

## **Qualidade do Ensino Superior em Angola: Um Embuste Histórico-Institucional**

**Tuca Manuel**

[tucamanuel12@yahoo.com.br](mailto:tucamanuel12@yahoo.com.br)

**Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela**

### **Introdução**

As reclamações da contemporaneidade em relação à qualidade do ensino superior no país subsumem-se nas decisões historicamente tomadas que geraram um quadro institucional caracterizado pela inversão da carreira docente, enquanto base, seja para a docência como para a integração dos órgãos de governação e de gestão desse subsistema do ensino nacional.

A detenção de categorias de topo da carreira por docentes fundados no ensino (professores auxiliares, associados e titulares) e docentes com fundamentos para a investigação e extensão permanecendo na base da carreira (assistentes e assistentes estagiários) representa o indicador primário para a compreensão do problema. É consequência da colagem dos diplomas aos melhores salários e/ou ao prestígio, a fonte do condicionamento da qualidade académica, porque durante décadas, o prestígio simbólico e socioeconómico do ensino superior terá sido pouco escrutinado pelo Estado e as soluções avaliativas que se formulam na actualidade esbarram com as limitações dos mesmos actores hegemónicos.

A investigação de abordagem qualitativa levada a cabo sobre a Cultura Organizacional da Universidade Pública de Angola permitiu, através das entrevistas e dos inquéritos na escala de *likert* concluir que os fins e os objectivos organizacionais tendem a condicionar-se pela autonomia do decisor, a qual constitui uma construção histórica que assegura a qualidade das decisões numa época institucional subsequente.

### **Tomar decisões sobre a qualidade do Ensino - um pressuposto sócio-histórico**

O facto de o processo de tomada de decisões representar, uma abordagem de natureza (psico)sociológico que é prévia e também subsequente à definição dos objectivos organizacionais, fá-lo sociologicamente, a fonte de aferição de “tudo aquilo que possa servir ao homem” (Pereira, 2008: 332), independentemente da sua dimensão ética. A utilidade para o homem não é imutável e as decisões que se tomam serão sempre as possíveis e como tal, são transitoriamente satisfatórias em face ao contexto histórico e sócio-organizacional.

A qualidade enquanto parte constitutiva dos parâmetros definidores dos resultados de toda a acção humana é, frequentemente, procurada numa dimensão insistentemente instrumental. No entanto, a dimensão emancipatória identifica a qualidade como o resultado de um conjunto de decisões tendentes à construção de processos sócio-organizacionais assentes na mobilização qualitativa de dispositivos de administração e de gestão também de qualidade e orientados para a missão em determinada época histórica. Assim, as decisões pretensamente qualitativas numa determinada época histórica das organizações podem não representar qualidade em épocas subsequentes.

Na história da universidade em Angola, a sucessão normativa dos estatutos da carreira docente (ECD) em decretos nº 31/80, nº 55/89 e nº 3/95 (em vigor até à data), apresenta difusamente indicadores de desempenho docente em face às três funções substanciais (ensino, investigação e extensão), imbricando assim o processo de tomada de decisões para a gradação docente e para o exercício de cargos de direcção e chefia na universidade. A evocação por exemplo, pela primeira vez do grau de mestre para a categoria de assistente, porquanto para as categorias superiores da carreira reiterava-se o grau de licenciatura, bem como a enunciação de excepcionalidades, ambos do ECD de 1989, acresce-se a preponderância do tempo em todas as versões do normativo, desvelando assim a construção de uma qualidade mitigada por permitir que no âmbito dos estatutos autonómicos, os actores legisladores se metamorfoseassem nas normas e nos processos, fragmentando a acção das funções substanciais da universidade.

A história indica que a Universidade Agostinho Neto (UAN), enquanto única IES no país até 2009, tomava decisões mais próximas às responsabilidades da tutela. Ou seja, “a gestão do ensino superior confundia-se com a gestão feita na UAN” (SEES, 2006: 9). Esta hegemonia nutriu lógicas de tomada de decisões que levaram a universidade a posicionar-se num ente legislador nacional, a ponto de adoptar normas nunca validadas pelo Presidente da República e pela Assembleia Nacional. Tal é o exemplo do Deliberativo 12/SU/04, do senado universitário, estabelecendo uma variante do Estatuto da Carreira Docente (ECD) para superar os potenciais entraves de gradação de docentes cujas condições detidas eram irrelevantes à luz do Decreto nº 3/95, que estabelece o actual ECD.

A impossibilidade histórica de implementar esse ECD arquitectado em 2004 por um deliberativo devido à intercessão do Tribunal de Contas, levou a recorrer à elevação ao grau de mestre, todos os docentes que haviam se licenciado na Europa do Leste, com

vista a adequá-los ao ECD oficial e vigente até à data. Vivencia-se então, uma inversão na carreira em que, docentes com baixo grau académico encontram-se no topo da carreira e os com alto grau académico na base da carreira.

A esta caracterização esquivam-se as IES privadas cuja base de contratação e remuneração são os graus académicos contrariamente às categorias na carreira, reduzindo assim, “a normalidade institucional nesta matéria” (Manuel, 2016: 15). Pois, a carreira apresenta-se pouco rigorosa com a observância “da variedade das aptidões, da identidade das tarefas, da significância das tarefas, da autonomia dos atores, e do conhecimento dos resultados” (Bilhim, 2006 *apud*. Manuel, 2013: 470). Tal motivou a nossa comunicação nas jornadas científicas deste ano no Instituto Superior Jean Piaget e no Instituto Superior de Educação (ISCED) da Universidade Katyavala Bwila (UKB), intitulada: “A Administração do Ensino Superior em Angola - Uma Reificação do Ensino Geral”.

Durante décadas, o simbolismo no ensino superior havia sido transformado em metas organizacionais, como forma de dominação das hierarquias superiores às inferiores fomentando a “unanimidade cega” (Manuel, 2013: 460) que teria legitimado o ensino superior, a imagem e semelhança do ensino geral. Mesmo perante a clareza da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), constata-se uma pretensa naturalização do isomorfismo estrutural e funcional das funções de ambos os subsistemas do ensino nacional, a partir da quase transferência das oportunidades de desenvolvimento das habilidades dos aprendentes para os níveis seguintes. É quase um conformismo institucional perante práticas que procuram forçar a transição de uma estrutura (pós-graduação) do subsistema de ensino superior (artigo 67º, LBSE), para um subsistema de ensino autónomo (artigo 17º, LBSE), com vista a justificar as posições na carreira e nos cargos de administração e gestão em face ao *status* socioeconómico, ainda que tais graus não impliquem necessariamente o desempenho científico e académico.

Há um individualismo exacerbado – “diploma *stop*” e não repugna por exemplo, confundir a extensão com a mercantilização e a não observância ao desenvolvimento das relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de instituições do ensino superior e da sociedade. Estas são apenas mais umas escolas para formar,

“ [...] 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” (Eisemon, 1983: 27).

Ainda assim, as gerações hegemónicas precedentes continuam a acreditar numa qualidade histórica do ensino superior que transborda para a contemporaneidade, apesar dos apelos, incluindo do Presidente da República (PR). No seu pronunciamento sobre o Estado da Nação, evoca a necessidade de “uma clara melhoria da qualidade do ensino ministrado e que o mesmo responda às necessidades do país” (PR, Angola, 13/10/2015), o qual procura reforçar a LBSE que define uma “sólida preparação científica, técnica, cultural e humana” (artigo 61º). Em face ao eventual abrandamento da qualidade do ensino superior tendo em conta à inversão das categorias na confrontação com as habilidades providas pelos graus académicos, em debate público, um actor parte das gerações precedentes argumentou o seguinte:

Estes licenciados formavam melhor que os actuais mestres e doutores. Graças a eles a universidade vive até a chegada de mestres e de doutores. Deixem eles lá e porque eles já vão embora. Muitos deles estão quase a morrer... Preocupem-se em fazer investigação científica, em publicar em revistas internacionais e intercambiar com outras universidades, pelo menos ao nível dos países lusófonos, não se preocupem com os lugares na carreira que, estes dependem da condição económico-financeira do país. (Angola, XSEANG, Benguela, 25 de Abril de 2017).

Esta perspectiva de lealdade (Bilhim, 2006) assente na *gerontocracia*, ou seja, no poder dos mais velhos corresponde em parte, com o facto de que longe de superarem o atraso socioeconómico, as universidades nas ex-colónias, à semelhança de outras instituições revolucionárias da época, constituíram-se em entidades de aporte ideológico, cuja missão julga-se narcisistamente concretizada.

Como a identidade de funcionamento assimilada pelos actores desse subsistema é o normativismo, mesmo sem um diagnóstico prévio, aos apelos da sociedade e do PR as respostas institucionais assentaram sempre no reforço das normas sobre a avaliação, sobre os ECD, como se os pensamentos e práticas mudassem à velocidade das leis – uma clara sobredeterminação da regulação coercitiva sobre a cognoscitiva. Uma caracterização decorrente da concepção da administração em África que,

É pouco estudada, e geralmente tratada com o maior desprezo científico, pelos africanos oriundos das ciências políticas, os quais desconhecem o essencial dos trabalhos fundamentais produzidos nas ciências da administração, em sociologia das organizações e em gestão pública” (Darbon, 2002: 66).

Tal faz acreditar que o modernismo funcionalista e estruturalista empurra “os quadros políticos e técnicos” da África independente a prestarem-se “a uma representação ‘assumindo’ valores que não eram seus e tentando gerir instituições estranhas” (Carvalho, 2005: 23), devido ao apego a instrumentos de pendor hegemónico e

mimético para solver situações diferenciadas e esparsas numa sociedade eivada pelo mundo doméstico.

As racionalidades que haviam sustentado o funcionamento da universidade e eivadas seja pelo determinismo normativo, seja pelo voluntarismo dos actores enlaçados nas suas identidades tradicionais prevalecem válidas na mente dos actores hegemónicos. Por este motivo, procurar um ensino superior de qualidade sem desocultar as lógicas históricas de tomada de decisões precedentes envoltas na autonomia académica, científica, administrativa e financeira que premiaram a feudalidade institucional, não se apresenta tão evidente devido às posições hierárquicas assumidas, actualmente, por muitos actores das gerações hegemónicas precedentes.

O determinismo legislativo enquanto modelo de tomada de decisão estará na base das argumentações análogas e porque, já em Despacho S/nº/76, de 25 de Outubro publicado em Diário da República I série nº 280, dava indicações para a Comissão Executiva da Universidade de Angola para proceder ao provimento dos funcionários que asseguravam o funcionamento dos quadros daquela universidade, devido ao seu abandono pelos portugueses. Significou que quadros juniores passaram a exercer responsabilidades seniores que, na prática, puderam manter a Universidade na função do ensino para consolidar as opções revolucionárias que, na actualidade consideram-se objectivos consumados.

A perspectiva de justificar o designado funcionamento adequado das instituições mediante à sujeição a uma gestão competente tendente a potenciar a sua eficiência, ao não coligir durante a tomada de decisões para a construção de instrumentos de gestão, os elementos integradores suficientes que conformem previamente a qualidade, condiciona o alcance dessa mesma qualidade. Em relação à Universidade, Ristoff (2008) defende que “todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que ela seja a mais completa possível”, seja em termos de instrumentos como de informação e seu alcance temporal.

Como “[...] à avaliação virá a ser conferido o estatuto de fiel da balança, de sêlo de garantia ou de certificado de qualidade da educação escolar, procurando-se desta forma repôr a confiança social no sistema” (Lima, 1995: 56), a tomada de decisão sobre a sua execução não deixa de ser um processo de influência calculada e intencional dos respectivos actores organizacionais. Mesmo se a garantia da funcionalidade das organizações tenha sido o fito, a sua preparação e execução ao esbarrar com os perfis

socioprofissionais dos actores executantes, raras são as ocasiões que o fim das avaliações não resultou na reificação da imagem organizacional devido ao condicionamento às limitações dos actores, porque ninguém humanamente decide contra si próprio.

Previamente às avaliações, as instituições do ensino superior recorrem com frequência, às opções de administração evocando funções tendencialmente vitais no âmbito dos métodos activos de identificação e planificação participativa (MAIPP), tais como o planeamento estratégico (PE) e a inovação institucional (II) que se consubstanciam em planos de desenvolvimento institucional (PDI). No entanto, é no método de sua adopção que os resultados enviesam-se em decorrência do dirigismo e do racionalismo aquém da participação e da aprendizagem organizacional na interacção. Fister & Martin (2005: 33) consideram que, a “*conversation among members is necessary because the body of knowledge is too complex and diverse to be mastered by one person or governing board*”, isto é, o diálogo entre os membros é necessário, porque os conhecimentos são tão complexos e diversos para serem padronizados por uma só pessoa ou um quadro governativo.

Apesar de alguns actores considerarem os PDI como de grande relevância por constituir a referência normativa da acção, tal só pode ser alcançado se enquanto instrumento for construído, colectivamente, como um aprendizado organizacional e não como uma determinação e ordem vertical que se documenta e se avalia sob a forma de *chek list*. A prática tem estado a demonstrar a incumbência desses processos a “homens certos” com legitimidade para tal e para validar as opções decisórias, quando uma decisão organizacional no “modelo político-participativo” constitui “um processo com várias etapas sequenciais que se relacionam entre si” (Fonseca, 1998: 34). A prática tem apresentado os PDI como documentos, muitas vezes de efectiva imperfeição quanto aos indicadores e aos meios de verificação devido ao exíguo envolvimento dos actores a todos os níveis e à justificação do determinismo tempo - tática de inclusão excludente.

Não basta o estabelecimento cronológico de prioridades, de objectivos, das metas e das acções a desenvolver, o suficiente para assegurar que as arquitecturas estratégicas organizacionais (PDI, PE, II) surtam como documento, mas que tais processos se reflectam no pensamento, nos procedimentos, nas acções individuais e no compromisso organizacional. Trata-se de instrumentos de aprendizagem colectiva para a administração e gestão organizacional, contrariamente à captura utilitarista de regulação

e de controlo, porque a documentação em que vêm espelhados devia ser consequência directa da aprendizagem organizacional. Os MAIPP não assumem os documentos como o suficiente para mudar os procedimentos e as acções, constituem apenas a expressão e registo sobre a forma de memorando e lembretes.

### **A avaliação das IES ao encontro da lógica de confiança institucional**

Se a avaliação for entendida como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” conforme evoca Luckesi (1996: 69), o seu papel consubstancia-se segundo o autor, quando: (i) o juízo de qualidade incide sobre a qualidade do objecto ou juízo de existência e ambos correspondidos pela realidade; (ii) a qualidade do objecto é determinada em função das características que o mesmo apresenta, (iii) a tomada de decisão se faz com base no juízo da qualidade e nos dados relevantes da qualidade. Sendo assim, a dimensão pragmática remete para as seguintes possibilidades de sequência: a) manutenção da situação; b) introdução de modificações para adequar o objecto ou a situação às expectativas organizacionais; c) supressão da situação ou do objecto.

Assim, uma eventual avaliação de um PDI sistema e não documento, corporiza o processo de sua construção como o critério base e indicador central para compreender a essência e o alcance dos resultados e do impacto gerados com a intervenção. Quando a avaliação não observa a precedência sócio-organizacional histórica das decisões tomadas para fazer funcionar a organização num determinado contexto sociopolítico e cultural, perde-se “um elemento essencial para a credibilidade dos sistemas de avaliação e para preservar a imagem das instituições” (Simão *et al.*, 2002: 178). Os actores organizacionais recorrerão à avaliação com vista à reificar imagens, ao aprofundamento das lógicas de confiança institucional e ao exuberar o seu protagonismo e a sua autoridade num dado momento histórico aquém do fim ético das avaliações – emancipação organizacional.

Quando a avaliação institucional das IES é procurada como uma “oportunidade de analisar o seu desempenho e conhecer a qualidade inerente, colocando à disposição do Estado e da sociedade informações sobre o trabalho que desenvolvem” (Silva, 2016: 3), contrariamente a uma auto-aprendizagem e emancipação organizacional, procura-se de facto e de acordo com o autor “tentar ganhar maior credibilidade e legitimidade pois, quanto mais legitimidade se alcança mais fundamentos se produzem para o reforço da autonomia individual e institucional” (idem). Esta perspectiva impele muitas vezes à coerção dos actores organizacionais mesmo que não tenham sido despertos para o

efeito, resultando frequentemente, em efeitos pouco sustentáveis devido ao diminuto número de actores que acreditam e se envolvem de forma cognoscitiva no processo.

As avaliações perpetradas para “requisitar” a confiança e a autonomia institucional não construídas podem redundar, objectivamente, num sistema de avaliação e num quadro autónomo de não emancipação, mas da ordem e da coerção. A experiência aponta para o seguinte apreciação:

Embora se vislumbre, na maioria das IES angolanas, uma preocupação com a avaliação institucional, ainda não existe *know how* instalado nesta matéria, razão pela qual o processo tem evoluído muito timidamente. Por outro lado, o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) tem vindo a construir o Sistema Nacional de Garantia de Qualidade como base para iniciar o processo da avaliação institucional (Silva, 2016: 3).

Uma caracterização bastante relacionada com a lógica de construção de processos de administração e de gestão das IES na lógica *top-down*, forçando os actores a preocuparem-se mais com a reificação dos contextos organizacionais que com a mudança colectivamente positiva dessa mesma situação organizacional. A legitimidade sociológica desses estratagemas sobrevive porque, em quase todos os níveis estruturais e de funcionamento do Estado susceptíveis de indagar formalmente as causalidades da até ainda questionada qualidade do ensino superior, encontram-se actores directa ou indirectamente, comprometidos com a caracterização histórica dessas instituições e lógicas.

Verifica-se com certa frequência, a justificação do condicionamento da objectividade dos indicadores e dos dispositivos de avaliação com as disponibilidades financeiras, quando na prática escasseiam as visões e as perspectivas da avaliação enquanto método de aferição de resultados e de impactos. Ou seja, a avaliação quando tomada como mecanismo de “produção de informações para a punição, premiação, alocação de recursos” enfatiza o nível coercivo da regulação, eximindo o nível cognoscitivo enquanto fiel potenciador da “melhoria da qualidade institucional” (Mendes, 2013: 255). Não se descarta dessa análise a perspectiva de,

prestação de contas e de escrutínio público sobre a provisão dos serviços a cargo do Estado [...] a sua natureza eminentemente política, esta abordagem mercantil à avaliação, transforma-a muitas vezes num instrumento de influência e de controle sobre os serviços públicos por parte de grupos de pressão ou lobbies, na prossecução dos seus interesses e estratégia (Afonso, 2005: 155).

No entanto, a caracterização angolana não observa ainda a imposição da “mão invisível” sugerida por Adam Smith, com excepção eventual das IES privadas devido ao condicionamento pelo mercado. Paras IES públicas, apenas a autoridade formal bem

visível expressa na lei e a pressão do terceiro sector que encontra na cumplicidade estatal da qualidade do ensino a todos os níveis, uma aberração nacional factual.

As experiências de avaliação de desempenho docente das IES no país, por exemplo, esbarram com a legitimidade académica e científica dos superiores hierárquicos a quem as normas incumbem despoletar e pilotar a avaliação de seus supervisionados, quando historicamente, muitos destes docentes gradaram de forma ínvia na carreira e outros com reconhecida valência apenas para o ensino. Ao ser-lhes reservado pelos normativos, o privilégio de ocuparem-se legalmente das funções nos órgãos de governação e de gestão, a indagação primária surge a partir do conceito de avaliação definido nas *normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior* como sendo:

[...] um processo que visa aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino superior nos domínios do ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade (Decreto nº 90/09, art.º 99º).

Quê qualidade e que parâmetros de qualidade conhece o avaliador que alcançou tal *status* num quadro histórico de fragmentação das funções substanciais da universidade? Só assim se pode compreender que a extensão universitária seja confundida com a mercantilização do conhecimento à sociedade, e os processos ocorram num clima frenético, pondo em causa a efectividade do processo devido às incorrecções metodológicas na precedência.

Um ambiente que se retoma em relação às legitimidades da avaliação com a criação do INAAREES tido como “instância suprauniversitária, de natureza reguladora e certificadora, com funções de avaliação externa” (Silva, 2016: 9). A ser a instância que se assume como “agência de configuração e realização da avaliação institucional no ensino superior em Angola” (idem), procura corporizar o “modelo de *accountability*”, um pilar da ‘avaliação vocacionado a recolher e a tratar a informação e dados diversos com vista a produzir juízo de valor sobre a realidade (Afonso, 2014), implica a mobilização de actores cujo *know how* seja irrepreensível e transponha a identidade de gradação social eivada pela história e pelo calcanhar paterno para que as decisões avaliativas observem o carácter integrador das funções do ensino superior.

### **A integralidade das funções das IES e a qualidade do Ensino Superior**

A reiterada observação da quase fragmentação das funções substanciais das IES devido por lado, à história nacional desse subsistema que enalteceu mais o ensino que a investigação e a extensão, e por outro, a resistência decorrente da feudalidade sócio-

organizacional, enquanto convenção objectiva de identidade por reconhecimento e não reconhecimento na continuidade e na ruptura (Dubar, 1997), premiaram durante a socialização de novos entes, a homogeneidade, uma variável pouco afim à investigação científica e à extensão. Esse quase adiamento da missão do ensino superior tem sido pouco discutido na formulação de estratégias de avanço.

Os novos docentes que no país e fora deste pós-graduam-se parece importarem-se pouco com o sistema de avaliação para desvelarem as suas competências académicas, apesar de reclamarem a sua gradação na carreira. Mas, os instrumentos miméticos de administração assumidos da administração pública e as experiências de avaliação que se propõem a aferir qualidade, apresentam-se pouco plausíveis para sustentar a fragmentação das funções das IES como uma das relevantes fonte da pouca qualidade. A evidência factual reflecte-se na homogeneidade do plano de contas nacional enredado pela lógica do funcionalismo público que ausenta estruturalmente os orçamentos, em que, para as IES públicas não consta um item orçamental enunciando a *investigação científica*. Para que essa seja financiada recorre-se a outras naturezas de *bens e serviços*.

Eventualmente, por este motivo, o volume das abordagens em relação à área académica nas IES é mais representativo se comparado com a área científica que, no quotidiano, representa mais *praxis* que imperativo organizacional, justificando a experiência nacional de que,

A avaliação tem sido geralmente associada à promoção e garantia da qualidade do desempenho das IES, centrando o seu foco na vertente do ensino-aprendizagem, com a preocupação de aferir a qualidade do desempenho académico dos alunos (Silva, 2016: 14).

A produção de conhecimentos ministrados parece ter pouca relevância em face ao currículo, às metodologias e às condições de ensino. Mesmo os levantamentos administrativos de informações das IES por parte da tutela (Ministério do Ensino Superior) atêm-se firmemente na reprodução de contextos sobejamente identificados como consequências e não aos pressupostos fundacionais capazes de aferir a coexistência de juízos sobre as aprendizagens, sobre o institucionalismo escolar, sobre o desempenho docente e sobre as políticas do sistema nacional de educação e ensino.

Afonso (2014: 488) ao chamar “a atenção para a necessidade de analisar criticamente a excessiva centralidade da avaliação dos alunos, à qual todas as outras avaliações parecem subordinar-se ou referenciar-se” procura não somente ater-se à taxa de retenção mas, representativamente, ao desenvolvimento das habilidades dos aprendentes

enquanto reflexo do desempenho docente, da organizacionalização escolar e da pertinência e oportunidade das políticas nacionais nesta matéria.

### **Considerações finais**

Fazer referência à qualidade do ensino superior, enquanto ente social gerador do terceiro nível do conhecimento implica a desocultação da trajectória histórica das instituições, da identidade e da missão social do ensino neste nível, bem como dos percursos socioprofissionais e académicos dos actores. Se a desocultação da trajectória incide sobre as opções precedentes em relação aos instrumentos de administração adoptados e da qualidade de actores atraídos para as instituições, a menção à identidade das instituições incorpora o sentido que os actores internos e externos atribuem a essas mesmas instituições.

Não são raras as imagens identitárias de instituições do ensino superior, como entes de reprodução de conhecimentos sem significado para as próprias sociedades, de fabricação de títulos para impressionar a sociedade e em que, os seus utentes procuram adequar-se às exigências e agendas normativas encobertas pelo termo “quadro” com a sua semântica pouco convergente. Estes actores a constituírem os grupos hegemónicos sobre os quais impende desencadear ou pilotar as avaliações, rapidamente tornam-se reféns das suas limitações às quais, e a ideia de “qualidade” dissipa-se na “palavra”.

O recurso às avaliações como estratégias de reforçar a lógica de confiança institucional distancia-se da legitimidade institucional. Pois, a primeira deixa descoberta a trajectória sócio-organizacional e história da estrutura e do funcionamento das IES, incidindo preferencialmente sobre a contemporaneidade, como se esta não fosse a construção do passado. O passado decisional do ensino superior nacional é por este facto identificado como estando preenchido de decisões que constituem um claro embuste quando se procura a qualidade, porque os fins e os objectivos organizacionais que se inscrevem nos termos de referência (TdR) das avaliações podem chocar, seja com a autonomia do decisor, como com a lógica decisional que torna o decisor em juguete das forças sociais dominantes contra as quais não pode decidir.

Diante das preocupações que se levantam em relação à qualidade do ensino superior, alguma avaliação (das aprendizagens, institucional, do desempenho docente, das políticas educativas) terá escrutinado a opção da infidelidade normativa que representou o deliberativo 012/04, de 25 de Junho e a transição administrativa de licenciados a

mestres, como tendo gerado consequências de não qualidade? Como legitimado a fragmentação das funções substanciais do ensino superior? A organização de eventos científicos (jornadas, acções específicas de investigação ou de extensão) pode constituir o plausível meio de verificação dessa sugestão de indicadores.

### **Referências bibliográficas**

- AFONSO, A. (2005). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- AFONSO, A. J. (2014). “ Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação”. In. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507.
- BILHIM, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CARVALHO, R. M. (2005). *Compreender África teorias e Práticas de Gestão*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- DARBON, D. (2002). *La culture administrative en Afriques: la construction historique des significations du «phénomène bureaucratique*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora
- EISEMON, T. O. (1983). *Strengthening Uganda's Policy Environment for Investing in University Development*. S/L: Edit Working Papers.
- FISTER, B. & MARTIN, K. (2005). *Embracing the Challenge of Change Through Collegial Decision-Making*. St. Peter, Minnesota: Gustavus Adolphus College Edit.
- FONSECA, A.J.D. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola. A Área-Escola em Acção*. Lisboa: Textos Editora.
- LIMA, Licínio C. (1995). "Avaliação e autonomia das escolas". In J. Pacheco & M. Zabalza (Orgs.), *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-58.
- LUCKESI, C. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, pp. 6-101.
- MANUEL, T. (2013). *Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola: Provimento da Carreira Docente*. Huambo: IPSN Editora.
- \_\_\_\_\_ (2016). *A Regulação do Ensino Superior como Interface da Regra do Funcionalismo Público do Estatuto da Carreira Docente em Angola*. Campinas: 6ª Conferência do FORGES.
- MENDES, M. C. (2014). *Avaliação da Qualidade e Educação Superior em Angola*. Benguela: KAT Editora.
- PEREIRA, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- RISTOFF, D. I. (2008). “Avaliação Institucional: Pensando Princípios”. in J. Dias Sobrinho & N. C. Balzan (Orgs.). *Avaliação Institucional: Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, pp. 37-51.
- SILVA, E. A. (2016). *A avaliação institucional no ensino superior em Angola. O desafio da qualidade e a gestão das IES*. Campinas: 6ª Conferência do FORGES.
- SIMÃO, J. V., SANTOS, S. M. & COSTA, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva Editora.

### **Legislação e outros documentos**

- DECRETO n.º 3/95, de 24 de Março - publicado no Diário da República I Série - n.º 12 - *aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária*.
- DECRETO n.º 31/80, de 10 de Abril - publicado no Diário da República. I Série - n.º 85 - *aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária*.

- DECRETO n.º 90/09, de 15 de Dezembro - publicado no Diário da República. I Série - n.º 87 - *estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior.*
- DECRETO Nº 55/89, de 20 de Setembro – publicado no Diário da República. I Série – Nº 48 – *aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.* Luanda: Imprensa Nacional.
- DESPACHO S/Nº/76, de 25 de Outubro – publicado no Diário da República. I série nº 280 – *designa a Comissão Executiva da Universidade de Angola para proceder ao provimento dos funcionários que asseguravam o funcionamento dos quadros daquela universidade, devido ao seu abandono pelos portugueses.* Luanda: Governo da República Popular de Angola.
- LEI Nº 13/01, de 31 de Dezembro - publicado no Diário da República. I Série – nº 65 - *estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola.* Luanda: Imprensa Nacional.
- PRESIDENTE DA REPÚBLICA (2015). *O Estado da Nação – Discurso do Presidente da República.* Luanda: Assembleia Nacional.
- SECRETARIA DE ESTADO PARA O ENSINO SUPERIOR (2006). *Plano de implementação das linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema do ensino superior.* Luanda: Ministério da Educação.
- UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2004). *Deliberação Nº 012/SU, 25 de Junho – enuncia a versão do Estatuto da Carreira Docente aprovada pelo senado da Universidade.* Luanda: O deliberativo/UAN.