

# Dedicação exclusiva na docência universitária em Angola: realismo ou utopia?

***Exclusive dedication to university teaching in Angola: realism or utopia?***  
***Dedicación exclusiva en la docencia universitaria en Angola:  
realismo o utopia?***

**FERNANDINO JOÃO PEREIRA LEITÃO**

Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0002-1032-8822>

Escola de Magistério Comandante Benedito, Angola

**Resumo:** O presente artigo aborda a disposição do estatuto da carreira docente universitária que obriga o docente, em regime integral, a dedicar-se exclusivamente a uma única instituição de ensino. Nesse sentido, o seu objetivo consiste em analisar a relação entre esta política pública formulada e a sua implementação à luz dos fundamentos da teoria da complexidade de Edgar Morin e das representações sociais de Serge Moscovici. Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem quali-quantitativa associada à reflexão teórica. Os resultados demonstram que a gestão das políticas públicas entre a formulação e a implementação é complexa, porque sua aplicação é condicionada pelas circunstâncias objetivas do contexto sempre dinâmico e cambiante.

**Palavras-chave:** Dedicção exclusiva. Docentes universitários. Angola.

**Abstract:** *This article discusses the disposal of the status of teaching career college that obliges the teaching practice under full dedicating exclusively to a single education institution. In this sense, our goal is to analyze the relationship between this public policy formulation and its implementation, in the light of the background of the complexity theory of Edgar Morin and social representation of Serge Moscovici. This is a descriptive study with an quali-quantitative approach associated with theoretical reflection. The results show that the management of public policies between the formulation and the implementation is complex, because its application is conditioned by the objective conditions of the context, which is always dynamic and changing.*

**Keywords:** *Exclusive dedication, university professors. Angola.*

**Resumen:** *El presente artículo aborda la disposición del estatuto de la carrera docente universitaria que obliga al docente, en régimen completo, dedicarse exclusivamente a una única institución de enseñanza. En este sentido, el objetivo consiste en analizar la relación entre esa política pública formulada y su implementación, con en base los fundamentos de la teoría de la complejidad de Edgar Morin e de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Se trata de un estudio descriptivo con un abordaje cuali-cuantitativo asociado a la reflexión teórica. Los resultados han demostrado que la gestión de las políticas públicas entre la formulación y su implementación es compleja, porque su aplicación es acondicionada por las circunstancias objetivas del contexto siempre dinámico y cambiante.*

**Palabras clave:** *Dedicación exclusiva, docentes universitarios. Angola.*

## INTRODUÇÃO

Chávez *et al* (2009) descrevem a teoria da complexidade na educação como uma tendência pedagógica contemporânea. Trata-se de uma temática amplamente estudada por vários autores, como Edgar Morin, Ovidio de Ángel Hernández, Amélia Gonzalez Váldez, Glória Fariñas León, e tem motivado iniciativas científicas em vários países – como o “Simpósio Internacional de Sistemas Educativos Complexos” do 3º Seminário Bienal Internacional acerca das Implicações Filosóficas, Epistemológicas e Metodológicas da Complexidade, realizado em La Habana, Cuba, em 2006 – e de organizações internacionais como a Unesco ao auspiciar e publicar o ensaio de Edgar Morin (1999) sobre “Os sete saberes para a educação no século XXI”.

De igual modo, a teoria das representações sociais de Serge Moscovici também tem motivado várias iniciativas científicas, como a publicação de um número especial da “Revista Temas em Psicologia” (v. 19, n. 1) em comemoração aos 50 anos dessa teoria, em 2011, entre outras iniciativas. Vale ressaltar que:

A adoção do referencial da teoria das representações sociais de Serge Moscovici nas pesquisas em educação implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e, que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais que, de certa forma, direciona a produção do conhecimento científico [...] oferecendo amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional na perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação. (CRUSOÉ, 2004, p. 110).

Para nós, pesquisadores da Pedagogia, essa iniciativa da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) em dedicar um dossiê teórico ao estudo das políticas educativas refletidas sob a luz do pensamento de Edgar Morin e das representações sociais de Serge Moscovici é de grande relevância, na medida em que possibilita um olhar crítico e mais abrangente sobre o nosso sistema de educação e ensino, tendo em conta a atualidade das propostas contidas nas políticas públicas, as quais, atualmente, conforme Sacristán (2006, p. 41):

[...] estão bastante vazias de conteúdo utópico e focadas a gerir o cotidiano. Necessitamos de ambição e clareza de metas que articulem uma política de melhoria permanente a médio e longo prazo, que se centre nos problemas reais do sistema educativo e naqueles que têm esses problemas. Tudo isso formulado, com clareza nas abordagens, sem tecnicismos que nos distanciam da realidade e aclarando que responsabilidades cabem a cada um.

O sistema de educação e ensino de Angola é definido pela Lei de Bases (nº 17/16, 7/10) como “o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social.” (art. 2º, ponto 3). Está dividido em quatro níveis de ensino (educação pré-escolar; ensino primário; ensino secundário e ensino superior) e em seis subsistemas (educação pré-escolar; ensino geral; ensino técnico-profissional; formação de professores; formação de adultos; ensino superior).

Apesar do sistema de educação e ensino ser unitário, dois ministérios distintos (o da Educação e o do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação) definem e aplicam a política educativa do país, embora um dos princípios da Lei de Bases é a articulação entre os vários subsistemas (artigo 19).

Os aportes da teoria da complexidade de Edgar Morin ajudam a “compreender a educação como um mega-sistema composto por variados sistemas e subsistemas com múltiplas relações entre o todo, as partes e suas retro-alimentações” (CHAVÉZ *et al* 2009, p. 74), evidenciando que o sistema de educação e ensino não pode ser visto como partes isoladas, mas como um todo unificado.

O sistema torna-se ainda mais complexo se atendermos, de fato, que o subsistema do ensino superior, por si só, representa uma grande estrutura pelo número de instituições que o constituem, a quantidade de estudantes matriculados, os funcionários docentes e administrativos, os processos e recursos que gerencia, entre outros aspectos. Esse Departamento Ministerial tem a vocação de formar quadros técnicos de alto nível, com sólida preparação científica, técnica, cultural e humana; a promoção e a realização da investigação científica e da extensão universitária com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos que visem o desenvolvimento do ensino superior em Angola fica sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), que licencia, avalia a qualidade dos serviços, acredita e reconhece os estudos universitários, certifica e valida estudos inovadores, aprova cursos, currículos, atribui e gerencia bolsas de estudo, pois é o órgão que formula e implementa a política de formação e gestão dos quadros superiores no país.

Em Angola, a formação superior ganhou uma representação social muito elevada, e quem a possui alcança um *status* social diferenciado no seu meio comunitário. Essa maneira de encarar a formação superior gera uma grande expectativa na realização pessoal e social do indivíduo. Essa visão, na sociedade, pode ser compreendida à margem dos aportes da teoria de Serge Moscovici e as

representações sociais são capazes de converter uma percepção ou aspecto abstrato em um conceito concreto que se apresenta na mente de um grande número de pessoas em determinada sociedade, como nos mostra Crusoé (2004, p. 105):

Durante os estudos acerca dessa teoria podemos perceber que a mesma nos permite modificar o nosso olhar em relação ao conhecimento de senso comum, pois o fato dessa teoria atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico nos permite conhecer o que diz o senso comum a respeito de determinado conhecimento e comparar com o conhecimento científico, influenciando nas práticas dos sujeitos envolvidos.

Essa percepção abstrata de que os universitários são os que obtêm melhores oportunidades de realização pessoal e social na sociedade, cada vez mais se torna algo concreto e fixo na mente das pessoas, levando a uma busca incessante ao ingresso no ensino superior, que, por vezes, converte-se unicamente na obtenção de um diploma, mais do que na busca de competências científicas para o exercício de uma profissão.

Relacionado ao anterior, está igualmente, uma grande quantidade de indivíduos formados nas mais variadas áreas do conhecimento a candidatarem-se à docência universitária para buscar, sobretudo, prestígio social e financeiro, muitas vezes sem a prévia preparação científica, técnica e/ou profissional adequada e necessária ao exercício da docência no nível superior, o que dá lugar a um grande desafio por parte do sistema em regulamentar esse exercício profissional.

Durante muitos anos, houve ao nível do nosso sistema de educação e ensino de maneira geral, tanto no ensino geral como no universitário, alguma permissividade ou até mesmo falta de regulamentação que pudesse orientar e coordenar o trabalho dos professores. Houve situações que chegavam ao extremo daquilo que humana e deontologicamente era considerado possível, com exemplos de professores que eram efetivos em três ou mais instituições de ensino e outros que, em atropelo à Lei Geral do Trabalho, chegaram a ser efetivos no funcionalismo público em duas ou mais províncias.

Essa realidade é apresentada por um gestor de determinada universidade em Angola numa investigação sobre a avaliação institucional realizada por Maria Mendes (2012, s. p.)<sup>1</sup>:

---

1 Extrato das respostas do questionário de uma investigação sobre gestão da qualidade durante a avaliação institucional numa universidade em Angola.

[...] aqueles que têm contrato em tempo integral, na prática têm mais 2 ou 3 contratos em tempo [...], não sei que tempo, com outras instituições onde acham que devem colaborar. E, como a nossa instituição não define com rigor e não exige uma dada prestação, muitos docentes dão como garantido o salário que têm aqui e depois, em troca desse salário, dão a contrapartida que acham que podem ou devem dar e não a contrapartida que a instituição deveria, em termos contratuais, digamos assim, definir, negociar e exigir. Esta atitude dificulta qualquer trabalho de desenvolvimento que a universidade queira fazer. (sujeito XYMF).

Quando essa situação se tornou insustentável, motivada em grande medida pelos resultados pouco satisfatórios que os estudantes desses docentes apresentavam e pela falta de pontualidade e assiduidade, pouca produção científica e insuficiente participação em projetos de investigação, gestão e de extensão, deu lugar ao debate que culminou com a determinação da cláusula de dedicação exclusiva, ou seja, todo docente deve dedicar-se única e exclusivamente à instituição de ensino na qual possui vínculo efetivo de regime integral.

Esse debate tornou-se uma demanda atual na nossa sociedade, em um momento no qual se intensifica o resgate dos valores éticos dos profissionais, de equidade e justiça social, pois temos visto com frequência exemplos recentes de funcionários efetivos de várias instituições expulsos por duplo vínculo, tanto na educação como em outros ministérios, num combate aberto contra o chamado fenômeno da “turbo docência”, a dupla efetividade e aos denominados “fantasmas” das folhas de salários.

No caso concreto da educação, esta é uma exigência nova, ao passo que em algumas carreiras profissionais, por exemplo, a dos magistrados, sempre vigorou. A diferença na discussão está na perspectiva da satisfação social e laboral dos profissionais pelos rendimentos salariais e toda a espécie de regalias materiais e financeiras que recebem os magistrados, diferentemente dos docentes e, ainda assim, é dada a eles a possibilidade de poderem, a título excepcional, exercer a docência ou a investigação científica.

O debate acadêmico gerado em torno dessa problemática, todavia, não produziu um consenso sobre aquilo que se pode considerar como medida a todos os títulos positivos, já que existem vozes que discordam da medida instituída. Os argumentos, muitas vezes, enfocam na perspectiva remuneratória, chegando a se afirmar que os magistrados, por exemplo, ao ganharem duas ou três vezes mais que um docente universitário e, ainda, têm a prerrogativa para exercerem a docência não é uma comparação justa, visto que são profissionais com estatutos diferenciados. Dito de outra forma, o salário que o estado paga aos professores

não lhes permite suprir suas necessidades sociais de maneira condigna, o que os impele a se dedicarem a outras atividades remuneradas para aumentar a renda familiar.

Porém, é necessário que a definição das políticas leve em consideração aquilo que o indivíduo traz como entendimento da sua própria profissão (teoria das representações sociais) e, desse modo, entender que não basta legislar para que tudo se cumpra e se aplique integralmente, sendo que esse processo é muito mais complexo (teoria da complexidade).

## DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

O dicionário<sup>2</sup> define “exclusividade” como: “qualidade do que é exclusivo, do que tem poder para excluir; (Jurídico) posse, uso, direito que não admite participação de outrem. Qualidade do que, por privilégio, pertence a alguém.”

No estatuto da carreira do docente universitário (art. 3º v), o regime de dedicação exclusiva é definido como “a modalidade de prestação de serviço em que o docente está vinculado a uma única instituição de investigação e desenvolvimento e não desenvolve nenhum outro tipo de atividade profissional.” O profissional que optar por esse regime de trabalho deverá, em princípio, dedicar-se inteiramente a uma única instituição do funcionalismo público ou privado, não devendo exercer qualquer outra atividade remunerada. Contudo, não se deve ignorar o efeito ou impacto que esta pode causar na motivação, desenvolvimento e satisfação profissional do docente.

O docente universitário é o profissional da instituição do ensino superior que no exercício da sua atividade cumpre com as funções de: prestar o serviço docente que lhe for atribuído pelo órgão competente da instituição ou unidade orgânica; desenvolver, individualmente, ou em grupo, trabalhos de investigação científica; contribuir para a gestão democrática da instituição e desenvolver e participar nas atividades de extensão universitária (Estatuto da Carreira Docente, artigo 6º).

Nesse sentido, o docente, para além da atividade de ensino, deve dedicar tempo às atividades não letivas constantes do artigo 45 do estatuto. A esse respeito, a norma é explícita, clarificando, inclusive, o número de horas que o docente deve dedicar às atividades em função do regime de trabalho que optar e da categoria da carreira docente a que esteja colocado. Existem duas classes de

docentes no ensino superior, cada qual com as suas respectivas categorias: classe de professores (catedrático, associado e auxiliar) e classe de assistentes (assistente e assistente estagiário).

Segundo o Estatuto da Carreira Docente Universitária “o pessoal docente das instituições do ensino superior exerce as suas funções em regime de tempo integral com ou sem dedicação exclusiva ou em regime de tempo parcial.” (art. 47º). Assim, os docentes que optem pelo regime de vínculo de trabalho em tempo integral com dedicação exclusiva estão sujeitos a renunciar o exercício de qualquer outra função ou atividade remunerada, pública ou privada, excetuando o exercício da atividade liberal, como a advocacia, medicina, jornalismo, assessoria, consultoria e outras definidas por lei.

No estatuto remuneratório da carreira docente universitária (decreto presidencial nº 280/18, de 27 de novembro) atribui-se ao vencimento-base do professor um subsídio de dedicação exclusiva de 20% de acréscimo, diferente do ensino geral, que é de 5%.

Essa disposição legal visa chamar a responsabilidade dos docentes sobre o compromisso com a instituição que representa, com a profissão e com os seus estudantes. Esta inclui não apenas a responsabilidade de dedicar-se ao ensino ministrando aulas, mas também o atendimento e assessoria aos estudantes, bem como a participação dos processos de gestão e projetos de investigação e extensão universitária.

A exigência da dedicação exclusiva na docência universitária traz consigo, implicitamente, várias questões, por exemplo, será possível um docente universitário viver condignamente em função do seu estatuto social, unicamente com o salário que recebe numa instituição a que presta serviço de maneira exclusiva? No mercado angolano há quadros em quantidade e qualidade suficiente para que cada instituição de ensino superior (IES) tenha os seus docentes em efetivo serviço de exclusividade? Essas duas questões geram contradição, conforme descreve o **princípio dialógico** da teoria da complexidade de Morin que “estabelece o vínculo entre os elementos contraditórios como estabilidade-instabilidade e ordem-desordem.” (CHÁVEZ *et al*, 2009, p. 73).

Em Angola, é comum instituírem-se normas que claramente serão impossíveis de implementar, desde sua publicação, devido à falta de condições objetivas previamente criadas, que, em muitos casos, dá lugar a períodos longos de inércia por parte das autoridades em exigir o seu cumprimento, por reconhecerem que a sua efetivação no nosso contexto daria lugar a um déficit social.

Alega-se, por parte das estruturas governativas, a defesa de um bem maior, ou seja, justifica-se essa falta de rigor na exigência do cumprimento da política pública com a necessidade de salvaguardar o funcionamento das instituições

enquanto prestadoras de um serviço público. Essa situação leva à seguinte interrogação: por que regulamentar para deixar no vazio a referida norma? Não seria mais correto legislar com base na própria realidade?—

No entanto, a intenção é regulamentar primeiro e dar um período de sensibilização e assessoria para que as instituições do ensino superior não fiquem acomodadas numa realidade que conduz à pouca produtividade por parte dos profissionais, que se reflete na qualidade dos serviços prestados pelas instituições. Assim, de maneira paulatina, as instituições podem se adequar para o cumprimento das normas inovadoras e mais desafiadoras. Esse processo pode evoluir, inclusivamente, para a definição de *rankings* de qualidade do ensino superior com base a parâmetros internacionais, no sentido de se buscar a excelência.

Esse sentido de utopia na definição de políticas públicas nem sempre deve ser visto como algo negativo, tal como afirma Paulo Freire (1987, p. 72-73): “A educação revolucionária necessita de sonho, de fé... A assunção crítica da minha esperança me insere na busca permanente. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado. Mas mover-se na busca.”

Apesar de a ciência ter caráter objetivo e concreto, baseando-se principalmente nas evidências, sua projeção para o desconhecido a impele a uma permanente busca, na medida em que incentiva e obriga as instituições de ensino superior a definirem estratégias baseadas em planos provisionais de formação e de superação profissional dos seus docentes.

A seguir, reflete-se sobre os esforços do Estado angolano voltados à melhoria da qualidade e quantidade de profissionais (docentes, investigadores e gestores) que atuam no ensino superior.

## POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE QUADROS DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: FORMULAÇÃO

Em todos esses anos, desde a sua institucionalização em 1962 (SILVA, 2016), a evolução do subsistema do ensino superior em Angola tem a particularidade de sua universalização ter sido condicionada por vários fatores, tanto de natureza política, econômica e até militar – devido ao conflito armado que assolou o país, desde a independência, em 1975, até ao ano de 2002, fazendo com que as instituições de ensino superior ficassem limitadas na província de Luanda e em capitais de algumas províncias (Huila, Huambo e Benguela).

Em 1992, com a instauração do regime multipartidário e a transição de uma economia de orientação socialista para economia de mercado, foram criadas as condições para a abertura do ensino ao setor privado, com a aprovação da lei nº 18/91, de 18 de maio, que permitia às pessoas (individual ou coletivamente) a

possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino e exercer a educação a título oneroso, o que possibilitou o surgimento de várias instituições privadas de ensino superior.

A paz definitiva alcançada em 2002 deu uma maior abertura do país ao mundo e com ele a globalização a que os angolanos também se envolveram, criando uma procura muito grande pela formação superior nas mais variadas áreas do saber científico. Essa procura pela formação deu lugar à identificação por parte dos empreendedores de uma área de negócio bastante lucrativa e promissora na sociedade angolana.

O crescimento de rede de instituições do ensino superior e, conseqüentemente, da população estudantil não se deu na mesma proporção com a formação de docentes que pudessem responder de maneira equilibrada ao rácio docente/estudante de maneira aceitável.

Como os quadros qualificados eram e ainda são em número reduzido para responder à demanda do ensino superior em Angola, houve uma pressão muito grande sobre os poucos habilitados a lecionarem no ensino superior, o que levou várias instituições a contarem, unicamente, com os mesmos profissionais no mercado local, como mostra Mendes (2012, s. p.)<sup>3</sup>:

No nosso caso particular verifica-se: muitas IES (Instituições do Ensino Superior) operam com um corpo docente insuficiente, sendo que, em alguns casos as instituições não possuem efetivos docentes próprios, o que remete estas, a uma situação de partilha, do já reduzido, corpo docente disponível, situação que, ainda em 2011 foi assinalado como um problema adicional para o ensino superior (DP nº 201/11, de 20 de julho).

Uma das alternativas foi recorrer a profissionais expatriados, que sempre acarretam mais custos e, por vezes, há o problema da adaptação e da contextualização dos conhecimentos para com os estudantes nacionais, que em alguns casos, tem gerado descontentamento.

De acordo a essa realidade, o MESCTI elaborou uma estratégia nacional de formação de quadros (ENFQ) alicerçada na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (Angola, 2025), no Plano Nacional de Desenvolvimento (2013-2017), no Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ, 2013) e no Plano Nacional da Juventude (2014-2017).

A ENFQ é concretizada através de instrumentos adequados cujo principal objetivo PNFQ. Nela constam vários objetivos gerais e específicos, programas de ação/prioridades e resultados esperados com indicadores de objetivos.

---

3 Extratos das respostas do questionário de uma investigação sobre gestão da qualidade de quadros durante a avaliação institucional numa universidade em Angola

Sendo um plano abrangente, metodologicamente, não é possível apresentá-lo na íntegra e, como o estudo em abordagem está direcionado aos docentes universitários, dentro do PNFQ a delimitação abrange apenas o programa de ação ligado a essa área. Esses elementos são importantes para perceber o esforço do governo visando responder à demanda do insuficiente número de docentes universitários, uma vez que está legalmente instituída a dedicação exclusiva na docência universitária. A PNFQ (2013, p. 10) apresenta como objetivos:

- Apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola, condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana;
- Assegurar a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que correspondam às necessidades de desenvolvimento do país.
- Promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo, entre as necessidades e a oferta formativa.

Tal como já foi referenciado, essa política de formação de quadros é abrangente e transversal a todos os sectores, entretanto o objetivo específico vinculado à docência universitária constante do plano, enquanto instrumento que adote e atualize o quadro geral de recursos humanos para o horizonte 2020, é de “promover o desenvolvimento e consolidação do ensino superior, de acordo com as necessidades efetivas do país” (PNFQ, 2013, p. 10). Esse objetivo específico está vinculado ao programa de ação que vise à formação e capacitação de professores e de investigadores para o ensino superior e sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação.

Como resultados da implementação do PNFQ, espera-se a obtenção de um sistema de formação de quadros docentes e de especialistas e investigadores em educação. Os indicadores de objetivos apresentados no quadro a seguir representam as metas do PNFQ que devem guiar a sua implementação, monitoria e avaliação.

## Quadro 1 - Resultados esperados do PNFQ ligados ao setor docente e estudantil

Indicadores	Unidades	2010	2015	2020	2025
Stock nacional de quadros	milhares	1.230	1.600	2.320	3.325
Taxa geral de quadros	%	28,8	31,2	33,0	35,0
Alunos matriculados no ES	milhares	117	200	275	360
Alunos matriculados no ES por 100 mil habitantes	unidade	610	910	1.100	1.300
Alunos diplomados no ensino superior a nível nacional	milhares	5,7	14,0	22	36
Relação alunos diplomados/alunos matriculados no ES	%	4,9	1,5	2,0	10,0
Número de professores no ensino superior	milhares	2,4	4,4	6,9	9,0
Relação alunos/professor no ensino superior	unidade	49	45	40	40

Fonte: PNFQ (2013).

O quadro apresentado é interpretado de maneira discricionária pelo próprio documento, apresentando detalhadamente os resultados esperados no horizonte de 2020:

A fileira de educação para o ensino superior reformulada e melhorada, verificável, nomeadamente, através de:

- Existência de 6,9 milhares de professores do ensino superior, com maior qualificação científica, técnica e pedagógica, e maior nível de formação avançada, de forma que, em 2020, 40% dos docentes tenham o grau de mestres e 20% o grau de doutor.

- Definido e implementado o estatuto do pessoal docente do ensino superior, que promova a sua qualificação nas instituições.

Do Sistema de formação de quadros docentes e de especialistas e investigadores em educação, estruturado, desenvolvido, evidenciável, nomeadamente, através de:

- Conhecimento produzido sobre oferta e procura atual e identificadas necessidades futuras de quadros docentes;

- Estabelecida e implementada a rede de oferta de formação integrada adequada às necessidades de quadros médios e superiores docentes;

- Organizada e operacionalizada a rede de oferta de profissionalização pedagógica de docentes segundo o modelo sequencial;

- Oferta, substancialmente acrescida, de cursos de qualificação de formadores de quadros docentes, de investigadores e de especialistas em educação;

- Dispositivos desenvolvidos e instalados de promoção e garantia de qualidade da oferta de formação de quadros docentes médios e superiores;

- Acreditados, profissionalmente, cursos de ensino superior pedagógico. (PNFQ, 2013, p. 14-15).

Essa abordagem permitirá fazer um seguimento sobre as metas definidas neste plano e as realizações alcançadas com base nos objetivos estratégicos, tendo em conta que o ano em curso (2020) é o período para a sua consolidação. Ao mesmo tempo, serve para avaliar e redefinir estratégias para a continuidade das ações constantes dos desafios do ensino superior, no que se refere à qualificação dos docentes.

## POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE QUADROS DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: ANÁLISE DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Para ilustrar essa realidade, a seguir, alguns dados estatísticos disponibilizados pelo MESCTI sobre instituições do ensino superior, número de professores e os seus respectivos graus acadêmicos, o número de estudantes em formação e os graduados no ensino superior, de 2013 até 2019. Todos esses elementos apresentam uma noção mais ilustrativa e abrangente sobre a implementação da política de formação de quadros no país.

### **Quadro 2 - Dados gerais dos anuários estatísticos do MESCTI 2013-2018**

Anos	Professores					Alunos Matriculados	Rácio aluno/ Professor
	PhD.	MsC.	Lic.	Não especificado	Total geral	Total anual	
2014	483	1.384	2.194	66	4.129	146.001	34
2015	513	1.927	3.978	-	8.660	221.037	26
2016	838	2.917	4.650	353	8.758	241.284	28
2017	1036	3.445	5.585	132	10.198	254.816	25
2018	1040	3.541	5.725	135	10.441	261.310	25

Fonte: Anuário estatístico MESCTI (2018).

A partir desses dados, de maneira global, a situação do ensino superior em Angola, nos últimos sete anos, caracteriza-se pelo aumento significativo do número de docentes e estudantes, assim como de instituições de ensino público como privado. Há também que ressaltar a melhoria do rácio professor/aluno.

Considerando que o presente artigo está direcionado aos docentes universitários e ao serviço que estes prestam ou devem prestar às instituições a que estão vinculados no seu exercício profissional, o quadro a seguir explicita a realidade do país, tanto no sector público como no privado.

### Quadro 3 - Distribuição do regime de prestação de serviço dos docentes

DOCENTES	Regime de tempo parcial 6.450 (61,77%)		Regime de tempo integral 3.991 (38,23%)		Total de docentes 10.441 (100%)
	Sector Público	Sector Privado	Sector Público	Sector Privado	Total parcial
Habilitações					
PhD.	125	263	555	95	1.040
MsC.	508	1.336	1.328	369	3.541
Lic.	577	3.540	927	681	5.725
Não especificado	20	79	7	29	135
Total parcial	1.239 (19,10%)	5.218 (80,90%)	2.817 (70,58%)	1.174 (29,42%)	10.441 (100%)

Fonte: Anuário estatístico MESCTI (2018).

Nos dados do Quadro 3, chama a atenção que, apesar do número de docentes das instituições públicas serem menores em relação aos docentes das instituições privadas, onde está um número maior de docentes em regime de trabalho em tempo integral com 2.817 (70,58%) de um total de 3.991 (100%), sendo que o setor privado tem nesse regime 1.174 (29,42%).

A situação muda com respeito ao regime de tempo parcial, em que o setor público tem apenas 1.239 (19,10%) docentes de um total de 6.450 (100%), contra os 5.218 (80,90%) do setor privado.

É necessário assinalar que pelas informações do Quadro 2 não se tem a percepção do número de docentes existentes dos mais variados graus científicos que estejam repetidos, ou seja, quantos constam na estatística das instituições públicas e também fazem parte da dos quadros de docentes das instituições privadas e, além disso, quantos fazem parte de várias instituições privadas simultaneamente. Esses aspetos levam-nos a depreender que o rácio aluno/professor é ainda mais desproporcional, na medida em que, se forem retirados os indivíduos repetidos nas distintas instituições baixará seguramente o número de docentes por alunos.

Esses dados rompem com a ideia linear de causa-efeito, como descreve o **princípio da recursão organizativa** da teoria da complexidade que, nem sempre, o setor que tenha maior número de pessoal possua, necessariamente, maior parte deles dedicando-se em regime de tempo integral. Isso acontece, em grande medida, devido aos seguintes fatores: a busca de uma maior estabilidade profissional e de crescimento na carreira; maiores oportunidades de ofertas formativas através de bolsas de estudos internas e externas; remuneração mensal e não por cálculo de tempos de aulas ou por desempenho; funcionalismo público sujeito à salvaguarda dos seus direitos através da lei geral de trabalho; e maior confiança na relação com a segurança social enquanto garante da reforma (jubilação).

Apesar de o docente estar vinculado a alguma instituição privada, muitos deles querem, a todo custo, ingressar para o quadro das IES públicas, mantendo o vínculo com a instituição privada em regime de trabalho parcial.

Em 2019, o MESCTI, mediante quotas atribuídas às IES públicas, admitiu mediante concurso público (Despacho conjunto nº 157/19, de 23 de janeiro, dos ministérios das Finanças e da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social) em seu pessoal do quadro: 779 novos docentes, distribuídos nas seguintes categorias: Auxiliar (PhD.) – 178, Assistente – (MsC.) 234 e Assistentes Estagiários (Lic.) – 367. Todavia, essa informação ainda não consta dos dados gerais do número de docentes do ensino superior, pois o anuário estatístico referente ao ano 2019 não foi divulgado até o momento.

Pela quantidade de quadros (nacionais e expatriados) para um universo que compreende a nossa rede de IES públicas e privadas – com o número de: estudantes matriculados, cursos, estudantes a orientar nos seus trabalhos de fim de curso –, é preciso constatar que para algumas especialidades o número é residual na oferta interna, tornando-se ainda mais difícil para agir com rigor na exigência do cumprimento desta norma legal.

A relevância e a importância estratégica seria a publicação, por parte do MESCTI, dos dados relativos às bolsas de estudo, sobretudo para evidenciar o esforço do executivo no apoio direto na formação de quadros por meio de bolsas de estudo concedidas internamente ou para o exterior por áreas de especialidade como: graduação, mestrado e doutorados. Esses dados servirão para se aferir com maior transparência quantos terminam com êxito e, assim, poderão dar seguimento com êxito à formação, além de compreender onde estão estes quadros e o que fazem. Outro levantamento nesse sentido seria referente às bolsas de estudos concedidas por empresas, instituições filantrópicas e países, através de protocolos de cooperação, no sentido de levantar a contribuição de outros organismos neste esforço para o cumprimento das metas do PNFQ.

Nos anuários estatísticos do MESCTI faltam dados estatísticos referentes aos estudantes formados no país ao nível de pós-graduação (especialidades, mestrados e doutorados), sabendo que em Angola já existem IES públicas oferecendo cursos de doutorados, bem como algumas públicas e privadas a ofertando cursos de mestrados devidamente autorizados pelo ministério de tutela. Esses dados também não constam nos anuários estatísticos referentes ao número de cursos legalizados e acreditados por cada IES pública e privada.

Outro dado que seria, igualmente, relevante nos anuários estatísticos, são os referentes ao reconhecimento pelo Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) de estudos feitos no país ou no estrangeiro por cidadãos nacionais ou expatriados, por especialidades e países de proveniência.

## CONTRIBUIÇÃO DAS IES PRIVADAS NA PFQD PARA O SUBSISTEMA

O ensino superior é evidenciado pela sua complexidade na gestão e estruturação por estar constituído de instituições de carácter público, privado e público-privado, onde a articulação nem sempre é fácil pela diversidade de interesses, condições materiais, humanas e objetivos de realização social.

O anuário estatístico MESCTI de 2018 informa que o sector privado representa mais de metade do total (72 – 100%) de IES em Angola, com 47 (65,27%), das quais 10 universidades e 37 institutos superiores; o setor público suporta 25 (34,73%) IES constituídas por 8 universidades, 12 institutos superiores, 4 escolas superiores e 1 academia. As instituições privadas concentram, igualmente, o maior número de matrículas (138.651 – 53,06%) do total de 261.310 (100%) dos estudantes do país, que conta 122.559 (46,94%) nas instituições públicas. O mesmo se verifica com os docentes, visto que do total de 10.441 (100%) docentes, 6.391 (61,21%) lecionam nas instituições privadas e 4.050 (38,79%) no setor público.

Esses dados revelam a importância de incluir as IES privadas na análise das políticas públicas ligadas ao setor, por ser a franja que congrega maior número de instituições, alberga mais estudantes e docentes nesse nível de ensino.

O Subsistema do Ensino Superior em Angola, enquanto dinamizador da política de formação de quadros técnicos de alto nível no país, deve apoiar-se nas teorias científica e nas experiências mais avançadas no âmbito internacional com uma visão de contexto próprio da nossa realidade, para definir estratégias que sejam capazes de consolidar cada vez mais o sistema em uma unidade (princípio holográfico que estabelece a relação parte-todo), em que todas as partes se reconheçam como contribuintes diretos da materialização da política educativa do país, de modo particular da formação e gestão de quadros docentes.

Para tanto, deve haver um efetivo compromisso das instituições e uma clara definição das funções e atividades que o docente deve cumprir, quer sejam letivas e não, porque o professor deve ter incluído no seu salário o tempo adicional, que compense as horas dedicadas ao trabalho não letivo, como: correção de provas, preparação das aulas, investigação, extensão, gestão, etc.

Ao nível do ensino superior privado existem instituições que implementam dinâmicas organizativas de sucesso nesse quesito, ao atribuírem aos professores com mais de 12 horas de aulas semanais o estatuto de efetivos, ou seja, de professores de tempo integral, atribuindo-lhes uma remuneração especial aceitável. Isso as diferencia de outras instituições que buscam minimizar custos e maximizar lucros e pagam apenas a remuneração correspondente a cada hora letiva, deixando o professor fora da participação ou sem a exigência para dedicar-se a atividades complementares a sua função de docente, como: a assistência aos alunos em tutorias; apoio escolar para recuperação da matéria e esclarecimentos de dúvidas da matéria; participação em projetos de investigação científica; participação em atividades extensionistas e projetos de extensão universitária; participação ativa na gestão da instituição, tais como reuniões dos conselhos científicos e pedagógicos, jornadas científicas, etc.

No subsistema do ensino superior existem instituições com políticas de recrutamentos de docentes voltadas especificamente para a absorção de profissionais com o nível de licenciado, o que possibilitará o pagamento de salários mais baixos, já que este é calculado com base no grau científico e, desse modo, busca maximizar os lucros para os promotores de investigação científica. Este fator geralmente ocasiona a redução da qualidade na prestação de serviços aos estudantes, levando a colocação no mercado de trabalho de indivíduos pouco preparados para o exercício profissional.

Os recursos humanos, de modo particular os docentes, devem ser vistos numa perspectiva mais humanista, integrados numa visão de investigação-ação emancipatória e não o contrário, como critica Joe L. Kincheloe (2008), com base no conceito de racionalidade instrumental a partir de modelos de avaliação de professores e alunos vinculados ao modelo taylorista vigente na educação, direcionado para a administração dos seres humanos e não para a sua digna realização enquanto seres conscientes.

Essa gestão baseada em parâmetros puramente mercantilistas e empresariais entra em contradição com a perspectiva social e humana da educação que esteja voltada, em primeira instância, à resolução dos problemas da sociedade. Nesse sentido, é importante ter em mente que:

Para mensurar e avaliar a eficiência da educação, a gestão escolar não pode utilizar como referência as mesmas variáveis da gestão capitalista, como a produtividade e lucratividade. Diferentemente da gestão capitalista, que se direcciona para a ampliação das formas de controle e exploração dos trabalhadores, objectivando maiores taxas de lucro, a gestão escolar precisa avaliar seu desempenho por meio do processo pleno de formação, que é o produto do processo pedagógico escolar (WELLEN; WELLEN, 2010, p. 178).

Nesse sentido, torna-se igualmente necessário analisar o processo de organização, administração e gestão das IES numa perspectiva humanista desenvolvedora, em que se coloque o homem no centro do processo e a sua realização plena no fim do processo de gestão das universidades.

Para o seu efeito, define-se a gestão universitária como o processo de articulação e integração da dinâmica da vida da IES em todos os seus domínios para o alcance dos seus objetivos específicos no âmbito do plano de desenvolvimento institucional (PDI), com vistas a contribuir na materialização da política educativa do país.

Esse entendimento sobre a gestão universitária, ao ser assumido pelos gestores e promotores das instituições, permitirá articular e integrar as várias esferas de gestão para alicerçar a visão de que não bastará apenas o financeiro e o administrativo para desenvolver e alcançar as metas institucionais, mas sim uma perspectiva do todo integrado, ou seja, todo esse processo de gestão não deve estar unicamente direcionado ao financeiro, mas também a todos os outros domínios que, inter-relacionados, contribuem todos, de maneira integral, para a persecução dos objetivos da instituição.

Entre outros domínios da gestão universitária (ensino, investigação, extensão, qualidade, cooperação, recursos humanos, infraestrutura e financeiro), a presente abordagem destaca a gestão da qualidade e a gestão dos recursos humanos, em que esteja presente como fator de avaliação institucional obrigatória a existência de um claustro docente efetivo numa percentagem que garanta seu funcionamento e a apresentação de um plano provisional para a formação dos professores numa perspectiva de curto, médio e longo prazo, num horizonte temporal não inferior a 5 anos (um ciclo de formação).

Porém, apesar da discussão sobre a satisfação profissional passar por uma perspectiva remuneratória, é necessário não perder de vista que a realização profissional não dependa, unicamente, dessa variável. Assim, o professor enquanto profissional deve acentuar a sua motivação e satisfação profissional em diversos fatores, como a visão de carreira na docência, o contributo social que preste aos cidadãos na sua preparação para o exercício de uma profissão, entre outros.

*Grosso modo*, como afirma Zau (2012, p. 187) “o exercício do magistério é uma espécie de sacerdócio e, nem todos os candidatos estão dotados dessa vocação”, na qual o professor sente que o mais importante e relevante para si é, na verdade, um contributo social que permita a formação integral dos seus alunos para o exercício profissional e da cidadania de maneira crítica, reflexiva e profissional para o desenvolvimento da sociedade. Este deve ser o foco dos

docentes comprometidos com a profissão, atribuindo o sentido verdadeiro à educação, com um pendor elevado na sua dimensão ética, humana e profissional, mais do que a remuneratória. A exemplo de uma professora que dizia:

[...] já recebi vários convites para leccionar em algumas instituições do ensino superior privadas, mas sempre recusei, porque vejo que não há um compromisso social efetivo por parte de muitas instituições. Vejo que falta um projeto que vincule o professor à instituição a curto, médio e longo prazo com uma perspectiva de crescimento profissional do docente que possibilite o seguimento do percurso formativo dos estudantes, sendo que o importante na visão deles é o salário que dão ao professor. (MENDES, 2012, s. p.)<sup>4</sup>.

Tudo isso propiciará aos professores saírem dos esquemas impostos pela racionalidade instrumental para uma visão crítica e reflexiva da sua profissão.

No esforço público do Estado, dedicado à formação dos docentes universitários, implementado através do PNFQ, juntam-se iniciativas de sucesso levadas a cabo por várias universidades privadas, entre as quais destacamos a Universidade Católica de Angola (UCAN) e a Universidade Técnica de Angola (UTANGA) que, mediante bolsas de estudos internas e externas de pós-graduação, formaram grande parte dos docentes do seu claustro elevando, exponencialmente, o número de professores com o vínculo de prestação de serviço efetivo de dedicação exclusiva, por ser um ativo da instituição e, desse modo, estão substituindo, gradualmente, os expatriados e os colaboradores com pessoal efetivo da própria IES.

Pensamos ser importante que o MESCTI – enquanto gestor da política de formação de quadros docentes para esse subsistema – incluisse esses dados na estratégia global levada a cabo pelo setor público para que cada vez mais se tenha uma visão integrada do subsistema do ensino superior, evitando a compartimentação e/ou a fragmentação entre o público e o privado.

Nesse sentido, pelas condições atuais do país, marcado pelo número insuficiente de quadros superiores qualificados e habilitados à docência universitária que a política pública exige da dedicação exclusiva aos docentes universitários, ainda se enquadra numa perspectiva de sonho (utopia), ou seja, algo que temos a esperança de vir a alcançar num futuro a médio ou longo prazo. Portanto, uma utopia baseada no realismo atual.

O debate sobre a problemática da dedicação exclusiva na docência universitária é muito controverso na medida em que fere sempre interesses particulares e coletivos, tanto públicos como privados, pelo que, em dependência

---

4 Extratos das respostas do questionário de uma investigação sobre gestão da qualidade durante a avaliação institucional numa universidade em Angola.

dos ganhos e perdas nos interesses instalados pode-se encarar nela aspetos considerados positivos para uns e negativos para outros. Tudo isso lança vários desafios ao nosso subsistema do ensino superior, tais como:

- Definir uma estratégia nacional sólida e transparente de gestão dos quadros do país, começando por um senso e um mapeamento, para saber onde estão, que especialidade têm de formação, o que fazem e em que setor prestam serviço, quais as suas linhas de pesquisa. Com base na análise desses dados, incluí-los em projetos de investigação para dar respostas às demandas científicas, técnicas, sociais, políticas e económicas do país;

- Consolidar docência universitária como uma carreira profissional, baseada em um código ético e deontológico bem definido;

- Resgatar a visão empresarial da educação como parte de um projeto político-social de nação e não estar unicamente voltado para o lucro;

- Incluir nos anuários estatísticos do MESCTI os dados referentes aos estudantes formados em pós-graduações (mestrado e doutoramento) no país, os bolsistas internos e externos, o número de títulos de reconhecimentos e acreditação de estudos feitos no país e no exterior, para organizar estratégias de formação de quadros;

- Integrar os planos provisionais de formação de professores das instituições do ensino superior privadas e incluir nos dados gerais do PNFQ de docentes universitários os professores formados por estas, como sendo parte da resposta à qualidade do ensino e à qualificação técnica e profissional dos docentes que lecionam no ensino superior tanto no setor público como no privado.

## COMO COMPREENDER OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ANGOLA À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DOS POSTULADOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

A política de formação de quadros de Angola visa, mormente, à formação gradual de profissionais que devam dar respostas à demanda de docentes para cobrir o ensino superior no país e melhorar significativamente o rácio professor/aluno no subsistema.

Os resultados demonstram que a gestão das políticas públicas entre a formulação e a implementação é complexa, na medida em que sua aplicação é sempre condicionada pelas condições objetivas do contexto dinâmico e cambiante de aplicação, requerendo sempre adaptações e reajustes que, por sua vez, a retroalimentam e assim segue de maneira sucessiva até a sua conclusão, corroborando com o **princípio de adaptação e evolução conjunta**, dado

pela teoria da complexidade de Morin: “os sistemas complexos transformam-se conjuntamente com os seus contextos, nenhum dos dois pode evoluir sem que se produzam ajustes correspondentes entre ambos.” (CHÁVEZ *et al*, 2009, p. 73).

No entanto, fatores externos ao PNFQ, que prevê o aumento do número de profissionais formados para o exercício da carreira docente universitária, como a redução de recursos financeiros alocados pelo Orçamento Geral do Estado, vem sofrendo reduções anuais, como consta no estudo sobre o financiamento do ensino superior em Angola, de 2019:

De acordo com os Orçamentos Gerais do Estado de 2013-2015, nota-se que os gastos públicos para a educação, especificamente, a nível do ensino superior, têm vindo a reduzir de ano para ano, veja-se que no ano de 2013 foi de 1,3% do total geral dos gastos públicos, reduzindo em 2014 para 1,2%. No ano de 2015 a verba atribuída ao ensino superior subiu para 1,6% do total das despesas orçamentais dos gastos públicos, com a particularidade de que a quantidade de dinheiro alocado era inferior à de 2014. (MANUEL *et al*, 2019, p. 12).

Essa situação, decorrente da recessão financeira que o país regista desde 2016 à data presente, condiciona a implementação do plano e, conseqüentemente, os resultados esperados.

De acordo com a teoria da complexidade vê-se que aqui se pode estar diante de uma boa oportunidade para entender que a escassez de dinheiro não deve significar, necessariamente, o fracasso completo do PNFQ, por existir mudanças no contexto econômico que garantam a sustentabilidade de execução do plano, apesar de se reconhecer que provocará mudanças na sua implementação, como nos apresenta o princípio da não proporcionalidade ou não linearidade da relação causa-efeito, ao afirmar que: “qualquer acontecimento pode gerar mudanças por menor que seja” (CHÁVEZ *et al*, 2009, p. 73).

Contudo, para Morin (*apud* CHÁVEZ *et al*, 2009), nem sempre a relação entre causa-efeito é linear, sendo certo que se exigirá dos gestores do sistema uma grande capacidade de empreendedorismo, como a busca de parcerias empresariais, convênios com países e instituições internacionais para a formação de quadros nacionais.

Essa situação de escassez de recursos financeiros pode gerar uma política voltada à racionalização dos docentes disponíveis no sistema e/ou a adaptação do estatuto da carreira docente numa perspectiva de maior flexibilização, devidamente regulamentada. Pode também incentivar a adoção de políticas públicas que incentivem o financiamento da educação por outros setores da sociedade, já que o Estado, com a situação de recessão acumulada nos últimos anos, vem perdendo a capacidade de suportar todos os encargos tendentes à implementação do referido plano de formação.

As organizações filantrópicas e as empresas que são outras possibilidades de financiamento do ensino superior, quer através de bolsas de estudo quer através do mecenato. A partilha dos custos nas instituições do ensino superior do país adicionará capacidade para o ensino superior. (MANUEL *et al*, 2019, p. 20).

É difícil assumir o caráter sistêmico no nosso ensino superior enquanto não for possível sequer controlar todos os docentes que trabalhem nele, o que torna ainda mais difícil a gestão de uma estratégia integrada de formação e superação profissional dos docentes universitários.

A efetivação ou êxito da política sobre a dedicação exclusiva na sua implementação, ou seja, o cumprimento por parte dos docentes dessa disposição estatutária também depende do significado que eles atribuem a sua atividade profissional, uma vez que estudos sobre a profissionalização da docência universitária devem incluir entendimento próprio ou a representação social que se tem sobre esse conceito. Tauchen e Fávero (2018, p. 32-33) corroboram que:

A identidade da docência universitária é extremamente controversa e, também se encontra vinculada ao *status* socioprofissional. Em outras palavras, dependendo do contexto nos definimos pelo âmbito científico (químicos, engenheiros, etc.), principalmente quando precisamos justificar nossa estreita compreensão sobre as concepções e opções político-pedagógicas que perpassam a docência. Por outro lado, se estivermos em um evento científico, somos apresentados não pela via da docência, mas pelas pesquisas e pelos temas de investigação. Se, no entanto, estivermos dialogando com pessoas pouco escolarizadas, basta dizer que somos professores universitários para instituir uma relação de poder e de difusor de um status cultural (extensão).

Esses autores nos remetem à ideia de que a questão da profissionalização da docência universitária precisa ser discutida como um problema de reprofissionalização, na medida em que aqueles que cheguem a ingressar nas fileiras dos docentes universitários possuem sempre uma profissão anterior a esta, portanto, é um processo cuja identidade se constrói com a própria prática diária.

A problemática da construção da identidade profissional dos docentes universitários não está vinculada unicamente à aquisição de um estatuto social mais elevado, como afirma Contreras (2001, p. 49):

A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*. Também se reclama maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupações por aspectos educativos que não podem vir escritos em normativos, integridade pessoal, responsabilidade no que se faz, sensibilidade antes as situações delicadas, responsabilidade com a comunidade, etc.

Nesse sentido, a definição de uma política como essa, que institui a dedicação exclusiva dos docentes, deve levar em conta o significado ou o entendimento que os próprios docentes atribuem a sua profissão, ou seja, ao considerar os aportes da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, será possível entender com maior profundidade o comportamento dos docentes face a essa disposição estatutária.

Assim, se entendermos que o comportamento dos sujeitos não é determinado pelas características objetivas da situação, mas sim, pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações. (CRUSOÉ, 2004, p. 105).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da exclusividade docente universitária, enquanto política pública orientada ao estabelecimento da eficiência e eficácia dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior em Angola, encontra aportes importantes na teoria da complexidade de Edgar Morin, possibilitando analisar o sistema de educação e ensino como uma estrutura burocrática vasta, composta por vários subsistemas inter-relacionados entre si como um todo integrado, no qual o próprio subsistema do ensino superior está incluído, abarcando as estruturas, modalidades e centros vocacionados à formação de quadros superiores, tanto públicos como privados.

Nesse sentido, os princípios da teoria da complexidade ajudam-nos a compreender a relação existente entre os vários fenômenos presentes no sistema no qual se evidencia a referida regulamentação, que não é apenas utópica, mas também reveladora de uma realidade que se apresenta como dinâmica e alterável desde a formulação até a sua implementação.

Essa disposição estatutária torna ainda mais complexa a sua aplicação se a sua concepção não levar em conta o significado que os próprios docentes atribuem a sua profissão. Nessa direção, estão os estudos realizados por Serge Moscovici sobre as representações sociais que constituem uma teoria que defenda a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum; ou seja, é necessário que antes e durante a sua formulação e implementação seja levada em consideração a perspectiva que têm sobre a profissão de docentes universitários. Essas representações sociais, trazidas do senso comum através do convívio social podem contribuir positiva ou negativamente para a assunção de um verdadeiro compromisso com a referida profissão, sendo, portanto, uma variável de grande valia a ser considerada.

De acordo com a transversalidade enquanto questão de interesse social, na medida em que o docente universitário tem uma grande relevância social, implica descrever que a discussão sobre o tema da dedicação exclusiva deve abranger não apenas as explicações científicas, mas também as expectativas, as motivações, as perspectivas, crenças e opiniões dos docentes inseridas no mundo cultural e nas práticas sociais individuais e coletivas dentro de um projeto ético e social determinado.

Por isso, é necessário continuar o debate sobre a dedicação exclusiva na docência universitária, procurando envolver os distintos atores do processo (docentes, gestores, investigadores, promotores, estudantes, sindicatos, políticos, juristas, sociólogos, etc.) para que essa política pública alcance o objetivo esperado: de contribuir para a melhoria da qualidade do nosso ensino superior com profissionais dedicados e comprometidos com a carreira docente na sua plenitude (ensino, investigação, gestão e extensão), tendo em vista que, atualmente, configura-se numa disposição utópica trazida pela realidade da situação do país.

## REFERÊNCIAS

CHÁVEZ, J.; et al. **Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y didáctica**. La Habana: Pueblo y Educación, 2009.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2001.

CRUSOÉ, N. M. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DICIONÁRIO online de português: Dicio. **Significado de Exclusividade**. 2020. Disponível em: [www.dicio.com.br/exclusividade](http://www.dicio.com.br/exclusividade) Acesso em: 25 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KINCHELOE, J. Os objectivos da investigação crítica: o conceito de racionalidade instrumental. In: PARASKEVA, J. M.; OLIVEIRA, L. R. (org.). **Currículo e tecnologia educativa**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 47-86.

MANUEL, C.; BUZA, A.; MANUEL, I. **Financiamento do ensino superior em Angola**. 2019. Disponível em: [www.aforges.org](http://www.aforges.org). Acesso em: 22 abr. 2020.

MENDES, M. **Auto-avaliação institucional: estrutura e funcionamento da comissão interna de avaliação de uma Instituição do Ensino Superior**. In: MEMÓRIAS do seminário metodológico sobre avaliação e acreditação do ensino superior. Luanda: MESCTI, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação no século XXI**. Brasília: Unesco, 1999.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS. **Luanda**: Qualificar, 2013.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto nº 90/09. Normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior. **Diário da República**, Luanda, 15 dez. 2009. I série – n. 237.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei no 17/16: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República**, Luanda, 7 out. 2016. I série, n. 170.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). **Anuários Estatísticos do Ensino Superior em Angola de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018**. Luanda: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **De las reformas como políticas a las políticas de reforma**. In:

SACRISTÁN, J. Gimeno (comp.). **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Morata, 2006. p. 23-42.

SILVA, E. Alves da. **Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo a qualidade**. Luanda: Mayamba, 2016.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. Docência e gestão da profissionalidade na educação superior. In: TAUCHEN, G; BORGES, D. **Docência e políticas na educação superior**. Curitiba: CRV, 2018. p. 29-42.

WELLEN, H.; WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. São Paulo: Ibipex, 2010.

ZAU, F. **Do acto educativo ao exercício da cidadania**. Luanda: Mayamba, 2012.

---

**Fernandino João Pereira Leitão**

Doutor em Ciências Pedagógicas, na Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona, República de Cuba. Professor de Teoria de Educação e Desenvolvimento Curricular na área de Formação de Professores do Magistério.  
E-mail: dinoleitao1@hotmail.com

*Recebido em 13/05/2020*  
*Aprovado em 04/08/2020*