pelas variáveis do ambiente, por exemplo, a política, a economia, os aspectos legais, entre outros. As outras duas incertezas referem-se ao desempenho do produto e à aceitação deste mercado. Ele apresenta o grau de incerteza associada a vários tipos de inovação, que são:

1. Verdadeira incerteza (pesquisa fundamental ou invenção fundamental).
2. Grau muito alto de incerteza (inovações radicais de produto, inovações radicais de processo ou realizadas externamente).
3. Alto grau de incerteza (inovações maiores de produto, ou inovações radicais de processo realizadas na própria organização).
4. Grau moderado de incerteza (novas gerações de produtos estabelecidos).
5. Grau pequeno de incerteza (inovação licenciada,

imitação de inovações de produtos e processos, ou adoção precoce de processo estabelecido).

6. Grau muito pequeno de incerteza (novo modelo, diferenciação de produto, nova função para produto estabelecido, adoção tardia de processo estabelecido, ou melhorias técnicas menores).

## A incerteza na decisão e o risco

A tomada de decisão, a incerteza e o risco são conceitos que têm sido abordados por pesquisadores de muitas áreas do conhecimento, como administração, economia, psicologia, filosofia, sociologia e outras. Entende-se que o risco trata de acontecimentos futuros e está presente na vida de todos em diversas ocasiões. Sem assumir riscos não é possível um progresso econômico e social e até mesmo a manutenção do *status quo*.

O risco é inerentemente subjetivo, variando de indivíduo para indivíduo. Este fato aliado às diferentes formas e situações em que o risco pode se apresentar, deixa uma impressão de que existem diversos conceitos para o termo risco.

Existem dois componentes básicos do risco:

1. um resultado futuro que pode tomar diferentes formas, algumas delas comumente desfavoráveis;
2. uma possibilidade diferente de zero de que o resultado menos favorável pode **ocorrer**.

Existem outras considerações além da possibilidade de perda. Essa ideia pode ser expressa como:  $Valor = f(\text{risco}, \text{outras considerações})$ . As palavras risco e perigo são capazes de expressar duas (2) ideias, segundo Moore (1997):

1. um perigo localizado em algum aspecto do mundo externo e,
2. a ideia de ação em um caminho que envolve a possibilidade.

Quando alguém escolhe uma alternativa de maior risco, o motivo não é a falta de repugnância ao risco e sim, o fato de que as “outras considerações” devem incluir benefícios atraentes. Sintetizando de forma distinta, a razão para que uma alternativa de risco não seja rejeitada logo no início é que as outras considerações introduzem benefícios atraentes, assim como podem incluir aspectos negativos adicionais.

Considere-se que a afirmação de que risco é intrinsecamente repugnante vai contra a ideia de neutralidade e propensão ao risco admitida na teoria da decisão, o que pode ser criticado quando da avaliação de comportamento das pessoas quanto ao risco (no perfil de comportamento deve ser incluído o benefício de outros fatores).

O risco, em outras palavras, é um constructo inerentemente subjetivo, porque aquilo que é considerado uma perda é uma preocupação peculiar de cada pessoa, bem como a significância dessa perda e sua possibilidade de ocorrência. O constructo de risco pode ser composto por três (3) elementos críticos:

1. perdas potenciais;
2. a significância das perdas;
3. a incerteza das perdas.

A exposição ao risco pode ser considerada em relação a três (3) entidades diferentes:

- a. o indivíduo que toma a decisão;
- b. a unidade social próxima do indivíduo que toma a decisão (em geral a família ou a empresa);
- c. a sociedade como um todo.

Um exemplo: Na modificação de um curso, a perda para o gestor pode atingir, digamos, a reputação ou até o emprego. Quanto à IES, a perda seria a queda de vagas preenchidas, desistências, e, portanto, queda no lucro, e para a sociedade, poderia ser a indisponibilidade do modelo de curso preferido e a não formação de indivíduos nessa área.

É possível entender-se que, em qualquer situação de risco, há três (3) fatores determinantes:

- a falta de controle,
- a falta de informação e
- a falta de tempo.

Outro ponto a considerar é a percepção do risco. A percepção humana é uma questão bastante estudada pela Psicologia. A percepção pode ser definida como um processo que organiza e interpreta os dados sensoriais recebidos para o desenvolvimento da consciência do ambiente que cerca as pessoas, bem como de cada um especificamente.

A percepção é uma função psicológica, que (por meio dos órgãos do sentido) permite ao organismo receber e processar informações sobre o estado do ambiente e as alterações ocorridas. Em suma, permite interpretar os estímulos ambientais.

Do ponto de vista fisiológico, a percepção depende de quatro (4) operações: detecção, transdução, transmissão e processamento da informação. É preciso entender que, a percepção da maioria das pessoas, é fortemente influenciada por aquilo que elas esperam e desejam ver. É quase impossível que as pessoas evitem o viés na percepção.

Skinner (1999) dizia que o ser humano recebe o mundo de acordo com as contingências às quais foi exposto. Essas contingências ou estímulos de esforço controlam o tipo de comportamento perceptivo das pessoas.

Na maioria das vezes, as pessoas não utilizam evidências estatísticas para avaliar as situações de risco. Usam, primordialmente, regras de inferência. Essas regras de julgamento são conhecidas como heurística.

- a. São elas (regras) que podem causar enormes e persistentes vieses. Para se ter uma ideia da importância da heurística na percepção do risco, enumeram-se algumas das principais heurísticas: a) disponibilidade; b) caráter representativo; c) ancoragem.

Além das colocações anteriores, a análise do processo de tomada de decisão nesta experiência considerou também mais três aspectos:

“quem participa da decisão”,

“como é tomada a decisão” e o

“risco da decisão”.

Qualquer elemento que tome decisões sempre vai estar envolvido, influenciando e sendo influenciado por fatores endógenos e exógenos.

Como fatores exógenos, entende-se os principais aspectos econômicos que influenciam a tomada de decisão em inovação. Os dois (2) fatores exógenos identificados durante este trabalho foram:

*a competição e o tipo de inovação.*

Esses fatores são na prática, uma síntese de muitos outros, não existe a pretensão de que representem uma lista exaustiva dos fatores, ao contrário, são apenas os que se teve acesso dentro das limitações deste trabalho.

Há uma pressão, inicialmente externa e que se internaliza nas organizações e assumida como parte importante dos objetivos pessoais dos administradores que tomam decisões (de qualquer tipo – estruturadas ou não estruturadas). É a fluidez. As coisas tem que acontecer envolvendo as pessoas no uso de tecnologias que agreguem, que conduzam a resultados.

Bauman (2005) denomina como sendo identidade líquida. Ocorre que o adjetivo líquido que Bauman utiliza está baseado no que ele apresenta como inconstância dos conceitos no mundo contemporâneo. Os fluídos não apresentam forma, eles se adaptam ao recipiente e se modificam constantemente Tudo que se tem socialmente é instável, transitório e mutante, daí a analogia com o líquido.

Em Bauman se tem aspectos que não diferenciam os atributos essenciais (a essência) dos acidentais e que vão mudando constantemente ao longo do tempo, mas chega-se à conclusão de que na prática ele trata apenas dos atributos acidentais da identidade.

Além dos aspectos econômicos, existem outros tipos de influência, como, por exemplo, os aspectos sociais e culturais que passaram longe como objeto deste estudo. Entendeu-se que, a escolha dos fatores econômicos deve-se ao tipo de influência que age sobre os indivíduos, e estes por sua vez vão influenciar a decisão nas organizações.

A competição – exprime as características e condições de negociação entre os agentes (*stakeholders*) de um determinado mercado.

O termo competição, considerado neste caso, está de acordo com o conceito de concorrência utilizado por Porter (1986), que diz da existência de cinco (5) forças que atuam em um setor e que definem a sua estrutura e o nível de concorrência existente.

Aparentemente, a simplicidade, o custo reduzido e a rapidez no processo de desenvolvimento de novos produtos e ou serviços são os principais indutores da inovação.

O tipo de inovação – Parece que possui forte influência sobre a intensidade de novos produtos/serviços que surgem no mercado. A atribuição do tipo de inovação ao ambiente externo pode provocar algumas controvérsias.

Considerando-se que há certos limites, admite-se que exista uma influência da IES no tipo de inovação praticada, mas acredita-se também que as características determinantes do processo sejam impostas pelo mercado.

Como tratar com empenho, por exemplo, no desenvolvimento de inovações focando princípios relacionados a atender necessidades externas e internas, para então focar na obtenção de lucro. Quando cobrado aos membros da IES por ações relacionadas a esses dois pontos, essa cobrança vem acompanhada de outros pontos que não tem nada de qualitativos.

Os fatores endógenos representam as principais forças internas da organização, que atuam para facilitar ou dificultar a decisão pela inovação. A mesma consideração feita quanto aos fatores exógenos também cabe, neste caso, aos aspectos existentes na complexa realidade de uma empresa. Os principais fatores endógenos identificados são:

*defasagem tecnológica e o valor da qualidade.*

A defasagem tecnológica – que é a diferença entre a tecnologia utilizada pelos principais participantes do mercado e a existente na

IES em questão. Quando a defasagem tecnológica está relacionada com o serviço, aparentemente o efeito pode vir a ser mais drástico, provocando grandes quedas no preenchimento de vagas.

Esta queda pode ser mais ou menos rápida, dependendo do grau de competição existente no mercado e da reação da própria IES. Por outro lado, é possível inferir o efeito contrário deste fator. Quando uma IES se encontra em situação de vantagem tecnológica em relação aos seus concorrentes, o fator pode agir como um desestimulador da inovação.

O valor da qualidade – nas experiências vivenciadas que geraram este texto, aquelas IES consideradas mais inovadoras foram as que mais valorizavam a qualidade.

Por outro lado, a tradição que dá certo, vale-se de determinada qualidade que não necessariamente implica em inovação.

A valorização da qualidade em uma organização pode ser verificada por meio do compromisso da alta gestão com ela, o que não é tarefa fácil identificar. Outra maneira prática e bastante razoável de se verificar é a importância que a qualidade tem para a IES é pela quantidade de treinamento que é oferecida aos seus colaboradores diretos, o que na prática de uma IES é bastante subjetiva.

## **Identidade, Imagem e Diagnóstico de Instituições de Ensino Superior**

Toda IES, assim como qualquer organização tem uma identidade. A dificuldade encontrada é que nem sempre ela é identificada corretamente e em algumas situações ela é desconhecida. Para poder caminhar rumo a um diagnóstico é preciso que fiquem claros os conceitos relacionados com a identidade.

Partindo do conceito na língua portuguesa sobre a palavra identidade, considera-se que há uma relação com a questão pessoal, ou seja, fala-se em identidade pessoal. Então, tem-se que, identidade é o conjunto de características que torna alguém único no mundo, diferente de todos os demais humanos estejam vivos ou não.

É aí que entra o conceito de DNA (Deoxyribonucleic Acid): é o conjunto de informações genéticas contidos na estrutura de moléculas orgânicas de cada pessoa, que a faz especial e distinta de todas as demais.

Encontra-se então uma diferenciação física que tem um equivalente psicológico no conjunto de características que definem o caráter de alguém. Numa organização, assim como em uma IES, pode-se usar a mesma metáfora: o seu caráter é definido por um conjunto de atributos que são próprios, isto é, que nenhuma outra organização possui.

A identidade corporativa é, portanto, um conjunto de atributos intangíveis (psicológicos) que definem quem a organização é.

Sócrates, pensando na questão da identidade afirmava que todas as coisas do mundo possuem dois tipos de atributos. Os essenciais e os acidentais.

Os atributos essenciais são os que fazem com que a coisa seja reconhecida como tal e a diferenciem de todas as outras. Já os atributos acidentais são os que ajudam a descrever essa coisa, porém, não são a sua essência.

Os atributos da identidade corporativa são:

Essenciais, relacionados ao caráter, representam a essência e praticamente não mudam. Sofrem variações sutis de ênfase ao longo do seu ciclo de vida.

Já os atributos acidentais, na identidade corporativa, são os relacionados às manifestações físicas, materiais, conjunturais. Mudam com frequência e se adaptam às diversas fases do ciclo de vida da organização.

A experiência tem mostrado que assumir a verdadeira identidade exige menos esforços, pois não é preciso representar um papel em tempo integral. Mentir é mais difícil do que falar verdades. Nenhuma organização consegue fingir o que não é por muito tempo e no mercado, cair em contradição pode ser fatal.

Mas é preciso considerar que às vezes as pessoas da IES, realmente acreditam no que não é verdadeiro e por muito tempo isso parece ser a verdade da instituição. Essas e as próximas informações corroboram o colocado por Fascioni (2006). Motivo: desinformação.

Não ter feito o diagnóstico. Muitas vezes as respostas obtidas são próximas de: Fazemos o que o mercado quer. Exclui-se a possibilidade de que é mais fácil, mais seguro, mais barato, mais honesto e mais lucrativo o que de fato o mercado quer, ou seja, a verdade.

Há confusões. Interpretações que levam a falhas de diagnóstico e nas ações posteriores. Por exemplo o conceito de identidade

organizacional que é confundido com o de identidade corporativa. A identidade organizacional, segundo Albert e Whetten (1985), é o conjunto de estruturas que os seus componentes utilizam para descrever o que é central, relevante e distinto acerca da organização.

Para Hatch e Schultz (1995) a identidade organizacional refere-se ao que os componentes percebem, sentem e pensam a respeito da organização. Isto é assumido como um entendimento coletivo e compartilhado dos valores e das características distintas da organização.

Para estes autores, a identidade organizacional é fortemente baseada em símbolos e significados particulares próprios de cada organização, fazendo parte da sua cultura. É viável afirmar-se então, que a identidade é a substância diferenciadora. Cultura é o seu veículo e sua forma mais sólida de expressão.

E a imagem? Bem, imagem e identidade são coisas distintas.

Identidade é a essência, está ligada à IES, é o seu DNA. Já a imagem, ao contrário, não é o que a IES é, mas o que ela parece ser.

Falar de imagem necessita incorporar os atributos a ela relacionados. O nome da IES, um outdoor, ligar para a IES solicitando uma informação, no metrô ouvir um estagiário conversando sobre o seu chefe, visitar o site da IES, entre outras situações são peças, em outras palavras, são imagens da IES. A essa imagem que você captou associou atributos. Você decide se ela é tradicional, inovadora, séria, discreta, espalhafatosa, confiável...

Cada um desses atributos correspondentes à imagem está diretamente relacionado a um conjunto de evidências (tangíveis e comprováveis) e suposições (intangíveis).

A imagem é o conjunto de significados que uma pessoa associa a uma organização. Identidade é realidade (objetiva); imagem é percepção (subjetiva). É impossível moldar, redesenhar, construir, redefinir ou alterar a imagem de uma IES, pelo simples fato de que ela está dentro da cabeça de cada pessoa e que não se tem acesso.

Não há profissionais com capacidade para mudar imagem, por mais competentes que sejam. Mesmo que se tivesse acesso ao cérebro do consumidor, seria muito difícil controlar a imagem, porque, cada qual interpreta as mensagens recebidas à sua maneira. E chega-se à reputação.

A reputação também está nos olhos do observador, mas não se pode confundir imagem e reputação.

Reputação é um juízo de valor que se efetua sobre a imagem. É o resultado do apreço dos distintos públicos que têm algum tipo de relação com a IES, diz Minguez, (1999). Por outro lado, Fombrun e Foss (2004) consideram que o mercado calcula a reputação de uma organização e o faz em seis instâncias, assim assemelhadas:

- a. Apelo emocional, que é o quanto a IES é amada, admirada e respeitada.
- b. Produtos e serviços, percepção de qualidade, inovação, valor e credibilidade dos produtos e serviços que a IES apresenta e comercializa.
- c. Performance financeira, resultante de percepções sobre lucratividade, perspectivas e risco.
- d. Visão e liderança, que é o quanto a IES demonstra ter visão clara e forte liderança.
- e. Ambiente de trabalho, percepção de quanto bem a IES é administrada, como é feito o trabalho de qualificação e valorização dos seus colaboradores e representantes.
- f. Responsabilidade socioambiental, que junta as percepções da IES como cidadã e as relações que mantém com a comunidade, com os seus colaboradores e com o ambiente de maneira geral.

## Considerações Finais

Uma vez definidos os conceitos básicos de identidade, imagem e reputação, interpreta-se que, a análise exógena, isto é, do ambiente externo que identifica a imagem da organização, é fruto de uma provocação da própria IES que se manifesta via seus posicionamentos estratégicos e suas ações táticas e operacionais.

Qualquer intervenção da direção que signifique colocar uma peça no mercado gerará a possibilidade de que atributos sejam subjetivamente associados à IES e isto pode resultar em pontos positivos ou negativos.

Uma intervenção de qualquer colaborador interno ou de terceiro/parceiro contratado pode resultar em ações que são conhecidas por apaga incêndios. Os esforços e custos envolvidos nessas medidas a adotar por “bombeiros” serão infrutíferos se não houver decisão baseada em conhecimento prévio adquirido e divulgado internamente na organização.

Às vezes a aplicação de procedimentos pessoais, por desinformação sobre a identidade corporativa, faz com que ela represente ou apresente uma organização que não existe de fato. Conhecer a identidade da IES é o passo que deve ser dado a partir de um diagnóstico metuculoso. Falar, ouvir, ouvir e ouvir,... permite a reflexão, o diálogo e a definição do rumo e a correção de rumos.

E neste ponto retoma-se a questão da decisão, do comportamento do decisor e dos riscos que ele pode correr. Qual a sua aversão? Qual o grau de conhecimento de que dispõem?

É preciso fazer-se perguntas e obter respostas que esclareçam e permitam uma ação consciente. Como membro da organização, será que a imagem que estou vendendo da IES é baseada na identidade verdadeira dela ou é fruto de uma reputação que gerei na minha cabeça? É necessário saber quem somos para não ter de corrigir posteriormente.

Conclui-se que, compreendida a importância e o alcance de se definir fielmente a identidade corporativa tudo deve ocorrer mais próximo da realidade. Capriotti, P. (2005), diz que existem várias ferramentas que podem encaminhar à obtenção dessa identidade. É um trabalho de pesquisa que envolve ou pode envolver o uso de questionários, entrevistas pessoais e reuniões grupais.

Para este autor, Capriotti, um dos métodos mais eficientes é o de provocar reuniões grupais. Quanto mais reuniões, com mais envolvidos da IES, melhores são os resultados obtidos, ou seja poucas distorções serão sentidas na definição da identidade corporativa. Todas as técnicas existentes têm suas vantagens e desvantagens, cabe decidir qual deve ser utilizada, no contexto e momento histórico em que se encontra a IES.

A identidade corporativa pode ser obtida por meio dos seguintes métodos:

- a. Entrevistas com executivos, costuma ser um método rápido e barato, porém só garante uma visão parcial e idealizada, gera confusão entre o real e o desejado (não se pode esquecer do conceito de hélice do DNA – uma única parte não é completa).
- b. Estudo da concorrência, que além de rápido e barato, fornece dados interessantes para a estratégia da IES, no entanto, não define a identidade da organização uma vez que o foco fica fora dela.
- c. Pesquisa de imagem, sua vantagem é que fornece dados interessantes para a estratégia, costuma ter um custo alto e não define a identidade da IES, pois o foco está no que ela parece ser (a imagem) e não no que realmente ela é.
- d. Definição de atributos baseados em objetivos, desenvolvido de maneira bastante rápida e barata, porém não determina a identidade da IES, é mais a apropriação de uma lista de desejos.
- e. Basear-se no planejamento estratégico (missão, visão, valores), método cuja vantagem é aproveitar dados do planejamento estratégico da IES, desde que ele exista e tenha profundidade. Carrega desvantagens associadas à missão estabelecida que nem sempre é coerente com a identidade, uma vez que pode ter sido definida como uma intenção, não como um fato. A mesma coisa deve considerar-se com relação à visão e aos valores. Os valores determinam o que é importante para a IES, não os seus atributos essenciais.
- f. Convivência e participação, cuja vantagem está associada a obter e oferecer dados interessantes, podendo reduzir quantitativa e qualitativamente as distorções, desde que o trabalho de pesquisa seja meticuloso, isto é, bem feito. Costuma apresentar uma conta bastante alta e precisa de tempo disponível pois a sua demanda é demorada. Tem outra desvantagem que é estar dependente da intuição do observador.
- g. Workshop de identidade corporativa, é rápido, determina a identidade com poucas distorções, entretanto, exige uma preparação relativamente grande

do observador que tem de ser um consultor bastante qualificado, bem como que a equipe da IES tenha disponibilidade para participar. O custo costuma ser médio, quando comparado aos demais instrumentos apresentados anteriormente.

É verificável o ato que nos mostra o que uma pessoa faz com, por exemplo, um produto que adquiriu.

No entanto, não se identifica o que ela faz com as informações que recebe, uma vez que a relação de causa e efeito nem sempre é clara, isto é, a relação entre a informação e a atitude é difícil de ser observada.

O que se percebeu como resultado da vivência e convivência com tomadores de decisão é que ocorrem contradições entre a identidade que objetivamente determina o que a IES é na realidade e a imagem, que subjetivamente traduz o que a IES induz o ambiente (mercado?) a pensar.

Apesar de perceberem a importância de se definir bem a identidade da IES, os executivos colocam em ação seu comportamento relacionado ao risco e incorporam os atributos encontrados nesses momentos de contradições. Exemplificando, tem-se que observar que a importância de definir a identidade corporativa inicia quando se percebe a necessidade de autoconhecimento.

Se não se sabe quem a IES é realmente, como pode vir a fazer seu planejamento estratégico, determinar sua missão, sua visão, seus valores? Como é possível que elabore um plano de comunicação, se ao ser colocado em prática tem-se o risco que ele comunique algo que contradiz a essência da IES?

E volta a questão econômica, mesmo sabendo que nos momentos de crise, a identidade bem conhecida pode ajustar a IES a uma nova situação, sem perder a identidade e nem possibilitar a negatividade de imagens construídas por ações conduzidas erroneamente com a colocação de peças em dissonância que em algum momento são percebidas, com reflexos que não podem ser ignorados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, S. e WHETTEN, D. Organizational identity. In CUMMINGS, C. C.; STAWN, B. M. – Research in organizational behavior. V.7, Greenwich, CT: JAI Press, 1985. P. 63-76.
- BARTOLI, A. e HERMEL, P. (2004) Managing change and innovation in IT implementation process, *Journal of Manufacturing Technology Management*, vol. 75, nr 5, pp. 416-425.
- BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- CAPRIOTTI, P. (2005) Planificación estratégica de la imagen corporativa. Barcelona: Ariel.
- FASCIONI, L. Quem a sua empresa pensa que é? Rio de Janeiro: Ciência mOderna, 2006, p. 124.
- FONBRUN, C. J. e FOSS, C. B. The reputation quotient, part 1. The Gauge, Delahaye Medialink's Newsletter of worldwide Communication. V.14, n.3, 14 th May 2001.
- FREEMAN, C. (1974) The economics of industrial innovations. Penguin Books, London.
- HATCH, M. J. e SCHULTZ, M. (1997) Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, v. 31, n. 5/6 pp. 356-365.
- MINGUEZ, N. (1999) Um marco conceptual para La comunicación corporativa. *Revista de estudos de comunicação*, n.7, maio, Bilbao.
- MOORE, D. S. (1997). Response. *International Statistical Review*, 65, PP. 162 – 165.
- PORTER, M. E. (1986) Estratégias Competitivas: técnicas para a análise de indústrias e da concorrência. Campus, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1998) A vantagem Competitiva das nações. In: Montgomery, C. A. & Porter, M. E. (org) Estratégias: a busca da vantagem competitiva. Campus, Rio de Janeiro.
- SKINNER, B. F. (1999) Sobre o behaviorismo. Cultrix: São Paulo.
- TIDD, J. BESSANT, J. & PAVITT, K. (1997) Managing innovation – integrating technological market and organization change. Ghichester, UK: John Wiley.

UTTERBACK, J. M. (1994) Mastering the dynamics of innovation: how companies can seize opportunities in the face of technological change. Boston: HBS

VICO MAÑAS, A. (2014) Estratégia e Planejamento em Instituições de Ensino Superior Cap. 4 in: Administração de instituições de Ensino Superior, João Pinheiro de Barros Neto (org.) Campinas: Editora Alínea, PP. 75 – 106.

\_\_\_\_\_. Administração e Inovação em IES: Conceitos e Práticas Indissociáveis. Anais da 3ª. Conferência FORGES, Recife, 2013.

## 6

# As competências do professor na história do ensino superior Angolano

Teresa Almeida Patatas<sup>1</sup>



**Resumo:** O Ensino Superior angolano sofreu transformações ao longo da história do país. Simultaneamente as competências profissionais do professor e as exigências sociais associadas foram-se alterando. Este trabalho tem como objectivo mostrar a relação entre o período da história do ensino superior e as competências exigidas ao professor universitário. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos resultados poderão motivar os professores a ampliar as suas competências, procurando qualidade educativa visando o desenvolvimento nacional. Não havia ensino superior em Angola até 1962. Posteriormente a educação superior era concentrada numa entidade em Luanda. Aos professores era pedido um ensino promotor da cultura colonial e defensor dos interesses do regime. Era um sistema elitista-exclusivista. A independência provoca uma saída massiva de professores. A insuficiência de quadros reduziu as exigências nas competências dos professores que procuravam ensinar, apesar dos poucos recursos e instabilidade devido à guerra. A paz impulsionou o crescimento de universidades. Consequentemente subiram as exigências de quantidade e qualidade dos professores. Na reconstrução nacional eles são peças-chave para a qualidade dos quadros que o país necessita. Pedese melhor formação do corpo docente. Particulariza-se a “Escola Superior Politécnica do Namibe”. Numa Angola com vista ao desenvolvimento, o professor deve ampliar e atualizar as competências para o sucesso educativo.

**Palavras-chave:** Angola, Ensino Superior, História, Professor, Competências.

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação. Professora na Escola Superior Politécnica do Namibe. *E-mail:* teresa.angola@gmail.com.

**Abstract:** Angolan higher education has suffered many transformations throughout the country's history. Simultaneously, the teacher's professional competences and related social requirements have been changing. This project aims to display the relationship between the period of history in higher education and the required competences of a university teacher. It is a bibliographic and documentary research, whose results may motivate the teachers to amplify their competences, searching for educational quality aiming at national development. There was no higher education in Angola until 1962. Higher education was previously concentrated at an entity in Luanda. It was asked of the teachers an education promoting colonial culture and defending the regime's interests. It was an elitist and exclusionary system. The Independence causes a massive departure of teachers. The shortage of qualified people reduced the demands in the competences of teachers, those still active despite the lack of resources and the instability caused by war. Peace enhanced the universities' growth. Therefore, the demands of quantity and quality of teachers have increased. In the national reconstruction, they are key elements for the quality of a much-needed educational framework. The best instruction of the academic staff is required. To that end, "Escola Superior Politécnica do Namibe" distinguishes itself. In a developing Angola, the teacher should amplify and upgrade its competences in pursuance of educational success.

**Key-words:** Angola, higher education, history, teacher, competences.

## Introdução

O ensino superior angolano sofreu transformações ao longo da história do país. Simultaneamente, as competências profissionais do professor e as exigências sociais a estas associadas foram-se alterando.

Este artigo tem como objectivo mostrar resumidamente a relação entre o período da história do Ensino Superior e as competências exigidas ao professor universitário. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos resultados poderão motivar os professores a ampliar as suas competências, especialmente os que lecionam em Angola, procurando qualidade educativa visando o desenvolvimento nacional angolano.

Inicia-se apresentando sucintamente Angola para melhor com-

preensão do leitor do contexto local desta pesquisa. Segue-se com a história do Ensino Superior angolano destacando-se as instituições públicas e relaciona esses períodos com as exigências das competências dos professores universitários. Depois se particulariza o caso da Escola Superior Politécnica do Namibe, onde a autora leciona.

## Angola

Apresentando de um modo sintético Angola, o país onde se baseia esta pesquisa: este situa-se no sudoeste africano, com uma extensão territorial 1.246.700 km<sup>2</sup> e com uma população estimada em 21 milhões, em 2011, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). Mais de 50% desta tem menos de 15 anos de idade. Da totalidade populacional apenas 3% é caucasiana ou mestiça e está concentrada nas cidades. A esperança de vida é de 46 anos. A moeda nacional denomina-se Kwanza (Kz). O idioma oficial é português, mas com grande uma diversidade etnolinguística. É uma república, estado unitário, cujo governo segue o presidencialismo. Luanda é a capital. As receitas do Estado dependem em 80% da produção do petróleo. A maioria da população é pobre, 62% desta não tem água potável, 56% não têm instalações sanitárias. A Malária é a doença que mais mata neste país, onde 5% da população ativa está atingida pela SIDA. A mortalidade infantil é elevada, em 2001 rondava 150 por cada 1000 nascimentos.

A história de Angola de modo sumariado pode apresentar-se da seguinte forma: foi uma colónia portuguesa por 493 anos, de 1482 a 1975. A população negra sofreu de opressão e foram diminutamente respeitados os seus direitos humanos, “em 1960, menos de 1% dos negros era assimilado”<sup>2</sup>, isto é, imitava e reproduzia a cultura colonizadora. A independência do país foi declarada a 11 de novembro de 1975, o chamado «Dia da Independência»; mas combatido o colonialismo iniciou-se uma guerra civil pelo controle do país, e em particular da capital, Luanda, que só terminou em 2002. Assim sendo, este país foi fustigado por uma guerra demasiado longa, o que comprometeu e dificultou o seu desenvolvimento.

2 Fonte: Plano Nacional de Educação para Todos (PAN/EPT), (2005, p.18).

Apesar da independência há consequências marcantes em todos os aspetos sociais, morais e culturais devido ao tráfico de escravos, à colonização e ao cristianismo<sup>3</sup>.

## **Ensino superior e competências do professor**

a história do Ensino Superior no território angolano pode ser dividida em quatro fases: a fase da sua inexistência (até 1962), a fase colonial final (até 1975), a fase pós-independência antes da paz nacional (até 2002) e por último a fase iniciada pela paz (de 2002 até aos nossos dias).

### **Fase de Inexistência: Até 1962**

Tal como acima referido, Angola é uma ex-colónia portuguesa. Não havia ensino superior público no território angolano. A Igreja Católica tinha instituído em 1958 um Seminário, com estudos superiores em Luanda e no Huambo<sup>4</sup> (Carvalho, 2012). Sem essa opção religiosa, quem desejasse seguir os seus estudos, antes de 1962, deslocava-se ao estrangeiro, quase sempre para Portugal, sobretudo para as cidades de Coimbra, Lisboa e Porto. Campos e Lima (2012) retratam o ensino superior desse tempo para os que iam a Portugal formar-se. Segundo estes autores (id.). Os que assim procediam eram sobretudo filhos de famílias com melhores recursos financeiros ou apoiadas por missões religiosas. Os oriundos de Angola foram os primeiros a formar uma associação com vista à beneficência dos seus, sendo seguidamente imitados por estudantes de outras colónias.

### **Fase Colonial Final: Até 1975**

Teta (s.d.) apresenta um historial da educação superior em território angolano afirmando que os dados históricos possíveis de serem analisados colocam a sua implementação em 1962 com o

---

3 Idem.

4 Então, Nova Lisboa.

nascimento dos Estudos Gerais Universitários (EGU). No entanto o número de estudantes era reduzido, pois continuavam as migrações dos jovens rumo a Portugal para continuar a estudar. A Igreja Católica cria nesse mesmo ano o Instituto Pio XII, para formação de assistentes sociais (Carvalho, 2012).

Nos anos 60 o Ensino Superior era elitista-exclusivista, onde os indivíduos de raça negra tinham um acesso quase nulo. De acordo com Carvalho (2012):

O acesso ao ensino superior destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, podendo mesmo dizer-se que, nos primeiros anos de implantação em Angola, era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse acesso ao ensino superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial. (s.p.).

A universidade era vista como promotora de mudança, almejando a redução da pobreza e do subdesenvolvimento no território. Teta (s.d.) tem uma concepção equivalente a Almeida (s.d.) ao salientar que no tempo colonial todo o ensino tinha como alvo promover a “população colonial e para a defesa dos interesses do regime, com base no desenvolvimento económico de Angola, assente nos pressupostos técnico-científicos.” (id, p.31).

Em 1968, os EGU transformaram-se na Universidade de Luanda. Um ano depois, em 1969, foi inaugurado o Hospital Universitário de Luanda. Todo o ensino superior público concentrou-se em Luanda e numa única instituição, mas, segundo Carvalho (2012) com cursos em Luanda (ciências, medicina e engenharias), no Huambo (veterinária e agronomia) e Lubango<sup>5</sup> (geografia, letras e pedagogia). Aos professores universitários era pedido um ensino que difundia a cultura colonial e protector das conveniências do regime português. Antes da independência, no ano lectivo de 1973/74, havia em Angola apenas 2354 estudantes e 274 docentes (Teta, s.d.).

5 Na altura, Sá da Bandeira.

No final da era colonial o ensino superior sofre um grande golpe com o êxodo de professores e dá-se início a uma nova fase: o período pós independência, antes da paz nacional.

## **Fase Pós-Independência: Até 2002**

A independência nacional, em 1975, provoca uma saída massiva de professores. O ensino superior em território angolano fica com uma enorme carência de quadros docentes. Esta insuficiência de quadros fez reduzir consequentemente as exigências sociais e profissionais das competências dos professores.

A *Universidade de Luanda* muda de designação em 1976 para *Universidade de Angola*. Carvalho (2012) realça que “com o processo de descolonização, o número de estudantes diminuiu para 1.109 no ano de 1977, o que equivale a uma diminuição drástica, em 73,4%”. (s.p.), o que, segundo o autor, é uma comprovação do acesso maioritário ao ensino superior das classes mais favorecidas na era colonial.

A guerra civil, com todas as consequências nas diferentes áreas, vem aumentar a dificuldade de lecionar. Todos os constrangimentos de aspecto político-militar e socioeconómico durante a guerra civil, e anos posteriores, dificultaram o avanço desejado para o Ensino Superior. Carvalho (2012) salienta que eram muitas as dificuldades em obter recursos financeiros para o sector da educação. Os professores universitários, mesmo em número diminuto, procuraram prosseguir com as suas funções profissionais, apesar dos poucos recursos e da instabilidade gerada no país.

Nos finais dos anos 70 pretendia-se do docente do Ensino Superior: que formasse uma elite intelectual suficientemente capaz de combater o subdesenvolvimento nacional; assim como ser promotor de mudança de mentalidades para a aceitação global das alterações nacionais que estavam a ter lugar no país.

A primeira reforma educativa foi em 1977. Perante o cenário de guerra pediu-se ao professor a aplicação possível dessa reforma. Procurou-se dar formação ao corpo docente nacional. Exigiu-se do professor universitário a obtenção da melhor formação, mesmo estando esta condicionada pela guerra civil.

De acordo com Teta (s.d.) em 1985, a *Universidade de Angola*

altera a sua designação para *Universidade Agostinho Neto* (UMN). A partir desse ano toda a história do ensino superior público angolano esteve intrinsecamente ligada à UAN, porquanto esta instituição foi a única com o estatuto de *pública* por muitos anos. Em 1989 a oferta do ensino superior aumentou, pois surgem no país três instituições privadas: Universidade Católica de Angola, a Universidade Lusíada de Angola e a Universidade Jean Piaget de Angola.

Nos anos 80 solicitou-se ao docente do ensino superior a formação de quadros em áreas prioritárias para a promoção do desenvolvimento técnico, científico e social do País.

## Fase Pós-Paz: Até aos Nossos Dias

Com o aumento da oferta do ensino superior o número de estudantes cresce também. Carvalho (2012) afirma que “no período de 1977 a 2002, o número de estudantes do ensino superior aumentou de 1.109 para 12.566, a um ritmo médio anual de 10,2%”. Teta (s.d.) assinala que no ano lectivo 2001/2002 totalizavam 11.129 estudantes do ensino superior dos quais apenas 2000 pertenciam às privadas. Em 2002, ano em que se dá a paz nacional, a UAN estava em sete províncias do país, lançando cerca de 100 licenciados por ano (Teta, s.d.).

A paz fez expandir grandemente o desenvolvimento deste subsistema de ensino. Carvalho (2012) realça que a paz trouxe consigo um aumento orçamental esperado para o ensino superior. A UAN aumentou o número de cursos de 31 para 83, crescendo consequentemente o número de estudantes. Em 2004/2005 iniciou o nível de mestrado (Teta, id.). Dá-se um crescimento notório de universidades: até 2007 havia já três instituições de ensino superior públicas e treze privadas. Em 2007 surgem mais seis instituições superiores públicas com abrangência provincial e foi redimensionada a UAN.

Procurando resolver a necessidade de implantar de modo progressivo e sustentável as Instituições de Ensino Superior (IES), em 2009, pelo Decreto nº 5/09 (de 07 de abril)<sup>6</sup>, são criadas “as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições do Ensino Superior” (prólogo do Decreto).

6 Diário da República. I Série – nº 64.

Esta divisão territorial é um grande passo para o Ensino Superior angolano, pois tem como um dos objectivos “assegurar que as instituições de ensino superior desenvolvam a sua actividade com base nas prioridades do desenvolvimento económico e social das regiões onde estão inseridas” (id). Por esse Decreto são então criadas sete regiões académicas pelo país<sup>7</sup>, dentro das quais podem ser implementadas IES.

Nesse mesmo ano, pelo Decreto nº7/09 há uma reorganização da rede de Ensino Superior, o novo redimensionamento da UAN e a criação de novas instituições públicas de âmbito *regional* ou *provincial*. Nesse ano Angola classifica o Ensino Superior como um subsistema de ensino, definido-o da seguinte maneira: “É o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade” (Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro, artigo 3º, p. 3952).

Com o aumento progressivo do número de Instituições de Ensino Superior, cada vez mais descentralizado, subiram conseqüentemente as exigências de quantidade e qualidade dos seus professores. Na reconstrução nacional estes são considerados peças-chave para a qualidade dos quadros que o país necessita. Pede-se melhor formação do corpo docente. Numa Angola com vista ao desenvolvimento, o professor deve ampliar e atualizar as competências para o sucesso educativo.

Conforme acima referido, o número das IES foi crescendo, alargando assim a oferta deste tipo de ensino, embora reduzida para a demanda. Esta realidade, de um número insuficiente de instituições neste nível de ensino, é comum em toda África. Chung (1996) refere que menos de 1% da população africana tinha acesso ao ensino superior<sup>8</sup>.

O Ensino Superior evoluiu rapidamente nos últimos anos. Hoje a diferença quantitativa é nitidamente evidente, pois estatisticamente

7 Região Académica I – Luanda e Bengo; II - Províncias de Benguela e Cuanza-Sul; III - Províncias de Cabinda e Zaire; IV - Província da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje; V – Províncias do Huambo, Bié e Moxico; VI – Províncias da Huila, Namibe, Cuando Cubango e Cunene; VII - Províncias de Uíge e Cuanza-Norte.

8 No ano da sua investigação: 1996.

os números revelam um crescimento que demonstra proveitos do investimento nacional neste subsistema de ensino. Segundo o Ministério do Ensino Superior, em 2014 havia 62 instituições de ensino superior em Angola, destas 22 públicas e 40 privadas; somando 17 universidades e 214 cursos<sup>9</sup>. A nível de quadros eram 3857 docentes, dentre os quais 340 doutores e 955 mestres. Estes ensinavam 146.001 discentes: destes 82.871 do género masculinos e 63.130 do feminino. Estudavam 88.450 no regime *Regular* (manhã ou tarde.) e 57.551 no regime *Pós-Laboral*. Para se ter uma ideia de resultados, em 2013 foram graduados 8.587 no Regular e 4.960 Pós-Laboral a nível nacional<sup>10</sup>.

Em 2014, houve uma reorganização e uma nova delimitação da Região Académica VII<sup>11</sup> e a criação da Região Académica VIII<sup>12</sup>, pelo Decreto Presidencial nº188/14 (de 4 de agosto). Apesar deste visível crescimento, primordial para o desenvolvimento angolano, o número supracitado das IES continua insuficiente para dar resposta à procura, cada vez maior, deste nível de ensino no território nacional.

A universidade é vista como a mais alta estrutura social. Concerne-lhe o papel de trazer o que há de mais recente no conhecimento científico em cada área específica do saber. Para que este conhecimento se torne útil nos vários sectores da sociedade, sobretudo naqueles em que cada universidade está inserida, torna-se fundamental a sua interacção com o meio-envolvente e com os indivíduos de todos os estratos sociais que o compõem.

Actualmente, as exigências requeridas ao professor universitário aumentaram na razão directa do crescimento deste subsistema. Solicitam-lhe competências diversas tanto a nível social, cultural, como profissional. É-lhe instado uma formação contínua que envolve simultaneamente:

- Busca de informações científicas e pedagógicas procurando o aprofundamento, a inovação e a complementaridade do seu conhecimento individual;

9 Ministério do Ensino Superior - 30 de Março de 2014.

10 Dados fornecidos pelo MED no Lubango no dia 05-08-2014.

11 Referente à Universidade Mandume Ya Ndmufayo.

12 A integrar as Províncias do Cuando Cubango e do Cunene, instituindo a Universidade respectiva: Cuíto Cuanavale.

- Intercâmbio informativo com outros profissionais do saber;
- Presença e participação em eventos que possam enriquecer as suas competências profissionais (debates, palestras, conferências, etc.);
- Investigação científica em áreas de seu interesse profissional e sempre que possível a divulgação dos resultados obtidos;

É também pedido ao professor universitário:

- Informação sobre os protocolos e acordos de cooperação universitários de modo a conhecer como podem ser-lhes úteis na obtenção de uma formação contínua;
- Domínio actualizado de técnicas pedagógicas e tecnológicas;
- Autopromoção e preservação de competências profissionais, sociais, culturais e cívicas.
- Ter consciência social e estar activamente envolvido na solidariedade e no desenvolvimento local, procurando soluções para os problemas comunitários.

O professor é contemporaneamente visto como: *agente de mudança* – trazendo inovação que contribui para o desenvolvimento sustentado local e o aumento da competitividade nacional. *Agente de transmissão* – transmitindo e divulgando experiência e conhecimento científico, tecnológico, social, cultural e cívico. *Agente comunitário* – contribuindo para a busca de soluções para os problemas da comunidade local e, por último, agente cultural – contribuindo para a reconstituição da identidade cultural angolana<sup>13</sup>.

Na prática do ensino a tarefa do professor universitário em Angola é de formar quadros de qualidade para propulsionar a economia nacional<sup>14</sup>. Com esta finalidade este deve: (1) Acreditar no

---

13 Fonte: UMN (2012).

14 Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro.

aluno como agente de mudança e uma mais-valia social; (2) Contribuir para que o aluno desenvolva consciência social e se comprometa com o desenvolvimento comunitário local; (3) Incentivar o aluno a obter conhecimento, investigá-lo, difundi-lo e aplicá-lo para o bem comum; (4) Promover meios para que o aluno tenha acesso à informação documental: livros, internet, revistas científicas, leis, eventos, etc... (5) Reforçar a necessidade de actualização de informação do mundo de trabalho para a preparação do aluno na entrada no mercado de emprego de modo eficaz. (6) Actualizar os programas das aulas face às demandas académicas, tecnológicas, sociais, laborais, etc... (7) Incentivar a inovação para reforçar a competitividade nacional e a abertura nacional ao mundo globalizado.

Em todas as suas actividades o docente deve ter sempre em mente o objectivo pedagógico no seu desempenho profissional: “Assegurando-lhes [aos discentes] uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade.”<sup>15</sup>

## Um caso específico: esptn no namibe

A província do Namibe, denominada “Terra da Felicidade”, é uma das 18 províncias angolana. Está situada no litoral sul do país, com uma área de 57.091 km<sup>2</sup>. Tem uma população aproximada de 314.000 habitantes e cinco municípios (Virei, Tômboa, Kamukuio, Bibala e Namibe). O símbolo da província é a planta *Welwistchia Mirabilis*, de características únicas, que vive no Deserto do Namibe. A principal riqueza económica é a pesca. Localiza-se a 1.234 km de Luanda. O clima no litoral é temperado e tropical seco no deserto<sup>16</sup>. Namibe era denominada Moçambedes no tempo colonial e foi a primeira colónia feita com organização planeificada de todo o império português. A capital provincial é a cidade do Namibe, que tem 8 916 km<sup>2</sup> e cerca de 530 mil habitantes<sup>17</sup>.

A necessidade do Ensino Superior nesta província angolana surgiu com o aumento do êxodo de interessados em continuar os

<sup>15</sup> Idem, artigo 3º, p. 3952.

<sup>16</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Namibe\\_%28prov%C3%ADncia%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Namibe_%28prov%C3%ADncia%29).

<sup>17</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Namibe>.

seus estudos especialmente para Huíla, Luanda e Huambo, pois que na província os estudos iam apenas até ao ensino médio. Após o término dos estudos os novos formados não regressavam ao Namibe. Este facto fragilizou a oferta local de mão-de-obra o que implicou a introdução de quadros do exterior.<sup>18</sup>

No dia 14 de março de 2003 foi firmado o primeiro Protocolo de Cooperação no entre a reitoria da UAN e o Governo da Província do Namibe, e surge a “Escola Superior de Ciência e Tecnologia”, inaugurada a 11 de novembro de 2004 pelo Presidente da República de Angola, Eng.º José Eduardo dos Santos, ligada à UAN, com o objectivo de “formar quadros com nível elevado de formação cultural técnica profissional e científica, para o desempenho de diversas actividades nas diversas áreas do saber”<sup>19</sup> ao nível do bacharelato. A escola abriu com 27 docentes<sup>20</sup>, 18 trabalhadores não docentes e 592 alunos matriculados<sup>21</sup>.

Numa reorganização da rede das instituições de ensino superior com o propósito de adaptação “aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do País, em conformidade com os programas do Governo” (Decreto nº7/09 de 12 de Maio<sup>22</sup>), a instituição passa a pertencer à Universidade Mandume ya Ndemufayo<sup>23</sup> (UMN) em 2009, e altera a sua denominação para “Escola Superior Politécnica do Namibe” (ESPtN). Esta instituição e a Escola Pedagógica do Namibe<sup>24</sup> (inagurada em 2011) são unidades orgânicas da UMN, as únicas instituições públicas provinciais de Ensino Superior, localizadas no município sede, onde, segundo o Ministério da Educação (MED), se situa a maior população académica. Cada unidade tem autonomia e uma direcção local, subordinada à superintendência da reitoria UMN, situada na capital provincial da Huíla, Lubango. Ambas, as instituições, surgem de modo a dar

18 Dados extraídos do relatório da ESPtN do dia 06/06/2013.

19 Idem.

20 Dentre estes 2 portugueses residentes e 1 brasileiro.

21 Idem.

22 Publicado no Diário da República de 12 de Maio de 2009, I Série – nº 87.

23 Surge pelo Decreto nº7/09 de 12 de Maio: *Criação de universidade pública da região académica VI*. Constituída por um grupo de oito unidades orgânicas muda em 2015 para seis: 2 no Namibe e 4 no Lubango, após uma reorganização e uma nova delimitação da UMN pelo Decreto Presidencial nº188/14 de 4 de agosto.

24 Cursos lecionados: Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e Magistério Primário.

resposta à procura deste tipo de ensino localmente e formar quadros necessários para o desenvolvimento provincial. Estas Escolas têm crescido sendo reconhecidamente uma mais-valia no local e uma contribuição a nível nacional para a imprescindível formação de quadros para alavancar Angola.

Particularizando a ESPtN, em 2012 inicia as licenciaturas correspondentes aos seus cursos e em 2014 principia um novo curso, somando assim seis cursos ali lecionados<sup>25</sup> (três também em regime pós-laboral). Com base nos seus princípios de democratização e participação compete a ESPtN, entre outras funções, a promoção de “uma estreita ligação com a comunicação na organização e realização das suas actividades, visando, nomeadamente, a inserção dos seus diplomados na vida profissional”<sup>26</sup>.

Com um número sempre crescente de estudantes (em 2014 tinha 1688 alunos e em 2015 tem 1908) procura colmatar as insuficiências que vão surgindo de modo a melhorar a quantidade e qualidade de ensino. Nesta vertente, para melhorar as competências do seu quadro de professores, a fim de que estes cumpram as exigências que lhe são incumbidas pela sociedade e pelo Ministério, a ESPtN apoia formações internas e externas e a pós-graduação dos seus docentes. Esta última realizada no exterior do país, especialmente Cuba e Portugal. Em 2015, dos 17 professores do quadro, estão dois a efectuar o mestrado e doze a concretizar o doutoramento<sup>27</sup>.

## Considerações finais

em suma, o Ensino Superior angolano passou por quatro fases históricas e nestas por várias transformações e concludentemente as exigências ao docente universitário foram-se alterando. A independência nacional em 1975 e a paz nacional em 2002 são os dois pontos históricos mais marcantes e que viraram o percurso do Ensino Superior em Angola. Actualmente, com o incremento das instituições,

25 Cursos: Biologia Marinha, Contabilidade e Gestão, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, em 2014 abriu Engenharia Metalúrgica e de Materiais.

26 Fonte: o já referido relatório institucional de 06-06-2013.

27 Fonte: Departamento de Recursos Humanos da Instituição, Abril 2015.

que oferecem este tipo de ensino, aumentaram conjuntamente os requisitos ao professor. Angola exige mais e o professor tem de dar resposta a esta exigência para que o país evolua em direcção a um maior e melhor desenvolvimento em todos os sectores nacionais. A Escola Superior Politécnica do Namibe é particularizada e nesta os professores procuram melhorar as suas competências buscando formação, em especial a pós-graduação sobretudo o doutoramento.

Na realização da pesquisa bibliográfica e documental na qual se baseou o artigo existiram limitações devido à escassa informação e alguma desta não estava devidamente atualizada. Porém, os dados recolhidos foram suficientes e válidos para a sua execução.

Reforça-se que neste tão almejando desenvolvimento nacional a educação superior tem um papel único e primordial, o professor universitário deve, portanto, procurar qualidade no seu desempenho, aumentando e desenvolvendo competências, para a produção da desejada qualidade de quadros fundamentais para o sucesso angolano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. O papel dual da educação em Angola colonial: instrumento de repressão ou agente transformador da realidade?. In *Ensaios*. União dos Escritores Angolanos. Acedido em 05/02/2014. Disponível em [www.ueangola.com](http://www.ueangola.com).

Campos, G. A. G. & Lima, M. C. (2012). Mobilidade académica internacional e a transformação das práticas pedagógicas na direção da transculturalidade, a experiência de estudantes originários dos países de língua portuguesa. *Revista: Ensino Superior*, 45 - Out./Nov. e Dez. 2012, 35-45.

Carvalho, P. de. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia-RAS*, 9, p. 51-58. Acedido a 22/02/2015. Disponível em: [Ras.revues.org/422](http://Ras.revues.org/422).

Chung, F. (1996). Educação na África actual. In Jacques Delors *et al.* *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa. P.197-199.

Decreto Presidencial nº188/14 de 4 de agosto (2014). Diário da República. I Série – nº 143. Cria a Instituição de Ensino Superior Pública “Universidade Cuíto Cuanavale”.

Decreto nº 70/10, de 19 de maio. (2010). Diário da República. I Série – nº 93. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia [MESCT]. Acedido a 25-08-2014. Disponível em [www.minct.gov.ao/verLegislação.aspx?id=436](http://www.minct.gov.ao/verLegislação.aspx?id=436). E Estatuto\_orgânico\_do\_MESCT.pdf.

Decreto nº 7/09, de 12 de maio. (2009). Diário da República. I Série – nº 87. Luanda. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e or redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UNA).

Decreto nº 5/09, de 07 de abril. (2009). Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições do Ensino Superior. Diário da República. I Série – nº 64.

Decreto nº 90/09, de 15 de dez. DR I série, nº 237. (2009) Aprova as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Acedido a 15-08-2014. Disponível em: [www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto\\_subsistema\\_do\\_sistema\\_do\\_Ensino\\_Superior.pdf](http://www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto_subsistema_do_sistema_do_Ensino_Superior.pdf).

Ferreira, M.J.S. M. (s.d.) *Educação e política em Angola, Uma proposta de diferenciação social*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE, disponível em [EducaçãoPolítica\\_Angola.pdf](http://EducaçãoPolítica_Angola.pdf). Acedido a 13/08/2014.

Namibe. Acedido a 02/11/2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Namibe>. E em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Namibe\\_%28prov%C3%ADncia%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Namibe_%28prov%C3%ADncia%29)

Plano Nacional de Educação para Todos PAN/EPT. (2005). Luanda.

Relatório da ESPtN do dia 06/06/2013. Namibe.

Teta, J.S. (s.d.). *Educação superior em Angola*. Acedido a 11-08-2014. Disponível em [www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf).

UMN. (2012). 1ª Conferência Científica - O perfil da UMN: universidade, formação de profissionais e desenvolvimento regional sustentado. CD. Lubango: UMN.

Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN). Acedido a 02/01/2015. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\\_Mandume\\_Ya\\_Ndemufayo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Mandume_Ya_Ndemufayo).

## NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1. A Revista FORGES aceita para publicação artigos inéditos de autores portugueses e estrangeiros que versem sobre a Gestão do Ensino superior em todas as suas dimensões, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores portugueses ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita em Portugal ou nos países e Região de língua portuguesa.
2. Atenta a natureza da Associação FORGES, os trabalhos serão em português. Contudo, os artigos terão também um resumo em inglês (200/250 palavras).
3. Os artigos devem ter no mínimo 30 mil e no máximo 60 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (para a contagem deve ser utilizada a ferramenta do processador de textos – Word).
4. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Gestão do Ensino Superior e à linha editorial da *Revista*, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
5. As Resenhas não devem ultrapassar 8 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
6. Os originais devem ser encaminhados à Secretaria da Revista por meio de sistema eletrônico para o e-mail: [revistaforges@forges.org](mailto:revistaforges@forges.org)

## Orientação para a formatação dos textos

1. O texto deve ser digitado na fonte *Times New Roman*, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções. Notas serão em tamanho 10.
2. Utilizar letras maiúsculas em negrito para o título principal; nos subtítulos das seções negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*.
5. Para as transcrições, usar a fonte *Times New Roman*, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com dois toques de tabulação.

As referencias bibliográficas deverão seguir as Normas da American Psychological Association – APA.

ISSN: 2183-2722

