

A Universidade como resposta ao crescimento económico – o caso angolano

Tuca Manuel

Universidade Katyavala Bwila
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Ciências Sociais
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd)
tucamanuel12@yahoo.com.br

O estabelecimento da Universidade em Angola resulta da maturação das forças sociais, políticas e económicas que enformavam o Estado colonial da época, enquanto exigência de adaptação do Estado português às pressões do expansionismo mercantilista, justificado religiosamente, como missão civilizacional. Esta particularidade permite compreender a implantação tardia da Universidade nas possessões portuguesas em África, bem como, tem vindo a justificar o carácter utilitarista e instrumental concedido a essa instituição na contemporaneidade. Contrariamente à Universidade clássica geradora do conhecimento superior e da cultura científica – assente na indagação, na crítica e na compreensão dos factos e dos fenómenos, a tendencial fraqueza das forças produtivas dos países subdesenvolvidos, e em desenvolvimento, tem levado a designar a Universidade como resposta ao crescimento económico. No caso angolano, a estrutura económica assente factualmente na onnipresença das esferas estatais com a intervenção ainda ténue do sector privado real, remete à Universidade um papel algo ambíguo – gerador de mão-de-obra, ou fonte individual do *status* social, ou ainda entidade emancipatória real de geração de conhecimentos e da cultura científica.

Palavras-Chave: *Universidade, cultura científica e crescimento económico.*

Introdução

A educação entendida em sentido amplo e na sua função social, como a oportunidade para os sujeitos sociais tornarem-se cónscios dos desafios da sua própria sociedade, da sua história, da sua atividade e do seu futuro, pode ou não, sujeitar-se a um currículo educativo escolar intencionalmente estabelecido. O grau de intencionalidade com que se estabelece o currículo tende a depender da necessidade colectiva e planeada, de elevar as forças produtivas à medida das necessidades sociais.

À margem desse olhar instrumental, a busca da proporcionalidade entre as forças produtivas e as necessidades sociais, já na idade média, fizeram emergir a universidade, como instância de “instrução do grau avançado nas áreas das Letras e Ciências” (Conceição *et al.* 1998: 1). Se indagarmos do

porque dessa apreensão com o desenvolvimento intelectual, independentemente da justificativa de “manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa originária da antiguidade clássica” (idem), pode-se inferir que a recriação de novas formas de vida implicava novos e aprofundados conhecimentos.

Essa observação pode ser corporizada pelos paradigmas de universidade que os autores da contemporaneidade invocam, nomeadamente: (i) paradigma da personalidade que, focaliza a formação integral do sujeito; (ii) paradigma da educação profissional que, se centra na diferenciação institucional entre o ensino e a investigação; (iii) paradigma ou modelo da investigação que, defende os princípios de autonomia académica, da liberdade académica e da unidade entre investigação e ensino.

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

Esta premissa parte do estabelecimento tardio das universidades nos territórios coloniais, mormente nos lusófonos. Será a pressão externa derivada da fragilidade económica de Portugal perante as outras potências coloniais, combinada com as exigências internas de considerar historicamente a universidade, como tendo o papel tradicional de desenvolver as sociedades. Tal levará a implantação por Decreto-Lei nº 44530/1962, nos territórios de Angola e de Moçambique, os Estudos Gerais Universitários integrados na Universidade Portuguesa.

1. Interpretações genéricas sobre a universidade

Habermas (1987) defende uma educação que propicia o desenvolvimento humano para uma vida prática intersubjetiva e de um saber que desperte a inquietude e que facilite um diálogo interpretativo da realidade. Escolarizar-se passa a ser uma forma de partilhar as responsabilidades entre os indivíduos de uma determinada sociedade. Pires (2007:14) acredita na nulidade da acumulação de saberes, sugerindo o mecanismo de *aprender a aprender*. O autor abre, de certa forma, o debate sobre a articulação entre o que a aprendizagem assente no currículo intencionalmente definido estabelece, e o que a visão do mundo expõe por via da experiência anterior e do currículo oculto.

À semelhança de outras organizações propositadamente concebidas, a universidade como organização educativa, e aqui referenciando Blau & Scott (1979:13), reflete “uma unidade social estabelecida com o propósito explícito de chegar a certas finalidades.” Pois, de acordo com esses autores,

“Se a feitura de uma tarefa requer mais do que um punhado de homens trabalhando juntos, eles não podem agir deixando cada um fazer aquilo que julgar que deva ser feito” (ibidem: 13).

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

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

Por este motivo, o voluntarismo de criar as universidades para responderem positivamente às necessidades económicas dos Estados, não deixa de encerrar fenómenos caracterizadores dos processos socialmente construídos da realidade, e dos determinismos jurídico-legalistas. As organizações educativas reflectem “plano da acção”, a coexistência entre o normativo/pragmático e o analítico/interpretativo. Se o primeiro reflecte o que se pretende *ser* e *estar*, o segundo visibiliza o que *é* e *está*, independentemente de qualquer apologia ideológica.

Na antiguidade, a educação consistia na memorização e numa eventual pouca disciplina, e os professores eram chamados a ensinar glórias do país, enquanto Sócrates ensinava sobre as origens sociais das normas morais, motivando os educandos a construírem os seus próprios argumentos. Uma coexistência tendencialmente conflituosa entre uma visão meritocrática e da mono-cultural, face à perspectiva socrática aproximada à escola democrática e da inter/multicultural.

Sócrates defendia que, ser educado significava aprender a ser um indivíduo capaz de amar e de imaginar o que pensa por si, gerando julgamentos deliberativos sobre o bem geral. Eis porque, foi acusado de subversão à juventude e à sociedade. Apesar de tudo, esta lógica emancipatória terá guiado o estabelecimento das universidades daquele tempo, como definia o Cardeal Newman em *The Idea of University*, a universidade como o local onde se ensinava o conhecimento universal. Aquele assente em múltiplas fontes e vias de ministração que, não se escusa das múltiplas racionalidades humanas.

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

A expansão generalizada dos sistemas de educação, de ciência e da tecnologia que, aconteceram com o fim da II Guerra Mundial até ao início dos

anos 70, bem como o abrandamento do crescimento económico, relativamente ao penado período anterior, terão criado as premissas de entrelaçar a produção à circulação de conhecimentos. Um propósito funcionalista que ampliou a relevância socioeconómica como consequência da alta escolaridade, ou seja, “a produção de cidadãos educados e a providenciação do capital cultural” (Pires, 2007: 25),

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

Por exemplo, Fukuyama (2007: 268) avalia o efeito da massificação do ensino superior, com justificativa de resposta ao desenvolvimento dos Estados, defendendo que, “o poder do nacionalismo do Terceiro Mundo tem, de uma maneira geral, triunfado, não obstante os seus baixos níveis tecnológicos e de desenvolvimento”.

Significando assim, que a proliferação das universidades - *Um Estado, Uma Universidade* - não equivaleu exatamente ao desenvolvimento tecnológico ou à emancipação cultural, mas apenas a uma eventual distribuição de direitos antes coartados pela administração colonial. No seu relatório de consultoria de peritos em 1991, a UNESCO define que, para o desenvolvimento do ensino superior em África, são reconhecidas três fases:

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

- b) *Fase de expansão* requerida para a formação de quadros. Esta fase revelou-se como resposta revolucionária de autodeterminação nacional, contra o carácter sectário e discriminatório induzido pela Administração colonial;
- c) *Fase de crise*, em que se evidenciam reduções financeiras rigorosas. Tal é consequência da dependência económica a que os novos Estados se vêm remetidos por um lado, e por outro, a lógica da comunidade internacional sobre a prescindibilidade das universidades nos Estados africanos. Uma situação que vem sendo interpretada como uma tática neocolonial.

A primeira fase pode ser entendida como a do romantismo universitário, em que a universidade se havia constituído num espaço para a formação de gente que procura empregos em escritórios; a segunda resultará da crítica à primeira, que mais não impulsionou, como reflete Eisemon (1983), senão, a graduação de gente que,

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

No quotidiano, esta fragilidade acentua-se devido ao fato de os normativos das entidades nacionais responsáveis pela empregabilidade e administração públicas definirem os *graus universitários adquiridos por diploma* como critério supremo para as categorizações ocupacionais, independentemente das habilidades adquiridas pelo indivíduo. São categorias mais bem remuneradas e acomodadas, como se “os objetivos pessoais individuais pudessem ser satisfeitos na plenitude, a partir de uma remuneração salarial confortável” (McGregor, 1966: 51). E, como se a construção da cultura organizacional da universidade fosse unidimensional, que a sociedade envolvente e os atores internos não tivessem influência sobre esta.

2. A interface entre o crescimento económico e o “capital-diploma”

O fraco equilíbrio na observação de ambas as dimensões (positivista e construtivista) tenderá a enaltecer, ou a negligenciar o instrumentalismo do crescimento económico nas sociedades. Tal resultará na formulação do carácter

da universidade: - tendente à emancipação social e cultura científica, e tendente ao alcance do crescimento económico. Mas como este parâmetro está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento social e cultural dos povos aos quais o crescimento diz respeito, a desocultação das margens de ambiguidade na observação torna-se uma empreitada das teorias organizacionais.

Pois, a interconexão e a utilidade explícita entre a ciência e a técnica, confluem no “processo de institucionalização do conhecimento” (Santiago, 2000: 186). Os Estados ao colocarem a ciência ao serviço da economia passaram a influenciar os sistemas de “aquisição/apropriação da informação e atitudes” (idem), como mecanismo para dirigir o processo científico. Esta configuração da perspetiva estatal de controlar político-ideologicamente, as agências do conhecimento, como é a universidade, passaram a gerar alguns tipos fatuais de universidade – conformista e reformista. A primeira é tendencialmente hegemónica, atuando de conformidade com a agenda pública, aquela que ancora a investigação às contingências utilitaristas. A segunda é pretensamente criativa e transformadora, ancora o ensino à investigação.

O dirigismo estatal é de alguma forma legitimado, seja de forma direta, como intermediado pelo setor produtivo. No primeiro caso encontram-se os Estados de transição revolucionária ou de levada centralidade do interesse público, e no segundo, aqueles Estados cujo liberalismo desvela-se como via para a prossecução do interesse público. No entanto, ambos tomarão a universidade numa espécie de *braço armado* para catapultar as economias e a sociedade. Seja através das leis e de conceitualizações teóricas de capital humano como das evidências econométricas, a intenção é deveras, de delegar aos Estados o papel de planificar a educação e de definir os critérios de qualificação e quantificação educativa.

Terá sido a racionalidade assente nas lógicas utilitárias de sustentabilidade que, compeliu as universidades a “modos de organização e de gestão considerados típicos dos sectores privados e produtivos” (Lima, 1997: 43), para justificar a tendência de implementação do designado “paradigma da *educação contábil* (itálico do autor, ibidem). A partir desta altura, as escolas de ensino superior, designadamente as universidades, são sujeitas às formas de

recuperação dos investimentos, independentemente das qualidades dos conhecimentos academicamente produzidos, importando apenas, a lógica de confiança institucional que se gera em torno do produtor.

A serem definidas como entidades socialmente necessárias para responder às exigências do crescimento económico, as universidades formam entes sociais que passam a sujeitar-se às teorias sobre o capital humano, a partir das fundamentações dos economistas como Gary Becker (1930-2014) e Theodore Schultz (1902-1998) que, alargaram o conceito de capital físico. Tal levará a transição da educação para a categoria de investimento, proporcionalizando teoricamente, o crescimento económico dos Estados ao progresso científico e tecnológico.

A ambivalência das universidades enquanto agências de geração de empregados superiores, e de produção de conhecimentos para a compreensão da complexidade do universo, passou a ser naturalizada. Porém, a preocupação dos Estados de massificar o ensino universitário, com a alegada justificação de adequar os recursos humanos às exigências do avanço tecnológico e às perspetivas práticas dos países, colidem com a estrutura social dos universitários e com os perfis de entrada nas universidades.

Em sociedades cujas forças produtivas são por diversas razões frágeis face às necessidades sociais, a transição do “capital humano” às exigências produtivas, sujeita-se às pretensas qualificações obtidas nas universidades. É o mecanismo encontrado por este tipo sociedades, para recompensar o produto gerado como resultado da universidade de massas, na perspetiva de inverter a fragilidade das forças produtivas. Por via dos normativos, são reconhecidas administrativamente as competências dando lugar à lógica de “capital-diploma” (Lahire, 2003 e Désiage, 2010), como forma de valorizar os diplomados no mercado de emprego.

Trata-se de uma realidade responsabilizável pela alta valorização administrativa dos diplomados universitários o que, ciclicamente levou à crescente procura das universidades, por parte dos diplomados do nível imediatamente precedente. A pouca, senão mesmo redutora valorização dos quadros técnicos médios em termos de recompensa socioeconómica, independentemente das suas competências, vem acirrando esta

contextualização, escasseando de certo modo, as vagas nas universidades, o que motiva o empreendedorismo privado nesta esfera de formação.

Uma metamorfose economicista que tenderá a justificar o condicionamento da educação superior às decisões draconianas de desinvestimento por via de táticas positivistas de *rankings*, cuja essência é a justaposição das quantificações às qualificações.

As estruturas do mercado expressas, ou tacitamente representadas nos sistemas de validação e acreditação das instituições do ensino em todo o mundo, procuram acomodar-se em novos mercados através de *rankings* escolares suportados pelo discurso ideológico de “escolha consciente”. Mal é, e convocando Lahire (2003: 985), se as sociedades “não se perguntarem o que transformou o diploma num *capital*”. O efeito imediato é a omnipresença dos Estados nos mercados de emprego para as sociedades de economias nascentes, e um gigantesco “exército” de desempregados para as sociedades de economias consolidadas. Ou seja, como referenciava Dumont (1991), “formar a alto custo os futuros desempregados”.

É nesta perspectiva, que os governos africanos teriam ancorado o seu crédito no ensino superior corporizado essencialmente pelas universidades, na “miragem” de que estas os ajudariam a transformar as suas economias e a melhorar a fortuna dos seus povos, independentemente da qualidade científica e técnica que pudessem desenvolver. Apoiavam-se exclusivamente na sua existência e designação universalistas para aferir eventuais resultados, que por sinal estavam condicionados pela estrutura e funcionamento intencionalmente concebidos para a universidade, enquanto reflexo de toda a estrutura organizativa dos respetivos Estados.

Esta situação, não podendo ser generalizada, permitiu contudo que alguns Estados africanos conseguissem uma implantação e gradação em dez ou vinte anos, pouco menos do que o Estado colonial pôde em mais ou menos um século. A racionalidade do Estado colonial de beneficiar apenas com nível superior de formação os colonos que se encontravam em territórios ultramarinos, a própria insuficiência económica da época e o carácter classista da universidade, estariam na base do longo tempo de implantação da universidade.

Em relação aos Estados africanos pós-coloniais, a rápida implantação não representou imediatamente, premissas de eficiência ou de eficácia, tão pouco a emancipação sociocultural envolta na qualidade de formação. Tratou-se apenas da massificação da universidade, como “Princípio da legitimidade fundamentada na identidade nacional” (Fukuyama, 2007:267). Foi mais uma forma de autodeterminação nacionalista e de distribuição do ensino terciário a todos ex-subjugados pela administração colonial.

A procura da acomodação social vem remetendo a sociedade para as alianças de tipo corporativista, que levam à inflação das graduações, pós-graduações, enfim, aos diplomas que se distanciam da resposta aos problemas invocados para o estabelecimento das universidades, seja na dimensão utilitarista seja na perspectiva emancipatória. A adoção desta tipologia de organizações educativas, mais do que uma extensão política puritana,

“Trata-se pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais e até para a estabilidade dos povos.” (Universidade de Luanda, 1970; 5).

A emergência de cortes rigorosos nas finanças converge com a crise estrutural das universidades. É designada crise estrutural porque, independentemente de as causas deverem-se a espectros conjunturais, são representativamente, decorrentes da própria essência do estabelecimento e da prossecução do papel da universidade, como invoca a UNESCO (ibidem). No seu relatório *presentations de la Problematique*, a UNESCO elenca: (i) o rápido crescimento e descontrolado número de alunos e de professores; (ii) a falta de professores qualificados; (iii) a falta de coordenação na criação e das atividades das universidades e outras instituições de ensino superior; (iv) a falta de pertinência do ensino em relação ao desenvolvimento e às realidades socioeconómicas; (v) a ausência reiterada de uma política de ensino superior e da sua missão.

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

“Os múltiplos dualismos referidos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se entre outras coisas, segundo a composição social da população” (p. 184).

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

Os atores universitários (administradores, professores e alunos), observando a crise e as suas consequências neste prisma, de forma consciente ou inconsciente, não tardarão a investir na coação dos seus governos. Apesar de vários estudos revelarem que a ingerência político-ideológica e partidária é tomada como fator impeditivo para o desenvolvimento da universidade, por impor a unanimidade e a limitação da crítica, os próprios atores universitários procuram com certa frequência, recorrer a esta associação ideológica para reforçar as suas hegemonias entre os pares.

De acordo com a UNESCO (1990), em reunião de Ministros africanos da Educação e da planificação económica realizada em Dakar em 1990, os Estados reconheceram que a década de 80 teria revelado uma falsa impressão de segurança e de otimismo, e que os indicadores de desenvolvimento humano, tais como a educação, a saúde, a nutrição e o emprego teriam piorado significativamente. Esta conclusão, tendencialmente tardia, é a consequência direta da qualidade das investigações científicas que se processam nestes países, de pendor formal, reprodutivo e unanimista, em que, o ensino sobrepõe-se à produção de novos conhecimentos.

O ceticismo da comunidade internacional relativamente à relevância do ensino superior na África subsariana terá a ver, essencialmente, com o efeito desse nível de instrução sobre as economias dos respetivos Estados. Visualiza-se como um investimento desnecessário, devido à comparação que fazem com os outros países do mundo. As lógicas e os critérios de comparação que fazem, por mais justos que se apresentem, perdem legitimidade na perspetiva africana

e não só, porque foi esta mesma comunidade que, ao longo dos séculos, integrava os Estados que tomaram a educação como um meio de subjugação política, cultural e social.

Discursos mediatizados sobre a suposta ligação direta entre o ensino superior e a economia podem, com alguma razoabilidade, gerar um entendimento logicamente desfocado, como se, o nível superior significasse imediatamente o crescimento económico. A compreensão dessa pequena e indireta relação, é sugerida por Bloom *et al.* (2005: 14), como tendo a ver com os efeitos positivos que a instrução superior poderá dispor, quer seja no indivíduo, como também na coletividade.

Se para o indivíduo a formação superior cria oportunidades para um emprego melhor, altos salários e alta capacidade para poupar e para investir, isto permitirá que estes benefícios levem à boa saúde, à qualidade de vida condigna, seja na dimensão comunitária, como individualmente. Só assim, o sujeito membro de uma determinada sociedade poderá ter longa vida e participar ativamente no processo produtivo com vista à ampliação de ganhos.

Na verdade, a universidade, de acordo com Sousa Santos (1994), não parece preparada para defrontar determinados desafios do tipo economicista, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Ao referir-se à legitimidade institucional da universidade, o autor entende que,

“ [...] tal impreparação mais do que conjuntural, parece ser estrutural [...] devendo-se à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.” (idem: 163).

Será a própria universidade, um campo fértil de resistência, não apenas pelas suas lógicas de complexidade burocrática, mas e principalmente, pelas incertezas organizacionais e pela coexistência de motivações e interesses múltiplos.

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

crise permanente da universidade que mais se evidencia a partir do limiar do século XX.

3. O caso de Angola

Bush (1945) interpretou o desenvolvimento dos Estados como uma espécie de pressão para a variação do papel tradicionalista da universidade. Pois, quanto mais as sociedades se preocupam em elevar os níveis de graduação económica e de hegemonia política, mais procuram na universidade, a solução imediata, à qual é sugerida a adequação aos desígnios de base marcadamente sociopolítica. Situação que viria a refletir-se na marca de competitividade e de tensão entre os blocos ideológicos estabelecidos no mundo após a II guerra mundial (bloco capitalista e bloco socialista).

Se durante a colonização, a universidade era condicionada para os nativos segregados (indígenas e assimilados), a sua contribuição ao crescimento económico da época era, essencialmente, como mão-de-obra pouco escolarizada. Proclamada a independência a 11 de Novembro de 1975, a omnipresença dos nativos em todas as esferas da vida implicará a escolarização e a instrução a todos os níveis. Parecendo paradoxo, mas nesta época estaria igualmente iniciado o aprofundamento das desigualdades de acesso e de saída em termos de qualidade dos graduados na universidade, apesar de Bush (1945) considerar que,

“Historical development has given the sanction of tradition of the prominent role played by universities in the progress of pure science [...] several factors combine to emphasize the appropriateness of universities for research.” (idem: 90).

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

Um estudo focalizando as racionalidades decisórias sobre a conceção e implementação do estatuto da carreira docente realizado na universidade pública de Angola, enquanto entidade cultural, permitiu desocultar o hiato entre

o determinismo do crescimento económico e o papel da universidade nesta empreitada.

Apesar de a ideia de universidade para Angola encerrar a dimensão utilitária no âmbito da sua criação: (i) instrumento inconfesso para travar o processo revolucionário; e depois (ii) símbolo de autodeterminação nacional, não deixou de salvaguardar a elevação do nível de formação dos povos.

Em seu discurso de 30 de Junho de 1961, na Assembleia Nacional reagindo à pressão das Nações Unidas sobre a descolonização de África, Salazar proferira o seguinte:

“Os povos naturais mostram-se sedentos de instrução, porque nela vêem o meio de valorizar-se, de melhoria económica e mesmo de ascensão política. Há que matar-lhes a sede, sem esquecer equilibrar as escolas nos graus médios e superiores com o desenvolvimento económico geral, sob pena de criar-se perigosamente um proletariado intelectual, dado à agitação pelo desemprego e à política pela ambição.” (idem: 17).

Esta invocação teria legitimado a afixação de cursos de pendor tecnológicos, apesar de incluir também as ciências pedagógicas, como forma de multiplicar o corpo do professorado no território. O objectivo era de contrapor o analfabetismo crescente no seio dos colonos e dos indígenas. Era evidente que o potencial de recursos impunha a centralidade tecnológica para relançar a atividade económica no território e com ela, equilibrar as finanças da própria metrópole.

Anterior à implantação do embrião de universidade em Angola, haviam saído já do território, “indígenas” que em bolsas evangélicas frequentavam universidades na Suíça, nos EUA e outros na própria metrópole. Para além do interesse de Portugal nesta matéria, era também consequência da pressão de outras potências ocidentais que investiam em Angola face à fraqueza económica e tecnológica de Portugal que detinha um território pretensamente rico.

A universidade era requerida não só para produzir mão-de-obra, como também na condição de (i) providenciadora de emprego para a instância de estabilização social e, (ii) de local de trabalho para a comunidade de trabalho.

Rodrigues (1998: 66) defende que “no seu pragmatismo, a maioria dos jovens que hoje procuram a Universidade pretende que ela seja uma fonte de emprego”, independentemente das habilidades adquiridas. Esta intenção tem

vindo a ser correspondida com a vocação social do Estado que se posiciona como provedor de emprego para todos, sem atender às capacidades e habilidades realmente adquiridas pelo sujeito.

Ainda que a organização seja do tipo A, vinculada a um “planejamento formal, administração por objectivos e todos outros mecanismos formais e explícitos de controle” (Ouchi, 1986: 74), a expectativa por “um sistema de emprego a longo prazo, muitas vezes para toda a vida” (idem: 73), fá-los recriar os mecanismos de adaptação que induzem a uma pseudo-aculturação organizacional.

Como as lógicas de conceção e de reconhecimento institucional dos dois normativos de ingresso e gradação para o exercício da docência em Angola (ensino geral e superior), assentam tendencialmente na mesma racionalidade, a intervenção do contexto dispõe de um elemento novo – o *empreendedorismo massivo no ensino superior*.

Abrem-se cursos de graduação e de pós-graduação mediante alianças entre as instituições nacionais estatais e privadas, sendo ou não do ensino superior, com outras instituições estrangeiras algumas vezes do ensino superior. Alguns abrem sem a autorização competente, violando a Lei de Bases do Sistema Educativo nacional. Pois, a ministração de cursos de pós-graduação é competência exclusiva do subsistema do ensino superior.

A identidade de empregados e assalariados estabeleceu-se no ensino superior angolano de tal modo que,

“O aluno é fraco e passa por nós com notas de dezoito, dezanove e vinte, mas reclamamos apontando ausentes” (Teta, 2012).

Esta exposição enquanto um reconhecimento público, apesar de admitir uma eventual rede de *culpados* e *ofendidos* do sistema, recusa-se a desculpabilizar o docente universitário que, pode ser o ator e a fonte da caracterização do ensino nacional atual. No entanto,

“As universidades não são fábricas de diplomas mas de graduação de quadros que não comprometam a soberania nacional” (Costa, 2012).

Algumas questões se colocam: aonde é que está o papel regulador do Estado? e como se pode enquadrar a história de uma universidade revolucionária e de massas arrebatada do colonialismo?

À esta questão, Court (1991) Cf. Silva (2012) considera que,

“A esta massificação do ensino superior correspondeu uma diversificação da origem social dos alunos, tornando-se mais heterogênea a sua composição social, com uma implantação mais alargada da universidade no tecido social e uma perda progressiva de qualidade” (Cf. Silva, 2012: 53).

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

Conclusão

A apreciação da universidade como resposta ao crescimento económico implica a multiplicidade de entidades empregadoras para os graduados que, a ser o Estado o onnipresente no mercado de emprego, a leitura é tendencialmente deficitária.

As evidências de contratação de nacionais por parte de algumas empregadoras de capital misto a partir do exterior, indicia inquietações claras sobre a qualidade de formação no território nacional, essencialmente na área das tecnologias. Internamente assiste-se ao conforto resultante das graduações, essencialmente na área das ciências humanas e sociais, cujo empregador é representativamente o Estado.

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

Referências bibliográficas

- BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1979). *Organizações Formais. Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Atlas Editora
- BLOOM, M.; DAVID, C. & KAVIN, C. (2005). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard: Harvard University
- CONCEIÇÃO, P., DURÃO, D. F. D., HEITOR, M. V. & SANTOS, F. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico
- COSTA, S. (2012). Mesa Redonda da 1ª Conferência do Ensino Superior: Luanda: Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia.
- Decreto-lei nº 44530/1962, de 21 de agosto – publicado no Diário do Governo nº 191 - I série – cria nas Províncias ultramarinas de Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários integrados na universidade portuguesa.
- DENISON, D. R. (1996). What Is The Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, Vol. 21, pp. 619-654
- FUKUYAMA, F. (2007). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Editor Guilherme Valente.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa. Crítica de la Razón Funcionalista*. Madrid: Taurus
- LAHIRE, B. (2003). Crenças Colectivas e Desigualdades Culturais. *Educação e Sociedade*, Vol. 24, nº 84, pp. 983-995. [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso a 02 de Agosto de 2012].
- LIMA, L. C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- PAPADOPOULOS, G. S. (1994). *Education 1960-1990 - The OECD Perspective*. Paris: OCDE.
- PIRES, M. L. B. (2007). *Ensino Superior. Da Ruptura à Inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- SALAZAR, A. O. (1961). Discurso Proferido por sua Excelência o Presidente do Conselho, Professor Doutor Oliveira Salazar, na sessão Extraordinária da Assembleia Nacional, em 30 de Junho de 1961. In *Pensamento de Salazar. O Ultramar Português e a ONU*. Lisboa: Secretaria Nacional de Informação.
- SANTIAGO, R. A. (2000). Aprendizagem Organizacional nas Instituições de Ensino Superior. in J. Tavares & R. A. Santiago (orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, pp.177-206.
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós – Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, E. A. (2012). *Universidade Agostinho Neto. Quo Vadis?* Luanda: Kilombelombe Editora.
- TETA, J.S. (2012). Mesa Redonda da 1ª Conferência do Ensino Superior: Luanda: Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia.