

O QUE SABEMOS ACERCA DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO?

Sónia Pereira Dinis¹

António Borralho²



Resumo: Em África, o ensino superior está influenciado por movimentos transnacionais que hegemonizam as práticas letivas e os currículos, o que traduz dependência epistémica. Angola é um país em que o ensino superior é ambicionado enquanto elevação social, mas encontra-se, precisamente, sob influências que diminuem a sua utilidade. Isto justifica que se investigue acerca do que sabemos sobre o ensino superior angolano (ESA) e sobre como se tem produzido esse conhecimento científico. Com estes objetivos, implementamos uma investigação interpretativa, de abordagem mista, por revisão sistemática da literatura sobre publicações com revisão por pares acerca do ESA. Os resultados apontam que a produção de conhecimento ocorre, maioritariamente, a partir do estrangeiro, por teses de doutoramento e no perfil epistémico/metodológico interpretativo, por estudos de caso e com limitações na triangulação dos resultados. O conhecimento científico produzido revela: práticas letivas tendencialmente de memorização, reprodutivas e classificatórias; carreira que leva os docentes a agir para proteger a sua reputação científica e que não estimula a investigação; políticas de organização que pretendem autonomia institucional, mas originam processos burocráticos e desconcentração administrativa. Concluimos que o ESA mantém dependência epistémica, o que aconselha a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, coordenação da produção do conhecimento científico com as necessidades locais e valorização de processos avaliativos e reflexivos.

1.....Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; soniapsidinis@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4492-0322>

2.....Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; amab@uevora.pt; <https://orcid.org/0000-0001-6278-2958>

Palavras-chave: Angola, Ensino Superior, Conhecimento científico, Justiça Epistémica.

WHAT DO WE KNOW ABOUT ANGOLAN HIGHER EDUCATION?

Abstract: In Africa, higher education is influenced by transnational movements that hegemonize teaching practices and curricula, which translates into epistemic dependence. Angola is a country in which higher education is aspired to as a form of social elevation, but it is precisely under influences that diminish its usefulness. This justifies researching what we know about Angolan higher education (AHE) and how scientific knowledge has been produced. With these objectives in mind, we carried out an interpretative, mixed-methods research project, through a systematic literature review of peer-reviewed publications on AHE. The results show that the majority of knowledge is produced abroad, through doctoral thesis and an interpretive epistemic/methodological profile, through case studies and with limitations in the triangulation of results. The scientific knowledge produced reveals: teaching practices that call for memorisation, and that are reproductive and classificatory; a career that leads professors to take action to protect their scientific reputation and does not encourage research; organizational policies that aim for institutional autonomy but lead to bureaucratic processes and administrative deconcentration. We conclude that the AHE remains epistemically dependent, which calls for the promotion of teachers' professional development, the coordination of scientific knowledge production with local needs, and the valorisation of assessment and reflective processes.

Keywords: Angola, Higher Education, Scientific knowledge, Epistemic Justice.

1.Introdução

Na África Subsaariana o número de estudantes do ensino superior aumentou duas vezes e meia nos últimos vinte anos (UNESCO Institute for Statistics, 2022), o que sugere que está num processo de massificação (Trow, 2007). Trata-se de um passo relevante que pode levar ao desenvolvimento das competências de que os países carecem para se adaptarem às mudanças sociais e tecnológicas e aumentarem a sua autonomia (Brennan, 2002; Trow, 2007).

Sabemos que o melhor ensino superior é aquele que procura a adaptação cultural dos conhecimentos (Kim, 2009; Tran et al., 2021), para que os estudantes se equipem com competências úteis nos contextos. Contudo, o continente africano está sob influências transnacionais de importação de currículos, conhecimentos, professores e práticas organizacionais (Kosmützky & Putty, 2016), que inibem a adaptação cultural do conhecimento e, por isso, originam injustiças epistémicas (Fricker, 2009). O ensino superior angolano (ESA) apresenta, precisamente, evidências de ser capturado por esses processos.

Ora, um dos mecanismos de adaptação cultural e de descolonização científica é a produção de conhecimento contextualizado (Montgomery & Trahar, 2023), uma vez que suporta as ações políticas, pedagógicas e organizacionais. Nesse sentido, para compreender a situação é relevante perguntar, o que sabemos acerca do ESA e como se tem produzido o conhecimento.

2.Problemática

O que aqui se problematiza é o ESA e o conhecimento produzido sobre ele, pois é expectável que essa produção informe a decisão política e as práticas letivas e influencie o grau de justiça epistémica.

2.1. Ensino superior angolano: influências históricas

Observamos o ESA a partir de quatro processos discerníveis na história, na procura de revelar as influências que foi herdando (figura 1).

Figura 1 - Processos histórico-sociais de desenvolvimento do ensino superior angolano



Nota: elaboração dos autores

Primeiro, a educação começou por oferecer aos angolanos uma imagem de liberdade. O ensino público até à independência (em 1975) era discriminatório, a favor dos colonos, e o Estado português assegurava que apenas um pequeno número de “assimilados” (indígenas aculturados) aprendia a ler e a escrever (Eduardo & Amador, 2020; Liberato, 2014). Assim, parte significativa da educação dos angolanos era da responsabilidade de missionários, que promoviam valores de igualdade entre os povos, o que conectava a educação a esperança num futuro melhor. Para além disso, o Estado português selecionava uma elite indígena para estudar na metrópole (hoje Portugal). Alguns viriam a tornar-se figuras na luta pela independência (Liberato, 2014), o que consolidou a visão da educação como um caminho para a desopressão (Kandingi, 2016).

Segundo, após a independência o ensino foi nacionalizado (Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro de 1975), para universalizar a educação e chamar a universidade a implementar a opção socialista do Estado (Decreto n.º 31/80, de 10 de abril). Porém, dada a falta de recursos, Angola recorreu a parcerias políticas e recebeu professores estrangeiros (Filho et al., 2021) e o início do ESA foi marcado pela dependência de conhecimentos, teo-

rias, professores e currículos importados. Mais, esse período foi marcado por uma orientação marxista-leninista, o que colocou a educação como um dever do cidadão para com a pátria. A transformação da educação num direito fundamental do cidadão só veio a ocorrer através de revisões constitucionais em 1982 e 2010 (Costa, 2019).

O terceiro processo foi de êxodo para o ensino no exterior. O país entrou numa guerra civil (entre 1975 e 2002, com interlúdios) que levou ao êxodo daqueles que, tendo recursos, procuraram a formação no estrangeiro e à redução de oportunidades de estudo, devido à mobilização militar e ao desvio de fundos para a guerra. Em resultado, deu-se a valorização da qualidade do ensino superior estrangeiro. A procura atual e anterior de formação no estrangeiro coloca os estudantes angolanos numa posição de aculturação científica (França, et al., 2019).

O quarto processo foi a implementação de um sistema público-privado híbrido, competitivo e pouco regulado. A paz de 2002 impulsionou uma nova Lei da Educação (Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro) que reconheceu as limitações do Estado e lançou as bases de uma economia de mercado, abrindo portas à iniciativa privada na educação. Isso sujeitou o ESA ao aumento de instituições de ensino superior (IES) (em 2022 existiam 31 instituições públicas e 69 privadas) (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2022), currículos estrangeiros e professores formados no exterior.

Estas etapas sugerem uma herança de um elevado valor social do ESA enquanto instrumento de desenvolvimento e de influência de currículos, conhecimentos e formação importados.

2.2. Produção de conhecimento

A produção de conhecimento refere-se ao processo sistemático e coerente de recolher e analisar dados que permitam aumentar a compreensão sobre um tema ou problema (Creswell, 2012). Face às influências transnacionais, é importante reconhecer que o lugar da produção de conhecimento é relevante para gerar dinâmicas de validade científica. Na perspetiva de Harding (2004), os desenvolvimentos científicos que se construíram a partir dos grupos sociais dominantes, propiciaram relatos e produtos parciais e distorcidos acerca das regularidades do mundo real, focados no pensamento dos

grupos opressores. Nessa medida, defende que a produção de conhecimento deve incluir os problemas que os grupos oprimidos querem ver tratados e que podem influenciar as suas vidas, o que sugere que a ciência represente os contributos de todos os agentes que podem influenciar a realidade. Assim, deixar alguém de fora levaria a uma ciência reduzida.

Para além da relevância do lugar de investigação, a produção do conhecimento também deve ser entendida a partir dos seus fundamentos, salientando-se que o processo é sensível à forma como se entende o conhecimento e a ciência e que a investigação, em particular a educativa, tem recorrido a diversidade metodológica (Silva & Dinis, 2022), dado o seu caráter complexo e plural (Estrela, 2006).

Ainda assim, há uma cadeia de elementos relativamente consensuais e que permitem caracterizar a produção de conhecimento: o paradigma, a abordagem e a modalidade (ainda que não haja consensos absolutos) (e.g. Amado 2013; Coutinho, 2011; Creswell, 2012).

O paradigma diz respeito às expectativas acerca da realidade com que o investigador parte para a investigação (Coutinho, 2011). Se espera funcionar num ambiente linear, em que é previsível que uma causa dê sempre origem ao mesmo efeito, a tendência é para aceitar que o futuro pode ser controlado e para universalizar resultados – trata-se do paradigma positivista.

Se o investigador considera que não há certezas quanto ao problema, às variáveis e ao que pode acontecer, a expectativa é de poder interpretar os eventos e os seus significados para que isso possa originar teorias que permitam compreender e atuar nas dinâmicas sociais – este é o âmbito do paradigma interpretativo.

E o paradigma sociocrítico assume que as interações sociais provocam mudanças constantes que a investigação deve integrar e, por isso, define a expectativa de que os investigadores podem colaborar com os agentes com propósitos emancipatórios e de intervenção, prevendo a melhoria de uma realidade específica.

A partir daqui, e sempre com olhos postos nos objetivos de investigação, espera-se que o pesquisador organize o processo em função da escolha sobre o seu nível de intervenção na investigação e do tipo de dados a recolher.

Numa abordagem quantitativa (que recolhe quantidades ou que quantifica as perceções) há mais propensão para relacionar variáveis e mobilizar amostras grandes, de tal forma que possa haver algum tipo de generalização. Este tipo de abordagem sugere que a reflexão do investigador é preparada antes da recolha de dados, através da formulação de hipóteses que, depois, serão ou não confirmadas.

A abordagem qualitativa é mais propícia à captura da experiência dos agentes, o que aconselha mobilizar poucos participantes e exige o compromisso reflexivo e imersivo do investigador na interpretação dos dados (portanto, principalmente após os dados estarem recolhidos).

Ambas podem ser combinadas, para resultar nas denominadas abordagens mistas. De qualquer forma, a decisão de haver ou não intervenção na investigação (por exemplo, se o investigador será observador ou se opta por manipular variáveis) e sobre a abordagem, levará a escolha de uma modalidade compatível (figura 2).

Depois deste percurso, paradigma-abordagem-modalidade, os investigadores têm de assumir decisões sobre técnicas de recolha e tratamento de dados e seleção dos participantes. Todas são caracterizadas por grande diversidade (figura 2) e, por isso, o âmbito deste artigo não as permite abordar individualmente. Porém, a investigação em educação tem vindo a assumir uma heurística quanto aos participantes e aos dados que deve ser realçada, a da triangulação (Borrvalho et al., 2015). Isso significa a procura de várias fontes e tipos de informação que possam ser postas em contraste. Esse processo tem trazido mais fiabilidade à investigação qualitativa e de abordagem mista em educação.

Figura 2 - Quadro compreensivo do processo de produção do conhecimento



Nota: elaboração dos autores

3.Métodos

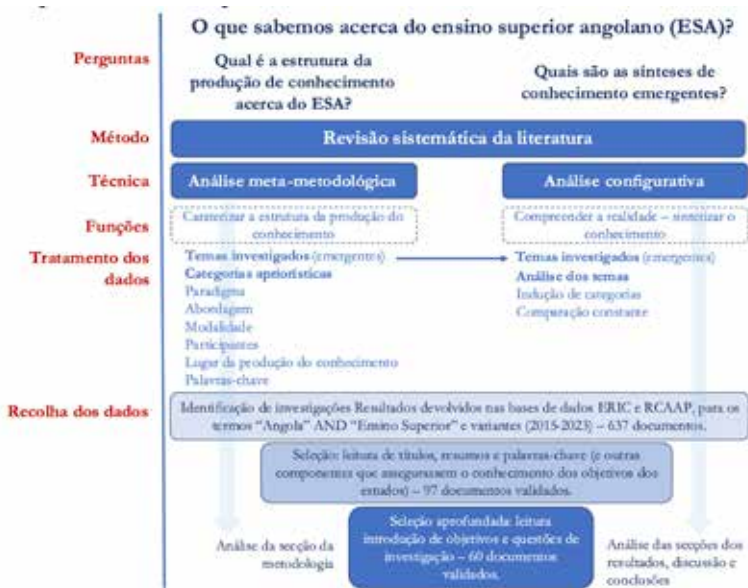
O objetivo da investigação é o de contribuir para o conhecimento acerca do ESA e para o debate em torno das influências de conhecimento nos sistemas de ensino superior sujeitos a efeitos transnacionais. Estabeleceram-se três perguntas de investigação:

- Qual é a estrutura nos processos de produção de conhecimento acerca do ESA?
- Que áreas temáticas focalizam a investigação acerca do ESA?
- Que sínteses de conhecimento emergem em função dessas áreas?

Metodologicamente recorre-se à análise sistemática da literatura, justificada pela sua capacidade de dar sentido a um universo de literatura científica sobre uma área de estudo, ainda que neles sejam usados métodos diferentes (Creswel, 2012) e tendo em conta que se tem mostrado eficaz para informar políticas e práticas educativas (Polanin, et al., 2017).

A investigação (figura 3), ao assumir objetivos de caracterização da estrutura da investigação e de síntese do conhecimento, tem duas vertentes.

Figura 3 - Visão geral sobre a investigação



Nota: elaboração dos autores

A primeira, destinada a analisar a estrutura de produção do conhecimento e os métodos usados, seguiu a lógica de análise meta-metodológica (Borrallho et al., 2015), que considerou aspetos da metodologia como categorias *a priori* (tabela 1), com exceção da categoria “Temas”, que prosseguiu de forma indutiva e *a posteriori*, de acordo com o descrito para a segunda vertente.

Tabela 1 - Categorias e códigos usados na vertente meta-metodológica

Objetos	Dimensões
Paradigma	Positivista Interpretativo Sociocrítico
Abordagem	Qualitativa Quantitativa

Modalidade	Estudo de caso Estudo interpretativo base Pesquisa narrativa Pesquisa etnográfica Pesquisa histórica Grounded Theory Estudo correlacional Estudo quasi-experimental Survey Investigação-ação Design-based research Outra (descrever)
Participantes	Estudantes Professores Gestores Outros (descrever)
Local de produção do conhecimento	Universidade angolana Universidade portuguesa Outra universidade africana Outra universidade não africana
Local de publicação	Sistema Scimago Q1a Q4 Sistema Qualis A1 a A4
Temas/áreas de investigação	Emergentes

Nota: elaboração dos autores

A segunda vertente da pesquisa é configurativa, que procura interpretar o conhecimento, organizar a informação e devolver sínteses teóricas (Gough et al., 2012). Recorre à técnica da síntese temática (Thomas & Harden, 2008) em que há uma abordagem indutiva e de comparação constante dos dados, para construir temas descritivos que, depois, são interpretados para produzir temas analíticos.

Consequentemente, seguiram-se as etapas de identificação e seleção dos estudos, a partir dos seguintes critérios:

- publicações científicas que tenham passado por processos de avaliação por pares (artigos em revistas, partes de livros e comunicações em congressos com publicação em atas e teses de doutoramento);
- devolvidos pelas bases de dados Education Resources Information Center, um dos principais agregadores de bibliografia de informação e pesquisa educacional (Institute

of Education Sciences of the United States Department of Education., s.d.); e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (que reúne um conjunto vasto de repositórios em língua portuguesa, incluindo teses de doutoramento);

- a partir dos critérios de busca “Angola” e “Ensino Superior” e respetivas variantes (e.g. “angolano”), em inglês e em português. Verificou-se a escassez de resultados devolvidos (19 resultados) quando esses critérios de busca foram usados em comum e, por isso, optou-se, num segundo momento, pelo critério “Angola” (e variantes), selecionando-se, manualmente, os documentos sobre o ESA;

- publicados entre 2015 e agosto de 2023, uma vez que essas datas permitem aceder ao estado da arte de cinco anos, tendo-se antecipado que o período pandémico pode ter levado a publicações com viés, o que conduziu ao acréscimo de três anos na janela temporal;

- publicados em acesso aberto, o que assegura que a informação está disponível a qualquer agente (esse acesso também foi considerado quando a partilha decorreu de pedidos em redes de partilha de conhecimento);

- que se destinavam à produção de conhecimento acerca do ESA ao nível de qualquer das suas estruturas e processos.

Estes critérios foram aplicados através de etapas de identificação e seleção de estudos. Fez-se um estudo dos títulos, resumos e palavras-chave dos 637 resultados devolvidos. Desses, 97 cumpriram os critérios de seleção e foram analisados com maior profundidade, através da leitura da introdução e dos objetivos do estudo e perguntas de investigação, o que resultou numa seleção de 60 documentos – que constituem o *corpus* de análise (listagem disponível em <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19352.61441>).

4. Resultados

Os resultados são apresentados para dar resposta às perguntas de investigação. A primeira subsecção destina-se a caracterizar a estrutura da investigação acerca do ESA e a segunda, a sintetizar o conhecimento produzido.

4.1. Estrutura dos processos de produção do conhecimento

O paradigma predominante nas investigações é o interpretativo, com 82% a assumir a intenção de conhecer, compreender ou caracterizar. O paradigma positivista, em que se

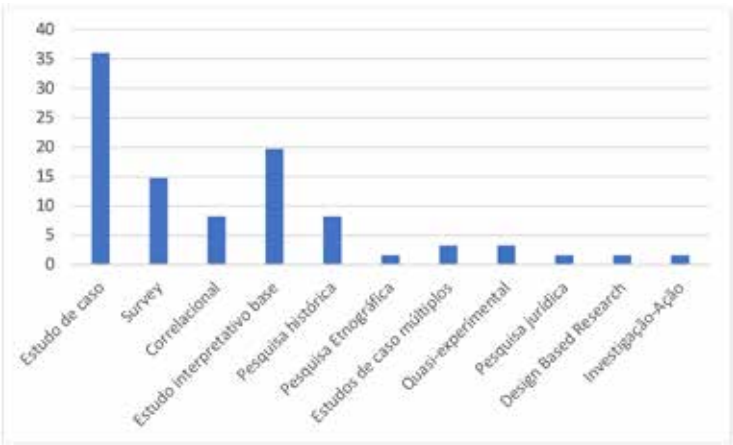
procura relações causais ou correlacionais, é adotado em quase 14% das investigações e o sociocrítico (assente na intervenção do investigador no contexto/problemática) representa menos de 4% dos processos investigativos.

A maioria das investigações aborda o problema numa perspetiva qualitativa (46%), enquanto 23% opta por uma abordagem quantitativa e quase 29% por abordagem mista.

Quanto às modalidades utilizadas (figura 4), há predominância dos estudos de caso (39%) e de estudos interpretativos de base (20%), vocacionados para caracterização geral. Em seguida, a modalidade mais usada também se destina a caraterizar uma realidade, mas através de dados quantitativos e *surveys* (15%).

As modalidades de investigação que permitem estudar correlações ou relações causais são usadas em 11% dos processos e, depois, existem várias modalidades mobilizadas, salientando-se que os estudos que implicam uma intervenção na realidade são residuais e recorrerem a investigação-ação (1,6%) e a *design-based research* (1,6%).

Figura 4 - Distribuição das investigações por modalidades de investigação



Na recolha de dados (tabela 4), a maioria das investigações (63%) recorre a fonte única, o que não permite a triangulação dos dados, 28% recolhe dados de duas fontes e 9% de três ou mais fontes.

Os estudantes são os participantes mais mobilizados (38%) (destacando-se 9% das investigações que mobiliza estudantes que ingressaram em cursos de formação de professores), seguindo-se os documentos (21%) e os professores (18%).

Tabela 3 - Caraterização dos participantes/amostra

Participantes/amostra	Percentagem
Outros	5%
Documentos	21%
Estudantes futuros professores	9%
Professores	18%
Egresso	4%
Trabalhadores, incluindo professores	1%
Responsáveis políticos	2%
Professores acompanhantes/orientadores estágio	2%
Gestor/administrador	9%
Estudantes	29%

Quanto à temática das investigações, a maioria aborda duas ou mais áreas. Os focos são a política educativa e a organização do ESA (43%) (política educativa, organização, história, cooperação internacional, expectativas e investigação), as práticas letivas (25%) (ensino, avaliação e aprendizagem, utilização de novas tecnologias, estágios e práticas supervisionadas e língua), a formação de professores (13%), os estudantes (11%) (perceções, acesso, mobilidade, egresso e abandono) e os professores (8%) (práticas, desenvolvimento profissional de professores – DPP – e avaliação do desempenho).

Na localização geográfica dos estudos (tabela 4), nota-se a prevalência de investigações nas províncias da Huíla (20%), Benguela (16%) e Luanda (15%) e ausência ou inexpressividade de investigações nas províncias do Bié, Cuando-Cubango, Cunene, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico e Zaire (1,2%).

Tabela 4 - Localização geográfica dos estudos

Províncias	Quantidade	Porcentagem
Bengo	4	4,4
Benguela	15	16,3
Bié	1	1,1
Cabinda	6	6,4
Quando Cubango	2	2,2
Cuanza-Sul	8	8,7
Cunene	0	0
Huambo	6	6,5
Huíla	18	19,6
Cuanza-Norte	4	4,4
Luanda	14	15,2
Lunda-Norte	1	1,1
Lunda-Sul	0	0
Malanje	1	1,1
Moxico	1	1,1
Namibe	5	5,4
Uíge	5	5,4
Zaire	1	1,1
Totais	92	100

Face ao interesse intrínseco que a situação da Huíla levantou, voltamos aos documentos para fazer uma análise mais fina (com comparação com Benguela e Luanda, províncias com mais IES), constatando que:

- a percentagem da população estudante no ensino superior da Huíla, Benguela e Luanda é semelhante, com valores de, respetivamente, 0,7%, 0,77% e 0,6%;

- o número de cidadãos com formação superior na província da Huíla (1,1%), é inferior a Benguela (2,1%) e a Luanda (5,4%);

- quase todas as investigações no contexto da Huíla decorrem de autores com ligação a instituições públicas e o Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla) parece estimular a produção científica, ora através de cooperação com uma instituição universitária portuguesa, ora por apoiar ativa e financeiramente os docentes em doutoramento.

Quanto ao lugar de produção da investigação (tabela 6), 66% das investigações decorre a partir de instituições portuguesas, a maioria no âmbito de teses de doutoramento e de autores angolanos. Para além disso, 8% das investigações resultam de colaborações entre universidades portuguesas e angolanas, 9% têm origem em instituições de outros países (Brasil e África do Sul) e 17% resultam, exclusivamente, do trabalho que decorre em instituições angolanas.

Tabela 6 - Localização da produção de conhecimento

Lugar da produção	Percentagem
Portugal	66%
Angola e Portugal	8%
Angola	17%
Outros	9%

A comunicação das investigações decorre, maioritariamente, através da publicação de teses de doutoramento (61%) em repositórios das universidades, artigos (34%) e capítulos de livros (5%) ou comunicações em congressos.

A análise das revistas revela que três artigos foram publicados em revistas de primeiro quartil (SCIMAGO), um em revista de segundo quartil, três de terceiro quartil e dois de quarto quartil. Há, ainda, dois artigos publicados em revistas de segundo e terceiro quartil na referência Qualis.

Finalmente, os resultados indicam que 58% das teses de doutoramento são produzidas com apoio do Estado angolano (31%) ou das IES com as quais os investigadores têm vínculo laboral (através de dispensa ou reorganização do serviço e pagamento do salário, em 21% das teses), ou de financiamentos portugueses (6%).

4.2. Temas e conhecimentos emergentes

As investigações podem ser agrupadas em três conjuntos temáticos coerentes (contudo, não estanques): as práticas letivas, a carreira docente e as políticas educativas/organização do ESA. Nestes resultados, a numeração superior à linha remete para os documentos analisados, cuja referência é disponibilizada como material complementar (Dinis & Borralho, 2024).

4.2.1. Práticas letivas

As investigações oferecem uma janela para as práticas letivas no ESA.

Quanto à aprendizagem, sugerem que é pouco eficaz, com limitações no desenvolvimento das competências previstas e a particularidade de se afastarem das vivências, contextos e conhecimentos culturalmente relevantes dos estudantes.

Para além disso, evidenciam que a perceção dos professores e dos estudantes acerca do sucesso da aprendizagem é divergente. Os professores valorizam as suas competências, a adequação do currículo e a diversificação de estratégias, enquanto os estudantes consideram que o ensino decorre de forma magistral, centrado no professor, por estratégias expositivas e trabalho individual dos estudantes e com pouca articulação entre a teoria e a prática.

Os professores consideram que os casos de insucesso se devem à má preparação dos estudantes nos anos de escolaridade anteriores, a divergências (ou inexistência) na relação vocacional com o curso, à ausência de motivação intrínseca e ao pouco envolvimento dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, apontam que os principais fatores de insucesso estão relacionados com estratégias ineficazes de ensino, avaliação meramente sumativa classificatória, distanciamento relacional, inflexibilidade curricular e défice na formação de professores.

As perceções são mais próximas quanto aos fatores de sucesso: os professores são inspiradores, os estudantes frequentam cursos compatíveis com o seu projeto vocacional e estão motivados internamente.

Sobre a avaliação, os resultados sugerem que também há divergências de perceções. Os docentes percecionam como processo que permite guiar o ensino e a aprendizagem, para que os estudantes aprendam mais e melhor. Entendem que as

suas estratégias estão no âmbito da avaliação formativa (recorrem ao questionamento, apresentação de trabalhos, observação e exercícios práticos), e que aproveitam a informação para renovar os processos de ensino para aprendizagens eficazes. Contudo, as evidências sugerem que a avaliação utilizada é, sobretudo, sumativa-classificatória, assente em provas escritas e que o *feedback* formativo é pouco usado, ainda que alguma informação da avaliação diagnóstica seja aproveitada para planear o ensino.

E sobre o ensino, as investigações sugerem um perfil expositivo-explicativo, centrado nos conhecimentos teórico-científicos, em que os estudantes recebem conhecimento afastado dos conhecimentos profissionais e práticos e desconsiderando as características e a diversidade da realidade. O processo parece assentar no trabalho individual, em que o docente é o centro do conhecimento (relação vertical), sem que haja estímulo ao trabalho colaborativo e à mobilização do conhecimento que os estudantes já possuem. Deve-se notar que estes resultados também retratam o ensino de futuros professores. Também aqui, os professores percebem que os processos em que participam são mais eficazes e adequados do que aquilo que os dados reconhecem.

Parece haver pouca disponibilidade para gerir o currículo em função das necessidades dos alunos, porque há uma tendência para cumprir regulamentos e orientações escritas (já que isso é entendido como uma boa prática docente) e porque os professores parecem não ter uma visão estratégica global sobre o próprio currículo.

Em termos de condições, o ensino decorre na carência generalizada de recursos científicos, espaciais e de aprendizagem, mas também na distribuição de serviço desequilibrada quanto ao tempo de trabalho (por exemplo, muitos estagiários por professor).

Para além disso, as investigações apontam que quando a língua materna dos professores não é o português, os alunos têm dificuldade em compreender os conceitos, o que leva os alunos a recorrer a estratégias de aprendizagem reprodutivas e de memorização. Outras barreiras à eficácia do ensino residem nas línguas nacionais (e o multilinguismo), faladas por, aproximadamente, metade dos estudantes. Essa característica parece não ser respondida pelas competências dos professores e pode

estar na origem de aprendizagens com pouca qualidade, ainda que os resultados académicos sejam satisfatórios. É importante ter em conta que não há investigações acerca de eventuais barreiras linguísticas nas situações em que os professores são estrangeiros e falantes de português.

Apesar deste panorama, mostrou-se que as estratégias que colocam o contexto angolano nas salas de aula podem ser proveitosas para a aprendizagem dos estudantes em várias áreas – e que os professores reconhecem o desafio de ensinar por respeito às condições culturais específicas. As pesquisas em que houve um programa de intervenção para a melhoria da aprendizagem dos estudantes mostram ganhos positivos na aprendizagem da língua inglesa (com recurso a textos autênticos e significativos), de conteúdos de geografia, (devido ao aumento de *feedback* com recurso ao *Facebook*) e no desenvolvimento de competências de estudo autónomo em estudantes do 1º ano, tendo em vista a adaptação às novas exigências do nível de ensino superior– isto sugere que, apesar de carências materiais e pedagógicas, o ESA está sensível a melhorias que sejam cientificamente estruturadas e dirigidas a situações contextualizadas.

Outro elemento que as investigações apontam como importante para a aprendizagem dos estudantes é a experiência de prática pedagógica (estágios), que parece promover a autonomia dos estudantes, a inovação e as práticas reflexivas, favorecendo a contextualização das aprendizagens e a ligação entre a teoria e a prática.

4.2.2. Professores e carreira

Na temática dos professores e da carreira docente, os dados sugerem que o perfil dos professores e o seu desempenho se afasta do que é esperado nos documentos que orientam a carreira.

A escassez de recursos também se expressa na carreira, na menor formação do corpo docente, em que, ao longo dos anos de funcionamento dos cursos, as instituições tiveram de recorrer a professores de outras províncias e instituições, aos seus próprios estudantes ou a professores estrangeiros.

Os resultados apontam para um perfil de rejuvenescimento do corpo docente, com carência de competências de tecnologias da informação e comunicação, maioritariamente

licenciados (com o número de doutores a ser mais elevado nas instituições públicas) e sem formação pedagógica específica.

Depois, alguns estudos sugerem que a profissão de professor está sujeita a problemas de ingresso e progressão. Por um lado, os professores parecem estar pouco motivados devido às dificuldades de progressão, vencimentos baixos e falta geral de recursos e condições de ensino. Por outro, o ingresso na carreira tem algumas características casuais, porque algumas contratações (particularmente nas universidades privadas) decorrem de encontros fortuitos com membros gestores de universidades que, no momento, avaliam o desempenho do professor (por exemplo, numa palestra pública) e têm necessidades de contratação.

Este conjunto de fragilidades parece contribuir para que os professores trabalhem em vários locais em simultâneo (ou mesmo em outras atividades), ainda que a legislação exija exclusividade, o que define uma tipologia laboral localmente conhecida por turbodocência. Assim, a progressão na carreira esperada pelos docentes é de caráter horizontal, ou seja, pelo acréscimo de tarefas, unidades curriculares e instituições de colaboração, em vez de por verticalidade de escalões numa instituição e área de especialidade. Isto leva a que os professores se capacitem para ensinar mais unidades curriculares, em mais universidades, porque sentem que esse desenvolvimento lhes assegura emprego, em vez de desenvolverem conhecimentos pedagógicos, sobre o aluno ou fazerem investigação, o que ajuda a compreender a pouca produção científica.

As próprias instituições parecem não considerar a qualificação docente nos seus planos estratégicos, apesar de o Estado defender a necessidade de implementar programas de pós-graduação direcionados para docentes em funções e aos aspirantes a docentes, o que sugere que o apoio ao DPP se limita a um desejo legislativo e a uma formalidade regulamentar. A própria avaliação do desempenho não tem consequências no DPP e limita-se a um processo burocrático, em que os avaliadores não têm formação específica e os professores avaliados percecionam o processo como injusto e sem efeitos no desenvolvimento da carreira e no vencimento.

Apesar disto, os docentes reconhecem a importância da formação pedagógica para a implementação de processos de ensino centrados nos alunos e nas capacidades críticas e

cooperativas, o que sugere que, em condições adequadas, reconhecem a necessidade e o proveito em investir.

4.2.3. Política educativa e organização do ensino superior angolano

Quanto à política educativa e à organização do ESA, os resultados sugerem que há uma desmesura entre as ambições do legislador e as capacidades e práticas locais.

Uma característica da estrutura organizacional é a semelhança com modelos europeus (particularmente portugueses) quanto à estrutura da carreira docente e ao perfil docente, ao modelo de investigação por centros especializados, ao princípio colegial dos órgãos de administração, aos direitos dos cidadãos e deveres do Estado e aos mecanismos de regulação – apesar de serem reconhecidas diferenças de cultura organizacional entre instituições portuguesas e angolanas.

É inquestionável que essas opções traduzem a intenção de aumentar o acesso ao ESA a mais angolanos, com cuidado especial quanto à população com menos condições, a qualidade do ensino (com orientação para a qualificação dos professores), a independência das instituições relativamente ao poder central e o desenvolvimento de capacidade científica.

Os resultados confirmam o aumento do acesso ao ESA por parte de uma população mais heterogénea quanto à sua condição social e lugar de residência – ainda que se mantenham desigualdades sociais – o que é suportado pelo aumento do investimento público desde 2002 – que, ainda assim, é caracterizado pela carência. Contudo, também é preciso ter em conta que o valor social percebido da educação é de tal forma significativo que tem gerado resiliência nos indivíduos e nas famílias para assegurar o acesso.

Para além disso, as investigações também revelam que os processos e intenções expressos anteriormente são abordados através de iniciativas burocráticas, tendentes a garantir o cumprimento das normas, mas que não asseguram os objetivos:

- as práticas de investigação são minorizadas como qualificação dos recursos humanos (o que sugere que essa prática não é entendida como DPP). Apesar da criação de centros de investigação ser entendida como uma potencialidade para a dinamização da pesquisa científica, o sistema parece funcionar com dificuldades permanentes de financiamento, excesso

de trabalho e pouca valorização da avaliação desses centros, enquanto estratégia de dinamização da investigação científica;

- a legitimidade dos órgãos executivos é limitada, devido a nomeações políticas que parecem obstaculizar a participação colegial, a independência das IES face ao Estado e o desenvolvimento de identidades organizacionais próprias e ligadas às necessidades locais;

- as universidades não têm conseguido usar o instrumento estratégico e de autonomia (o Plano de Desenvolvimento Institucional) para além da valência burocrática;

- as políticas de regulação assumem a lógica de cumprimento burocrático de tarefas, o que contribui para a incapacidade de, por exemplo, os professores gerirem o currículo e leva a barreiras comunicacionais no interior das organizações, ou a dificuldades de colaboração entre órgãos e outras estruturas governativas e à adoção de perspetivas regulamentares (em vez de formativas) sobre a avaliação das aprendizagens;

- o sistema de regulação parece não ser ainda capaz de assegurar que as instituições privadas são relevantes para o contexto angolano (em termos de currículos e qualidade da oferta), nem acalmia quanto à voracidade pelo lucro. Para mais, o sistema está imerso em algumas crenças de que o ensino privado é facilitador da conclusão de cursos, quando comparado com o ensino público, o que, a par do grande número de alunos matriculados, pressiona o sistema público;

- a relação das universidades com a comunidade e o desenvolvimento da sua capacidade científica apresentam carências.

5. Discussão

Esta investigação questionou sobre o conhecimento existente acerca do ESA e como é criado, já que a produção de conhecimento é um instrumento relevante de descolonização científica – o que é pertinente porque a história do ESA coloca-o na dependência de modelos e conhecimento sem adaptação cultural.

Pois bem, a partir do quadro de referência de produção de conhecimento científico sobre o ESA, os resultados evidenciam que a estrutura da produção de conhecimento, carateri-

za-se por ser interpretativa, de abordagem qualitativa, com predominância de estudos de caso, limitações na triangulação dos resultados e a partir de instituições estrangeiras (figura 5).

Figura 5 - Estrutura genérica da produção de conhecimento sobre o ESA



Legenda: assinala-se a azul a tendência de investigação que foi revelada pela revisão sistemática da literatura; e a cinzento o que fica de fora.
Nota: elaboração dos autores

Face a este perfil, há três elementos que consideramos importante discutir quanto à validade e confiabilidade da produção de conhecimento.

O primeiro refere-se à escassez de condições de triangulação dos resultados, que aconselha a que os guiões da formação de investigadores assegurem esse critério. Essa triangulação é essencial para que o conhecimento tenha valor contextual (Borralho et al., 2015; Harding, 2004).

O segundo diz respeito à pouca diversidade de desenhos de investigação, o que se afasta das características de produção de conhecimento em educação, tendencialmente pluri-metodológica (Silva & Dinis, 2022) e traduz espaços de desconhecimento.

A orientação interpretativa pode ser explicada pelo facto de haver poucos instrumentos e teorias aferidos à realidade

angolana. Assim, faz sentido que se atue para compreender essa realidade, porque isso permite informar e construir teoria (Coutinho, 2011). Contudo, os resultados sugerem que essa construção teórica não está a ocorrer (por exemplo, apenas uma investigação faz a validação de um questionário à população angolana).

Isto sugere um círculo vicioso, em que a escassez de investigação leva à opção interpretativa; e que essa opção mantém a investigação localizada e a inacessibilidade a tendências alargadas. Logo, uma linha de ação futura será a de capacitar os investigadores para fazerem essa transição para a construção da teoria.

Além disso, os resultados revelam a escassez de investigações por intervenção, com valores de 4%. Uma explicação é a orientação do ESA para cumprimento burocrático. Logo, a intervenção pode ser entendida como desafio ao *status quo* e um risco para a carreira docente. Uma solução seria estimular a transformação da cultura organizacional (por exemplo, na avaliação do desempenho dos professores), para valorizar intervenções pedagógicas inovadoras.

E o terceiro refere-se à assimetria geográfica na investigação, salientando-se a província da Huíla, onde estão localizados mais objetos estudados, resultados que talvez possam ser explicados por duas vias.

Por um lado, a instituição tem sido capaz de se autonomizar estrategicamente, apresenta alguma capacidade de cooperação internacional¹⁸ e parece apoiar ativamente o DPP através de suporte a estudos pós-graduados. Então, pode ser um caso de estudo sobre estímulos à autonomização por indicar que quebra a vocação burocrática do ESA.

Por outro, dada a escassez de população com formação superior na província (1,1%), é provável que a formação científica seja uma vantagem competitiva no acesso à carreira ou na progressão, mas em Luanda, onde 5,4% da população tem formação superior, as competências de investigação podem não ser uma vantagem competitiva *per se*, dada a concorrência.

Outros resultados constataam que a maioria da investigação decorre de doutoramentos, o que sugere que a produção de conhecimento é um subproduto da necessidade de formação, que ainda não resultou em investigação autónoma e com reco-

nhecimento por pares, o que pode alimentar a dependência epistémica do ESA.

Quanto às três áreas temáticas emergentes, ao mobilizar a energia dos investigadores, sinalizam o que é mais crítico no ESA:

nas práticas letivas, os processos estão centrados no professor e decorrem de forma magistral, com avaliação sumativa-classificatória das aprendizagens e aprendizagem por memorização e reprodução;

na carreira docente, os docentes são levados a progressão horizontal, trabalho para além do horário previsível, ensino em ausência de condições e as suas expetativas de melhoria da sua condição são baixas;

e na organização e políticas educativas, as intenções políticas de autonomização são limitadas por ações centralizadoras e de controlo e as IES funcionam para garantir o cumprimento burocrático.

Então, há algumas relações que merecem ser prioritariamente discutidas.

A primeira refere-se às condições da carreira docente e às perceções divergentes entre os estudantes e os professores. Face aos estímulos da evidenciação de competência e de alinhamento burocrático, é previsível que os professores evitem reconhecer problemas nas suas práticas, porque a alteração dessas práticas resultaria em incertezas.

Trata-se de um padrão egodefensivo, que outras investigações já tinham identificado (Barreira et al., 2017), em que os professores beneficiam a sua imagem para proteger a sua reputação científica. Isto sugere que esta divergência pode ser um indicador de avaliação de políticas de carreira docente, na medida em que apontam circunstâncias que limitam a reflexão crítica sobre o desempenho – essa reflexão é um elemento-chave na melhoria do ensino (Schön, 1992).

A segunda advém de tensões emergentes (entre o público e o privado; as necessidades dos cidadãos e o lucro; a autonomização e a dependência). Elas podem estar na origem de contradições organizacionais eventualmente incompreendidas, o que dificulta a ação.

Uma contradição, na área da gestão, regulação e liderança, encontra-se entre a estrutura legislativa, assente em expetativas de que o sistema é complexo e sensível às inte-

rações dos agentes locais, pelo que propõe mecanismos de autonomia; e o recurso a instrumentos de sistemas ordenados, que esperam linearidade e previsibilidade (como planos estratégicos e metas).

A outra contradição, na componente administrativa, surge entre as intenções do Estado em descentralizar a educação através de estratégias de independência financeira e científica e as iniciativas de desconcentração administrativa (Lima, 2008) (o sistema público mantém-se hierarquizado e influenciado pelo poder político central) ou as dificuldades de coordenação com os valores das componentes pública e privada.

Em resultado, as intenções e as estratégias implementadas não são compatíveis entre si (figura 6). A tradução destas contradições pode auxiliar os decisores a adaptarem as suas práticas para que sejam coerentes com as expectativas – ou, pelo menos, a desvelar os mecanismos e discurso de autoridade sobre a educação (e.g. Berkovich & Benoliel, 2020; Bart, 2015).

Figura 6 - Localização simbólica desejada/real da organização administrativa, de liderança, gestão e regulação do ESA



Nota: elaboração dos autores

6. Conclusões

Esta investigação sugere que Angola poderá não estar a resolver a sua dependência científica. Então, considerando-se necessário enveredar por processos de independência que tragam justiça epistémica, há três instrumentos que prometem maior eficácia.

O primeiro, o DPP localizado na realidade e a carreira docente, para que se aceda a uma profissão sustentável e que permita, eticamente, a dedicação a práticas letivas refletidas e com significado contextual.

O segundo, o investimento forte na investigação, de tal forma que o conteúdo que os professores ensinam esteja claramente ligado à realidade dos estudantes. Aqui, será relevante o papel do Estado, mas, também, a consciência formativa-epistémica das instituições que acolhem os doutorandos angolanos – o que pode acontecer a partir do enquadramento político-normativo da investigação científica que define a estrutura, funcionamento e financiamento da investigação científica (a estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação e os seus mecanismos de coordenação e de regulamentação das instituições públicas de investigação, no âmbito dos Decretos Presidenciais 196/11, 224/11, 125/15).

E o terceiro, a valorização de processos avaliativos e críticos. Na carreira docente, para que sejam entendidos como suportes à progressão na carreira. Na investigação, uma vez que os dados sugerem que a avaliação dos centros de investigação não é considerada relevante para a dinamização da investigação científica, para quebrar ciclos de afastamento entre o desejado e o real e de imutabilidade de práticas que parecem ser pouco úteis. Isso pode levar a alguma angústia epistémica e organizacional, na medida em que pode confrontar agentes interessados com recursos muito limitados. Porém, um tal enfrentamento, pode ser decisivo para a descolonização científica e para resolver alguns dos processos que suportam as angústias atuais.

7.Referências

- Amado, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V. (2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 21(VIII), 24-36. <https://ries.universia.net/article/view/1079/avaliacao-das-aprendizagens-ensino-superior-percepcoes-professores-estudantes-nas-universidades-portuguesas>
- Bart, D. (2015). Le discours de la recherche dans le Programme international de suivi des acquis des élèves: Un mode d'exposition pour un effet d'imposition? *Revue Française de Pédagogie*, 191(2), 89-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.4764>
- Borrvalho, A. M., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69. <https://revistas.uluso-fona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094>
- Brennan, J. (2002). Transformation or Reproduction? Contradictions in the Social Role of the Contemporary University. In J. Enders & O. Fulton (Eds.), *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observation - A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Higher Education Dynamics (1). Springer, pp. 73-86.
- Costa, D. F. (2021). Entangled in two Romance languages: Experiencing language barriers in higher education. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 60-74. <https://doi.org/10.29140/ajal.v4n2.508>
- Costa, G. M. (2019). O direito à educação na República de Angola : a universalidade e a gratuidade do ensino no ordenamento jurídico angolano [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/41453>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and*. Pearson Education Inc.
- Dinis, S. P. & Borrvalho, A. (2024). O que sabemos acerca do ensino superior angolano? (Material complementar: Listagem de documentos analisados). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19352.61441>

- Estrela, A. (2006) Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação* 1:143-148.
- Eduardo, J. A., & Amador, F. (2020). O Umbundo e o ensino das ciências: Estudo envolvendo alunos da 5ª classe de Angola. *Ciência & Educação*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200033>
- Filho, J. M. (2020). *O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspectivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26863>
- França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2019). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Fricker, M. (2009). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Harding S (2015) *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*. The University of Chicago Press.
- Institute of Education Sciences of the United States Department of Education. (s.d.). Obtido em 04 de 01 de 2023, de <https://eric.ed.gov/?faq>
- Kandingi, A. A. (2016). *A expansão do ensino superior em Angola: um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/19054>
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395-405. <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>
- Kosmützky, A., & Putty, R. (2016). Transcending borders and traversing boundaries: A systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border, and borderless higher education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 8-33. <https://doi.org/10.1177/1028315315604719>

- Liberato, E. S. (2012). A Formação de quadros angolanos no exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. *Cadernos de Estudos Africanos*, 23, 109-130. <https://doi.org/10.4000/cea.547>
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez Editora.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. (2022). *Lista Atualizada das IES Públicas e Privadas Angolanas - Dezembro 2022*. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/lista_atualizada_de_ies_publicas_e_privadas-dezembro_de_2022_623872586398a206b49df.pdf
- Montgomery, C., & Trahar, S. (2023). Learning to unlearn: Exploring the relationship between internationalisation and decolonial agendas in higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1057-1070. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2194054>
- Silva, N., & Dinis, S. (2022). Três Anos de Teses de Doutoramento em Educação: O que Investigamos e Como Investigamos?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055010. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_10
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 45-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tran, L. T., Le, T. T., Phan, H. L., & Pham, A. (2021). "Induction and off you go": professional development for teachers in transnational education. *Oxford Review of Education*, 47(4), 529-547. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1867524>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- UNESCO Instituto for Statistics. (11 de 2022). *UIS Developer Portal*. <https://apiportal.uis.unesco.org/bdds>

Legislação

Lei n.º 4/75, de 9, de dezembro de 1975, Governo da República de Angola, Diário da República n.º 25

Decreto n.º 31/80, de 10 de abril, Governo da República de Angola, Diário da República n.º 85

Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro, Governo da República de Angola, Diário da República n.º 25

Decreto Presidencial 196/11, de 11 de Julho, Governo da República de Angola, Diário da República, n.º 130 – I série.

Decreto Presidencial 224/11, de 11 de Agosto, Governo da República de Angola, Diário da República, n.º 153 – I série.

Decreto Presidencial 125/15, de 01 de Junho, Governo da República de Angola, Diário da República, n.º 79 – I série.