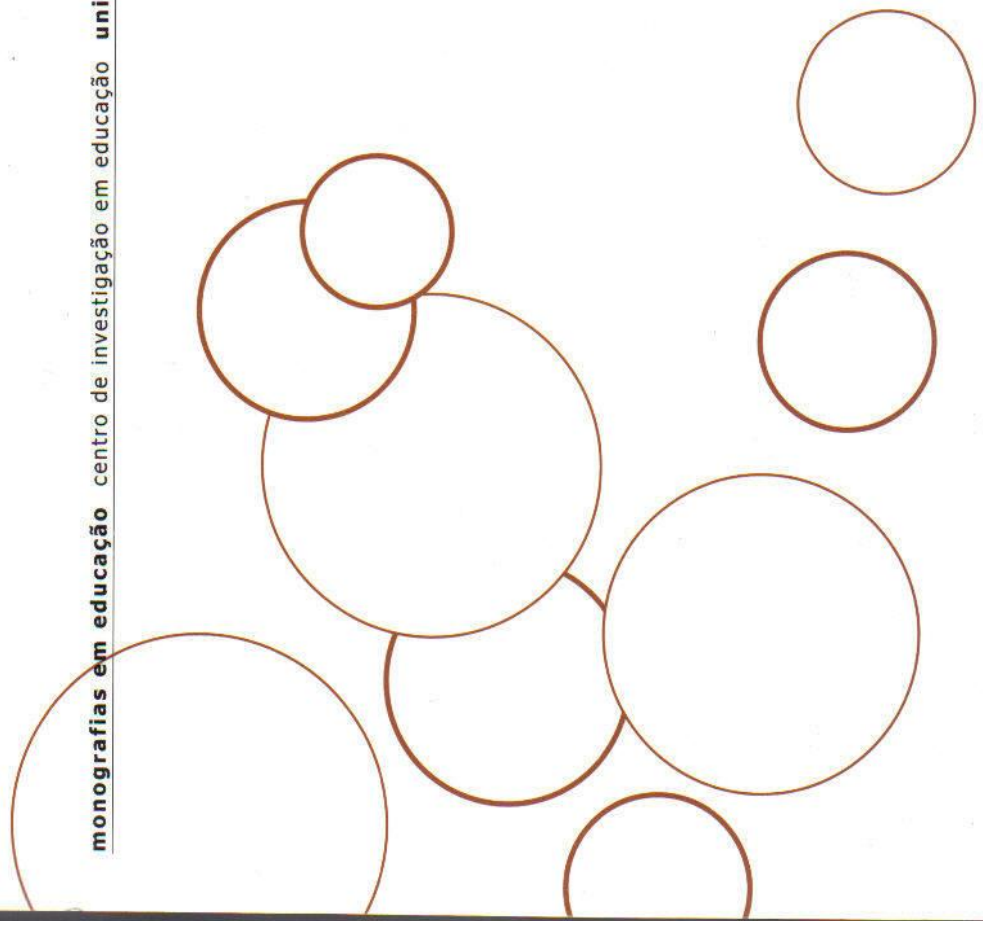
Eugénio Adolfo Alves da Silva

O burocrático e o político na administração universitária

Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)

monografias em educação centro de investigação em educação universidade do minho



FICHA TÉCNICA

TÍTULO O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)

AUTOR Eugénio Adolfo Alves da Silva

CAPA Luís Cristóvam

CONCEPÇÃO GRÁFICA Sersilito-Maia

DEPÓSITO LEGAL 218783/04
ISBN 972-8746-27-X

© Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
1ª edição, 500 Exemplares
Braga, Julho 2004

Sede: Campus de Gualtar, Telef. 253604240/1/2, Fax 263 678987
Pedidos de publicações via e-mail: cied@iep.uminho.pt

Publicação co-financiada pelo Fundo Europeu de
Desenvolvimento Regional (FEDER) da União Europeia

Edição com o apoio Financeiro da
FCT Fundação para a Ciência e a **Tecnologia**
INISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR Portugal

EUGÉNIO ADOLFO ALVES DA SILVA

O BUROCRÁTICO E O POLÍTICO NA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
BRAGA, 2004

RESUMO

Esta tese, construída em torno da análise compreensiva de uma universidade africana, aborda fundamentalmente as interconexões entre duas dimensões organizacionais estudadas no âmbito da teoria das organizações: a dimensão racional-burocrática, com as suas características de rigidez, estabilidade e uniformidade e a dimensão política, com os traços de conflitualidade, ambiguidade e variabilidade. Ambas, abordadas através dos modelos respectivos da burocracia e de sistema político, configuram sistemas de dominação que mantêm entre si relações complexas que vão do reforço mútuo à anulação recíproca.

Pretende-se discutir e argumentar a prevalência da configuração burocrática da Universidade de Angola relativamente à sua feição política num contexto de mudanças socioculturais ligadas à substituição revolucionária de uma sociedade colonial capitalista por um regime socialista e, mais recentemente, a evolução para uma situação de economia de mercado. O problema objecto da tese é a análise das articulações e desarticulações entre o burocrático e o político para esclarecer o modo como o sistema burocrático tem sobrevivido às mutações político-ideológicas do contexto universitário.

Do ponto de vista teórico trata-se de compreender como é que as lógicas burocráticas fundadas na hierarquia, autoridade e conformidade "convivem" com a racionalidade política baseada no dissenso, na negociação e instabilidade. Na prática, trata-se de "descobrir" como uma revolução de carácter socialista reproduziu e reforçou a dimensão burocrática da administração universitária em Angola apesar da influência político-ideológica do "partido de vanguarda".

Admitindo o "modo bifacial de administração universitária" tentou-se caracterizar, através do estudo das percepções e representações dos docentes universitários angolanos, as manifestações das articulações e desarticulações entre o burocrático e o político e conhecer as influências desta "administração dual" sobre a actividade e carreira académicas e, em particular, sobre as políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes nesta universidade.

ABSTRACT

This thesis presents a comprehensive analysis of an African University. It mainly bring points out the existing interconnections between two organisational dimensions studied in light of the organisational theory: the rational and bureaucratic dimension, characterised by strictness, stability and uniformity as main characteristics and the political one, with conflituality, ambiguity and variability as many features. As they are approached through the bureaucratic models and the political system respectively, they configure denomination systems that have complex relations between them ranging from the mutual reinforcement to reciprocal annulment.

It is intended to discuss and argue the prevailing bureaucratic configuration of the University of Angola, in relation to its political feature inside a context of socio-cultural changes related to the revolutionary replacement of a capitalist colonial society by a socialist regime and, more recently, the transition to a situation of a free market. This thesis aims to analyse the articulations and the disarticulations between the bureaucratic and the political systems in order to clarify the way the first one have been surviving the politic and ideological changes of the university's context.

From theoretical point of view this work tries to understand how the bureaucratic logic based on the hierarchies, authority, and conformity "co-exist" with the political rationality drawn upon dissension, negotiation and instability. In short, it means to "discover" how a socialist revolution reproduced and reinforced the bureaucratic dimension of university administration in Angola, although the ideological and political influence of the "the vanguard party".

Assuming the "double-face model of the university administration" we tried to characterise through the study of perceptions and representations of Angolan university teachers, the signals of articulations and disarticulations between the bureaucratic and the political and thus, to know the influences of this "dual administration" on the activity and academic career and, particularly, on the politics and human resources (teachers) management practices in the analysed university.

SIGLAS UTILIZADAS

ADEA - Associação para o Desenvolvimento da Educação para África
BAD - Banco Africano de Desenvolvimento
BO - Boletim Oficial
CNIC - Conselho Nacional de Investigação Científica
CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CRES - Comissão de Reforma do Ensino Superior
DR - Diário da República
ECDU - Estatuto da Carreira Docente Universitária
EGU - Estudos Gerais Universitários
EO - Estatuto Orgânico
FESA - Fundação Eduardo dos Santos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNLA - Frente Nacional de Libertação de Angola
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
INE - Instituto Nacional de Estatística
ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação
ISPRA - Instituto Superior Privado de Angola
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola
MPLA/PT - Movimento Popular de Libertação de Angola/Partido do Trabalho
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG - Organização Não Governamental
PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PIDE - Polícia Internacional de Defesa do Estado
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RPA - República Popular de Angola
UA - Universidade de Angola
UAN - Universidade Agostinho Neto
UE - União Europeia
UL - Universidade de Luanda
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola
WB - World Bank (Banco Mundial)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, arrancados do solo pátrio
incansáveis e esperançados educadores
ansiosamente atentos à minha formação
da qual muito devo esta forma de ser

À minha querida esposa e aos três filhos
que, silenciosos, viveram o correr destes anos
numa (im)paciência quanto ao findar da obra
cuja produção lhes roubou a minha presença

Aos meus incontáveis alunos e formandos
com quem contactei no decorrer dos tempos
pelo desafio de levá-los pelos caminhos do saber
e que, formando-se, dão sentido à minha vocação

Aos meus colegas (angolanos e portugueses)
acompanhantes expectantes deste percurso
e cuja expectativa foi nutrindo esta obra
que agora nos possa aproximar em diálogo

A todos os amigos com quem fui cruzando
pelos caminhos com que se trilha a vida
e que em mim sempre depositaram confiança
para prosseguir até às últimas consequências

À minha terra natal, longínqua mas presente
palpitante num momento crucial de viragem
que faz renascer em nós a magna esperança
de que a paz ansiada lançará raízes finalmente

À resistente Universidade Agostinho Neto
que vi surgir, crescer e tentar afirmar-se
e que é objecto, sujeito e actor nesta peça
pelo futuro que (ainda) se desenha no horizonte
A todos dedico este trabalho!

AGRADECIMENTO

Um trabalho desta natureza representa um esforço e um elevado investimento cujo resultado acaba por ser fruto de contributos de índole e proveniência diversa que importa reconhecer e agradecer pela importância de que se revestiram.

A minha sentida gratidão ao Professor Doutor Licínio Lima, na sua dupla qualidade de orientador e amigo, pelo incentivo através das suas críticas, sugestões e estímulos para que esta obra viesse a lume.

Aos meus colegas do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho que, mostrando-se interessados, me estimularam a progredir na construção desta obra.

A todos os colegas angolanos (docentes e gestores da Universidade Agostinho Neto) que colaboraram gentilmente nesta investigação permitindo-me o acesso às suas percepções e práticas com as quais foi possível traçar o retrato desta organização e elaborar a "história colectiva" do percurso da nossa universidade.

Um agradecimento particular ao Narciso, colega, amigo, parceiro e interlocutor de há longos anos nesta vida académica, com quem partilhei momentos, situações, angústias e ideias, que em muito valorizaram este trabalho. E à Fernanda (sua esposa) pela prontidão e disponibilidade para a tradução do resumo.

Em homenagem, quero agradecer postumamente à D. Wanda Freire que diligenciou pessoalmente o meu ingresso no doutoramento nesta Universidade e o acompanhou nunca negando o seu o apoio e compreensão. E ao ditoso Engenheiro José Luís Guerra Marques, um dos reitores da UAN que mais pugnou pela sua dignificação.

Um agradecimento especial à minha esposa Cristina que me vinha impelindo cons tantemente e, nessa base, cobrando este "produto". As minhas horas de reflexão solitária, não deixaram de ser tempos de ausência que, para os meus filhos Cláudia, Mário Karina, jamais serão compensados. A eles o reconhecimento pela expectativa legítima de ver o pai mais disponível para os acompanhar nas peripécias do quotidiano do resto das suas vidas.

ÍNDICE GERAL

	Página
Resumo	3
Abstract	4
Siglas utilizadas no texto	5
Dedicatória	6
Agradecimento	7
INTRODUÇÃO	12
I PARTE	
I CAPÍTULO - A Universidade como organização à luz de alguns modelos de análise organizacional	34
1. Sobre o conceito de universidade	38
2. A universidade como organização	45
3. A universidade segundo alguns paradigmas de análise organizacional	54
3.1. Como organização burocrática	55
3.2. Como anarquia organizada	68
3.3. Como arena política	84
4. Uma tentativa de articulação: o "modo de funcionamento díptico" da universidade como organização	100
Em síntese	110
II CAPÍTULO - A universidade de Angola no contexto da universidade africana colonial e pós-colonial	119
1. A Universidade na África Subsaariana	119
1.1. A universidade como símbolo de soberania	124
1.2. A fase de expansão	129
1.3. A crise da educação superior e da universidade africana	131
2. Universidade, Estado e burocracia em África	139
3. Funções e relevância social da Universidade em África	148
4. A Universidade de Angola e o seu papel na construção nacional	151
4.1. Antecedentes, surgimento e desenvolvimento (de 1962 até 1975)	152
4.2. A Universidade de Angola após a independência (entre 1975 e 2000)	166
4.2.1. O período de afirmação revolucionária (1976-1980)	172
4.2.2. O período de ajustamento e expansão (1980-1991)	187
4.2.3. O período de crise e confrontação (1991-2000)	204
4.3. A situação mais recente da Universidade em Angola	215
III CAPÍTULO - O burocrático e o político na administração universitária	230
1. A complexidade organizacional universitária	235
1.1. A configuração burocrática	236
1.2. A dimensão política e ambígua	244
2. Articulações e tensões entre o burocrático e o político	246
2.1. O burocrático como factor de coesão organizacional	252
2.2. O político e o ambíguo como elementos desagregadores	254

3. Construindo um modelo bifacial de análise 257
3.1. Os quatro tipos de configurações burocráticas 258
3.1.1. O tipo burocrático participativo 259
3.1.2. O tipo burocrático colegial 260
3.1.3. O tipo burocrático estatizante 262
3.1.4. O tipo burocrático corporativo 264
4. As imagens organizacionais de universidade 265
4.1. A universidade "agência ideológica" ou "missionária" 267
4.2. A universidade "torre de marfim" 271
4.3. A universidade "conclave" 273
4.4. A universidade "coliseu" 276
5. A gestão dos recursos humanos docentes em cada uma das perspectivas 278
Síntese 280
II PARTE
IV CAPÍTULO - Construindo o objecto de estudo - Justificação e fundamentação metodológica 283
1. Sobre a natureza do estudo 284
2. Sobre a metodologia fundamental 297
2.1. O estudo de caso: justificativa, objectivos e delimitação 304
2.2. A amostra: características e critérios de selecção 310
3. Sobre os métodos de recolha de dados 317
3.1. A entrevista semi-estruturada: objectivos e realização 318
3.2. O inquérito por questionário: objectivos e hipóteses 323
3.2.1. A escala do tipo Likert 326
3.3. A análise documental: objectivos e expectativas 329
3.4. Os testemunhos escritos: natureza, objectivos e importância 333
3.5. As conversas informais: adequabilidade, fertilidade e limites 339
4. Sobre os métodos de análise e tratamento de dados 345
4.1. A análise de conteúdo: objectivo e procedimentos 347
4.2. A análise estatística: objectivo e procedimentos 350
5. Para uma (auto)crítica metodológica 351

V CAPÍTULO - Um olhar sobre as práticas e representações: Os resultados do estudo empírico 357
1. A amostra produtora de dados 357
2. As representações dos docentes 364
2.1. Sobre a carreira docente universitária - populismo e carreirismo burocrático em vez de academicismo 365
2.2. Sobre a gestão da carreira docente universitária - quando a política decide quem presta, a competência fica de lado 373
2.3. Sobre o Estatuto da Carreira Docente Universitária - passaporte para chegar facilmente ao topo da carreira 388
2.4. Sobre a satisfação profissional no trabalho - faz-se o que se pode e a mais ninguém é obrigado 400

2.5. Sobre os professores universitários - garimpeiros da vida em busca de um filão de sorte 409
2.6. Sobre a dignificação e prestígio da profissão docente - salário e regalias conferem mais prestígio que títulos académicos 419
2.7. Sobre a Universidade de Angola - entre o mito e a fraude, uma viagem ao "reino do faz-de-conta" 427
2.8. Sobre a gestão dos recursos humanos docentes na UAN - burocracia, ideologia e profissionalismo: uma simbiose difícil segundo a lei do mais forte 440
Síntese 448
CONCLUSÃO 452
BIBLIOGRAFIA GERAL 467
APÊNDICES 516
A - Síntese dos testemunhos de docentes angolanos 517

ANEXOS 527
A - Fluxograma do Sistema Educativo angolano 528

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

QUADROS

I. Evolução da população docente e discente na Universidade de Angola, entre 1980 e 1991 191
II. Metáforas de Universidade 266
III. Caracterização global do corpo docente da UAN no ano de 1994 312
IV. Caracterização do corpo docente nacional da UAN em 1994 313
V. Características gerais da amostra produtora de dados 314
VI. Representatividade estatística da amostra 316
VII. Mapa das entrevistas realizadas 322
VIII. Distribuição dos itens pelas dimensões da escala 328
IX. Mapa-síntese da ocorrência das conversas 345
X. Unidades e Categorias para a análise do discurso 349
XI. Evolução do corpo docente da UAN 361
XII. Opiniões sobre a carreira docente universitária 369
XIII. Opiniões dos docentes sobre a gestão a carreira docente 376
XIV. Importância dos procedimentos utilizados na gestão da carreira docente 378
XV. Critérios de promoção sugeridos pelos docentes entrevistados 384
XVI. Comparação entre as versões de 1989 e 1995 do ECDU 390
XVII. Opiniões dos docentes sobre o estatuto da carreira docente 393
XVIII. Atributos conferidos às versões do ECDU 398
XIX. Factores de motivação na carreira docente universitária 402
XX. Factores de desmotivação na carreira docente universitária 403
XXI. Comparação entre factores motivadores e desmotivadores 406
XXII. Opiniões dos docentes sobre o seu nível de satisfação profissional 407
XXIII. O que pode contribuir para a satisfação profissional de um docente 408

XXIV. Como os docentes hierarquizam as profissões/ocupações 411
XXV. Opiniões dos docentes sobre a carreira docente 421
XXVI. Evolução da população estudantil 430
XXVII. Procedimentos de análise do discurso dos gestores 445

FIGURAS

1. As quatro faces das organizações educativas (segundo Ellström) 103
2. Posicionamento de vários países no "Triângulo de Coordenação" 144
3. Articulações entre o burocrático e o político e ambíguo 257
4. A hierarquia das necessidades de Maslow 401
5. Bandeira Nacional da República de Angola 438
6. Insígnia da Universidade Agostinho Neto 438
7. O trajo académico na UAN 439
8. Representações dos gestores angolanos sobre a gestão dos recursos humanos segundo o "Managerial Grid" 447

GRÁFICOS

1 - Distribuição dos sujeitos da amostra por faculdade e género 357
2 - Distribuição dos docentes da amostra por idade 358
3 - Antiguidade dos docentes da amostra 360
4 - Distribuição por categoria dos docentes da amostra 362
5 - Distribuição por grau académico dos docentes da amostra 363
6 - Grau de concordância com o actual Estatuto da Carreira Docente Universitária 394
7 - Nível de satisfação profissional dos docentes em relação à carreira docente 406
8 - O que os docentes esperam alcançar na carreira 425

INTRODUÇÃO

A centralidade da universidade no mundo contemporâneo tem atraído desde há algum tempo a atenção de teóricos e pesquisadores que se têm interessado pelas suas características organizacionais e institucionais, tendo dado origem a investigações específicas ou comparativas, para verificar como nestas organizações se manifestam as características de outras melhor conhecidas como é o caso das organizações empresariais, religiosas, militares e prisionais. Provavelmente, por esta razão, os estudos e pesquisas sobre universidades bem como referências à universidade feitas em obras de análise organizacional não são tão raros como à primeira vista nos possa parecer o que pode ser corroborado pelo grande leque de publicações disponíveis.

Efectivamente, a partir de meados do século passado, as abordagens organizacionais sobre organizações educativas passaram a contemplar as universidades enquanto contextos favoráveis ao estudo de processos e fenómenos como a liderança, o conflito, a colegialidade, a *adhocracia*, etc.. Foi possível, no âmbito deste estudo, encontrar vários autores que, a propósito do objecto que analisavam, se referiram à universidade, mas foi entusiamante verificar a existência de bastantes autores em cuja obra a universidade assumia alguma importância, como é o caso dos trabalhos de Cohen, March e Olsen sobre a ambiguidade organizacional, cujos contributos teóricos a respeito das metáforas da "anarquia organizada" e do modelo de decisão do tipo "Garbage Can" têm a universidade como fonte de inspiração. Por sua vez, as análises de Weick a respeito do "Loosely Coupled System" têm como origem as constatações do funcionamento de universidades enquanto estruturas com elevados níveis de desarticulação relativa. A imagem de "arena política" com que se caracteriza a universidade pode ser atribuível a autores como Baldridge, Bush, Clegg e Schmuck que estudaram este tipo de organização na perspectiva do poder e do conflito.

Na sociologia organizacional encontramos nomes de pesquisadores que se dedicaram ao estudo das universidades podendo ser destacados Friedberg e Musselin que analisaram universidades francesas, Baldridge, Miller e Millett cujas obras se referem a estudos sobre universidades norte-americanas segundo enfoques políticos. Encontramos autores africanos (Court, Fafunwa, Biraimah, Eisemon, Mwiria, etc.) e outros investigadores de outros quadrantes (Ásia e América Latina) que se têm debruçado sobre as universidades dos respectivos continentes. Ao longo deste trabalho

serão convocados muitos destes autores cujas ideias, concepções e modelos em muito contribuíram para a argumentação científica que sustenta a nossa tese.

O percurso investigativo e a escolha do tema

A escolha de um tema de investigação é sempre um processo algo complicado e sinuoso para o qual concorre uma pluralidade de factores. Neste caso, vários foram os elementos que determinaram a escolha deste "tema" de investigação e qualquer deles desempenhou o seu papel relativo tendo-se mesmo encadeado ao longo do tempo. Um desses factores tem a ver com a nossa própria história pessoal e o percurso profissional enquanto docente na universidade que é objecto deste estudo - a Universidade de Angola - e, consequentemente, com a vivência de situações profissionais ligadas ao desempenho da actividade docente e de gestão num contexto de institucionalização da ideologia do partido dominante num país que, na sequência de uma luta de libertação nacional, se torna independente e enceta a construção de uma sociedade socialista. Esta opção viria a condicionar a estruturação do modo de vida social, caracterizado por uma economia estatizada planificada, pela unidade entre o partido único e o Estado conduzindo a um regime de centralização do poder, e pelo controlo a todos os níveis visando impedir os desvios e garantir que a revolução socialista triunfasse. Não admira, pois, que entre os mecanismos de dominação e controlo da actividade a nível nacional, o partido no poder e o Estado angolano tivessem adoptado um aparato burocrático que se veio consolidando, apesar da intenção inicial de se livrarem dele[1] e do controlo exercido sobre a sua acção e influência.

Sendo cidadão angolano, educado num contexto sociocultural historicamente determinado, sobre nós se exerceu inevitavelmente a influência de todo um modo de vida, mais ainda quando, por força das circunstâncias sociais, políticas e culturais, estivemos envolvidos num processo histórico de transição de uma sociedade colonial para uma sociedade independente com cuja orientação ideológica nos identificámos por acreditar que esse seria o melhor rumo para Angola. A ingenuidade e voluntariedade próprias da juventude associadas ao impulso de contribuir para a transformação social do país condicionaram o nosso envolvimento activo na fase inicial do processo

[1] Esta evidência confirma a imprescindibilidade da burocracia mesmo em contexto revolucionário, posição corroborada por Beetham (1987:94) a partir da "teima de Weber de que todas as revoluções dos tempos modernos, mesmo as de inspiração antiburocrática, só podiam ser bem sucedidas confirmando e alargando a burocracia existente por causa da sua indispensabilidade para consolidar o poder daquelas."

revolucionário angolano, derivando daí o facto de, enquanto ainda estudante universitário, ter iniciado o exercício de funções docentes, para dar corpo aos lemas partidários de "quem sabe ensina, quem não sabe aprende" e "ensinar é um dever revolucionário" lançados nos "anos quentes" da revolução angolana.

É, portanto, num contexto de fervor revolucionário e de forte institucionalização da ideologia marxista-leninista[2] e das consequentes práticas de administração e gestão da coisa pública que nos vemos confrontados com um determinado modo de organização e funcionamento das várias instituições sociais, em especial do sistema educativo e da universidade angolana, na qualidade de aluno e depois como docente. A vivência e o envolvimento social alimentados por um "espírito revolucionário" acalentado por uma influência socializadora do dispositivo propagandístico do Estado originaram, por via do "endoutrinamento"[3] a que fomos sendo sujeitos (até porque, face a um passado de exploração colonial capitalista acreditávamos nas virtudes do socialismo), a adopção de comportamentos e padrões de vida congruentes com o "modelo de sociedade" que nos era dado a conhecer e a viver.

Neste contexto, o contacto e a participação como actor social não deixaram de exercer influência sobre o modo de compreensão dos processos (políticos, burocráticos, ambíguos, institucionais) e práticas inerentes à administração universitária e à gestão da carreira docente universitária o que veio contribuir para facilitar a aceitação e naturalização das suas características e a assunção dos seus "benefícios" considerando que, dessa forma, se podia preservar a expressão e o sucesso de um projecto político-social de afirmação da universidade, da revolução socialista e da sociedade angolana.

O ingresso na carreira docente universitária acontece em 1982, como monitor (portanto, ainda como aluno universitário), num período que pode ser considerado de ajustamento e expansão da vida da universidade e de consolidação do modo de administração e gestão universitárias (em termos de definição de estruturas e de legislação, de "normalização" de procedimentos de gestão). Na altura, denotava-se uma

[2] A institucionalização desta ideologia implicava a sua *interiorização*, entendida como a actividade através da qual "o mundo social objectivado é reintroduzido na consciência no decurso da socialização" (Berger & Luckmann, 1999:72). Deste modo, o processo de institucionalização visava a educação moral nos princípios da ideologia marxista-leninista de tal modo que os cidadãos pudessem partilhá-la e tomá-la como orientação normativa que regulasse a sua conduta e a sua compreensão da realidade. Trata-se, afinal, de um processo de legitimação de uma versão da realidade que se impõe aos indivíduos e em relação à qual estes desenvolvem respostas em conformidade.

[3] Este processo integrava-se na estratégia de institucionalização da ideologia do partido apelando, por um lado, à necessidade de superar as reminiscências do colonialismo e, por outro, no valor do papel de vanguarda do partido levando as pessoas a aceitar a ideologia como principal instrumento dessa transformação. Assim, as pessoas crentes estariam em melhores condições de colaborar com a obra do partido relativamente à construção de uma nova sociedade.

forte influência do partido no poder na vida académica não só através das orientações ideológicas como também por via da integração e participação das estruturas partidárias nos órgãos de direcção das faculdades e na tomada de decisões intervindo, concomitantemente, nos processos de contratação e promoção de docentes na carreira, no controlo da actividade docente e na avaliação do desempenho, o que implicava a necessidade de demonstração, por parte dos docentes, de um engajamento activo no processo revolucionário e de uma fidelidade à linha ideológica do partido no poder.

O ímpeto próprio da juventude que nos levava a envolvermo-nos num processo de transformação em que acreditávamos e, ao mesmo tempo, uma certa imaturidade política (tínhamos na altura 25 anos), aliadas à formação ideológica de que vínhamos sendo alvo e à vivência da euforia revolucionária própria do pós-independência, facilitaram a aceitação "acrítica" da situação que se vivia, levando-nos a agir de acordo com a expectativa social e os interesses do partido que vinha conduzindo desde a independência do país o processo revolucionário angolano rumo ao socialismo. Dada a naturalização[4] progressiva deste processo, a tendência era assumir as dificuldades como percalços próprios de um percurso desconhecido e acidentado. Todavia, o amadurecimento pessoal e profissional que se ia operando fruto do envolvimento activo e "militante", acrescido de um certo desencanto relativamente ao futuro socialista cada vez mais obscurecido face aos "deslizes" do processo revolucionário, foram desencadeando ao longo do tempo uma postura mais céptica (senão crítica) a ponto de começarmos a questionar a imprescindibilidade da influência partidária na vida universitária e a função das orientações ideológicas do partido sobre a actividade científica e docente na Universidade de Angola.

A partir daqui, surgem inevitavelmente as primeiras interrogações sobre o carácter "hegemónico" da intervenção do partido na vida académica justificada ao abrigo da salvaguarda dos objectivos da revolução, facto que, ao interferir com os princípios da autonomia e liberdade académicas, não deixava qualquer espaço de iniciativa e margem de liberdade aos docentes, e sobre os efeitos de tal intervenção na construção do sentido de dignidade profissional dos docentes. Mais sentido faziam essas interrogações quando começava a surgir a consciência de que a actividade académica assim cerceada representava um factor de restrição da actividade dos docentes remetendo-os ao papel

[4] Este processo integra-se na institucionalização da situação através da "interiorização", que é entendida como a actividade através da qual "o mundo social objectivado é reintroduzido na consciência no decurso da socialização" (Berger & Luckmann, 1999:72)

de "activistas políticos"[5]. Não que esse papel fosse difícil de realizar mas porque a situação limitava a expressão das outras características e facetas do trabalho intelectual e académico como a criatividade e a autonomia académica e começava a colocar em cheque as bases éticas e sociológicas da dignificação profissional dos docentes universitários angolanos.

Além disso, os interesses e motivações pessoais derivados das preocupações pedagógicas relacionadas com a formação, qualificação e "racional aproveitamento" do pessoal docente foram ganhando expressão, direccionando as reflexões para a dignificação do trabalho docente na universidade e para o estabelecimento de condições para uma actividade académica livre quer de amarras burocráticas quer de imposições ideológicas. Assim, surgiam as inclinações para o estudo das questões ligadas à gestão dos recursos humanos e sua influência no desenvolvimento da organização e despontava a necessidade de abordar as teorias do "Human Resource Management" as quais julgávamos poderem dar resposta às preocupações suscitadas no domínio da gestão do pessoal docente.

Para quem se licenciara em Ciências da Educação - opção Pedagogia, estas questões já não pareciam tão colaterais, pois havia a consciência de que integravam a área da Administração, algo familiar, para quem estudara também, no âmbito do curso, a disciplina de Organização e Administração Escolar. Por imposições próprias do trabalho docente mais se justificava a necessidade de enveredar efectivamente por estudos de "Administração", uma vez que passámos a leccionar a disciplina de Organização e Administração Escolar. Por si só, este factor teria sido motivador para realizar incursões férteis nos domínios das teorias da administração. No entanto, as condições nas quais foi realizada a formação superior e nas quais laborávamos como docente, marcadas essencialmente pela escassez de material bibliográfico actualizado, (e pela existência de algumas fontes oriundas da antiga União Soviética) impediram uma evolução favorável neste terreno (no sentido do acesso às teorias actuais) e só a deslocação para Portugal, com o propósito de iniciar o doutoramento, é que nos possibilitou um trilhar de caminhos mais profícuo.

Apesar disso, fomos desenvolvendo as primeiras reflexões que giravam em torno das teorias, concepções e das práticas de gestão dos recursos humanos docentes

[5] Não se pretende colocar aqui em causa o compromisso social dos docentes e da universidade com um projecto de sociedade, mas apenas questionar (e denunciar) a sua instrumentalização, no sentido de que esse activismo, invocado em nome dos interesses da revolução, restringia a sua liberdade de ensinar e investigar.

enquanto processos organizacionais de natureza administrativa e política, considerando que uma correcta gestão do pessoal poderia constituir uma condição importante para a concretização das metas organizacionais da universidade (ligadas à docência, à investigação e à prestação de serviços). Na primeira proposta de plano elaborada em 1993, reflectindo essa orientação, chegámos mesmo a escrever:

> "Os recursos humanos adquiriram um papel preponderante nas organizações direccionando os estudos organizacionais para as questões da gestão estratégica destes recursos. O problema do desenvolvimento organizacional é frequentemente abordado em função da 'qualidade' dos recursos humanos, factor que faz depender a evolução e a consolidação das organizações no tecido social em que estão implantadas".

Constatámos posteriormente que a abordagem do problema dos recursos humanos na organização em estudo se cingia na altura às problemáticas do "desenvolvimento organizacional" a partir de uma focalização sobre as estratégias, as técnicas e os procedimentos de gestão dos recursos humanos docentes e o grau de condicionamento sobre o nível de satisfação pessoal e de realização profissional dos docentes. Como então nos apercebemos, esta não seria efectivamente a focalização mais adequada para uma abordagem organizacional das ditas problemáticas uma vez que não permitia extravasar o domínio meramente tecnicista ou gerencialista da administração como teoria e prática nem superar o enfoque centrado apenas nos recursos, o que não constituíam, de todo, a perspectiva organizacional então adoptada no Departamento que nos acolheu para o doutoramento.

A propósito, convém referir que esta é precisamente a orientação dada a uma dissertação de mestrado elaborada na Escola de Economia e Gestão desta Universidade sobre a gestão dos recursos humanos docentes na qual é colocada ênfase na "problemática da gestão dos recursos humanos". Esta tese, que coloca a tónica no "paradigma da educação contábil"[6] (Lima, 1997) é desenvolvida a partir do enfoque gerencialista para tentar analisar as orientações que predominavam nos processos de gestão do "pessoal académico" na Universidade do Minho tendo em consideração a eficácia dos modelos de gestão de recursos humanos, tomados como instrumentos ao serviço de valores supostamente apolíticos como a qualidade, a eficácia e a eficiência.

Desde logo, as conversas com o orientador contribuíram para ir direccionando o estudo para as dimensões "organizacional" e "administracional" dos processos e práticas de gestão (enquanto corolário de um modo de estruturação e funcionamento de

[6] Lima (1997:43) esclarece que a expressão "paradigma da educação contábil" compreende "uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia nas organizações educativas, entre outros".

uma organização social intencionalmente estabelecida) convocando os modelos teóricos de análise disponíveis na literatura de forma a construir um quadro teórico analítico que fosse capaz de contemplar esses processos não como meras técnicas ao serviço das ideologias da eficácia e da eficiência, mas como componentes e expressão de arranjos estruturais e modos de funcionamento organizacional passíveis de compreensão mediante a adopção de modelos conceptuais adequados. Na altura, devido a uma incipiente formação na área da administração, ainda não estávamos suficientemente esclarecidos nem sensibilizados para realizar abordagens conceptuais que transbordassem o domínio das "tecnologias de gestão" às quais se circunscrevem geralmente os estudos de gestão de pessoal realizados sob perspectivas empresariais.

Era, então, importante e vital encetar estudos de aprofundamento na área da administração educacional o que se proporcionou através da frequência de um mestrado em educação na área da administração escolar na Universidade do Minho. Este mestrado veio constituir o tirocínio apropriado para uma familiarização com um campo teórico específico (a administração educacional) e para um gradual domínio das teorias a que viríamos a recorrer para proceder à análise da dinâmica organizacional daquela que constituía desde início o "alvo" da investigação - a Universidade de Angola - e para a caracterização dos processos de gestão do pessoal docente teoricamente referenciada em modelos analíticos. Havia, assim, que operar uma articulação entre os ditos processos de gestão e a estruturação e modo de "funcionamento organizacional" entendido como uma manifestação de formas e modos de operação de estruturas e actores, movidos por intencionalidades e racionalidades várias, capazes de viabilizarem objectivos ou interesses particulares sob consideração de factores contingenciais internos e externos.

Estes estudos de mestrado, encarados como etapa imprescindível na construção de uma bagagem teórico-conceptual específica, contribuíram decisivamente para a viragem na perspectiva de análise do objecto, ou seja, para a elaboração e utilização das "lentes teóricas" com as quais se poderia construir uma verdadeira "abordagem organizacional" de uma realidade concreta bem conhecida e cujo estudo requeria o adequado aparelho teórico-conceptual. A universidade teria de ser estudada teoricamente como organização social complexa cuja dinâmica resulta da activação conjugada (não necessariamente congruente) de vários componentes, premissas, agentes e factores que evoluem num cenário de diversidade (de processos, funções, objectivos), complexidade (de tecnologias, culturas) e incerteza (relativa às oportunidades e aos efeitos das decisões).

Apesar da lenta progressão no campo teórico, o percurso, algo atribulado, foi sendo trilhado com cautelas próprias de quem nem sempre sentia aquela segurança que lhe permitisse avançar mais depressa. O incentivo do orientador, as suas indicações e interpelações foram constituindo as "muletas" de que necessitávamos para caminhar mais decididamente, avanço esse perturbado aqui e ali por episódios lamentáveis relacionados com a situação de bolseiro do governo angolano e outros mais traumáticos ligados aos acontecimentos dramáticos do confronto armado angolano de 1992, que opôs as forças armadas do regime ao exército da UNITA na sequência das primeiras eleições multipartidárias realizadas após a assinatura do acordo de paz de Bicesse.

O convite para leccionar na Universidade do Minho o qual foi aceite com a anuência do Reitor da Universidade de Angola, veio constituir um factor de estímulo muito importante na medida em que o contacto estreito com os colegas portugueses do Grupo Disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional (depois Departamento) e a actividade docente nessa unidade, que impunha uma atitude de aprendizagem e auto-formação, ajudaram ao amadurecimento intelectual e ao domínio paulatino das concepções e das teorias que teríamos que manejar. Novamente foram reequacionados os termos da investigação para a direccionar cada vez mais para as balizas da administração educacional que iam constituindo o referencial teórico da abordagem do objecto eleito. Começava a fazer-se luz acerca do "campo analítico" a explorar, o que teria de incluir incursões nos domínios dos paradigmas organizacionais racional-burocrático, político, da ambiguidade, institucional e cultural numa abordagem mais compreensiva e descritiva do objecto de estudo. Esta *démarche* ia contribuindo para que o "tema" adquirisse contornos mais claros a partir da consideração de uma matriz organizacional, por um lado, e da correcta identificação e focalização do problema, por outro.

Um outro factor que desempenhou algum papel na configuração deste estudo, especialmente na escolha do aparato metodológico adoptado, foram as condições de acesso ao contexto, aos sujeitos e aos documentos com vista à produção das informações necessárias e relevantes. Como nos encontrávamos em Portugal e o "material empírico" estava em Angola foi necessário estabelecer "formas expeditas" de aceder e de recolher "dados", formas essas que contemplaram questionários de auto-administração, entrevistas previamente combinadas e conversas mais ou menos "acidentais" com os actores no terreno, os mais disponíveis ou mais acessíveis, até porque muitos não se encontravam efectivamente nos seus locais habituais de trabalho.

Recorreu-se também ao registo e análise documental a partir de "fontes" variadas, muitas delas dispersas e "escondidas" e ainda, pelo interesse de contemplar colegas que estavam em pós-graduação, a testemunhos escritos de docentes angolanos dispersos por Angola e pela Europa. As deslocações a Angola em 1995 (especificamente para realizar a investigação empírica) e em 2001 (como convidado para participar numas Jornadas Científicas) permitiram o contacto directo com os sujeitos e o acesso aos "documentos arquivados" e proporcionaram uma convivência mais estreita com a realidade universitária angolana. Diversas contingências fizeram com que o processo se tivesse desenvolvido também por correspondência, seja por via do correio tradicional como por via do correio electrónico o que levou a um certo arrastamento do mesmo.

O problema

A definição do problema foi ganhando forma[7] à medida que nos muníamos do instrumental teórico e metodológico apropriado, o que nos permitia ir "afinando a mira" ou "concentrando o alvo" de modo a identificar claramente, a partir de constatações prévias, o que estava em causa e o que interessava investigar. Assim, começámos por sistematizar as reflexões derivadas das várias constatações relacionadas com: "discrepâncias" de critérios na gestão da carreira docente (docentes com níveis de habilitações académicas diferentes na mesma categoria uns porque promovidos com base na experiência/antiguidade e outros com base na pós-graduação); interferências directas do poder político na gestão académica e os conflitos com as estruturas administrativas daí derivados; um certo confronto de lógicas (burocráticas, políticas e académicas) que influenciava a configuração do espaço organizacional ora como *locus* de reprodução normativa (Lima, 1992) ora como *arena* de disputa política e criação científica; um certo conflito de interesses entre militância (que defendia o predomínio da ideologia) e profissionalismo (que advogava a ascendência da ciência e da "tecnologia") traduzido numa polifonia de discursos (administrativo-burocrático, científico-académico, institucional e político-ideológico) sobre o papel da universidade e dos docentes; as tensas relações entre o Estado (representado pelo Ministério da Educação) e a Universidade mediadas pela intervenção do Partido e que se traduziam

[7] Reconhece-se razão a Quivy & Campenhoudt (1992:29) quando afirmam que "não é fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projecto de investigação operacional".

numa "indefinição" quanto à autonomia da Universidade de Angola, mas acima de tudo, numa ingerência partidária na actividade académica.

Partimos do princípio de que a abordagem do real se deve constituir num exercício consciente de procura de sentido e de compreensão[8] justificando-se o respeito pelos pressupostos ontológicos - que colocam a questão de como se apresenta a realidade o que dela pode ser conhecido. Neste caso reconhecemos estar perante uma universidade encarada como organização cognocrática[9] e como aparelho ideológico do Estado (Bourdieu & Passeron, 1966 e Santos, 1973) cujo processo de produção do conhecimento é justificado a partir da sua relação com a solução dos problemas sociais ao abrigo de uma ideologia hegemónica baseada na necessidade de implantação de um regime socialista. Deste modo, a faceta de "agência ideológica" (Ribeiro, 1975) da organização em causa sobrepõe-se à de "agência científica" com as implicações decorrentes em termos de estruturação de funções sociais ligadas ao desenvolvimento global da sociedade. Neste sentido, sobre esta universidade pesava a responsabilidade de se assumir como "agência de desenvolvimento" ou "factor de superação do subdesenvolvimento" como teremos oportunidade de abordar mais adiante. Portanto, estávamos perante uma organização cuja "imagem social" decorria das representações, concepções, interesses e expectativas dos diferentes grupos e actores sociais.

A preocupação com os pressupostos epistemológicos alertou-nos para o tipo de relação que devemos estabelecer com o objecto para o abordar e captar adequadamente, ou seja, para que dessa abordagem fosse possível produzir uma "leitura mais fiel" do real, com a preocupação de revelar a sua especificidade intrínseca e também a do meio em que opera. Julgamos que a abordagem naturalista[10], cultural[11] e genética[12], ou seja,

---

[8] A compreensão é encarada aqui como um processo de construção do significado ou explicitação da interpretação dada pelos próprios actores sociais aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos "comportamentos" que manifestam, que são definidos em termos de "acções" (Lessard-Hébert, M. *et al*., 1990:175). Segundo o paradigma compreensivo, o objecto de análise é concebido em termos de acção, que abrange o comportamento físico e os significados que os actores lhe atribuem. O investigador procura identificar esses significados para produzir esquemas específicos da identidade social de um determinado grupo o que significa estabelecer construções teóricas sobre "modos típicos" de comportamento para esclarecer princípios subjectivos de acção que tornem o mundo social significante (Giddens, 1996:45, 51 e 68). Trata-se de uma compreensão interpretativa das interacções humanas, partindo da enfatização da componente subjectiva do comportamento das pessoas.

[9] Conceição *et al*. (1998:197) consideram que a universidade é uma organização cognocrática porque o conhecimento, enquanto fundamento e essência da sua actividade fundamental, constitui fonte de autoridade e base da organização interna (departamentos e áreas do saber (*id*.:184). Peter Drucker (1970:397) reconhece e valoriza esta relação entre a organização do conhecimento e a organização da universidade o que lhe acrescenta a função de serviço comunitário que consiste na "transformação do conhecimento em acção e resultados para a comunidade" (*id*.:395).

[10] O carácter naturalista da investigação é dado a partir da adopção do "método clínico" (descrição do homem num dado momento, numa dada cultura) e do "método histórico-antropológico" (Chizzotti, 1991:79) que permitem captar os aspectos específicos dos factos e acontecimentos no próprio contexto em que ocorrem. Este modo de abordagem do real impede a descontextualização da acção, o que pressupõe, obviamente, uma abordagem ecológica e cultural.

tão próxima quanto possível do real, ajudaria a gerar versões mais nítidas e "autênticas" que pudessem traduzir de modo mais plausível a imagem daquilo que é, ou melhor, daquilo que se supõe ser.

Procurámos atender aos pressupostos metodológicos que se referem ao modo como se pode conhecer aquilo que se acredita poder ser conhecido e consubstanciam a escolha da perspectiva de abordagem, neste caso de natureza qualitativa, interpretativa e interaccionista-simbólica justificando uma interrelação estreita com o contexto a investigar de modo a captar os sentidos atribuídos pelos actores às suas práticas e em função dos quais aqueles constróem representações. Daí que os processos utilizados tenham privilegiado a captação das vozes e discursos, os quais permitiram atribuir algum sentido a uma realidade específica em função do modo como foi encarada, considerando que "ela dá-se a conhecer da forma como é percebida" (Bogdan & Biklen, 1994:54).

A enunciação do problema é fruto das muitas reflexões e considerações acima referidas direccionando a nossa atenção para as continuidades burocráticas e as rupturas políticas no sistema de administração e gestão na Universidade de Angola e o seu reflexo nos processos de gestão da carreira e do pessoal docente tendo em conta que estamos a lidar com uma organização que atravessou períodos históricos distintos - uma época colonial de feição capitalista, uma fase revolucionária de natureza marxista-leninista sob a direcção do partido único e uma época mais recente de regime de "economia de mercado". Este problema acaba por ser a expressão da tese central segundo a qual uma revolução de carácter socialista reproduziu e reforçou mesmo a dimensão burocrática da administração universitária em Angola apesar da influência (e peso) da vertente político-ideológica que agia no sentido de implantar um sistema de administração baseado na "democracia popular"[13] sob a direcção do "partido de

---

[11] De acordo com a abordagem cultural, "o fenómeno organizacional aparece, em última análise, como um constructo político e cultural" (Crozier & Friedberg, 1977:196) no qual os actores forjam as suas interacções visando um mínimo de cooperação. A acção colectiva é assim, uma questão de organização dos relacionamentos humanos envolvendo capacidades, recursos, jogos e estruturas de acção colectiva assimilados e desenvolvidos através de processos de aprendizagem familiar e socialização os quais permitem a construção negociada dos significados.

[12] Segundo Javeau (1998:45) o método genético consiste no estudo de um acontecimento singular definido com uma certa precisão no tempo e no espaço, considerando que esse acontecimento traduz ou exprime o fenómeno que se quer estudar. Assim, em vez se analisar a totalidade do fenómeno, este é apreendido através das suas manifestações significativas particulares.

[13] A "democracia popular" é uma forma de exercício da democracia em que o poder emana do povo, da maioria, de tal forma que, como disse A. Cabral (1999:187), "o dirigente deve ser o intérprete fiel da vontade e das aspirações da maioria revolucionária, e, não, o dono do poder, o senhor absoluto que se serve do Partido e não serve o Partido". A "democracia popular" tem por fundamento o princípio do centralismo democrático, que se baseia na direcção única e papel dirigente do Partido enquanto representante das classes operária e camponesa, na centralização do poder em

vanguarda". A nossa perplexidade é atenuada pela constatação de Weber acerca da necessidade e do papel da burocracia em regimes socialistas implantados após revoluções marxistas uma vez que, segundo Beetham (1987:92), num regime socialista,

> "a criação de um sistema planeado de produção para satisfazer as necessidades sociais, e o alargamento da cidadania igual [...] só podiam ser concretizados por meio de uma enorme expansão da burocracia central."

Daqui se pode inferir que a prevalência e a influência da dimensão político-ideológica (presente através das estruturas do Partido, das orientações e dos princípios estalinistas de gestão) própria do processo revolucionário em curso nem sempre conseguiu contrapor-se à força dos mecanismos e procedimentos burocráticos existentes, tendo, ainda assim, induzido a que os gestores académicos fossem transformados numa espécie de "comissários políticos". A administração universitária, embora sujeita às interferências político-ideológicas, não deixou de funcionar segundo parâmetros burocráticos sendo que a burocracia se converteu no mecanismo através do qual as decisões políticas eram preparadas, encaminhadas, enquadradas e legitimadas.

Socialismo e burocracia eram inicialmente irreconciliáveis, pois esta estava conotada como sendo um produto da economia capitalista. Nesta ordem de ideias, uma das tarefas prioritárias do partido dirigente da revolução socialista consistia na eliminação do edifício burocrático que representava a velha estrutura capitalista colonial de dominação. A implantação do regime socialista exigia a criação de estruturas de poder que integrassem formas de participação democrática, mecanismos expeditos de implementação das orientações do Partido e órgãos do "poder popular"[14], tornando-se necessária a viabilização de um "modo de gestão" da coisa pública mais consentâneo com os objectivos da revolução. Todavia, como a própria prática veio a demonstrar, o regime socialista com as suas estruturas e princípios de governação acabou por criar as bases para a proliferação da burocracia uma vez que

> "o domínio da estrutura burocrática vem do facto de a sua função social ser indispensável numa economia planeada, e dos poderes e privilégios que resultam da sua função, na ausência de qualquer poder que os equilibre. Este é o resultado de um objectivo socialista bem fundamentado, ainda que mal conduzido, e não pode ser

---

órgãos próprios, na sujeição da minoria às decisões da maioria e no exercício da crítica e da autocrítica como formas de controlo do cumprimento das decisões.

[14] O "poder popular", em regimes socialistas suportados pela ideologia marxista-leninista, é a expressão da possibilidade e da capacidade do povo participar na governação do país, através de órgãos próprios como as assembleias populares comunais, municipais e nacional. No relatório do Comité Central ao I Congresso Extraordinário do Partido (1981:42) afirma-se que "é através dos órgãos do Poder Popular que os trabalhadores dão força jurídica obrigatória à sua vontade de classe e dispõem de um aparelho de força e coerção para fazer cumprir as leis e demais disposições legais aprovadas".

atribuído apenas às circunstâncias desfavoráveis em que o projecto socialista foi pela primeira vez posto à prova." (Beetham, 1987:98).

Este "modo de gestão" integrava duas componentes: uma burocrática, de natureza técnica, que se ocupava da produção e manutenção de regras e mecanismos formais e do controlo para garantir a ordem, a conformidade e a estabilidade organizacional com as quais se assegurava a rotina necessária para resolver os problemas quotidianos; outra, político-ideológica de natureza substantiva (expressiva), cuja razão de ser residia na garantia de participação e do debate democrático para produzir decisões e orientações que representassem o resultado da negociação e consensualização de interesses divergentes, mas acima de tudo, a vontade da maioria. Esta componente rompia com a ordem estabelecida em nome da "invenção" de processos de decisão mais participativos (e conflituais) com apelo à criatividade e a uma suposta autonomia dos actores organizacionais.

Começava a tornar-se mais clara uma ideia central - a ideia da universidade estruturada como instrumento ideológico de dominação e de manipulação de símbolos culturais (Santos, 1973). Em nome da democraticidade da gestão e do triunfo da revolução socialista, e tendo em conta o papel da universidade como agente de construção de uma nova ordem social, a organização universitária é forçada a admitir e a implementar a criação de estruturas físicas, processuais e simbólicas com as quais legitimava o conhecimento e a ideologia dominante e garantia uma gestão política da esfera científica. Em Angola, a universidade enquanto símbolo de soberania, cedo se tornou parte integrante do projecto socialista, tendo sido convertida em "agência do socialismo" e em "trincheira da revolução" com as obrigações inerentes ao endoutrinamento ideológico reforçado pelo movimento de cooptação dos intelectuais e quadros, a partir do qual se acreditava poder realizar a configuração e controlo da esfera cultural[15] que constituía um domínio estratégico da revolução. É preciso não esquecer que o triunfo da revolução socialista se garante essencialmente pela "conversão" ideológica dos cidadãos uma vez que esta é a condição que os torna capazes de aceitar e

[15] Este facto tem a ver com a chamada "revolução cultural" (produzida na China), que era essencialmente um processo de "mudança radical das mentalidades" e de perversão dos "valores burgueses e contra-revolucionários" de modo a permitir que, no âmbito de um processo de "unificação cultural", todos os cidadãos abraçassem a ideologia do partido revolucionário, como condição essencial para fazer triunfar a revolução socialista.

contribuir para a construção de novas relações de produção fundadas na propriedade social e num regime de natureza igualitarista (Markiewicz-Lagneau, 1973).

Estes elementos, constatações e reflexões conduziram a uma clarificação daquilo que importava estudar e esclarecer – a continuidade burocrática independentemente das rupturas políticas e influências ideológicas na administração universitária em Angola - como forma de promover uma compreensão sobre a interrelação entre os aparelhos burocrático e político na governação académica.

As perguntas de partida

A uma reflexão teórica que consubstancia uma investigação deste calibre fazem falta pontos de partida[16] teóricos que indiciem *a priori* o que está verdadeiramente em causa e possam continuar a "iluminar" a abordagem do objecto de estudo. As reflexões anteriores constituíram o substracto a partir do qual nasceram as interrogações iniciais que têm a ver com:

A resiliência da burocracia: este facto leva-nos a investigar como se explica a sobrevivência da feição burocrática na administração universitária em Angola apesar das mutações sociopolíticas e das determinantes ideológicas do contexto em que a Universidade de Angola esteve e está inserida em nome das quais se pretendeu aniquilar o aparelho burocrático estatal herdado da época colonial.

A ascendência da política e da ideologia: a constatação desta ascendência leva-nos a procurar esclarecer de que maneira a dimensão político-ideológica se integrava no sistema de administração e gestão de modo a assumir uma predominância de acordo com a orientação do papel dirigente do partido sobre todas as esferas da vida social e como era, neste âmbito, tolerada a acção do aparato burocrático.

A coexistência nem sempre pacífica das duas dimensões da administração: este facto leva-nos a procurar clarificar de que maneira estas dimensões coexistiram e se interferiram e que tipo de articulações mantiveram os sistemas burocrático e político de modo a garantir a produção de decisões no âmbito da administração universitária a quem cabia a tarefa de fazer funcionar a universidade de acordo com as funções sociais

[16] Estes pontos surgem sob a forma de perguntas de partida que cumprem funções de orientação e sustentação, sendo, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992:41), "aquelas através das quais o investigador tenta por em evidência os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente."

assumidas no contexto da construção de uma sociedade socialista em Angola, liderada pelo partido (MPLA).

A produção de sinergias: se as articulações entre as esferas política e burocrática não eram sempre convergentes, interessava saber como actuavam os sistemas burocrático e político em função das contingências da acção organizacional e da produção de decisões e que efeitos se faziam notar nos processos e nas práticas de gestão da carreira docente e, concomitantemente, que representações foram geradas nos docentes universitários, sobre quem se exerciam os efeitos dessas decisões.

A expressão dos interesses dos docentes enquanto actores organizacionais: se os grupos de actores (seniores e novatos, doutorados e licenciados) pretendiam salvaguardar interesses de carreira, importava perceber que estratégias desenvolveram (segundo Crozier & Friedberg, 1995) no contexto de um clima de "imposição político-ideológica" gerador de constrangimentos organizacionais.

Os objectivos da pesquisa

Enquanto estudo de natureza teórico-exploratória com carácter descritivo-interpretativo[17], esta investigação pretende abordar mais detalhada e profundamente as articulações entre dois sistemas de dominação - o burocrático e o político[18] - e as implicações deste *modus operandi* na administração universitária, especialmente na gestão dos recursos humanos docentes numa universidade concreta que "opera" num contexto sociopolítico e cultural inicialmente marcado pelas influências de uma revolução socialista e mais recentemente pelos reflexos de uma "economia de mercado" em implantação.

Assim, propusemo-nos realizar os seguintes objectivos:

a) Revelar a índole da organização universitária em geral e caracterizar a estrutura e a dinâmica organizacional da Universidade de Angola em particular, através do

[17] Este tipo de abordagem justifica-se, no entender de Justo Arnal *et. al.* (1992:86-87) pelo facto de o processo educativo ser de natureza subjectiva, levando a que as pessoas se movam segundo as suas crenças e interpretações resultando daqui uma reconstrução permanente da realidade. A compreensão deste processo exige, portanto, uma perspectiva mais descritiva.

[18] Enquanto que o burocrático se constitui como sistema de dominação de carácter racional assente na crença na legalidade das ordens estatuídas e nos direitos de mando dos que são chamados a exercer a autoridade legal, gerando uma legitimidade legal (Weber, 1984:172), o político assume-se como instância de confronto e negociação de poderes a partir dos quais os grupos procuram legitimar as suas posições e orientações e impô-las aos demais (Beetham, 1987:101).

recurso a alguns paradigmas de análise sócio-organizacional como condição essencial para a compreensão das dinâmicas, dos processos e práticas de gestão dos recursos humanos docentes;

b) Desenvolver um quadro teórico articulador através do qual se possa analisar, do ponto de vista sócio-organizacional, o interior da universidade como organização complexa, particularmente os modos de expressão das dimensões burocrática, anárquica e política e os mecanismos que configuram o espaço organizacional como uma estrutura de "funcionamento híbrido";

c) Esclarecer as articulações e tensões entre o burocrático e o político na administração universitária considerando o contexto sociopolítico da sociedade angolana e o quadro institucional da universidade, e verificar que reflexos dessas articulações se produziam nas práticas de gestão dos recursos humanos docentes;

d) Analisar as características e manifestações do "modo bifacial de administração universitária" a partir das articulações e desarticulações entre o burocrático e o político e conhecer as "influências" desta "administração dual" sobre a actividade académica e em particular sobre as políticas e práticas de gestão e sobre as representações dos docentes universitários angolanos;

e) Descobrir, a partir das percepções acerca deste "dualismo" da administração e gestão, as racionalidades subjacentes no discurso dos docentes a partir do significado por eles atribuído aos processos e práticas de gestão do pessoal docente e perceber as representações dos docentes universitários angolanos sobre a universidade, a profissão e a carreira docente geradas num ambiente académico tenso e conflitual.

A abordagem do objecto

A abordagem do objecto, oscilando entre o exploratório, o descritivo e o interpretativo, foi orientada por dois planos: por um lado, um plano concebido como perspectiva teórica de análise, baseado na consideração do "modo de funcionamento díptico da organização" (Lima, 1992) enquanto quadro de compreensão da acção organizacional considerando as articulações e desarticulações entre as facetas burocrática e político-ideológica da universidade angolana. Segundo esta perspectiva, admite-se que os sistemas burocrático e político funcionam em paralelo, ora de modo

simultâneo, ora em diferido, podendo a acção de ambos desenvolver-se segundo uma força de articulação que pode ser fraca ou forte. Uma fraca articulação entre eles significa que a acção de qualquer deles se exerce de modo a anular os efeitos do outro ou, em extremo, a opor-se. Isto sugere um quadro em que a acção organizacional ora é assegurada predominantemente pela ordem burocrática ou é expressão de forças e pressões de natureza político-ideológica. Uma articulação forte redundaria no reforço dos efeitos mútuos da acção de cada um como se de um sistema sinérgico se tratasse. Este modo de actuação explica por que razão os sistemas se "conjugam" quando a estabilidade básica é posta em causa ou quando, a nível de cada sistema independente, se constata que os seus efeitos isolados podem ser nocivos ao ponto de colocar em cheque a sua própria existência.

Por outro lado, existe um plano metodológico, construído segundo uma perspectiva que ajudasse a captar os aspectos significativos da realidade em estudo, ou seja, o modo como foi encarada e realizada esta investigação, de natureza qualitativa, desenhada de forma a integrar um estudo de caso, tido como adequado para aceder às práticas segundo os pressupostos teóricos orientadores e de acordo com a necessidade de obter dados consistentes com esses pressupostos, face à crença de que acabamos por encontrar aquilo de que andamos à procura. Era necessário, portanto, saber o que e como procurar os dados que permitissem elaborar algumas "leituras plausíveis do real" mais congruentes com o nosso quadro teórico.

A descrição e a "explicação" tanto do carácter da administração universitária, como dos processos de gestão dos recursos humanos docentes sob consideração do contexto organizacional específico e a compreensão das percepções dos docentes universitários angolanos exigiu da parte do investigador, uma "imersão" na realidade investigada (Silverman, 1994:21; Giddens, 1996:184; Brown & Dowling, 1998:43), para apreendê-la e compreendê-la como um processo em mudança captando as suas peculiaridades à luz das quais se fizeram as interpretações.

Além disso, foi necessário recolher uma grande quantidade de informações com recurso a vários métodos, sem qualquer preocupação de testar ou comprovar hipóteses, implicando, isso sim, uma atitude "compreensiva" face ao problema em análise o que, face à complexidade do objecto, implicou uma perspectiva mais plurimetodológica

(Justo Arnal *et. al*., 1992:37). Nessa perspectiva, o investigador procurou, com base em questões iniciais orientadoras[19], encontrar justificações plausíveis para os factos relacionados com os diferentes modos de gestão da carreira docente universitária, influenciados por uma diversidade de lógicas, preocupando-se essencialmente em captar as perspectivas dos actores em contexto - os docentes universitários angolanos, tendo em conta a diversidade de percepções, reconhecida por Ribbins, Jarvis, Best & Oddy (1988:164), quando afirmaram que

> "The school is not the same 'reality' for all its teachers. Each teacher brings a perspective to the school, and to his place within it, which is to some extent unique. There are, as many 'realities' as there are teachers."

o que não impede a construção partilhada de significados que permitem a estes actores atribuir um certo sentido à sua actividade quotidiana.

A interpretação das informações obtidas relativamente aos processos de gestão da carreira docente e às representações dos docentes procurou incidir essencialmente sobre o significado que estes actores têm atribuído aos aspectos sócio-profissionais inerentes à sua vida ou actividade (Lüdke & André, 1986:12), ou seja, preocupou-se em captar a perspectiva dos participantes sobre uma determinada realidade por si manipulada e construída, (a actividade profissional em contexto social e organizacional conturbado) que se cruzou, obviamente, com os nossos pontos de vista, já que partíamos de alguns pressupostos genéricos resultantes de um levantamento prévio das características da arquitectura e "fisiologia" organizacionais da instituição em causa marcadas por factores historicamente contextualizantes, nomeadamente as tensas relações institucionais entre a universidade e o poder político, a natureza administrativa do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), o baixo prestígio social da carreira docente universitária e a precariedade do modo de vida/condições de trabalho dos docentes nacionais numa sociedade marcada por grandes clivagens sociais e acentuados factores de instabilidade económica, política e cultural.

O recurso aos discursos dos actores e a "visão a partir de dentro" (Santos, 1987:22) foi uma *démarche* necessária para captar o aspecto idiossincrático da realidade estudada e em relação à qual as conclusões podem ser validadas. As preocupações com

[19] As questões orientadoras funcionam como pistas de investigação, concentrando a atenção naquilo que parece ser essencial e tornando mais deliberativo o processo de recolha de dados segundo uma "teoria enraizada" (Bogdan & Biklen, 1994), isto é, uma teoria que vai sendo testada à medida que vai sendo formulada, no âmbito de um estudo de caso. Estas questões colocavam a ênfase nas condicionantes burocráticas e políticas do "regime" da carreira docente universitária, dos processos e práticas de gestão da carreira e dos seus efeitos no sentido de realização profissional dos docentes universitários angolanos.

a quantidade, natureza e credibilidade das fontes e dos dados justificam-se pela necessidade de objectivar o mais possível as interpretações feitas a partir de elementos impregnados de uma grande subjectividade de modo a que, através da triangulação e da "crítica intersubjectiva" se pudesse chegar a visões (ou versões) minimamente consensuais que traduzissem a realidade com o máximo grau possível de aproximação.

A estrutura do trabalho

Para além desta introdução, este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos e uma conclusão, aos quais se faz uma breve referência.

No I capítulo faz-se uma abordagem à universidade como organização e produzem-se "imagens organizacionais" da universidade com recurso aos modelos teóricos da burocracia, da ambiguidade e de sistema político. Pretende-se ilustrar a pertinência dos modelos seleccionados na perspectivação desta organização a partir do destaque que é dado a determinadas características relevadas por cada um deles às quais correspondem essas imagens parcelares. Isto decorre de uma *démarche* de análise isolada num processo de "desmontagem" de uma realidade social que, face ao modo como é olhada, se nos afigura ora como uma estrutura coesa, regulada por procedimentos estandardizados que lhe conferem a uniformidade aparente, ora como uma estrutura fragmentada por força de uma pluralidade de lógicas e interpretações distintas fundadas na ambiguidade, conferindo-lhe a dimensão desarticulada, ora ainda com uma instância de luta política marcada por clivagens produzidas pela divergência de interesses de que resulta a visão de uma "arena política". Em função de cada prisma de análise adoptado são valorizados diferentes processos que, face à visibilidade que adquirem, assumem determinada relevância para a compreensão da acção organizacional. No entanto, a compreensão do "modo real" de funcionamento desta organização pode fundar-se na consideração da activação simultânea de elementos que integram diferentes "modelos teóricos" conferindo-lhe uma configuração híbrida e um modo de "acção dual", o que, pela necessidade de dar conta desta complexidade de funcionamento, justifica a aplicação de "modelos compósitos" entre os quais o do "modo díptico de funcionamento" da organização, da autoria de Licínio Lima (1992).

No II capítulo é apresentada e abordada, a partir de uma visão sócio-organizacional e histórica, a Universidade de Angola no contexto da universidade africana colonial e pós-colonial e enquadrada na realidade angolana, de forma a deixar

perceptível o papel e as funções que se tem esperado das universidades africanas face às exigências, necessidades e condições de superação do subdesenvolvimento das respectivas sociedades e segundo as condicionantes que marcaram os respectivos "projectos de desenvolvimento" no período pós-independência. Não podendo ser desligada do processo histórico e político-cultural de construção da sociedade pós-colonial em Angola, a relevância social da universidade angolana e a sua legitimidade resultam da sua capacidade de se assumir como agente activo nesse processo, tal como o definiram as orientações programáticas do partido no poder. Mesmo actualmente, quando se procura alargar e consolidar a democracia em Angola, como uma das condições do desenvolvimento, a universidade é chamada a desempenhar um papel importante por ser a instância onde os valores da democracia são gerados, cultivados, protegidos e difundidos, tal como o conhecimento, a informação e o saber que se constituem em factores poderosos de progresso. Neste capítulo, cuja intenção reside em estabelecer uma base mais empírica para a elaboração do "quadro teórico" subsequente, foi passado em revista o percurso, sempre atribulado, desta universidade, tendo em conta as interrelações entre o seu *modus operandi* e as condicionantes socio-políticas e económicas do contexto envolvente, para se compreender os complexos processos e problemas que marcaram os distintos períodos por que passou, especialmente aqueles inerentes à manifestação das dimensões político-ideológica e burocrática.

Assim, é possível reconhecer a quase "(mono)racionalidade ideológica" que predominou no primeiro período de evolução da Universidade de Angola, coincidente com os anos turbulentos da revolução, convertendo-a numa "instância da revolução" em que se fazia apelo à fidelidade e à militância, tendo daqui resultado a sua "domesticação" face ao poder político. Num segundo período, torna-se visível a consolidação de um aparelho burocrático face à necessidade de instituir uma legitimidade legal e científica como contraponto à vertente político-ideológica, de forma a instaurar uma autonomia de índole académica e profissional, tão necessária para dar resposta às pressões de crescimento e expansão. Um terceiro período, coincidindo com uma fase de abertura social e pluripartidária, revela-nos o agudizar de uma longa crise da universidade angolana ao mesmo tempo que se assiste a tentativas de afirmação de lógicas académicas legitimadoras da autonomia institucional. O período mais recente é marcado pela consolidação da democracia interna e das lógicas académicas com reflexos na reivindicação e afirmação do profissionalismo docente e da dignidade

profissional fundados no mérito científico e sob efeitos das lógicas competitivas surgidas em contexto de liberalização do sector educativo em Angola.

No III capítulo, tomando como ponto de partida a construção de um "modelo bifacial" que funciona como matriz teórica de amplo feixe de abrangência, faz-se uma abordagem das duas dimensões (a burocrática e a política) que influenciam a administração universitária tentando-se fundamentar aqui o "modo de funcionamento dual" da universidade a partir da compreensão das articulações e desarticulações entre estas duas dimensões[20]. Tendo em conta a natureza dessas articulações e desarticulações e as influências recíprocas exercidas por ambos os sistemas, foi possível construir metáforas de universidades congruentes com as distintas imagens produzidas pela interrelação das forças burocrática e política. Deste modo, deparamo-nos com as metáforas da universidade "agência ideológica", universidade "torre de marfim" universidade "coliseu" e universidade "conclave" através das quais se pretende revelar configurações organizacionais caracterizadas por "doses" diferentes e posições relativas das dimensões burocrática, política e institucional.

O IV capítulo cumpre a função de justificar e fundamentar a opção metodológica de forma a dar sentido a todo o procedimento de abordagem do real construído em torno de um estudo de caso que exigiu um modo de abordagem descritivo e compreensivo no âmbito de uma investigação de natureza qualitativa. O estudo e análise das representações dos actores organizacionais (docentes e gestores universitários) captadas a partir de instrumentos com o inquérito, a entrevista, as conversas, e os testemunhos, constituiu a base da apreciação e caracterização das políticas, das práticas e dos processos de gestão da carreira docente universitária num determinado período da história desta universidade uma vez que é através desses processos que se pode ter a noção de como se exprimem nesta organização em concreto as lógicas burocrática, política, académica e institucional[21].

---

[20] Segundo Eisenstadt (1971:90) "a sobrevivência da burocracia deve-se à combinação de liderança política, relativamente forte, com alguma articulação e actividades políticas de diferentes camadas e grupos" contrabalançado pelo peso do jogo político uma vez que "o detentor do monopólio político adquire o controlo sobre uma organização burocrática" (*id*.:92), desvirtuando as normas organizacionais a fim de conceder vantagens especiais aos detentores do poder.

[21] A dimensão institucional, ao valorizar os símbolos, os mitos legitimadores, os rituais, (Meyer & Rowen, 1977; Meyer & Scott, 1992) os valores identitários (sociais e profissionais) específicos dos grupos de actores, dá cobertura à dimensão académica que valoriza os títulos, os cargos, as cerimónias de investidura e de defesa de teses, a indumentária dos doutores, enfim, os símbolos académicos que conferem uma racionalidade em torno da qual se constrói o significado de universidade, se constitui uma legitimidade incontestável, se adquire prestígio social e se aglutinam os actores organizacionais.

No V capítulo dá-se conta da análise e discussão dos dados empíricos e resultados da pesquisa em termos de representações dos docentes universitários angolanos acerca da carreira docente universitária, da gestão da carreira docente universitária, do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), da satisfação profissional no trabalho, dos professores universitários, da dignificação e prestígio da profissão docente e da própria Universidade de Angola confirmando algumas constatações. As informações disponíveis permitiram caracterizar, num determinado momento histórico da vida da Universidade Agostinho Neto, processos e práticas gestionárias influenciadas pelo cruzamento e confronto de dimensões burocráticas e políticas

Nas conclusões assume-se, face à análise produzida, a continuidade burocrática na administração universitária e a politização da burocracia em contexto de ruptura política e afirmação de uma nova ordem social, influenciando os processos e práticas de gestão da carreira docente e a própria implantação da universidade angolana no substrato social. A gestão académica foi sendo marcada por clivagens e conflitos no interior da carreira docente no que respeita aos critérios e mecanismos de progressão face às lógicas distintas que foram sendo a expressão dos interesses dominantes em determinado momento. O confronto entre os interesses político-ideológicos com origem na estrutura partidária e as intenções das estruturas da administração no sentido de salvaguardar a legalidade dos procedimentos, ao qual se somam os interesses académicos fundados em padrões meritocráticos, acabou por produzir efeitos cuja natureza estava dependente de um equilíbrio de forças mas cuja expressão dependia sempre da permissividade ou rigidez do sistema burocrático enquanto "sistema equilibrador", ou seja, enquanto "mecanismo regulador de dominação que colabora no exercício dos poderes imperativos e coactivos direccionados para a conservação da dominação"[22] (Weber, 1994:713).

[22] Clegg (1998:43) considera que a burocracia, enquanto "corpo administrativo de confiança e instrumento de autoridade", geralmente ao serviço de estruturas ou interesses, tem de encontrar formas e "meios calculáveis para a consecução dos fins politicamente sancionados."

CAPÍTULO 1
A UNIVERSIDADE COMO ORGANIZAÇÃO À LUZ DE ALGUNS MODELOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL

Abordar a universidade do ponto de vista sócio-organizacional significa lançar um olhar crítico-analítico sobre uma instituição social que ao longo dos tempos se tem assumido como geradora, detentora e difusora do saber científico, cabendo-lhe, portanto, um lugar de destaque no contexto do desenvolvimento socio-económico da sociedade[23]. Implica também destacar os elementos estruturais e funcionais histórica e culturalmente marcados e os processos internos que lhe conferem uma configuração organizacional qual unidade social intencionalmente construída e com objectivos sociais atribuídos. Essa abordagem apoiar-se-á em perspectivas analíticas que, na base de determinadas dimensões, ajudam a perceber alguns aspectos, configurações e modos de acção no interior da organização, em particular os processos e práticas de administração e gestão.

Surgida na Europa nos alvores do século XIII, a universidade construiu desde então sobre si uma áurea de sapiência que a tornou admirada por uns, receada por outros ou mesmo desacreditada por tantos outros (Friedberg & Musselin, 1989:18-19). Talvez por essa razão se sobreponha a imagem da universidade como instituição secular a quem compete as funções de ensino e investigação científica e cuja materialização pode contribuir para o desenvolvimento das diversas esferas da sociedade.

Hoje em dia, e de certo modo sob influência da alteração do paradigma científico, essa concepção vai dando lugar à imagem de uma instituição imprescindível à sociedade, de uma organização de quem depende a formação da "massa crítica" necessária ao desenvolvimento social e à qual se pode aceder desde que se reunam determinados requisitos. Quer dizer, ela tornou-se mais aberta e mais acessível, mais próxima da realidade social, se bem que, internamente, pouco nela tenha mudado (id., ibid.:19-20 e Santos, 1997:185), isto é, os processos de criação e difusão do saber, as hierarquias internas, o ethos organizacional têm mantido praticamente a mesma configuração.

[23] Este princípio continua a vigorar garantindo a sobrevivência e a centralidade da instituição universitária, apesar da dicotomia entre educação e trabalho, analisada por B. Sousa Santos (1997:191), que reconhece que a concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais continua vigente no imaginário simbólico de muitas universidades e de muitos universitários e tende a reforçar-se em períodos históricos de transição ou de aprofundamento democráticos.

A universidade apresenta-se-nos como uma organização complexa[24] (Thompson, 1976:77, 95 e 169; Baldridge et al., 1978:20) voltada para a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Nela encontramos uma heterogeneidade de membros, de estruturas/órgãos e de metas, uma pluralidade e complexidade de processos e actividades, várias racionalidades da acção, uma multiplicidade de lógicas e perspectivas, o que implica considerar a existência de uma estrutura, dinâmicas e um clima organizacional capaz de contribuir para a realização das suas múltiplas finalidades.

Deste modo, mais do que falar no que foi a universidade, importa analisar aquilo que é, de uma perspectiva organizacional, escalpelizando o seu interior para revelar que processos organizacionais se desencadeiam, como funcionam as suas estruturas, que inter-relações se produzem entre os seus membros enquanto actores organizacionais, que processos asseguram a dinâmica e a acção organizacional, como se estruturam os espaços de acção, que estrutura de regras rege a vida e actividade e como é que ela pode, face à topologia e "fisiologia" estabelecidas, ser vista e "catalogada" à luz das diferentes teorias da análise organizacional.

A universidade, apesar da sua complexidade estrutural e do papel relevante que desempenha no tocante à criação e divulgação do saber científico, tem revelado ainda diversas insuficiências funcionais que se manifestam, entre outros aspectos, no acentuado nível de reprovações, no numerus clausus, na tradicional escassez de recursos e mesmo na questionável qualidade do ensino. Não é, portanto, sem razão que Kourganoff (1972:16) diz: "A causa principal dos desperdícios excessivos reside antes de tudo, na má qualidade da formação recebida pelos estudantes" e "o estudante abandonado corresponde, em parte, ao professor sobrecarregado" (id.:102).

O conjunto destas críticas pode conduzir a reflexões sobre a organização da universidade no contexto da realização dos seus objectivos sociais e no sentido de uma

[24] Para Thompson (1976:189) "os hospitais e as universidades estão entre as mais complexas organizações utilitárias" considerando que complexidade pouco tem a ver com o tamanho da empresa. Tem mais a ver com a tecnologia empregue, a estrutura escolhida e o ambiente operacional dinâmico que leva à sua cada vez maior especialização. Julgamos que a atribuição do epíteto de "organização complexa" se deve também a vários outros factores como sejam: as complexas tarefas que ela deve realizar para materializar a sua função social, a complexa matéria (ou produto) que deve ser gerada e transformada através dos processos internos de investigação e de ensino, o complexo sistema de administração e gestão adoptado, caracterizado como anarquia organizada (Cohen, March e Olsen) ou como "sistema debilmente articulado" (Weick) e ainda o actual contexto social em que está inserida, o que faz aumentar o grau de incerteza quanto aos seus objectivos e eficiência organizacional. Outro factor destacado por Thompson (*id*.:156) é o aumento da interdependência organizacional, logo, da contingência a factores internos (estrutura, processos) e externos (mudanças, intercâmbio de recursos e energia). Kast & Rosenzweig (1976) consideram que a complexidade da universidade resulta da especialização do pessoal docente e do seu papel na investigação e na produção de conhecimentos.

reestruturação para que se ajuste paulatinamente às crescentes exigências de uma formação de qualidade. Por outro lado, gera condições para nos questionarmos acerca do papel que cabe aos actores sociais nela envolvidos para que os processos e os resultados sejam cada vez mais satisfatórios e para que a imagem social de prestígio corresponda, efectivamente, a um modo de organização e gestão que viabilize as inerentes práticas académicas.

Na senda destas reflexões algumas questões se nos colocam no sentido de conduzir a análise e a discussão sobre a estrutura e a dinâmica organizacional da universidade. Assim, é caso para nos interrogarmos:

- que processos organizacionais podem ser atribuídos à imagem mais ou menos academicista e conservadora (e isto apesar da sua permanente adaptação às mudanças sócio-políticas) com que se caracteriza frequentemente a universidade?

- que paradigmas de análise sócio-organizacional se aprestam melhor à compreensão dos processos de administração e gestão da universidade como organização de forma a dar conta da sua complexidade, racionalidades e multifuncionalidade?

- em que medida poderá cada paradigma, isoladamente ou em combinação, esgotar a análise da complexidade estrutural, funcional e processual da universidade de forma que se possa produzir uma visão mais holística da sua dinâmica?

- em que medida será viável a elaboração de um quadro teórico articulador através do qual se possa analisar, do ponto de vista sócio-organizacional, o interior da universidade como organização complexa?

A tentativa de resposta a estas e a outras questões constituirá motivo para iniciar uma abordagem de índole estruturalista[25] e interpretativa[26] da universidade enquanto realidade organizacional, para descrever e compreender, à luz de alguns paradigmas de análise organizacional, alguns aspectos (processos, estruturas, dinâmicas e interacções

[25] A abordagem estruturalista enfatiza o estudo da "organização como uma unidade social grande e complexa onde interagem muitos grupos sociais" (Etzioni, 1984:68) permitindo analisar o interior da organização a partir das relações entre as suas partes constituintes e as respectivas propriedades e funções que realizam nesse conjunto. Constitui um ponto de partida para enfocar os processos organizacionais, considerando a interdependência entre estrutura e acção, ou seja, a configuração organizacional é determinada e determina a natureza dos processos organizacionais. Sendo uma decorrência do "modo de fazer as coisas", denota o *modus faciendi* que é a dimensão que se pretende privilegiar nesta abordagem.

[26] A perspectiva interpretativa assume, segundo Burrel & Morgan (1992:28-32), que a compreensão da natureza do mundo social se faz ao nível da experiência subjectiva. Assim, o mundo social é encarado como uma construção social intersubjectivamente partilhada, assumindo significados negociados, podendo ser considerado uma realidade múltipla. Deste modo, a compreensão da realidade organizacional depende muito da natureza das percepções e representações existentes, daqui derivando "visões múltiplas".

organizacionais) que lhe conferem um estatuto de organização *sui-generis*[27] no contexto das várias organizações educativas.

Esta abordagem, ainda que preliminar e apoiada em modelos[28] teóricos de análise, é o pretexto para gerar uma matriz teórica que confira sentido às representações e práticas organizacionais e ajude à compreensão das práticas gestionárias enquanto corolário de intenções e políticas com as quais se constrói e se conduz a acção organizacional marcada por condicionalismos internos e externos que introduzem lógicas diversas relativamente às quais os actores organizacionais tecem as suas estratégias.

Abordaremos nesta parte e por razão lógica, o conceito de universidade, considerada como organização social e culturalmente condicionada, e faremos a sua análise organizacional apoiando-nos em alguns modelos teórico-analíticos desenvolvidos essencialmente pela sociologia das organizações e pelas teorias da administração educacional. O recurso a estes modelos possibilitar-nos-á a revelação de diversas feições da universidade segundo os aspectos organizacionais destacados em cada modelo - as estruturas formais, as normas e regulamentos, as estratégias dos actores, as lideranças, os conflitos, os processos de decisão, os "jogos políticos"[29], etc., reconhecendo o facto de alguns serem mais descritivos (prescritivos mesmo) e outros mais analíticos e interpretativos sem que isso evite o recurso imprescindível aos mesmos face à necessidade de desenvolver uma visão mais abrangente e, quiçá, mais holística, da organização universitária.

---

[27] Por conciliar dimensões como a gestão colegial, a hierarquia burocrática, a autoridade profissional, a autonomia departamental, a baixa interdependência funcional, a liberdade académica e o compromisso com a ciência (OCDE, 1987) sem deixar de lado os mecanismos de controlo e legitimação do saber.

[28] Um modelo é uma representação esquemática (conceptual, simbólica) de um processo, sistema ou fenómeno, abarcando as suas características gerais, tendo, portanto, carácter generalizador e tipológico. É, de certo modo, uma configuração abrangente de aspectos, formalmente construída que reduz o real a esses aspectos tendo, segundo Bourdieu, Chamboredon & Passeron (1999:71), o poder de ruptura e o poder de generalização. De acordo com Goetz & LeCompte (1988:60), o modelo ou perspectiva teórica é "um conjunto de pressupostos, conceitos e proposições interrelacionadas de forma ligeira que configura uma visão do mundo" permitindo analisar a *praxis*.

[29] Segundo Mintzberg (1989:344-348), a actividade política nas organizações pode ser descrita em termos de diversos "jogos" que podem ser "complexos e subtis, desenvolvendo-se simultaneamente e imbricando uns nos outros", submetidos a regras que tanto podem ser "explícitas ou implícitas, claras ou obscuras, estáveis ou inconstantes". Este autor apresenta treze "jogos políticos" particulares, nomeadamente os: da submissão, da luta contra a insubmissão, do apadrinhamento, da construção de alianças, da construção de impérios, da orçamentação, da competência especializada, do autoritarismo, da batalha entre linha hierárquica e de *staff*, da rivalidade entre dois campos, dos candidatos aos postos estratégicos, do amordaçamento e o dos jogos turcos. Friedberg (1995:231) considera que os contextos organizacionais são estruturados de tal maneira que "os comportamentos dos actores podem ser assimilados a estratégias [...] num jogo que lhes indica ao mesmo tempo os limites e constrangimentos que encontra, mas também as oportunidades e os trunfos que de algum modo tem na mão" e podem ser conceptualizados como "jogos regulados".

Tentaremos, finalmente, elaborar uma articulação dos aspectos em análise, aproximando as diferentes imagens num possível quadro configurado pelos pressupostos do "modo díptico de funcionamento da organização" (Lima, 1992:157) já que, como se verá posteriormente, os modelos analíticos, embora permitam elaborar "versões" diferentes de uma mesma realidade, não se excluem mutuamente, pelo que faz sentido considerá-los numa relação de complementaridade. A aplicação destes modelos justifica-se pela exigência de gerar "olhares múltiplos" sobre a realidade organizacional, também ela múltipla[30], de modo a perceber a natureza complexa e as especificidades de uma organização como a universidade onde coexistem simultaneamente (quase sempre em tensão) as características típicas de cada um dos modelos em proporções diferentes e variáveis, mais visíveis ou mais ocultas, tal como reconheceu Miller (1995:103-104).

De referir ainda que o termo universidade será utilizado como um constructo heurístico que pretende reunir as características gerais das instituições universitárias sem, todavia, eliminar pequenas diferenças entre elas ou pretender criar uma imagem idealizada e, portanto, descontextualizada. Pelo contrário, a universidade a ser retratada é aquela que maior proximidade apresenta com a representação da realidade palpável nossa conhecida, ou seja, uma organização secular de cariz educativo e cujas principais funções[31] se relacionam com o ensino, a investigação e a "extensão universitária".

1. Sobre o conceito de universidade

Pretendemos abordar o conceito de universidade de forma a estabelecer uma ideia genérica do que foi e de como actualmente pode ser entendida esta organização que, segundo Drucker (1970:229) assume cada vez mais um lugar de destaque no contexto das organizações sociais e, por vezes mesmo, no meio social em que se insere.

A noção de universidade é algo complexa e mal delimitada, sendo caracterizada por uns pelo seu ensino de nível elevado, por outros pela sua actividade de investigação

[30] Neste sentido, Bolman & Deal (1989:246) interpretam as organizações como "realidades múltiplas", sujeitas a múltiplas racionalidades como resultado de processos de interpretação e reprodução simbólica. Ver tb. Enderud, 1980:241.

[31] Vários autores referiram-se a outras funções da universidade, sendo de destacar Chevrolet (1977) que lhe atribui também a de formação/educação permanente; Kast & Rosenzweig (1976:626) que se referem às funções tradicionais de disseminação do saber, de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade; Santos (1997:196-197) refere-se a funções simbólicas, de desenvolvimento da consciência ecológica e de desenvolvimento equilibrado das ciências naturais, sociais e humanísticas. Para além destas funções tradicionais, a OCDE (1987) elencou um conjunto de outras atribuíveis à universidade actual, destacando as de formação profissional, educação especializada, serviços à comunidade, preparação para cargos de chefia, formação de padrões comuns de cidadania e de mobilidade social.

e por terceiros pelos seus dois caracteres. Há também quem a defina pelo conjunto de estabelecimentos de ensino superior e de investigação (Kourganoff, *id*.:21). Todavia, não deixa de ser verdade que a universidade se assume hoje como uma instituição de ensino superior vocacionada para a formação de profissionais e para a promoção da investigação, tornando o binómio ensino-investigação o principal eixo da sua actividade. A este respeito pode-se concordar com Kourganoff (*id*.:32) quando refere que

> "naturalmente não se pode limitar ao ensino o papel destinado à universidade; não se trata unicamente de formar os homens mas também de promover pela investigação o progresso dos conhecimentos".

Deste modo, a investigação científica assume um papel relevante no que se refere à realização das funções da universidade constituindo em muitos casos a essência da instituição universitária por ser a dimensão que lhe confere legitimidade e a distingue das demais organizações educativas. Pela investigação gera-se conhecimento, que é, afinal de contas, a razão e essência da universidade sendo, por isso, muitas vezes considerada como "depositária do saber" acumulado pela humanidade.

A universidade constitui desde há muito um exemplo quase perfeito de uma instituição, no sentido tradicional do termo, ou seja, uma organização assente em valores reconhecidos como legítimos e centrais para a sociedade, estreitamente associada à classe dirigente e gerada segundo as normas produzidas pela política dominante. Ela foi considerada, à partida, um repositório de sabedoria, um "locus cultural" (Encyclopaedia Universalis, Vol. 16, 1980:475), onde se cultivava o espírito, tendo dado lugar, com a evolução dos tempos, à "escola de técnicos" (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. 33, s/d:442), de profissionais, onde se procura uma habilitação ou capacitação para a vida social.

Referindo-se a este facto, esta obra (*id. ibid*.:442) considera que

> "[...] o juízo contemporâneo comum concebe, esquecidas as características medievais do ensino universal e comunitário, a universidade como escola de ensino superior, complemento do liceal. Esta escola de ensino superior [...] concede aos aprovados um diploma, licença ou carta de aproveitamento ou habilitação que lhes permita desempenhar na vida social uma profissão livre ou não [...]".

Esta ideia não contempla as novas funções da universidade surgidas em resultado das novas exigências que as sociedades lhe têm colocado no sentido de intervir como agente de educação permanente, de reciclagem profissional e de prestação de serviços à comunidade. Segundo Bireaud (1995:28-30) a universidade assume cada vez mais o

papel de instituição de formação contínua e de reciclagem permanente dos recursos humanos ao mesmo tempo que preserva o património cultural nacional e universal. É-lhe atribuída, assim, um papel cada vez mais interventivo no que respeita à actualização dos recursos humanos, à solução de problemas sociais e à difusão do saber científico numa sociedade regida pelo paradigma do conhecimento.

Isto significa que a nossa sociedade actual poderia ver-se privada dos seus técnicos, quadros, cientistas e investigadores se não houvesse uma organização como a universidade que a dotasse de um conjunto de intelectuais de "alto nível" capazes de realizar as tarefas mais complexas do desenvolvimento em todos os domínios da vida social. É neste contexto que a Encyclopaedia Universalis (ed. cit.:478) refere que

> "l'université est le lieu où se forment des modèles de relations sociales, de communication, de hierarchie. Elle est l'instrument d'une adaptation beaucoup plus globale de la société à ses changements".

Mesmo nas sociedades em vias de desenvolvimento a universidade desempenha uma função crucial no que se refere à produção de conhecimento, à formação de "capital humano"[32] altamente qualificado e à criação de uma base de sustentação dos sistemas produtivo e simbólico adquirindo, pelo compromisso social, uma nova legitimidade e responsabilidade. Isto deve-se não só ao facto de o conhecimento ser necessário para fundamentar e sustentar o progresso (que não pode prescindir desse conhecimento) como ainda porque a universidade se converte num factor de democratização da educação superior, característica que se enquadra nos princípios da igualdade, da liberdade e da solidariedade que subjazem ao projecto de desenvolvimento social. Assim, a universidade representa a possibilidade de superação do défice de desenvolvimento social[33] pois, tal como considera o relatório Delors (1996:65)

> "os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e modernização de mentalidades".

Este facto releva a importância social da universidade como instituição e como organização de suporte do desenvolvimento sustentado das sociedades, em particular as

[32] Conceito criado por Schultz (1973) em finais da década de 50 do século passado no contexto da relação entre educação e desenvolvimento social, e segundo a ideologia que apregoava que este capital pode ser gerado por via da educação, que era tomada como investimento em capital humano. Esta questão é abordada noutro capítulo.

[33] Este desenvolvimento social é visto pela UNESCO em termos de formação, mobilização e valorização de recursos cognitivos, de constituição de capacidades de investigação e de especialistas próprios visando uma real apropriação das tecnologias, no quadro de um desenvolvimento endógeno.

consideradas em vias de desenvolvimento (África, Ásia e América Latina) para os quais as universidades "are the most recent additions to a national infrastructure for scientific training and research mostly inherited form the colonial period" (Eisemon & Davis, 1991:275), ou seja, constituem instrumentos vitais para a afirmação da sua soberania, para o suporte ao desenvolvimento industrial, económico e científico por via da formação científica e técnica dos recursos humanos e da "importação" do saber universal à disposição das sociedades. A universidade torna-se o elo na cadeia de transmissão do conhecimento, concedendo aos países africanos a possibilidade de lhe ter acesso.

O termo "universidade" provém do latim *universitas*[34] (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, ed. cit.:441 a 458) e caracteriza uma organização de ensino. Foi empregue na Europa Medieval para designar as várias universidades que surgiram desde o século XIII. A Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira define universidade nos seguintes termos:

> "Instituição educacional que abrange um conjunto de escolas superiores, destinadas à especialização profissional e científica, e tem por função especial assegurar a conservação e os progressos das ciências, tanto pelo ensino como pela pesquisa científica; Centro de cultura superior em que se preparam as elites culturais, profissionais e políticas dos povos modernos; O conjunto do pessoal docente e dos estudantes universitários".

Podemos encontrar aqui as imagens de "instituição educacional", constituída por unidades orgânicas com funções específicas, de "organização cultural" realizando tarefas de ensino e investigação e de "corporação" que congrega docentes e discentes, imagens essas que se atribuem à universidade, exprimindo a ideia de uma comunidade ou organização corporativa (Kast & Rosenzweig, 1976:634-635) que abrange professores e alunos. Neste sentido pode-se afirmar que

> "a universidade era, assim, uma comunidade indistinta e indissolúvel, sujeita a regras ou estatutos próprios, rica e ciosamente sustentada e protegida, [...] isenta de imposições comuns às restantes instituições ou colectividades, com foro jurídico especial" (*id*., *ibid*.:441).

A ideia de universidade, segundo a Encyclopaedia Universalis (ed. cit.:480) é a de "une communeauté de savants, admnistrant eux-mêmes la totalité du savoir" o que evoca, com efeito, uma defesa de prerrogativas corporativistas. Esta representação,

[34] O termo *universitas* significa inteiro, totalidade, universalidade. A palavra exprime, pois, nada menos do que uma comunidade ou organização corporativa, a abranger mestres e estudantes, com as suas funções e prerrogativas (p. 441). Cf. também a Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, 1976, Vol. 18, pp. 461 a 494.

embora traduza uma ideia de universidade do passado, continua a ter os seus defensores[35] e mesmo formas concretas de manifestação nos tempos actuais.

A universidade medieval estava organizada em estabelecimentos que se governavam a si próprios e se dedicavam a campos específicos do saber e das artes. Cada estabelecimento tinha o seu estatuto, mas em todas elas os cargos eram ocupados por eleição e os professores escolhidos pelos seus pares. O método fundamental era o escolástico, assente na compreensão dos textos após uma análise formal que conduzia ao enunciado da verdade e às suas aplicações (*id.*, Vol. 10:726). Este princípio, eivado de dogmatismo, matou bastante o espírito universitário de procura consciente e criativa da verdade, tendo contribuído para a diminuição do seu prestígio social e do seu carácter interventivo sobre a realidade social.

A universidade contemporânea é geralmente encarada como uma instituição central e fulcral que, pela criação científica e pela crítica social, pode ser capaz de promover o progresso e provocar transformações sociais. Ela é vista simultaneamente como "conservatório cultural, escola de formação profissional e centro de investigação" (*id.*, Vol. 10:729) a quem cabe conservar e reproduzir a herança do passado, formar profissionais para as diferentes esferas da sociedade e renovar criticamente o saber científico com os quais se assegura o progresso científico e tecnológico.

Seja para fazer face às pressões do mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, seja para qualificar os actores sociais enquanto cidadãos, a universidade reafirma-se enquanto agência educativa. Nesta perspectiva, a universidade, mesmo nos países em desenvolvimento, representa uma condição de enriquecimento pessoal de todos os que encontram na sua curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida e dos que procuram na formação uma ferramenta para o trabalho. Concretiza-se assim a orientação central de uma instituição universitária que é a de promover a educação durante toda a vida através da difusão cultural e da formação profissional elevada, função cada vez mais valorizada em muitos países africanos que associam o papel da universidade à "africanização" da sociedade, como nos referem Eisemon & Davis (*id.*:275).

A abertura da universidade à comunidade, num contexto de partilha do espaço educativo com outras instâncias, confere-lhe uma nova legitimidade[36] para realizar uma

[35] Entre os quais citamos Kast & Rosenzweig (1976).
[36] Embora para Santos (1997:165-166) este aspecto constitua na actualidade um factor da crise de hegemonia da universidade.

das suas funções que lhe são tradicionalmente atribuídas: a "extensão universitária"[37], concebida agora como factor de construção da consciência crítica e acção de promoção do desenvolvimento pessoal e social. Esta "universidade aberta", motivada pelas necessidades do desenvolvimento educativo e cívico dos cidadãos, poderia "tornar-se uma espécie de casa comum, centro de encontro entre diferentes gerações e diferentes meios sociais, entre a cultura escolar e a cultura universal" (Bourdieu, 1987:118) ou, segundo Santos (1997:164), "um centro de cultura disponível para a educação do homem no seu todo", uma instância para a promoção da educação na e para a cidadania[38].

Assim, o maior facto da história da universidade não é a sua continuidade organizacional mas a sua importância acrescida que faz dela

> "une organisation qui correspond à une volonté de developper le progrés, mais qui est engagée dans tous les conflits qui suscitent ce nouveau modèle de connaissance" (Encyclopædia Universalis, Vol. 16:475),

pois não há dúvidas de que o desenvolvimento da sociedade industrial se produz cada vez mais à custa do desenvolvimento científico e tecnológico gerado na e pela universidade, pelo que,

> "avec des universités réalistes et critiques, on aurait une éclosion moins bruyante mais plus efficace de projets de société, de programmes de action morale, sociale et politique" (*id*., Vol. 16:479).

A universidade tem sido considerada actualmente em muitos países como "escola de ensino superior" que confere diplomas de habilitação profissional e graus académicos que permitem aos seus portadores exercer uma profissão e mesmo uma actividade científica no seu interior. Desta forma, mais do que "cultivar apenas o espírito", a universidade "produz diplomados" adquirindo com isto uma característica mais pragmática e técnica e também uma feição cada vez mais profissional e prática (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, ed. cit.:442). É neste contexto que na Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura (ed. cit., Vol. 18:481) se afirma que

---

[37] A "extensão universitária" é uma das esferas de intervenção da universidade, que a liga à comunidade, através de acções realizadas em parceria com outras entidades sociais, visando a resolução de problemas sociais, o questionamento e o conhecimento do meio que a rodeia e uma contextualização do ensino que ministra. É geralmente identificada com a dimensão da prestação de serviços especializados à comunidade.

[38] Educar para a cidadania deve ser entendido como processo de emancipação social constituído tanto "na obrigação vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos [...] revalorizando-se com isto o princípio da comunidade e, com ele, a ideia de igualdade, de autonomia e de solidariedade" (Santos, 1997:239), mas também o de cidadão, concebido como membro activo e consciente de uma sociedade, ou seja, como um "ser socialmente situado e construído, um herdeiro devedor em relação a uma família, a uma nação e a uma cultura" (Baudouin, 1998:132) partilhando os seus valores, respeitando as referências culturais e contribuindo para o desenvolvimento social.

> "a universidade é uma instituição que se tornou a partir do renascimento um centro formador de elites culturais e, após o período napoleónico, uma 'oficina de quadros' profissionais para o serviço do Estado e de empresas privadas".

Também se tornou vulgar, presentemente, designar a universidade de "comunidade universitária" ou, de acordo com a expressão de Baldridge (1971:11-14), "comunidade de académicos"[39], o que revela não só uma certa complexidade das suas estruturas, quase sempre dispersas, semi-articuladas, mas também as novas formas de relação humana (Franco et al., 1990:37-38) baseadas na autoridade profissional e numa administração colegial fundada no saber especializado e numa dinâmica de consenso. Esta é uma referência que identifica a instituição académica com as suas estruturas físicas e os diferentes corpos que a compõem - docentes, alunos e administradores. A esta realidade Millett (1978:xii) atribui a designação de *campus*[40], destacando assim a dimensão física exterior da universidade que surge como característica identificadora de uma organização académica visivelmente demarcada no meio em que está inserida.

Referindo-se ao conceito de comunidade, Millett (1962:234-235) considera que

> "The concept of community presupposes an organization in which functions are differentiated and in which specialization must be brought together, or coordination if you will, is achieved not through a structure of superordination and subordination of persons and groups but through a dynamic of consensus".

Olhando mais para o seu interior e reportando-nos à sua essência, podemos ver a universidade como uma organização "dividida entre o claustro e a palestra", ou seja, uma entidade social que "oscila" entre a investigação e o ensino, como tarefas dialecticamente interrelacionadas. Deparamo-nos então com uma organização que, ora se vira para a busca da verdade, a compreensão da realidade e a construção do saber científico, com a preocupação do rigor e da seriedade da investigação científica, ora se dedica à instrução com a preocupação da formação de profissionais comprometidos com a mudança social, visando a compreensão e a transformação da praxis. De um lado, encontramos a vida universitária voltada para o estudo e a investigação e, do outro, a divulgação do saber e a instrução (Franco et al., *op. cit*.:48-51). Estas são dimensões que, de certo modo se associam à visão institucional da universidade.

---

[39] Esta designação deve-se, segundo este autor (*id*.:11-12), a três características do contexto universitário, a saber: uma administração colegial exercida por membros dotados de autonomia e direitos iguais, a autoridade profissional derivada do saber especializado e uma prescrição de como o processo educativo deve funcionar.

[40] O termo "*campus*", surgido com uma conotação académica, significava inicialmente *locus* de produção intelectual, sentido que se foi perdendo em favor da ideia de espaço geográfico onde se encontram os edifícios da universidade (Buarque, 1994:172), o que contribuiu para gerar a ideia de distanciamento e isolamento social da universidade.

O conceito de universidade continua a ligar-se muito mais à ideia de instituição social dotada de funções específicas do que propriamente com a concepção de uma organização constituída de estruturas e de um modo de funcionamento, à qual se atribuem objectivos e funções e no seio da qual decorrem processos próprios das organizações sociais na base dos quais se configuram a sua dinâmica e natureza. A análise do conceito será complementada com uma abordagem da universidade enquanto organização.

2. A universidade como organização

A análise (e a administração) da universidade enquanto organização pode, mau grado algumas imprecisões ou mesmo confusões, apoiar-se em várias teorias tradicionais da administração pois, tal como afirmou Mayntz (1987:62-63)

> "Los problemas que derivan de esta concepción (la organización como sistema social dirigido a un objetivo) fundamental son válidos sin distinción para todas las organizaciones porque todas las organizaciones se caracterizan por rasgos distintivos que están en relación recíproca y influyen unos sobre otros, y a todas las organizaciones son comunes los problemas de la realización del objetivo, de la acción recíproca con el medio circundante, de la autopreservación y de la integración".

Todavia, essas teorias não podem ser cegamente aplicadas às organizações académicas sem considerarem cuidadosamente as especificidades deste tipo de organizações uma vez que, ao invés de processar materiais inertes, o que é típico das organizações empresariais, aquelas trabalham no sentido da transformação de personalidades humanas (Baldridge *et al*., 1978:21). Esta característica implica uma análise diferenciada das organizações educativas, pois as analogias que frequentemente são feitas em pouco adiantam para o esclarecimento da sua verdadeira natureza.

Apesar do reconhecimento da especificidade das organizações educativas é possível encontrar posições que procuram inclui-las numa definição geral de organização destacando precisamente as muitas semelhanças entre a administração da educação e a de outras formas de actividade. Exemplo disso é a ideia defendida pela UNESCO (1988:14) quando refere que

> "todas as organizações têm, sob muitos pontos de vista, funções similares e tarefas administrativas correspondentes a alguns princípios gerais que lhes são comuns permitindo deste modo utilizar as mesmas técnicas em mesmos casos".

Acontece, porém, que ideias como esta em nada contribuem para esclarecer a diferença entre os vários tipos de organização nem para marcar a especificidade das

organizações educativas, escamoteando-se mesmo essa especificidade na base da convocação de semelhanças entre os diversos tipos de organização.

Acerca da aplicação da administração empresarial à educação e partindo da ideia de que as escolas e as organizações industriais pertencem à mesma "família" e têm características comuns, Poster (1976:3) alerta que há perigos na aplicação grosseira da teoria e das técnicas da administração empresarial à educação. Segundo este autor a teoria da administração será valiosa para a educação se for primeiro assimilada e só então aplicada, uma vez que, embora se aplique a todas as organizações, é necessário considerar as especificidades da organização educacional (*id*.:4).

Ainda assim não se pode deixar de lado a experiência acumulada em termos de administração empresarial, aliás, em muitos autores fica patente a ideia de que os centros de ensino são empresas educativas (UNESCO, 1988:30). Por exemplo, Katz e Kahn (1970:163), que estudaram as organizações enquanto processos (mais do que como estruturas) e numa perspectiva sistémica, caracterizaram a universidade como "empresa de pesquisa em grande escala" cuja organização assenta quer na função de ensino, quer na de pesquisa. Estes mesmos autores mostraram que o contraste entre as organizações que moldam objectos e as que moldam pessoas não é absoluto porque embora aquelas se preocupem principalmente com a manufactura de produtos físicos, precisam de lidar adequadamente com as "ferramentas humanas" e, neste âmbito, estão sujeitas à grande parte da mesma lógica que caracteriza as organizações cujos "produtos" são totalmente humanos. Nestes termos, legitima-se inconsistentemente uma comparação entre empresas económicas e empresas educativas, cuja administração estaria sujeita aos mesmos princípios (Katz & Kahn, 1970:136).

Estamos perante uma concepção de organização que não só reduz a compreensão da especificidade das organizações educativas como ainda as inclui desafortunadamente no rol das organizações empresariais valorizando-as a partir das suas funções. Nesta mesma ordem de ideias, e defendendo semelhanças entre uma organização académica e outra empresarial, Motta (1986:86) comparou a universidade à empresa porque, segundo o mesmo

> "A universidade moderna é caracterizada pela existência de sectores onde a prática científica produz conhecimentos dotados de um valor no mercado de bens económicos. Não existe apenas uma demanda por esses conhecimentos, como eles possuem ainda um preço de mercado. Isso faz com que sectores inteiros da universidade se organizem enquanto empresa".

Tais posições mereceram críticas de vários teóricos e investigadores em educação, tendo, por exemplo, e a propósito da tentativa de definição da escola como organização, levado Lima (1992:56-57) a referir que

> "Ao procurar distinguir a escola de outras organizações, destacar diferenças e reclamar propriedades exclusivas, incorre-se frequentemente na falácia de um contraste ainda por comparação, cujos termos continuam a ser os característicos das organizações cujos elementos se pretende rejeitar. Quando muito existe a percepção e quase sempre o interesse em demonstrar, que a escola é *diferente* de outras organizações, mas não se encontra facilmente argumentos sólidos para justificar essa *diferença*".

Esta crítica representa um alerta considerando o facto de que a universidade, enquanto organização educativa, merecer um estudo específico, quer pelas suas peculiaridades, quer pelo papel social que desempenha. Estudar a universidade levanta necessariamente muitos problemas, colocando-se à partida a questão dos critérios e dimensões a adoptar bem como dos princípios que tenham como base a assunção da especificidade deste tipo de organização.

Grande parte dos estudos sobre organizações têm-se cingido essencialmente aos aspectos comportamentais que focalizam mais o indivíduo, numa perspectiva descritiva, relegando para outro plano os aspectos estruturais e processuais que dariam conta dos problemas organizacionais. Acreditando nas vantagens da abordagem estrutural-funcionalista[41] que nos dá uma visão múltipla e holística da organização como sistema social, Perrow (1972: 214)[42] afirmou que

> "Mas, naturalmente, acreditamos que, se quisermos estudar as organizações [...] o ponto de vista estrutural, característico da abordagem sociológica, é o melhor. Além do mais, acreditamos que este ponto de vista possibilite uma abordagem mais económica ao aspecto de mudanças e solução de problemas organizacionais".

[41] A abordagem estrutural-funcionalista, gerada por analogia com a biologia, destaca no estudo das organizações a interrelação entre as partes, a estrutura, as funções e necessidades, sendo adequada para estudar a realidade social considerada como uma totalidade complexa compreendida em termos de relações entre as diferentes partes e o seu meio envolvente. Neste âmbito, as organizações podem ser concebidas como "redes de relações entre as várias partes constituintes - estruturas sociais - que mantêm uma certa continuidade através da realização de funções específicas" derivando daqui a noção de estrutural-funcionalismo. A acção organizacional pode, então, ser definida como "o funcionamento da estrutura social" e o seu estudo pode focalizar a morfologia (tipo e constituição da estrutura), a fisiologia (como funcionam as estruturas) e a dinâmica (como surgem e evoluem as estruturas). Estas 3 dimensões estão dialecticamente interrelacionadas, implicando a ideia de que "todas as partes do sistema social trabalham em conjunto com um grau suficiente de harmonia e consistência interna, i.e., sem gerar conflitos persistentes que não possam ser resolvidos ou regulados "pelo que a estrutura social como uma totalidade só pode ser observada no seu funcionamento". Ver Burrell & Morgan (1992:49-51). A abordagem estrutural-funcionalista complexa de Parsons tenta, através da identificação de 4 funções básicas (adaptação, obtenção de objectivos, manutenção de padrões e integração) apresentar os traços analíticos dos sistemas sociais.

[42] Cohen, March e Olsen, por exemplo, desenvolveram uma teoria comportamental das "anarquias organizadas" no artigo "Le Modèle du 'Garbage Can' dans les Anarchies Organisées", *in* J. March, 1991:165.

Chiavenato (1983:354-357) reconheceu as vantagens da abordagem estruturalista[43], destacando: a preocupação com a organização total o que permite estudar quer os aspectos integrativos quer os aspectos de conflito e de divisão na organização; a possibilidade de desenvolver uma visão múltipla, globalizante e crítica das organizações complexas; a necessidade de compreender a organização em interacção com os seus ambientes (interno e externo), o que ajuda ao estudo de organizações não industriais e não lucrativas como escolas, universidades, hospitais, sindicatos e penitenciárias.

A perspectiva estruturalista ajuda mais facilmente a perceber a relação entre as tarefas, a tecnologia, as pressões do ambiente e o desempenho organizacional, mostrando que os problemas organizacionais podem ser devidos a uma inadequada estrutura se a entendermos como "functional responses to the uncertainty, variability and interconnectedness of the task environment" (Tyler, 1988:22), ou seja, como factor organizacional que permite lidar com situações de contingência relacionadas com a complexidade da tecnologia, a ambiguidade de objectivos, a pluralidade de interesses, a conflitualidade, etc..

Por outro lado, vários autores que se debruçaram sobre organizações educacionais fizeram-no utilizando tipologias diversas que, como é óbvio, destacam dimensões organizacionais distintas como as estruturas, os processos, as tecnologias, os participantes, o ambiente, etc., o que não permite aproximar as diferentes teorias ou definições nem alcançar um quadro uniforme ou sequer compará-las à luz dos mesmos critérios já que há falta de consenso sobre as dimensões utilizadas. De acordo com Chiavenato (1983:356), "essas tipologias são simples e unidimensionais, reduzindo as organizações a uma única dimensão para poder compará-las". Como neste caso não se trata de comparar mas de caracterizar, a estratégia poderá ser o recurso a cada uma das tipologias que, de alguma forma nos permitirá uma aproximação à compreensão da natureza social e organizacional da universidade.

Iniciaremos a nossa análise da organização universitária com Etzioni (1974:72) que, utilizando as fontes de controlo nas organizações na base da distinção entre os três

[43] Nesta ordem de ideias, a posição de Maffesoli permite-nos sustentar a validade desta abordagem na medida em que, segundo o mesmo (1987:84), "o formismo (estudo da forma, de que a estrutura é parte integrante) e o vitalismo são os pólos mais seguros em torno dos quais se estrutura a sociologia compreensiva. Com efeito, os 'quadros' que podemos elaborar permitem fazer sobressair as diversas facetas da vida no seu desenvolvimento". No entanto, adverte que "ela (a abordagem) não é doadora de sentido, 'inscrevendo-se' no discurso polifónico que a sociedade produz" (*id.*:87) pelo que cabe a quem observa e interpreta o trabalho de elaboração de sentido pois este não reside nas coisas em si mas no modo como são encaradas.

tipos de poder (coercivo, remunerativo e normativo) como critério de comparação, adopta uma classificação tipológica das organizações - coercivas, utilitárias e normativas - enquadrando a escola (e a universidade) no contexto das organizações normativas. Segundo este autor, as organizações educacionais são organizações normativas pois

> "empregam caracteristicamente controlos normativos [...] que incluem a manipulação de símbolos de prestígio tais como honrarias, títulos e elogios, influência pessoal do professor, [...] e outros meios similares baseados em apelos para os engajamentos morais do estudante ..." (*id*.:77).

As universidades enquadram-se nesta classificação pois, aí, as interacções pessoais e institucionais fundam-se principalmente nos poderes sociais e engajamentos, prevalecendo o consentimento normativo sobre a coerção. Não são um tipo puro de organização normativa porque se reconhece que a coerção é utilizada como fonte secundária de consentimento uma vez que também, aí, se recorrem a sistemas de regras e punições para induzir os comportamentos organizacionais desejados. Neste contexto, faz sentido o aparelho burocrático cuja função essencial é produzir o substrato normativo em que assentam muitas das práticas organizacionais visando a socialização instrumental[44], isto é, a padronização dos comportamentos e a conformização dos papéis.

Analisando a estrutura interna e os processos organizacionais, Mayntz (1987:16) considera a universidade (tal como as outras escolas) uma organização burocrática devido à

> "crescente racionalização da estrutura interna, à formação de corpos técnicos nos seus órgãos e instâncias, à diferenciação (de funções), às relações de carácter predominantemente impessoal e objectivo e à realização de fins específicos" (*id*.:25)[45].

Para além disso, a estruturação hierárquica, por escalões e a tomada de decisões sobre actividades mediatas e a sua execução pelos professores, reforçam essa característica burocrática (Mayntz, *op. cit*.:127). Nesta análise são destacadas as estruturas da organização e algumas das suas características burocráticas como a racionalidade, a formalidade das relações e a hierarquização da autoridade.

Partindo de uma perspectiva sistémica de análise organizacional que focaliza a atenção nos processos tecnológicos para transformar os *inputs* em *outputs*, ou seja, os

[44] Cf. Etzioni (1974:187-192).

[45] Hopkins (1971:78), concordando com esta consideração, afirma que estas características é que conformam uma organização formal.

factores de entrada nos objectivos[46], Millett (1968:85-87) considera que a comunidade académica, expressão que usa para designar a universidade (*id*.:38-39 e 228), mais se parece com uma organização produtiva que presta serviços à sociedade e cujos produtos finais, algo indefinidos, são

> "degree recipients, educated talent for the labour market, new knowledge and even new technology for use by society, various creative or cultural activities, and knowledge services to society" (*id.*:38).

Torna-se evidente uma imagem da universidade como "empresa produtiva", mais ainda quando afirma que

> "An academic community is, above all sense, a productive enterprise. A college or a university does not exist to cultivate a sense of brotherly interest among all the individuals who compose the whole. […] A college or university exists to produce instruction, research and creative activity, public service, educational justice and constructive criticism of society" (*id*.:10 e 245 e 1962:234-235).

E acrescenta mais adiante, no que respeita à administração, que

> "...colleges and universities are producing organizations different from familiar types of organizational entities, such as business enterprise, a government department, a church or a voluntary association" (*id*.:14).

Neste caso, a universidade é identificada com o interesse público, assumindo-se como uma organização de serviço público, de que se destacam as suas finalidades utilitárias. No entanto, tal imagem nada adianta sobre a natureza dos processos e dos "produtos" processados o que, em última análise, reduz a compreensão da estrutura, dos processos e das finalidades da universidade, olhada simplesmente como um "elo" do sistema de produção de perfis que alimentam o mercado de trabalho ou a economia. A análise daquilo que a organização é converte-se em explicação daquilo que faz, desfocando a visão sobre a estrutura e a dinâmica organizacionais. Esta é uma visão funcionalista concordante com a perspectiva de Parsons[47] sobre as organizações.

Continuando nesta óptica e recorrendo, por exemplo, à classificação de Blau & Scott (1977:66-67), a universidade pode ser encarada como uma organização de serviços votada à satisfação de necessidades do público a que se destina. Utilizando

---

[46] Segundo Millett, (*op. cit*.:71-72 e 74-75) "a systems analysis focuses attention upon the objectives of an enterprise, and then concentrates concern upon the input factors and the dynamic process involved in the realization of these objectives. A systems analysis is concerned with three major parts: the input elements, a process of operation, and the desired outputs".

[47] Esta perspectiva sociológica parte da compreensão das organizações como sistemas funcionalmente diferenciados, complexos e abertos e destaca a análise das organizações a partir das suas funções vistas como "soluções engendradas para sobreviver". Parsons considera que estes sistemas possuem 4 imperativos funcionais: adaptação, obtenção de objectivos, integração e manutenção de padrões. Burrel & Morgan (1992:54) consideram que "in Parson's perspective the term functions refers to various solutions to a particular complex of problems that a system can adopt in order to survive".

como critério de classificação os principais beneficiários, estes autores integram as escolas (e os hospitais) nas organizações de serviços, incluindo-as na definição de

> "uma organização cujo principal beneficiário é a parte do público que tem com ela contacto directo, com quem e para quem os seus membros trabalham - em resumo, uma organização cuja função básica é servir os seus clientes".

De acordo com esta concepção, estas organizações centram os seus problemas no fornecimento de serviços profissionais com vista ao bem-estar dos clientes, salvaguardando o suposto interesse destes. Quer dizer, elas usam profissionais que decidem o que é melhor para os interesses dos clientes sem deixar que estes determinem a maneira de se prestarem esses serviços (*id*.:68). Trata-se de evitar que os clientes tomem uma posição de domínio sobre os profissionais e fazer com que não influam na sua actividade e decisões. Para ilustrar isto, Etzioni (*op. cit*.:86 e 142) considera que

> "Transformar uma universidade em uma firma comercial que 'dá aos seus clientes o que eles pedem' não serve os melhores interesses educacionais dos estudantes; antes, os estudantes são mais bem servidos quando os educadores profissionais determinam o que e como eles devem ser ensinados".

Estas ideias permitem ilustrar a visão da universidade considerada como organização de serviços, cujos profissionais competentes e habilitados prestam "serviços educacionais", determinando o que é melhor para a formação dos estudantes. Parece, porém, óbvio que a "prestação de serviços" da universidade decorre sob a forma de um contrato com os alunos sendo estes vistos como meros "clientes" aos quais a "mercadoria" currículo lhes é fornecida através de uma relação de mútuo acordo. Esta imagem reforça o compromisso social da universidade, destaca a necessidade da qualidade dos seus serviços tal como a competência dos profissionais que a integram mas, em contrapartida, mascara a essência da relação pedagógica na qual assentam as funções de ensino e aprendizagem. Esta imagem de universidade apela à concepção mercadológica da educação que reduz a formação a um serviço prestado num mercado onde vigoram princípios de livre concorrência e de livre escolha tal como analisaram Dale (1994), Whitty (1996) e Afonso (1998).

A ideia de organização de serviços, assegurada por profissionais especialistas, é corroborada por Baldridge (1978:21) quando refere que "academic organizations are

client-serving institutions[48] […] that act upon the clients with specific needs then returns them to the larger society"

enfatizando a dimensão empresarial que, neste caso, em nada contribui para ajudar a perceber a complexidade das relações e interacções sociais de que se constitui a acção e a dinâmica organizacional das universidades.

Através do estudo sociológico de organizações académicas este autor chegou à conclusão que as universidades são

> "unique kinds of professional organizations, differing in major characteristics from industrial organizations, government bureaus and business firms" (*id*.:20), (e que) "they serve clients instead of processing materials. [...] They have unclear technologies based more on professional skills than on standard operating procedures" (*id*.:9)

deixando patente a dimensão profissional, a autonomia e as tecnologias específicas que marcam o quotidiano das universidades e com as quais elas realizam o seu objecto.

Baseando-se no que designam por funções genotípicas, Katz e Kahn (*op. cit*.:130) enquadram as organizações sociais em quatro classes das quais se destacam as "organizações de manutenção" que se dedicam à socialização das pessoas (aqui incluem a escola e a igreja), e as designadas "estruturas adaptativas", cuja função é criar conhecimentos, desenvolver e testar teorias e aplicar informações disponíveis a problemas existentes. Nesta última categoria incluem a universidade que, pela sua actividade de pesquisa, leva a cabo uma função adaptativa para a sociedade (*id., ibid*.:131). É evidente que a universidade também realiza uma função de socialização, facto que é reconhecido pelos autores e que, segundo os mesmos, causa às organizações problemas de integração de tarefas, como acontece às universidades que tendem a separar as funções de ensino e de pesquisa (*id., ibid*.:133, 163-164). As funções surgem aqui como critério de análise e de classificação o que não ajuda a realizar uma abordagem sociológica do "interior" da universidade, reforçando a visão institucional[49].

Muito aproximada a esta ideia de "organização de manutenção" apresentada por Katz e Kahn, está a tipologia de Parsons, que utiliza como critério de classificação das organizações as necessidades sociais para as quais elas se orientam. Neste contexto, as

[48] Esta ideia é congruente com a perspectiva de Bidwell (1965:973) relativamente aos sistemas de ensino que, a partir do destaque da sua função socializadora, são concebidos como "client-serving organizations, that is, that they are social units specially vested with a service function, in this case, the moral and technical socialization of the young."

[49] Esta visão, que considera as organizações como entidades estáveis e relativamente coerentes "emphasizes socialization and other processes that make the transmission of shared meaning easier, helps us understand the usually successful daily reproduction of organizations". (Aldrich, 1992:27-28).

escolas, enquanto componentes de um macro-sistema social são, no dizer de Kast & Rosenzweig (*op. cit.*:595) "organizações mantenedoras de padrões", cuja principal função é cultural, educacional e indicativa.

Julgamos que a universidade, mesmo realizando múltiplas funções face às exigências e complexidade do ambiente que a rodeia, não escapa a esta imagem. Estas definições, embora possam revelar a natureza sociocultural das organizações educacionais concebidas como sistemas abertos que mantêm uma interacção com o seu ambiente, pouco ou nada avançam em termos de compreensão da estrutura, da dinâmica ou dos processos organizacionais que decorrem no interior das mesmas. Pensamos que a "topografia" e a "fisiologia" organizacionais estabelecidas em função do objecto e das missões sociais da universidade bem como as dinâmicas internas são critérios mais pertinentes para ajudar a compreender e a definir a universidade como organização.

Esta diversidade de critérios, longe de complicar uma análise da organização académica que é a universidade, vem apenas reafirmar as suas peculiaridades no contexto das organizações sociais e revelar como as organizações educacionais carecem de estudos mais específicos com vista à definição de parâmetros de comparação com outras organizações e de critérios mais uniformes para a sua análise interna. É que, muitas vezes, a análise organizacional das organizações educativas faz-se, tal como refere Lima (1992:54) mais por associação do que por oposição. Tais associações geram imagens do tipo escola-empresa ou escola-fabril que, se por um lado traduzem uma concepção empresarial da educação e da escola, por outro, suscitam críticas devido ao facto de não se poder generalizar à escola a aplicação automática de critérios economicistas (*id.*:51-54).

Poderíamos recorrer a vários outros autores para caracterizar a universidade como organização[50]. Julgamos, porém, que as ideias aqui expressas mostram estarmos indubitavelmente perante uma organização social complexa, cuja estrutura e funções essenciais muito pouco mudaram (Santos, 1997:185) mas que procura uma adequação das suas funções aos contextos e contingências sociais das épocas e lugares onde se encontra instalada. Sendo certo que a universidade é uma organização muito particular que reúne características comuns à grande maioria das organizações do ponto de vista estrutural, não se deve esquecer que ela apresenta especificidades internas que devem

[50] Cf. por ex., Bourdieu, 1987; Franco *et al*., 1990; Habermas, 1993; Crespo, 1993; Bireaud, 1995.

ser tidas em conta tanto na análise organizacional como na compressão dos processos de administração e gestão.

Tentaremos, seguidamente, fazer essa caracterização com recurso a alguns modelos teóricos de análise que, como não podia deixar de ser, permitem gerar imagens organizacionais às quais correspondem determinados traços.

3. A universidade segundo alguns modelos de análise organizacional

A análise da universidade como organização basear-se-á essencialmente numa categorização estabelecida por Ellström (1984:54-59)[51] a partir de estudos de Thompson, em que cruza duas dimensões organizacionais (objectivos, por um lado, e processos e tecnologia, por outro) da qual escolhemos três modelos, sendo o modelo racionalista, com a teoria da burocracia, o modelo político com a metáfora da arena política e o modelo da ambiguidade com a metáfora da anarquia organizada. Os mesmos estão contemplados quer na tipologia dos 5 modelos de administração escolar de Bush (1989)[52] quer no quadro das imagens organizacionais de escolas de Glatter (1988)[53] e, em parte, na tipologia de Tyler (1991)[54].

[51] Ellström (1983) definiu quatro modelos de Administração Escolar, conjugando as variáveis clareza e consenso *versus* falta de clareza e conflito nos objectivos e preferências organizacionais, e transparência e clareza versus ambiguidade nos processos e tecnologias organizacionais: 1 - modelo "verdadeiro", caracterizado pela eficácia e racionalidade; 2 - modelo político, caracterizado pelo predomínio do poder, luta e conflito; 3 - modelo sistémico, caracterizado pela confiança intra-organizacional; 4 - modelo anárquico, caracterizado pela "loucura" e falta de articulação entre fins e meios.

[52] Bush (1989) destaca cinco modelos de Administração 1 - o modelo burocrático, analisando as escolas como estruturas burocráticas; 2 - o modelo colegial ou democrático, perspectivando as organizações educativas como organizações profissionais ou de *staff*, com práticas baseadas na democracia directa e participativa do colectivo dos professores; 3 - o modelo político, focalizando as questões do conflito, do controlo e da luta pelo poder; 4 - o modelo subjectivo, enfatizando os processos interactivos, de comportamento e de significação diferenciada; 5 - o modelo da ambiguidade, que se caracteriza pelas indefinições das finalidades, pela variedade dos processos tecnológicos, desarticulação ou flexibilidade das estruturas e disseminação do poder e da autoridade.

[53] Glatter (1988) propõe 4 imagens de escolas, a saber: 1 - a racional, ou da escola como organização burocrática; 2 - a profissional ou colegial, ou da escola como organização de *staff*; 3 - a política, ou da escola como espaço conflitual; 4 - a cultural, ou da escola como espaço de acção simbólica e de emergência e manifestação de cultura organizacional.

[54] Tyler desenvolve uma teoria definida a partir do cruzamento de duas variáveis: a força de ligação entre os elementos da estrutura formal da organização-escola e a força de ligação entre os elementos formais e informais na organização. Cada uma destas variáveis pode ser alta ou baixa, o que permite desenhar um quadro com quatro enfoques: 1 - modelos de ligação articulada, caracterizados por uma baixa força de ligação entre os elementos da estrutura formal e por uma alta força de ligação entre os elementos formais e informais; nestes modelos as escolas são concebidas como anarquias organizadas; 2 - teoria da organização formal de inspiração weberiana ou estrutural-funcionalista, caracterizada pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais; neste caso as escolas são concebidas como sistemas racionalizados; 3 - enfoques interpretativos, caracterizados por considerarem como baixa a ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais; nestes enfoques, as escolas são concebidas fundamentalmente como lugares de interacção; 4 - enfoques estruturalistas, que caracterizam as escolas pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e baixa força de ligação entre os elementos formais e informais; neste caso as escolas são concebidas como locais de actualização de princípios latentes estruturadores.

Cremos que estes modelos possibilitam uma descrição analítica da acção organizacional no que se refere a processos de interacção, tomada de decisões, comportamento dos actores, considerando quer os contextos estáveis, quer os conflituais, incertos e ambíguos que são, na maioria dos casos, os que caracterizam a situação organizacional da universidade, revelando assim a sua face mais oculta, ou seja, as configurações miméticas da estrutura e dos processos determinadas pelos factores socioculturais e políticos do contexto macro em que se encontra inserida.

Cada um dos referidos modelos de análise apresenta um conjunto de dimensões e procedimentos e revela a natureza das organizações académicas nos seus diferentes modos de acção. Nesta conformidade, surgirão pontos de vista distintos acerca da acção organizacional como tentativa de explicação da estrutura e funcionamento das organizações, a partir de uma focagem sobre "o sistema de elementos interrelacionados que caracteriza a organização como um todo nas suas partes componentes" já que o objectivo "é a descoberta dos princípios que governam o funcionamento do sistema", como nos é sugerido por Blau (1971:128 a 131, 137 e 140).

Em resultado disso teremos imagens distintas da organização, privilegiando ora os aspectos formais, ora os informais. Em qualquer dos casos, tais imagens traduzem visões incompletas ou difusas da realidade organizacional porque restam áreas ou processos organizacionais não contemplados, não explicados ou simplesmente ignorados. Acreditamos, porém, que, se cada imagem revela insuficiências de análise da organização, as mesmas podem ser compensadas pelas interpretações dos outros modelos adoptados - aliás, partimos do pressuposto de que os mesmos se complementam - superando com isto as visões parcelares produzidas. A démarche consiste em olhar a organização sob diferentes perspectivas e, depois, tentar produzir uma visão mais "estereoscópica"[55] na base de um aparelho conceptual sintético que procurará articular algumas dimensões inerentes a cada modelo de análise.

3.1. A Universidade como organização burocrática

Sem pretender fazer aqui uma análise detalhada do modelo burocrático de organização que, aliás, é sobejamente tratado e conhecido, tentaremos utilizar as

[55] Esta visão baseia-se na premissa que "organizations can be many things at one and the same time […] and that organizations are complex, ambiguous, and paradoxical". […] So that we can reed the same situation from multiple perspectives in a critical and informed way." (Morgan, 1986:321-322). Este é, aliás, o papel da construção e utilização de metáforas que, no dizer de Ricoeur (1996:64), têm "mais do que um valor emotivo, porque oferecem uma nova significação. Em suma, uma metáfora diz-nos algo de novo acerca da realidade."

características do mesmo que podem ser aplicáveis ao estudo da universidade como organização, de que resultará, obviamente, a imagem de uma forma de organização burocrática da universidade.

O modelo burocrático baseia-se na teoria de Weber e, segundo o mesmo, são enfatizados os elementos formais e estruturais das organizações que adquirem características racionais procurando promover a adequação dos meios aos fins. Merton (1970:271), referindo-se ao modelo burocrático de análise, fala de uma estrutura social e racionalmente construída, com normas de actividades claramente definidas e cujas acções visam realizar as metas da mesma. É enfatizada aqui uma congruência entre os meios e os fins, entre as orientações e as acções, o que mostra o lado mais racional, rígido e previsível da estrutura burocrática descrita por Morgan (1986) segundo a metáfora da máquina. Segundo este autor (*id*.:27), este modelo de organização, ao privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, revela um funcionamento rotineiro da organização e uma ordem conformista reforçada por mecanismos de coacção que mantêm a disciplina e a obediência às regras e regulamentos.

Apoiando-se também nesta visão mecanicista, Mintzberg (1982:197-226) concebe a organização burocrática como uma estrutura centralizada, hierarquizada, com um funcionamento rotineiro, uniforme e eficaz, na base de processos de coordenação e de controlo[56] visando eliminar toda a incerteza e conflitos. Estamos perante uma perspectiva que destaca o lado formal e que mostra a faceta oficial da organização através de um organigrama[57]. Esta estrutura formal corresponde, segundo Friedberg (1995:145), à parte oficial e codificada da estrutura produzindo uma fachada. No entanto, o autor chama a atenção para o facto de que esta estrutura "não dispõe de nenhuma racionalidade superior às condutas e práticas que procura canalizar e regular" (p. 45). Esta estrutura é integrada nas condutas e práticas dos actores como mais um

[56] O controlo surge, na perspectiva burocrática, como forma de corrigir as imperfeições (ou desvios) no modo de funcionamento das organizações promovendo a conformidade entre as práticas e as regras. A tendência para responder aos desvios burocráticos com mais controlo gera um "círculo vicioso" que, para Crozier (1963:283), afecta as organizações burocráticas e revela a sua incapacidade de "corrigir-se em função de seus próprios erros".

[57] O organigrama representa o aparelho institucional hierarquizado e traduz a estrutura formal de relações e funções no interior da organização, revelando a visão oficial de um modo muito estático. Como tal, esconde o sociograma, ou seja, o lado informal da organização constituído pelas redes de relações informais, pelas interacções não reconhecidas oficialmente. Ver a análise de Lima (1992:159), citando Lapassade. Crozier & Friedberg (1977:79) consideram que o organigrama é o recurso à disposição da organização tendendo a limitar a orientação e o conteúdo das estratégias dos actores de modo a introduzir um mínimo de previsibilidade no comportamento de cada um.

recurso nas transacções e negociações que mantêm uns com os outros no que respeita à sua cooperação conflitual.

O modelo burocrático tem sido apresentado através de uma série de características que lhe são inerentes e que se manifestam naquelas organizações que, pelo facto de apresentarem evidências dos traços assinalados, recebem a designação de organizações burocráticas. O estudo da universidade sob esta perspectiva pode levar-nos a classificá-la como burocrática uma vez identificadas as características do modelo. Entre essas características destacam-se:

- a legalidade, baseada na existência de normas formais e obrigatórias, que estipulam um funcionamento previsível da organização, criando um quadro bem definido de regras no âmbito do qual os membros da organização agem. Estas normas são legais e de estrito cumprimento, servindo inclusivamente de meio de coordenação, realização e controlo das actividades dentro da organização. A este propósito Weber (1971:16) afirmou que

> "o processo administrativo que caracteriza a organização burocrática é a busca racional dos interesses - especificados nas ordenações da associação - dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios gerais"

nos quais se baseia o controlo organizacional. Este constitui a característica que torna racional a administração burocrática (Weber, *id*.:26).

São estas normas que conferem sentido e legitimidade à acção dos actores organizacionais nas várias posições hierárquicas em que se encontrem. O emprego destas regras determina os modos de trabalho e

> "répond en partie aux exigences de contrôle venant de la hiérarchie dirigeante. [...] Ces règles augmentent la reconnaissance du niveau minimum des conduits acceptables" (March & Simon, 1974:44)

estabelecendo os níveis de conformidade desejados. Como esclarece Friedberg (1995:154) a corroborar a dimensão burocrática do comportamento humano nas universidades, onde

> "os actores têm justamente toda a liberdade de se afastarem das regras[58] e dos elementos formais de funcionamento, eles dão provas de um muito grande formalismo em tudo o que respeita à sua cooperação e à sua interdependência".

[58] Friedberg (1988:25) considera que nas organizações existe sempre uma zona de relações que não são regulamentadas pelas regras oficiais, permitindo aos actores uma margem de liberdade para definir e estruturar a sua acção estratégica. Todavia, estes nem sempre a aproveitam, preferindo, ao cumprir as regras, ficar protegidos das arbitrariedades dos seus superiores.

- a hierarquia, na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos, competindo a cada ocupante de um cargo o desempenho de funções em conformidade com as atribuições e competências conferidas. A hierarquia da autoridade e dos cargos é um dos fundamentos da burocracia fazendo com que cada indivíduo ocupe um determinado lugar na estrutura da organização segundo "um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores" (Weber, 1982:230). Isto gera não só um sistema de equidade no que respeita ao exercício da autoridade como preserva os ocupantes dos cargos do livre arbítrio de qualquer um.

A hierarquia de autoridade, definida por Weber (1994:174) como "ordenação de 'autoridades' fixas com faculdades de regulação e inspecção", justifica-se para, segundo (Blau, 1977:146)

> "efectivar a coordenação das diversas tarefas na consecução dos objectivos organizacionais. Essa hierarquia capacita os superiores nos sucessivos níveis para dirigir, directa ou indirectamente, o desempenho de círculos cada vez mais amplos de subordinados".

Por sua vez, a hierarquia de cargos estabelece limites de autoridade na base de um sistema consistente de normas e regulamentos. A autoridade que os participantes detêm advém-lhes do cargo que ocupam (Weber, *op. cit*.:16-17) e não é inerente às pessoas particulares que os desempenham.

O sistema de hierarquia de autoridade reduz ao mínimo os desvios, mantendo os actores dentro dos seus papéis. As acções, quer dos superiores como dos subordinados, são limitadas pelas regras mutuamente reconhecidas, de tal forma que se cria um comportamento padronizado em determinada ocupação (Thompson, 1976:140) evitando-se a discricionaridade, a arbitrariedade ou uma tal margem de liberdade que tornaria difícil estabelecer o padrão de comportamento desejado.

- a impessoalidade, caracterizada pela distribuição de tarefas não de acordo com as pessoas mas com os cargos e as funções e segundo critérios definidos. Nesta base, as pessoas são consideradas apenas como ocupantes de cargos e as relações entre si são relações administrativas[59]. Separa-se o cargo da pessoa, de tal forma que a autoridade e o poder são atributos não das pessoas mas dos cargos (Weber, 1984:26). Esta impessoalidade tem a função de impedir a intrusão de factores pessoais (emoções,

[59] A propósito desta característica, Teixeira (1997:335) considera que "A burocracia é o domínio da relação formal e impessoal. É o reino das relações narcotizadas e dos contactos impessoais, onde o indivíduo recebe, mas não participa, é informado mas não comunica" o que, em seu entender, provoca "servidões subtis e sem rosto" (*id., ibid.*).

sentimentos, tendências) na tomada de decisões oficiais e evitar que os interesses da organização não sejam postos de lado. A respeito disto Merton (1970:38) afirmou que

> "La bureaucratie est un ensemble de relations entre fonctions ou rôles. Le fonctionnaire réagit face aux autres membres de l'organisation non pas comme à des individus plus ou moins irremplaçables, mais comme à des représentants de situations qui confèrent des droits et des devoirs spécifiques".

Como consequência, o sistema de relações entre os cargos envolve uma grande formalidade, o que, ainda segundo Merton, facilita o desenvolvimento de um "espírito de corpo" (March & H. Simon, *op. cit*.:39 e Merton, 1968:116). Esta formalidade é o resultado da ordenação de regras, da delimitação precisa das competências e também da "ordenação das relações que conferem aos membros as faculdades de mando e lhes indicam as suas obrigações de obediência" (Mayntz, *op. cit*.:112). Aron (1987:494) refere mesmo que a impessoalidade é essencial à burocracia, levando os membros da organização a agir "em função das ordens abstractas de uma regulamentação estrita".

- a racionalidade, que se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização, considerada como uma estrutura composta de órgãos e papeis integrados, pode atingir eficientemente objectivos consistentes previamente definidos. A acção organizacional está sujeita a regras legais que produzem a uniformidade de procedimentos, o que facilita a realização dos objectivos. Aqui, devemos distinguir a racionalidade orgânica que se refere à estruturação da organização em função das suas metas, e a racionalidade processual ligada à tomada de decisões, em que se procura satisfazer as exigências e as metas da organização.

Nesta ordem de ideias, a estrutura da organização é moldada para "permitir a mais eficiente distribuição e coordenação das actividades, garantindo a estabilidade da organização" (Kast & Rosenzweig, *op.cit*.:195). Para isso é necessário e justificado um sistema de controlo que fundamenta a racionalidade calculada (Weber, 1984:26) traduzida numa conformidade[60] entre orientações e acções e numa ordem estável e não contestada.

[60] Esta é uma condição importante para gerar uma "conformidade institucional" (Scott, 1995:44) que pode ser definida como o conjunto das "respostas" que se traduzem em discursos, decisões e acções congruentes com as regras, as normas, os valores e sistemas de crenças dominantes no ambiente institucional. Esta conformidade institucional pode traduzir-se em *rotinas, imitação, convicção* e *negociação*. As rotinas agrupam as respostas em que a conformidade com o ambiente institucional ocorre de forma não deliberada e não consciente. Os actores individuais e colectivos seguem *regras invisíveis, naturalizadas* que deixaram de ser percebidas como tal e, portanto, deixando de ser objecto de disputa.

- a especialização[61], que consiste em atribuir a cada membro da organização uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com procedimentos formais e imparciais (Merton, 1968:108). A burocracia é um modelo de organização onde é nítida a divisão de actividades inerentes a cada cargo, o que exige uma preparação especial por parte dos seus membros. Assim, a eficácia da organização depende da perícia administrativa dos funcionários em cada posto, ao qual é atribuída uma área específica de competência (Weber, 1971:16). Esta especialização diz respeito à natureza específica das tarefas que são executadas nas várias estruturas da organização e que exigem, em concomitância, funcionários habilitados para o efeito, cabendo-lhes a execução estrita dessas tarefas (Blau, 1971:145).

Referindo-se à burocracia, Eisenstadt (1978:84) afirmou que

> "as mais importantes destas características enfatizadas na literatura são a especialização de papeis e tarefas, a predominância de normas autónomas, racionais e impessoais e a orientação geral para a realização eficiente de objectivos específicos"

o que pressupõe a preocupação da colocação das pessoas com as competências adequadas para um exercício eficaz dos cargos de que estão investidas.

Note-se que as características identificadas do modelo burocrático não pertencem a qualquer organização concreta, mas constituem dimensões observáveis nas organizações burocráticas. Neste sentido, e segundo Tyler (1991:48), "elas constituem um instrumento heurístico para a investigação de casos empíricos". Assim, a burocracia é concebida mais como um número de dimensões variando independentemente (Hall, 1971:29) do que como uma construção unitária (Tyler, 1988:19) o que facilita o processo de análise das distintas organizações depreendendo-se que haverá sempre umas mais burocráticas que outras ou, pelo menos, organizações cujas dimensões burocráticas são mais visíveis. Quando aplicado ao estudo da escola, o modelo burocrático coloca em relevo, de acordo com Lima (1992:66),

> "a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais"

[61] Segundo Weber (1982:250), o princípio da especialização das funções administrativas realiza-se "de acordo com considerações exclusivamente objectivas" em que "as tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais". A realização dessas tarefas obedece, todavia, a regras calculáveis, conferindo à burocracia uma racionalidade técnica e económica, muito apreciada pelas organizações modernas que funcionam sob o signo da eficácia e da eficiência, incluindo universidades e centros de pesquisa. Para Ahrne (1999:96) a especialização "is often described as the amount of qualification or knowledge that is required to fulfil the tasks of a position".

conferindo ao contexto escolar uma grande dose de previsibilidade com a qual se reduzem as "zonas de incerteza"[62] a que os actores organizacionais costumam fazer apelo.

Segundo Weber, a burocracia é a forma de organização mais eficiente e racional, já que a sua estrutura está ao serviço dos objectivos que persegue. Desta forma, ela pode ser vista como um instrumento técnico para a obtenção dos objectivos. O seu principal mérito, aponta Merton (1968:109), é a sua eficiência técnica na medida em que quase tudo está previsto e a estrutura está de tal modo montada que consegue assegurar a ordem, a perícia, a continuidade, a previsão, a discrição e o rendimento. A burocracia consegue gerar estabilidade, previsibilidade e eficiência por força das normas e dos controlos fazendo com que a acção organizacional decorra supostamente segundo os padrões normativos e as regras legais estabelecidas. Por esta razão se compreende a generalizada adopção do sistema burocrático de organização e a sua superioridade técnica relativamente a outras formas organizativas.

Analisaremos agora como as características do modelo burocrático se revelam na organização universitária, ou como esta organização pode ser explicada e compreendida à luz da burocracia.

Cohen e March (1974) consideram que o modelo burocrático se aplica à universidade apesar do alto grau de anarquia que a caracteriza. A corroborar, os autores referem que a universidade é uma organização com objectivos bem definidos, especificados por alguns grupos formais nela constituídos e que a sua tecnologia está bem definida e é largamente compreendida. Os objectivos podem ser objectivamente avaliados na base de critérios de desempenho. Estes autores afirmam que "a universidade está organizada numa hierarquia de autoridade e de tarefas com vista a realizar eficientemente os seus objectivos" (1974:31). Os seus membros concordam em perseguir estes objectivos em troca de vários tipos de recompensa (salário, prestígio, autonomia, formação). Os indivíduos são colocados nos seus postos e realizam as suas tarefas na base de critérios bem definidos, entre os quais a competência, a antiguidade e o mérito. A acção organizacional parece decorrer harmoniosamente e dentro dos parâmetros estabelecidos pelas regras e normas de tal forma que "differences of opinion are resolved through analysis and persuasion (as contracted with bargaining and

[62] Para Friedberg (1988:36) a estratégia de um indivíduo, em contexto de relações de poder, consiste em manter o seu comportamento e as suas reacções tão imprevisíveis quanto possível, permitindo-lhe alargar a sua margem de liberdade ao mesmo tempo que restringe a dos seus adversários ou rivais. É esta "zona de incerteza" que lhe permite tirar dividendos de uma estratégia para maximizar os seus interesses numa disputa por posições ou parcelas de poder.

politics)" (*id., ibid*.:31). Destaca-se aqui uma certa coerência entre estruturas e normas e torna-se patente alguma estabilidade organizacional conseguida na base do respeito às normas e aos objectivos.

Nesta ordem de ideias, Baldridge (1971:11) reconhece, por exemplo, que há muitos elementos burocráticos na organização universitária que não podem ser ignorados. Tais elementos dizem respeito, entre outras coisas, à hierarquia formal de cargos e responsabilidades e de autoridade, definindo um sistema de relações formais no qual os superiores exercem autoridade sobre os outros. Outro aspecto apontado é a existência de uma política interna (orientação geral) e de regulamentos formais estabelecidos a nível da hierarquia superior e que regulam o trabalho da instituição, gerando um clima de aceitação e de conformidade.

Este autor reconhece que a estrutura universitária se encontra dividida em órgãos (senado, conselhos, faculdades, departamentos) que mantêm entre si determinado tipo de relações formais hierárquicas, regidas por normas e regulamentos. A interacção entre eles não é competitiva na medida em que cada estrutura tem as suas atribuições e as suas esferas de responsabilidade e competência ao que se adicionam a autonomia e a solidariedade institucional. Isso evita o conflito interno e promove uma acção mais conjugada para a realização das finalidades comuns, sem que se registem interferências. A este respeito ele considera que

> "a highly differentiated system may have low degrees of conflict because the various units are highly insulated from one another. [...] Structural complexity alone is not enough to generate conflict and political competition if there is a high degree of insulation between the concerns of various units" (*id*.:108).

Continuando a análise da universidade à luz do paradigma[63] burocrático, Baldridge identifica duas estruturas paralelas de autoridade: a burocrática, exercida pelos administradores e gestores, caracterizada pelas cadeias formais de comando de cima para baixo, e a profissional, integrada pelos conselhos de peritos, a quem compete aconselhar e dar pareceres especializados para a tomada de decisões (*id., ibid*.:114). Esta coexistência determina, apesar do pendor burocrático da estruturação e funcionamento dos órgãos, uma dualidade e ambiguidade de poder, próprio das

[63] Burrell (1999:447) defende que o conceito de paradigma deve ser entendido como "uma forma de ver o mundo e como este deveria ser estudado, e que este ponto de vista é compartilhado por um grupo de cientistas que vivem em uma comunidade marcada por uma linguagem conceptual comum, que buscam fundar um edifício conceptual comum, e que são possuídos por uma postura política muito defensiva em relação aos de fora". O conceito de paradigma, cuja origem remonta a Khun (1970), representa aqui um referencial de análise e interpretação de uma realidade, é analisado no capítulo IV deste trabalho.

designadas "anarquias organizadas", que abordaremos mais adiante. Reconhecendo este paralelismo, Mintzberg (1989:256-257) designa-o de "burocracia profissional" que se caracteriza por ser uma estrutura marcada por trabalho complexo, realizado e controlado por profissionais, que apelam às suas qualificações e saber de peritos, produzindo bens e serviços estandardizados. Além disso, refere o trabalho autónomo dos profissionais, sujeito a controlos amplos da profissão, a existência de estratégias fragmentadas mas obrigadas a uma certa coesão, suportadas quer por julgamento profissional, escolha colegial ou autorização administrativa, articulados por processos de coordenação.

Sumariando as características burocráticas da teoria de Weber é possível apontar várias outras, identificadas por Baldridge (*id.*:10) no seu estudo da universidade e que reforçam a imagem burocrática desta. Tais são a nomeação dos responsáveis segundo o critério de competência; o pagamento de salários fixos e a exclusividade da carreira; o estilo de vida dos membros centrado à volta da organização, constituindo, por vezes, aquilo a que Merton (1968:116) designou de "esprit de corps"; a separação entre a propriedade pessoal (a força de trabalho) e organizacional (os instrumentos de trabalho); a existência de graus e categorias hierárquicas definindo uma carreira à qual o funcionário se adapta; a presença de canais formais de comunicação e a concessão de direitos, regalias e privilégios de carreira.

Reportando-se a Blau, Millett (1978:17-18), que também analisou a universidade, destacou algumas características burocráticas desta organização referindo-se à divisão formal de trabalho entre os departamentos e à hierarquia administrativa de cargos e responsabilidades como as mais relevantes, o que não lhe retira, apesar de tudo, a imagem de "arena política" que ele considera mais se adequar à universidade uma vez que estão em jogo lógicas e interesses divergentes que há que dirimir.

Se considerarmos estas dimensões e o grau em que se manifestam não nos restarão dúvidas de que a universidade é uma organização configurada burocraticamente em muitos aspectos e, como se denota, esta é uma posição partilhada também por outros autores. Lutz (1982:166-167), por exemplo, vê na existência de algumas dimensões, como sejam as comissões com finalidades atribuídas, os relatórios exigidos e produzidos, os prazos e horários a cumprir, os processos de promoção docente, a outorga de graus académicos e os controlos efectuados, evidências de que a universidade é, em muitos aspectos, uma organização burocrática.

Para além disso, os aspectos formais relacionados com as reuniões de trabalho e o funcionamento das comissões ou grupos de trabalho de acordo com normas e

formalidades instituídas (convocatórias, actas, prazos, condições de realização, aprovação de propostas, modalidades de voto, inscrições, etc.) atestam bem quão burocrática é a vida e a actividade quotidiana de uma universidade que não dispensa os regulamentos, os estatutos e os formalismos processuais de encaminhamento e gestão de informação e de tomada de decisões. A propósito Friedberg (1989:89) afirmou, a comprovar, que

> "Le fonctionnement des instances, le déroulement des réunions sont marqués par la procédure et par le formalisme comme en témoigne l'importance apparentement démesurée que les universitaires attachent aux procès-verbaux des réunions des instances et le temps qu'on passe á chaque réunion pour approuver le procès-verbal de la réunion précédente".

Embora reconheça o aspecto colegial[64] inerente à organização e funcionamento da universidade, Becher (1988:318) identifica também elementos burocráticos tais quais os referenciados por Baldridge. Ele destaca a estruturação hierárquica dos cargos e da autoridade, os níveis de responsabilidade, as cadeias de comando, os regulamentos e papeis claramente definidos e a estrutura de órgãos e comissões. Ele refere-se mesmo "às políticas institucionais coerentes que têm de ser seguidas pelos membros e estruturas da universidade" pressupondo uma certa uniformidade e consensualidade[65], apesar da liberdade de cada um na condução dos seus assuntos.

Um dos resultados da existência de regras, normas e regulamentos na organização burocrática e que acaba por ser uma característica importante desta, é o comportamento conformista dos seus membros como expressão da estandardização da acção organizacional. A acção dos membros é incentivada por dispositivos que eles aceitam naturalmente[66], adaptando-se às expectativas e aos padrões da organização. Acontece que eles agem de acordo com as normas e regras instituídas sem procurar questioná-las ou alterá-las, estabelecendo-se quase um consenso quanto às finalidades da sua acção. Esta parece ajustar-se, tal como refere Merton (1968:116), ao facto de que

---

64 Para Becher (1988:322), a colegialidade pressupõe governo aberto e autoridade colectiva, descentralização das decisões e aceitação comum da missão/ideologia da organização, o que gera um comportamento consistente com o sistema. De acordo com a sua concepção de modelo colegial "decisions are made by a 'community of individuals and groups' all of whom may have different roles and specialities, but who share common goals and objectives for the organization." (*id*.:319).

65 A este respeito Miller (1995:98) afirma que esta assunção se baseia no facto de que "individual participants in the organization will identify with it (the goals) and that there will be a demonstrable congruence between individuals and the institutional goals".

66 Este facto deve-se à institucionalização das normas, por interiorização (Berger & Luckmann, 1999:72) que decorre em resultado da socialização organizacional, em função da qual se admite que "A instituição pressupõe que as acções do tipo X serão executadas por actores do tipo X" (*id*.:66). Assim, através da interacção continuada, os indivíduos tendem a desenvolver representações partilhadas das acções e dos actores que as actualizam.

> "os funcionários têm o senso de um destino comum para todos quantos trabalham juntos. Compartilham os mesmos interesses, especialmente desde que há relativamente pouca competição, pois a maioria das promoções é por antiguidade".

Na universidade passa-se algo semelhante a este quadro, em especial no que se refere à dimensão burocrática da actividade docente. Desta forma, mesmo os docentes, que à primeira vista revelam pouco ter a ver com as práticas burocráticas, parecem aceitar sem contestação a existência de procedimentos burocráticos relacionados em geral com a elaboração de planos, de sumários, de relatórios, de fichas de controlo, de horários, de dados estatísticos e de processos de coordenação da actividade a vários níveis, para além das normas processuais a aplicar a todos eles. Admitem a homogeneização de critérios, a coordenação, o controlo e a prestação de contas como algo que confere garantias de normalidade e legitimação do seu trabalho, num contexto de alguma desarticulação funcional inerente à especificidade científica e técnica do seu trabalho.

O aparelho burocrático tem tanta força que, mesmo sem se aperceberem, muitas das actividades dos membros da universidade e vários dos processos organizacionais não lhe escapam, reconfigurando-se segundo as imposições e expectativas burocráticas. Sucede que, tal como acentuou Merton (id.:121)

> "As relações normais dentro desta rede organizada de expectativas sociais apoiam-se nas atitudes afectivas dos membros do grupo. Como o grupo está orientado segundo as normas da impessoalidade, qualquer atitude que se desvie da conformidade com essas normas desperta a hostilidade daqueles que se identificam com a legitimidade das mesmas".

Outros aspectos tipicamente burocráticos que podem ser evidentes na organização académica dizem respeito à existência de cadeias hierárquicas de comando (Chiavenato, 1983:193) que têm expressão nos mecanismos de tomada de decisão nos elos superiores e a sua implementação pelos inferiores estabelecendo-se, entretanto, circuitos de comunicação ascendente e descendente que envolvem informações, análise dos dados, tomada de decisão e ordem de aplicação[67]. São ainda de referir os aspectos relacionados com os processos e actividades de "gestão da vida estudantil" de que se destacam os registos e controlos de matrícula, frequência e exames, a emissão de certificados, a concessão de bolsas e outras acções de rotina, necessárias para a gestão da vida dos

[67] Este é um dos aspectos que se enquadra na característica descrita pelo autor como organização linear que inclui a autoridade linear com as respectivas prescrições em termos de níveis de responsabilidade, as linhas formais de comunicação (predominando as verticais de sentido descendente), a centralização das decisões no topo da hierarquia e o aspecto piramidal (que resulta das relações de dependência hierárquica de vários órgãos a um que se situa no nível imediatamente superior). Cf. Morrish (1973:246-248).

estudantes, processos estes sujeitos a prazos, normas e critérios estritos. Esta esfera constitui-se inclusivamente numa estrutura administrativa de relativa importância no contexto da administração universitária onde imperam as formalidades burocráticas.

O regime da carreira docente universitária também manifesta uma acentuada índole burocrática no que se refere aos diversos aspectos da selecção, provimento, promoção, avaliação, enquadramento em categorias, direitos e deveres, contratação e avaliação da competência dos docentes, nomeadamente através do ritual da organização das provas públicas de aptidão pedagógica e competência científica ou das provas de agregação. Estas, apesar da natureza profissional e académica que define a estrutura científica da carreira docente, acabam por merecer um enquadramento burocrático[68] para produzir o sentido e o efeito legal das práticas de avaliação dos docentes pelos seus pares.

Além disso, convém notar que grande parte do tempo de actividade dos administradores e gestores académicos é despendido na realização de tarefas burocráticas como por exemplo, aprovar planos e relatórios, elaborar pareceres e memorandos, autorizar pedidos e requisições, distribuir tarefas, pedir e dar informações, despachar a correspondência, resolver questões pontuais com recurso à legislação vigente, convocar reuniões e dirigi-las, assinar contratos, preparar decisões, interpretar e transmitir orientações, etc.. Em resumo, pode-se dizer que o aspecto burocrático da universidade prende-se muito com a gestão da actividade quotidiana de suporte, das infra-estruturas, do pessoal, do orçamento e da vida estudantil, dentro das normas legais previamente estabelecidas.

Apesar das muitas vantagens que o modelo burocrático possa apresentar em termos de manutenção de uma ordem necessária ao desenvolvimento das múltiplas actividades, não é isento de críticas, em especial no tocante à sua adequação às características da universidade. O paradigma burocrático permite-nos analisar os aspectos formais da organização universitária como a autoridade legal, as relações hierárquicas, o poder formal assim como a estrutura formal interna. Embora contribua para a descrição dos arranjos institucionais, fá-lo de uma forma estática, ajudando muito pouco para a análise da instituição em acção. Acerca disto Baldridge (1971:11) afirmou que "the bureaucratic paradigm deal with the formal structure at any one point in time

[68] Clegg (1998:44-45) considera que a credencialização do pessoal, a carreirização, a estratificação profissional, a especialização e a hierarquização são variáveis burocráticas da universidade enquanto organização.

but does not explain how the organization changes in time" e isto é tanto mais válido quão reconhecidamente dinâmicas são as organizações.

Além disso, uma abordagem da universidade segundo o modelo burocrático levar-nos-ia a considerar os actores organizacionais como meros indivíduos sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido (concebido como instrumento de dominação), destituídos de qualquer capacidade de reacção ou decisão e, portanto, incapazes de ter qualquer intervenção na definição dos objectivos e/ou das políticas institucionais. Deste modo, estes actores não teriam qualquer visibilidade, surgindo como uma categoria de "peões" homogéneos, apenas interessados em sobreviver aos constrangimentos organizacionais próprios de uma organização onde se promove a estandardização do comportamento. Acentuando as estruturas, as tarefas e as regras, a burocracia não ajuda a analisar a acção estratégica dos actores organizacionais que são, afinal de contas, quem assegura a dinâmica organizacional que, como se verifica, nem sempre é o reflexo directo das determinações da estrutura formal.

A burocracia mostra-nos como a política (enquanto processo de decisão e resultado disso mesmo) pode ser levada a cabo no interior da organização depois que é aprovada (revelando-se como aplicação congruente, unívoca e consensual), mas diz muito pouco sobre o processo pelo qual ela é estabelecida. Tão pouco admite desvios de interpretação, sugerindo uma organização coesa cujos actores agem sob consideração de objectivos unificados (Baldridge, 1978:25) traduzidos numa homogeneidade de comportamentos e desempenhos fruto da internalização das normas, e aponta para processos rígidos e homogéneos como se a dinâmica organizacional pudesse ser determinada unicamente por uma lógica conformista e monolítica[69]. Segundo esta lógica, não se reconhece aos actores organizacionais a sua liberdade estratégica, negligenciando-se a sua intervenção na organização. Estes são percepcionados como "executantes de papéis" na base de um "determinismo normativo" (Crozier & Friedberg, 1977:101) uma vez que tais papéis prescrevem o comportamento aceitável.

Efectivamente, é possível afirmar que na essência da acção organizacional há muitos aspectos que a burocracia não consegue explicar, em especial o processo

[69] Um contributo para a crítica à perspectiva burocrática da organização são as considerações de Friedberg (1995:148-156) sobre a estrutura e as regras formais que, segundo ele, apenas constituem "uma descrição muito aproximativa do seu funcionamento verdadeiro" uma vez que "o trabalho real afasta-se do trabalho prescrito. As linhas hierárquicas são curtocircuitadas e contornadas. Os processos de decisão só muito parcialmente seguem os esquemas teóricos. E as fileiras reais de resolução dos problemas tomam configurações inesperadas e surpreendentes que não respeitam nem os limites formais de uma organização, nem a repartição das prerrogativas operadas pelo organigrama e pelos manuais do 'bom *management*'" (*id*.:148).

decisório que, como veremos mais adiante, pouco tem de burocrático, facto que levou Baldridge (*id*.:25) a afirmar que

> "In sum, although the imagery of bureaucracy adequately describes certain aspects of colleges and universities - business administration, plant management, capital outlay, and auxiliary services, for example - at the heart of the academic enterprise, in their policy making and professional teaching/research, academic institutions do not resemble bureaucracies".

Relativizando a dimensão burocrática, Friedberg & Musselin (*op. cit*.:86) constataram que "les structures formelles marquent peut la vie quotidienne des universités" uma vez que grande parte dos processos organizacionais (consulta, discussão, negociação e influência, exercício do poder) decorrem à margem das estruturas formalmente constituídas e fora das regras oficialmente estabelecidas. Devido à liberdade e autonomia universitárias, os actores universitários recorrem ao seu background profissional, aos seus recursos de poder e ao seu know-how técnico-científico para darem conta das situações e produzir os resultados organizacionais esperados, mais preocupados com a sua eficácia do que com os critérios pelos quais essa eficácia é medida.

Sem negar uma feição burocrática, mas reconhecendo a dificuldade em considerar a universidade como organização de cariz burocrático, ao referir-se à configuração estrutural da universidade, Becher (*op. cit*.:318) afirmou que "the universities do not seem to fit easily into this pattern" e Millett (1978:18) considerou mesmo que "the larger academic institution was in most respects less bureaucratic". Estas afirmações vêem corroborar a nossa posição de que a universidade, apesar dos vários indícios burocráticos que denota, identificados e descritos por vários autores, é uma organização menos burocrática do que à primeira vista nos possa parecer. Assim, face à necessidade de compreender a dinâmica organizacional sob outros pressupostos, racionalidades e lógicas, recorre-se a outros modelos teóricos de análise a fim de ganharmos outras perspectivas de abordagem.

3.2. A universidade como anarquia organizada

O modelo da ambiguidade com a sua metáfora da "anarquia organizada" surge como uma das alternativas teóricas mais radicais[70] relativamente à visão racional da

[70] Embora possua um potencial heurístico para perceber as diferentes lógicas que suportam a acção organizacional, esta metáfora faz emergir, segundo Tyler (1982:29), uma imagem de desorganização, mais do que de organização levando-o a considerar como demasiado drástica (p.30).

organização produzida pelo modelo burocrático de Weber, tendo sido desenvolvido por Cohen, March e Olsen com aplicação às universidades. Segundo os mesmos (1972:1), as anarquias organizadas distinguem-se pela variedade de objectivos inconsistentes e mal definidos, pela tecnologia pouco clara, baseada nos procedimentos de ensaio e erro e pela participação fluída dos membros. Essas características introduzem muita ambiguidade[71] na acção organizacional, em especial nos processos decisórios e na activação da participação dos actores na medida em que os objectivos não são claros, consistentes nem partilhados (*id*.:1-2) e as percepções da realidade são muito variadas. Aqueles constróem e reconstróem o sentido dos objectivos (e da ordem[72] prevalecente) face às preferências geradas sob as contingências da acção individual ou grupal ou de acordo com os interesses e estratégias que justificam a sua acção.

O conceito de anarquia organizada designa um modo de organização no qual, entre outros aspectos, as linhas de autoridade e responsabilidade são indefinidas e pouco visíveis (Lutz, 1982:156), complementadas por uma certa desarticulação estrutural e funcional. Neste sentido, a acção organizacional obedece a um mínimo de racionalidade pois a organização opera na base de objectivos ambíguos e segundo processos variáveis e marcados por contingências de vária ordem entre as quais as resultantes das múltiplas interpretações do real. Tais interpretações encontram justificação na pluralidade de lógicas referenciadoras da acção e na multiplicidade de valores ou padrões culturais a partir dos quais os actores constróem os significados com que dão sentido às suas práticas organizacionais. Esta característica dos sistemas ambíguos, onde as "zonas de incerteza" são abundantes, permite explicar o processo de construção e reconstrução da realidade que se apresenta como um processo de partilha intersubjectiva de

[71] Relativamente ao processo de busca de sentido para a realidade organizacional, Weick (1995:91-92) considera a ambiguidade como "an ongoing stream that supports several different interpretations at the same time" e "means that the assumptions necessary for rational decision are not met." Na sua perspectiva, o problema não reside na falta de informação para interpretar o real mas no facto de existirem sempre diferentes interpretações, originando aquilo a que designa "shock of confusion". Para resolver esta "confusão" é necessário um tipo diferente de informação, construída na interacção (partilha de linguagem, percepções, significados) que gera múltiplas interpretações da realidade organizacional.

[72] Por "ordem" podemos entender a situação ou condição que resulta, segundo Friedberg (1995:113), de comportamentos individuais ou colectivos com os quais se desenvolve a acção organizacional, ou seja, deriva de "um conjunto mais ou menos estabilizado e articulado de jogos cujas regras e mecanismos de regulação estruturam os processos de interacção, quer dizer, de troca e de negociação, através dos quais os actores respectivos regulam e gerem as dependências mútuas que deram nascença à sua cooperação ao mesmo tempo que são mantidas por ele." A ordem assim produzida é contingente, dependendo das características do contexto, das oportunidades e constrangimentos, da mobilização de novos recursos, da aprendizagem de novas capacidades que permitem aos actores impor uma nova definição da realidade na base da qual podem construir uma nova relação de força. Isto significa que os actores que dominam em determinado momento podem definir e impor uma nova "ordem". A este respeito, Estêvão (1998:247) reconhece que a dinâmica organizacional e a acção dos actores é o resultado "contingente e sempre provisório da construção de uma ordem local cujas características relativamente autónomas estruturam a capacidade de acção colectiva."

significados[73] com os quais os actores criam e mantêm o seu mundo social. Assim, "as organizações, deste ponto de vista, são encaradas como construções sociais significando diferentes coisas para diferentes pessoas" (Bilhim, 1996:89) e a acção organizacional surge como o resultado de tentativas de definição da ordem social, negociada no processo da interacção[74].

A noção paradoxal de "anarquia organizada" ajuda a desmontar a ideia da universidade como uma organização coesa e coerente, reconhecendo que nela prevalecem lógicas conflituais, percepções divergentes e ambiguidade de preferências na medida em que, de acordo com Friedberg (1995:73), "os actores não sabem muito bem o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar". Isto explica a pluralidade e a ambiguidade de escolhas e decisões e, em consequência, a grande aleatoriedade em termos de percepções, soluções e previsão de resultados dando aos actores organizacionais a possibilidade de agir em função da percepção das oportunidades[75] que se lhes deparam e da antecipação do efeito das suas estratégias.

Para ilustrar o efeito da ambiguidade organizacional numa "anarquia organizada" Friedberg (*id*.:75) refere que

> "as decisões devem ser consideradas menos como fruto de um encadeamento causal entre as intenções e os recursos de um actor e os seus comportamentos, do que como o de 'conjugação simultânea' de um certo número de factores. As decisões são muito mais o fruto do acaso que duma vontade de qualquer um dos participantes: a ordem aparente das organizações esconde uma grande desordem".

De acordo com este modelo que destaca a grande ambiguidade organizacional que caracteriza a dinâmica interna das organizações, os processos de decisão, enquanto

---

[73] A este respeito Weick (1995:69), defende que, num contexto marcado pela ambiguidade dos objectivos, o "trabalho linguístico" revela-se particularmente relevante: pois "one should see considerable effort devoted to constructing social reality, a great amount of face work and linguistic work, numerous myths [...] and in general one should find a considerable amount of effort being devoted to punctuating this loosely coupled world and connecting it in some way in which it can be made sensible."

[74] Esta concepção de organização deriva das perspectivas simbólicas e culturais que assumem que as organizações são artefactos culturais produzidos, reproduzidos e transformados através de processos simbólicos e de criação cultural (Schein, 1985). Deste modo, a acção organizacional é resultado de conjuntos de posições negociadas e de aproximação de perspectivas em função das quais os actores partilham uma base de entendimento que sustenta, em determinados momentos, a ordem social negociada. Estamos no domínio da cultura organizacional que, segundo Morgan (1986; 1990), pode ser definida como um processo de construção da realidade que possibilita aos indivíduos uma compreensão distinta dos acontecimentos. Neste processo, os actores sociais vão criando e recriando o mundo em que vivem, originando um conjunto de percepções, acções e comportamentos, de manifestações mais ou menos visíveis (as quais permitem aceder à cultura de uma determinada organização).

[75] A dimensão cultural assume uma importância vital na estruturação da acção organizacional exprimindo um modo de construção e partilha da experiência colectiva dos membros da organização a qual rege os processos de socialização (formas de pensar e agir, de interpretar a realidade e de questionar as estruturas de poder) tendentes a gerar as bases da acção colectiva ou da identidade de papéis. Esta dimensão é também importante para compreender a criação de padrões de comunicação, de regras alternativas e de esquemas de interpretação e de acção colectiva subjacentes às estratégias de grupo no interior da organização. Sobre esta questão cf. Bisquerra, 1989:146 e Bogdan & Biklen, 1994:58.

acordos produzidos a partir do confronto de diferentes racionalidades, resultam aleatórios na medida em que não há um sistema racional de tomada de decisões. A este processo Cohen, March e Olsen (1991:166)[76] designaram de "garbage can". Assim, o processo organizacional não é mais do que uma ocasião de escolha entre soluções existentes num "caixote de resíduos" para onde são atirados diferentes tipos de problemas e de soluções, pelos participantes, à medida que vão aparecendo. As ocasiões de escolha conduzem, então, à elaboração de opções de decisão.

Deste ponto de vista, a organização é, segundo Cohen, March e Olsen (*op. cit*.:165), "uma série de escolhas à procura de problemas, de questões à procura de situações para se exprimirem, de soluções em busca de questões e de decisores em busca de objectivos" o que denota uma grande inconsistência e espontaneidade na acção organizacional. Por este facto é possível constatar também as desconexões que existem entre os problemas, as soluções e a tomada de decisões, o que não permite vincular objectivos, meios, tarefas e pessoas. Aproveitando essa imagem, Weick (1976) elaborou a metáfora do "Loosely Coupled System" ou "sistema debilmente articulado" que explica, em parte, os processos organizacionais nas anarquias organizadas.

Segundo Weick, o "sistema debilmente articulado[77]" pode ser caracterizado como uma estrutura organizacional pouco rígida e variável, marcada por uma grande flexibilidade e pela relativa autonomia das estruturas e participantes, para além das desconexões entre os vários elementos da organização, entre as orientações e a prática, entre as acções e os resultados e entre estes e os objectivos. Estas características são apanágio da estrutura básica da universidade concebida mais como uma confederação de estruturas, de acções e de actores, incorporando uma ambivalência entre coesão e interdependência, com a qual aquela pode fazer face às necessidades em termos de tomada de decisões e de gestão dos vários processos organizacionais que lhe são inerentes, possibilitando o recurso a diversas fontes de poder como a hierarquia, os regulamentos, a informação, a autonomia, as rotinas, as coligações de interesses, etc..

[76] Cf. tb. Cohen & March, 1974:81.

[77] De acordo com esta perspectiva, e segundo Weick (1976) a organização é concebida como um sistema constituído por componentes estáveis, numa conexão frouxa e uma interdependência tal, que cada componente reage aos outros mas podendo ficar preservado de influências radicais ou bruscas, mantendo a sua própria identidade. Assim, o sistema permite que cada componente reaja localmente e faça pequenos ajustes em relação a alterações do ambiente externo de tal modo que as perturbações possam ficar circunscritas e não se estendam ao conjunto da organização. É o que se pode designar de "sistema de ajuste articulado". Nesta perspectiva, Balderston (1995:102) referiu que "A university is not a tight, integrated entity: it is a loosely coupled organization of academic units that are differentiated from one another and that operate with significant, though varying, degrees of decentralization." Neste sentido, Ahrne (1999:107), citando Perrow, afirma que "loose coupling means that there are alternative methods available to do things and that processing delays are possible".

Becher (*op. cit.*:320) aponta como principais características do modelo anárquico a autonomia individual, os objectivos ambíguos, os valores pluralistas e a influência dos peritos na tomada de decisões o que, de certo modo, vem convergir com a ideia geral do modelo de Cohen, March e Olsen. Estas características permitem fundamentar os princípios da autonomia e da liberdade académicas e o recurso à função de peritos com os quais a maioria dos problemas é resolvida no interior da universidade, onde, contrariamente à ideia do carácter impositivo e coercivo das normas e do seu suposto poder de estruturação das práticas, os actores dispõem de outros recursos com os quais transaccionam e resolvem os problemas.

Aplicando o modelo da anarquia organizada às instituições educativas, March (1980:43) afirma que nestas se verificam muitas das características deste tipo de organizações. Aqui, a acção dos actores desenrola-se, geralmente, em direcções diferentes, sem coordenação e, em consequência, as decisões surgem de uma conjugação de factores em que existem diferentes interesses em jogo e onde geralmente se confrontam recursos desiguais de poder. Devido à natureza ambígua dos objectivos, interpretados, portanto, de maneira diversa e graças à divergência de interesses e, acima de tudo, da ambiguidade do contexto e da incerteza face aos resultados, não se pode saber ao certo para onde marcha a organização. Corroborando esta ideia, Baldridge (1971) diz, a respeito, que "neste tipo de organização as decisões acontecem" e que

> "They are events in wich problems, choices and decision makers happen to coalesce to form temporary solutions. In a sense, then, a decision situation is a 'garbage can', into wich problems. Decision makers and preconceived solutions are poured and jostled until a solution emerges that at least temporarily satisfies the organization's needs" (*id.*:109).

Referindo-se à desarticulação entre os vários componentes organizacionais e à flexibilidade que caracteriza as anarquias organizadas, Bell (1980:8) considera que a escola (e a universidade enquanto organização educativa) é uma anarquia no sentido de que a relação entre os objectivos, os membros e a tecnologia não é tão claramente funcional como a teoria organizacional convencional indica que é. Torna-se patente a ideia de que os actores interpretam e dão sentido aos objectivos de acordo com a avaliação das oportunidades e constrangimentos da acção, com a expectativa dos resultados que pretendem alcançar no contexto dos recursos de que dispõem num dado momento do complexo xadrez organizacional que modela as suas interacções.

Na descrição deste modelo são frequentes as referências aos termos como "incerteza[78]", "instabilidade", "desarticulação", levando Weick (1976:1-5) a empregar mesmo palavras como ocasionalmente, infrequentemente, indirectamente e devagar, para manifestar esta articulação flexível que impera nas anarquias organizadas o que, do ponto de vista funcional, lhes fornece grandes vantagens como, por exemplo, permitir a adaptação da organização às mudanças ambientais e evitar que os efeitos destas mudanças se estendam a toda a organização. Assim, a organização reage "localmente", isolando as perturbações que venham a ocorrer e preservando-se dos seus efeitos.

Ellström (*op. cit*.:58-59) acrescenta à ambiguidade das anarquias organizadas uma outra particularidade que é a falta de intencionalidade da acção organizacional, o que não deixa de ser uma implicação do ponto de vista anárquico, congruente com a ideia de uma desarticulação entre o plano das intenções e o plano da acção. Neste sentido, as organizações sociais seriam estruturas imprevisíveis e instáveis face à existência da ambiguidade, tornando a sua dinâmica dependente das muitas contingências internas e externas a que estão sujeitas.

A imagem das organizações como anarquias organizadas remete-nos para a construção de uma representação constituída por estruturas integradas por células autónomas mas interdependentes constituindo uma espécie de estrutura modular debilmente articulada, cumprindo cada uma delas as suas funções específicas mas que acabam por concorrer para a realização da finalidade global da organização. Nesta estrutura vigoram características como a autonomia das pessoas, a perícia profissional e a colegialidade[79] das decisões que acabam por influenciar grandemente o tipo de interacções que se estabelecem o que, se por um lado provocam uma certa insularização, por outro, determinam uma ligeira coesão entre si, garantindo algum equilíbrio na base do qual se fundam a estabilidade e a integridade do sistema.

O modelo da anarquia organizada, ao enfatizar a ambiguidade das percepções dos actores em relação aos objectivos, a imprevisibilidade da acção humana, a incerteza quanto aos efeitos das decisões, mostra-se bastante mais adequado para explicar a

[78] Tentando clarificar este conceito, Weick (1995:91-92) considera que a incerteza resulta do facto de os actores organizacionais serem incapazes de prever as consequências futuras por ignorarem o quadro de interpretações disponíveis, ou seja, as possíveis linhas de acção, passando a basear-se nas suas próprias crenças sobre o futuro. Por sua vez, Pfeffer & Salancik (1978:67), definem-na como "The degree to which future states of the world cannot be anticipated and accurately predicted."

[79] A respeito da colegialidade nas organizações educativas, Bush & Middlewood (1997:48-49) referem que neste sistema "structures are lateral and horizontal rather then vertical and hierarchical, reflecting the view that all teachers should be involved in decision-making and 'own' the outcome of discussions. Authority in collegial structures is based on professional expertise rather than position". Ver também J. Smith, 1991.

natureza da dinâmica e das práticas universitárias influenciadas pelo alto grau de autonomia[80] de que gozam quer as estruturas quer os docentes, e da existência de ambiguidades afectas aos objectivos, às relações de poder e às perspectivas futuras que se abrem. Analisando estas dimensões, Millett (1978:245 e 248) considerou que a autonomia é precisamente a característica vital da organização universitária e que faz da universidade uma anarquia organizada, pois é nesse quadro que ela encontra múltiplas possibilidades de decisão.

Segundo a perspectiva da anarquia organizada, a universidade afigura-se-nos como uma organização dotada de bastante flexibilidade na acção organizacional, onde os actores dispõem de largas margens de liberdade, existindo estruturas autónomas que funcionam na base de objectivos pouco claros e imprecisos, de múltiplas alternativas de acção, e cujos actores se regem por interesses contingentes quase sempre divergentes, havendo, portanto, pouca consensualidade. Referindo-se às características da organização académica Baldridge (1978:25) afirmou que

> "Academic organizations have several unique characteristics: they have unclear and contested goal structures. [...] They have a problematic technology. (...) Finally, academic organizations are becoming more vulnerable…"

tendo mesmo acrescentado que "[...] Not only academic goals are unclear, they are also highly contested" (id., ibid.:11). Este sociólogo, que estudou as universidades norte-americanas, concluiu que as organizações académicas apresentam características organizacionais únicas, tendo identificado os traços revelados por Cohen e March, o que lhe permite afirmar que a organização académica parece fluída, mutável e confusa, que as linhas de autoridade parecem obscuras e confusas e que ela está fragmentada em conjuntos de objectivos ambíguos, mutáveis e contestados[81]. O facto de se constituírem nesta organização instâncias de profissionais que dispõem de informação e de leques de alternativas e exigem uma grande porção de controlo sobre o processo decisional

[80] Neste sentido, a autonomia só é possível num sistema flexível, ambíguo e levemente articulado, garantindo às estruturas (e aos actores) suficientes margens de manobra para viabilizar uma actuação organizacional baseada essencialmente no reconhecimento da competência e da perícia profissional, da colegialidade e na aceitação da influência dos símbolos que mantêm aglutinado o sistema. Estamos no domínio da cultura e do simbolismo das organizações de Meyer e Rowan (1988). De facto, a metáfora cultural defende que a cultura actua como suporte das estratégias intergrupais, funcionando ora como elemento desintegrador e criador de divergências no seio da organização, ora como factor de criação de consensos e de visões da realidade (Bilhim, 1996:74). Ainda segundo este autor (*id.*:77), "a cultura transforma-se no recurso básico e no processo através do qual a acção social e a interacção são continuamente construídas para formar uma 'realidade organizacional' partilhada".

[81] Estes autores consideram que "a imagem da anarquia organizada é um conceito excepcionalmente forte e persuasivo" (*id.*:27) uma vez que traduz o espírito de uma dinâmica organizacional "confusa", com missões indefinidas, logo sujeitas a múltiplas interpretações, tecnologias indistintas e variadas e vulnerabilidade ao ambiente.

aumenta sobremaneira a ambiguidade organizacional (*id*.:25) reduzindo, por isso, a força do aparelho burocrático[82].

Ora, estas características são precisamente as que dizem respeito às anarquias organizadas, tal como March, Olsen e Weick as descreveram. March (1991:183) afirmou mesmo que

> "Les universités [...] sont exactement le type d'organisations qui sont confrontées à des situations de décisions avec des objectifs et des technologies peu claires, des participants fluides. [...] Ce modèle est tout à fait adapté à la prise de décision dans l'enseignement supérieur".

Nesta senda, Friedberg & Musselin (1989:183), que também fizeram um estudo comparativo de algumas universidades europeias, encontraram nelas características das anarquias organizadas e constataram que as quatro universidades analisadas

> "se présentent donc comme des univers organisationnels peu intégrés, sinon éclatés et atomisés dans lesquels des cellules faiblement interdependentes assurent avec des mécanismes de coopération différents deux productions distincts: l'enseignement et la recherche".

Este quadro é bem a imagem do "sistema debilmente articulado" onde, segundo estes autores, se regista uma falta de coesão entre as estruturas e uma acção organizacional descoordenada que, tal como explicam

> "n'est donc pas uniquement une conséquence de la nature des activités scientifiques et techniques, c'est aussi un mécanisme entretenu par les universitaires qui ne tolèrent guère qu'on aille au-delà de la coordination minimale imposée notamment par l'enseignement et qui peuvent s'appuyer dans cette quête d'autonomie sur les ressources que l'environnement leur propose" (*id*.:80).

A universidade constitui-se assim como uma organização onde a participação e o envolvimento dos actores na vida e nas actividades internas é condicionada mais pelo interesse (March, 1980:438), pela motivação e pelas possibilidades de obter vantagens (poder, recursos, prestígio) do que pelas normas e meios de coacção sofrendo, por isso mesmo, variações de intensidade. As diferentes circunstâncias materiais e psicológicas ocasionais num universo desconexo e pouco consensual, como é a universidade, regulam a acção dos actores e das estruturas que buscam oportunidades de escolha decisionais, pois, como afirmaram Cohen e March (1974:33)

[82] Embora reconhecendo que as universidades se constituem como contextos formalizados (Musselin, 1988, Friedberg & Musselin, 1989), Friedberg, (1995:153) considera que as universidades são exemplos de como as características formais de uma organização, ao invés de determinar directamente os comportamentos dos actores, apenas estruturam os espaços de negociação e de jogo entre eles. Assim, os actores mobilizam os recursos de negociação ao seu serviço, sejam eles formais ou informais.

> "in a university anarchy each individual is seen as making autonomous decisions. [...] The decisions of the system are a consequence produced by the system but intended by no one and decisively controlled by no one".

Esta consideração faz pressupor a existência de uma margem de autonomia e de liberdade de que gozam os actores organizacionais, o que é comprovado por Mortimer & McConnell (1978:176) tendo-os levado a afirmar que

> "individual faculty members often decide what, when, how and whom to teach; how to divide their time between teaching and research; and what research topics they will investigate. Academic affairs are often determined individually rather then collectively".

Segundo estes autores, este factor introduz maior ambiguidade ao processo de tomada de decisão que acaba por se tornar imprevisível e difuso, multirreferenciado a valores, lógicas e racionalidades variadas o que faz pressupor uma dificuldade de estabelecer políticas e estratégias de acção tendo em conta objectivos gerais e metas institucionais. Geralmente, os actores organizacionais podem dispor de fontes alternativas de informação com as quais agem e decidem, face à interpretação que fazem da situação (oportunidades, constrangimentos, riscos e vantagens).

Uma observação atenta dos processos organizacionais que decorrem no seio da universidade, à luz deste modelo, permite-nos evidenciar manifestações de que nela se articulam debilmente a autonomia e o controlo, o individualismo e a coordenação, o normativismo e a flexibilidade, o formal e o informal[83] numa relação que parece satisfazer as expectativas e as estratégias dos actores organizacionais. Mortimer & McConnell (*id., ibid.*:158) afirmaram que uma característica da anarquia organizada é a dificuldade de coordenar as diversas actividades e iniciativas dispersas dos vários órgãos que se encontram frouxamente articulados mas, em contrapartida, é possível encontrar lideranças que conseguem aglutinar a acção e a estrutura fragmentadas numa interdependência de responsabilidades que é capaz de promover a realização das finalidades globais da organização.

Para Friedberg (1995) as universidades são o exemplo de "organização fluída e permeável" (p. 154) fragilmente estruturada e cuja dinâmica revela uma relação paradoxal entre estruturas formais e regulações informais, em que muitas práticas reais

[83] Esta é a manifestação da "regulação mista" (Friedberg, 1995:153) que se exprime como um processo de regulação que convoca tanto prescrições formais e processos informais "apoiando-se uns nos outros em que as prescrições formais se enraízam numa estrutura de poder e em processos de troca e de negociação informais para os quais elas fornecem por sua vez os argumentos e os recursos" que é próprio de contextos de acção que são "estruturados e regulados por uma combinação de regras, de dispositivos, de mecanismos, de convenções e de contratos formais e informais, explícitos e implícitos" (*id.*:154). Assim, segundo este autor (*id.*:157), o carácter ambivalente e misto das regras formais e informais assegura a integração e coordenação dos comportamentos, pois "não existe nem contrato puro, nem imposição pura".

dos actores não deixam de se afastar das prescrições e as regulações mantém uma tensão criadora entre mecanismos formais e informais que, "ora se escoram ora se enfraquecem mutuamente" (p. 155).

Desta forma, é possível constatar que a estrutura não é tão desarticulada nem a acção organizacional se afigura tão espontânea quanto a imagem da anarquia organizada faz crer. Essa acção é, pelo contrário, bastante mais intencionalizada, só que nem sempre se baseando na mesma racionalidade, podendo decorrer em sincronia de interesses ou sob consenso, já que estruturas e actores não deixam de visar determinados objectivos e interesses mais globais mesmo que os iniciais nem sempre sejam convergentes. Se os processos organizacionais são marcados pelas ambiguidades assinaladas, já os resultados parecem revelar alguma "normalidade" se vistos como outputs desejados e tomados independentemente dos motivos e processos que lhes deram origem, conduzindo à desejada estabilidade. A este respeito e baseando-se no processo estratégico, Hardy *et al*. (1988:359) referem que as diferenças existentes entre os grupos de interesses (baseadas nas ambiguidades e nas diferentes racionalidades e objectivos divergentes) são superadas pelos acordos fundamentais que se referem aos propósitos globais da instituição, ou seja, os interesses comuns acabam por prevalecer sobre os interesses individuais.

Julgamos que, muito longe da imagem caótica[84] sugerida por Bacharach (1988:279) quando afirma que "a harmonia no seio da organização é usurpada pelo caos", a universidade, enquanto anarquia organizada, continua pugnando por padrões e metas que obrigam os actores a agir de acordo com determinados parâmetros mais consensualizados, por estarem em jogo a sobrevivência e o desenvolvimento da organização como um todo, tanto mais que existe um sentido de preservação de alguns valores que conferem sentido global à acção, para além da salvaguarda da reputação e prestígio institucionais. Além disso, a tendência para a harmonia ainda faz parte quer da orientação comportamental dos actores organizacionais, condicionados pelos padrões tradicionais de funcionamento baseados na ordem e na conformidade, quer do funcionamento em busca do "equilíbrio dinâmico" na base do qual a organização se perpetua (Chiavenato, 1983:521 e 538).

[84] Esta imagem deriva do facto de a acção organizacional e de o comportamento dos actores deixarem de se basear apenas numa racionalidade para se referenciarem a múltiplas racionalidades criadas pela diversidade de percepções quanto ao contexto e finalidades da acção, ou seja, quanto às possibilidades de maximização das estratégias individuais ou grupais mesmo desconhecendo os efeitos que essas estratégias produzem no comportamento dos actores oponentes. Assim, nunca se pode saber verdadeiramente qual é o resultado previsível de cada conjunto de estratégias (Friedberg, 1995:72-74).

À luz dos padrões convencionais da ordem, da estabilidade, da eficiência e da racionalidade defendidos pela burocracia, a universidade seria, de facto, um caos[85] se atendermos que vários processos, estratégias e arranjos organizacionais são de índole adhocrática[86], meramente circunstanciais ou contingenciais, traduzindo estratégias e ajustamentos possíveis (e desejáveis) em resultado da negociação de interesses numa determinada correlação de forças que se estabelecem face à necessidade de influenciar decisões ou de disputar o poder.

Acontece, porém, que há outros modelos teóricos que explicam os fenómenos mais dinâmicos e mutáveis das organizações ajudando a perceber que, afinal, o "caos" mais não é do que uma representação de arranjos organizacionais circunstanciais, quase sempre imprevisíveis, que transcendem o âmbito de compreensão do modelo burocrático. Referimo-nos às relações informais intergrupais, às coalizões[87], aos conflitos, às estratégias de luta pelo poder e aos processos de decisão, nos quais há muito de ambíguo, de irracional, de emocional, mas também de pragmático.

Acreditamos que, apesar de tudo, vigoram na organização universitária práticas e expedientes diversificados fundados em racionalidades contingentes, os quais são adoptados para fazer face aos condicionalismos da autonomia, da perícia profissional, dos interesses políticos, das pressões externas e das lideranças de maneira que não coloquem em risco a operacionalidade dos órgãos e estruturas, os processos de interacção, nem os resultados preconizados ou os interesses em jogo. Neste contexto, é

---

85 Segundo Stacey (1995) o caos deve ser entendido como explicação para a existência, na natureza e na sociedade, de características de ordem e de estabilidade acompanhadas por desordem e irregularidade, revelando padrões combinados de uniformidade e de variedade no comportamento dos sistemas. (pp. 215-216); é um fenómeno caracterizado por: (p. 231) imprevisibilidade no comportamento específico dos sistemas; combinação de desordem com uma forma indefinida de ordem designada por auto-semelhança; combinação de ciclos regulares com choques aleatórios. "É um comportamento instável, aleatório, dentro de um padrão oculto, o que não significa total confusão ou instabilidade explosiva. É instabilidade contida, i.e., uma combinação de ordem e desordem que se desenvolve de forma imprevisível" (Stacey, 1994:73).

86 É um modo de organização incipiente e contingencial que visa fazer face à complexidade e à novidade das situações, permitindo uma reacção rápida e não estandardizada dos actores organizacionais visando o alcance de objectivos em tempo útil e em contexto de incerteza e imprevisibilidade. Cf. Mintzberg, 1983:122. Este autor considera estes arranjos como estratégias da *adhocracia*, ou seja, estratégias de recurso que emergem espontaneamente das necessidades da gestão organizacional, baseadas num consenso implícito entre os actores organizacionais, recorrendo às "zonas obscuras" da organização visando inovar os processos, podendo, eventualmente, tornar-se "oficiais". Elas existem contra a corrente da burocratização (Mintzberg, 1989, 307-317).

87 Thompson (1976:52) refere-se à coalizão como "junção ou união com uma outra organização ou organizações do meio [...] mas na medida em que ela é operante, as organizações a ela relacionadas agem em comum em relação a certas metas operacionais. [...] A fusão não só oferece uma base de permuta mas requer também um compromisso no que diz respeito a tomadas de decisão em conjunto no futuro". Tratando-se do seio intra-organizacional, a coalizão refere-se à coligação de estruturas ou actores para viabilizar estratégias comuns. Este autor (*id*.:153) considera que "geralmente, presume-se que as coalizões são formadas sob condições de conflito e altas aspirações [...] (e) que o comportamento coalescente tanto pode ser defensivo como agressivo". Sobre esta questão, cf. tb. March (1980:445-446). Weber (1994:43) foi ao ponto de considerar os grupos intencionalmente constituídos para fins políticos como uma forma de dominação, tomando-os como "associação de dominação na qual se garante de modo contínuo, pela ameaça (e pela coacção) a existência e validade das suas ordens num determinado contexto geográfico".

compreensível que a ordem e a harmonia asseguradas pelo conformismo gerado pelo sistema burocrático sejam sacrificadas para dar lugar à desarmonia produzida a partir de estratégias menos convencionais que surgem no sentido de assegurar uma certa eficácia e performance da acção organizacional face às pressões e constrangimentos a que a organização está sujeita.

Estudos teóricos e relatos da vida universitária quotidiana têm revelado muitos outros exemplos de aspectos ou dimensões que contribuem para a caracterizar como anarquia organizada, para além dos referidos por Baldridge, Cohen, Friedberg, March, Millett, Olsen e Weick[88]. Dentre eles podemos citar a multiplicidade de interpretações utilizadas na busca de sentido (Weick, 1995), a desconexão (e mesmo contradição) entre o sistema de normas e regras formais e as estratégias dos actores e a dificuldade de controlar as iniciativas largamente dispersas (Clark, 1961:293-302). A este fenómeno, que é mais frequente do que se supõe, Lima (1992:159-160 e 171) designa de "infidelidade normativa"[89] por caracterizar uma não conformidade entre o plano das orientações para a acção e o da acção organizacional. Neste âmbito, é frequente assistir-se a uma multiplicação de orientações nos departamentos para, face ao desfasamento verificado entre orientações e práticas ou mesmo face às interpretações desviantes operadas pelos actores, adequar a norma geral à situação concreta. Essa proliferação pode servir também para colmatar lacunas daquela, na base das quais se originam frequentemente diferenças de orientações nos vários departamentos com referência a situações idênticas e, logicamente, práticas distintas que levam, por vezes, ao alcance dos mesmos resultados. Invocando a autonomia académica, este facto é considerado normal e compreensível, aliás, as orientações gerais nem sempre podem contemplar as

[88] Em síntese, estes autores destacaram, respectivamente, os seguintes traços:
Processo decisório do tipo "garbage can": Baldridge *et al.*, 1978:26 e 1983:214; Cohen, March & Olsen, 1972:81-83 e 206; March, 1991:183-184 e 206. Ambiguidade de objectivos: Baldridge *et al.*, *ibid*:10-11; Cohen & March, 1974:81-83; March, 1991:78-79 e Becher, 1988:320. Ausência de controlo: Cohen & March, 1974:33. Autonomia dos autores e das estruturas: Baldridge *et al.*, 1978:25; Millett, 1978:248; Becher, 1988:319-320. Fluidez e confusão organizacional: Baldridge *et al.*, 1978: 26; March, 1991:183. Tecnologia pouco clara: March, 1991:183. Conexão ligeira entre as estruturas: Baldridge, *ap.* Cohen & March 1974:34; Weick, 1976:4-6. Decorrência dos processos organizacionais à margem das estruturas formais: Friedberg & Musselin, 1989:86. Vulnerabilidade ao ambiente: Baldridge *et al.*, 1978:25. Dificuldade de controlar e coordenar as iniciativas largamente dispersas: Clark, 1961:293-302.

[89] Para este autor, o conceito de *infidelidade* aplica-se às práticas desviantes em relação ao "normativismo burocrático", por isso a classifica de *normativa.* No entanto, esclarece Lima (1992:171), esta infidelidade só o é por referência ao normativismo burocrático; se se mudar o quadro de referência pode ser antes interpretada como fidelidade. Nas palavras deste autor, "a *infidelidade* seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias" (*ibid.*). A estes desvios ou transgressões Friedberg (1995:147) chama "transbordamentos" que são o resultado da necessidade que os actores sentem de extravasar a regulação operada pela estrutura formal, através de práticas que os levam a escapar às prescrições que ela promulga. Assim, em função da percepção dos constrangimentos da situação, os actores procuram "corroer [...] a consistência do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, que o mesmo é dizer, subverter por completo, as consequências teóricas." (*id., ibid.).*

especificidades das diferentes estruturas que procuram agir segundo racionalidades que as ajudam a escapar aos constrangimentos legais e institucionais.

Por outro lado, e como resultado dessa autonomia académica, é comum registar-se um elevado índice de descoordenação da actividade dos docentes na gestão dos programas e actividades departamentais na medida em que difere entre eles a interpretação dos objectivos já de si ambiguamente formulados. Esta descoordenação pode ser consequência disso mesmo, aliás são comuns os relatos e as práticas que denotam a falta de consensualidade na determinação dos objectivos dos cursos, dos programas didácticos e na definição ou operacionalização de critérios da avaliação do rendimento dos alunos. Tal factor dá origem à utilização de vários procedimentos e processos tecnológicos dos mais variados, conduzindo, apesar disso, à obtenção de resultados aparentemente semelhantes.

Utilizando como critérios de análise a "quantidade de descentralização" e a liberdade académica, Katz & Khan (1980:152) justificam a ambiguidade organizacional nas universidades na base da qual os docentes e departamentos tomam decisões de forma autónoma. Segundo os mesmos

> "A norma da liberdade académica e o dispositivo organizacional da antiguidade com os direitos assim adquiridos são realmente efectivos em dar ao membro do corpo docente uma ampla faixa de discrição em suas actividades".

Essa maior margem de manobra torna-se uma condição favorável para a expressão da criatividade dos actores na base da qual interpretam a realidade e agem segundo as suas representações e crenças pois não existe a imposição das "definições oficiais". Esta discricionalidade advém do facto de, sendo menos centralizada, na

> "organização não-burocrática os funcionários têm mais oportunidade de fazerem valer as suas ideias. O ambiente é mais interessante. Há nos níveis médio e inferior responsabilidade individual mais ampla; o desafio é mais intenso nos níveis superiores e a iniciativa é mais reconhecida e valorizada" (Perrow, 1972:90).

A multirreferencialidade constitui-se como a dimensão que explica a aparente desconexão da acção organizacional fundada na actividade relativamente autónoma dos membros dotados de elevada expertise, competência e autoridade com que reclamam a legitimidade das decisões que tomam. O elo comum pode ser encontrado nos valores académicos partilhados e no sentido de finalidade comum da organização já que fazem parte de uma mesma comunidade.

Não podíamos deixar de referir, em última instância, a natureza conflitual, ambígua e morosa do processo de tomada de decisões[90] nos departamentos e nos órgãos de gestão colegiais que acaba frequentemente por não satisfazer as exigências que as provocaram nem salvaguardar os interesses de muitos dos participantes, devido não só ao facto de os profissionais disporem de bases de informação e factores de controlo que mobilizam para maximizar o efeito das suas estratégias e de quererem fazer prevalecer a sua razão e saber, mas também porque existem sempre diferenças de percepção da realidade e alguma ambiguidade de valores e critérios (March, 1991:78-79) em relação aos quais se pauta a acção e se mede a eficácia organizacional.

Não foi, portanto, sem razão que Cohen e March (1974:86) afirmaram acerca do processo decisório na universidade que "frequently does not 'resolve problems'" e que "important choices seem particularly likely not to solve problems" (*id.*:87) pois, "the garbage can process does not do a particularly good job of resolving problems" (*id.*:91). Este processo mantém os actores ocupados não tanto pela expectativa de resultados a contento mas pela possibilidade de exercitarem recursos e estratégias de poder, cujos benefícios poderão ser visíveis a longo prazo. As condutas dos actores são, assim, de acordo com Friedberg (1995:213) resultado da percepção das oportunidades e dos constrangimentos do seu contexto de acção, traduzindo deste modo uma acção estratégica visando a realização dos seus interesses e/ou objectivos[91].

Neste âmbito, e ainda de acordo com March (1991:184), as decisões variam pois, para uma questão podem ser tomadas diferentes decisões em função da pertinência das informações disponíveis, da competência, do tempo, da conjugação de interesses, da combinação de cestos (*garbage cans*) e do tipo de decisores. Isto faz com que os problemas sejam raramente resolvidos pelas escolhas inicialmente feitas, exigindo,

---

90 De acordo com Simon (1970) o processo de tomada de decisão nas organizações sujeita-se a uma "racionalidade limitada" traduzida num conjunto de factores afectos aos decisores (limitadas capacidades de análise, percepção dos problemas, preferências, consciência dos efeitos da solução, incerteza quanto aos resultados), ao contexto da acção (ambiguidade de lógicas, informação disponível, incerteza sobre o futuro), à estruturação do espaço de acção (equilíbrios de poder, sistemas de alianças de interesses, emergência de estratégias dos actores) e ao próprio processo decisório (leque de opções, análise das alternativas de escolha, assunção de uma opção) o que condiciona a percepção e a racionalidade dos decisores. Esta teoria chama a atenção para a contingência e o oportunismo, ou seja, para a instabilidade e variabilidade do comportamento humano organizacionalmente contextualizado.

91 Por esta razão este autor considera que estamos em presença de uma "racionalidade utilitária ou estratégica" (*id.*:54) dos indivíduos, tomados como "actores oportunistas", com a qual estes estruturam o seu espaço de acção. Efectivamente, os actores organizacionais agem não tanto de acordo com o comportamento esperado mas segundo a percepção das oportunidades e constrangimentos próprios do contexto da acção. Este contexto "produz" actores cujas capacidades de antecipação racional estão muito limitadas, pelo que passam a agir de modo oportunista, isto é, recorrendo aos elementos organizacionais de que dispõem (informações, percepções, expectativas) para viabilizar as suas estratégias. Significa isto que os actores recorrem às diferentes versões disponíveis da realidade com as quais racionalizam a sua acção e resultados alcançados.

portanto, novas decisões. Além disso, coloca-se a questão da morosidade da tomada de decisões, facto que pode ser compensado pela democraticidade que envolvem.

A análise da universidade proporcionada por este modelo leva-nos a considerar que o mesmo é útil na medida em que revela a índole fluída e "irracional"[92] de alguns processos organizacionais dinâmicos auxiliados por uma estrutura organizacional flexível, bem como o comportamento instável dos actores em situações de ambiguidade que caracterizam a organização académica. Mediante este paradigma é possível desenvolver representações da estrutura universitária em que predominem as dimensões da flexibilidade, da adaptabilidade, da variabilidade, da dinâmica, da democraticidade, da perícia profissional e da complexidade organizacional.

Recorrendo a metáforas, o modelo anárquico pretende explicar a acção organizacional dos membros da universidade sujeita aos princípios da liberdade e da autonomia académicas e justificar a flexibilidade da estrutura organizacional como sendo mais adequadas aos processos de produção, gestão e transmissão do conhecimento científico. Esse modelo é válido porque mostra a dinâmica organizacional interna da universidade na realização dos processos e actividades decisivas em condições de ausência de consensualidade, de incerteza, de democraticidade e num ambiente mutável permitindo, desta forma, compreender a universidade como organização dinâmica facilmente adaptável aos muitos condicionalismos internos e externos.

Este modelo revela-se bastante adequado à compreensão das características da organização universitária em contexto de desarticulação e flexibilidade, permitindo fundamentar as ambiguidades e mudanças na acção organizacional no seio da universidade. Friedberg e Musselin (1989:118) afirmaram, a propósito, que "En un mot, il nous semble que, selon la formule paradoxale mais heureuse toutes les universités sont des anarchies organisées."

Todavia, parece não abarcar cabalmente a compreensão da natureza dos processos de resolução de problemas e à tomada de decisões pois, de acordo com as características que refere, a organização ficaria entregue a circunstâncias decisionais fortuitas. Neste contexto, a acção organizacional tenderia a decorrer sem que se fosse possível

[92] A "irracionalidade" como característica dos processos decisórios e de acção em contextos ambíguos e mutáveis é apontada por Handy (1992) como factor que se traduz essencialmente na dificuldade de prever os efeitos da acção (incerteza e imprevisibilidade), na contingencialidade das estratégias adoptadas, na dificuldade de visualizar oportunidades e calcular os riscos da acção, na dificuldade de antecipar cenários de acção e na probabilidade de as estratégias falharem face à incerteza. A acção organizacional e em especial a tomada de decisões passam a estar condicionadas por este factor que é bem a expressão da própria ambiguidade organizacional.

determinar previamente o seu rumo, estando, assim, à mercê de factores que os actores e as estruturas não poderiam controlar antecipadamente, isto é, os objectivos organizacionais e as intenções não são mais do que componentes da própria dinâmica surgindo e materializando-se, portanto, no decurso da acção organizacional.

Neste modelo parece pôr-se de lado a intencionalidade da acção, pelo menos a intencionalidade a priori, quer dos administradores quer mesmo dos outros actores, pelo que, assim sendo, os processos organizacionais tenderiam a decorrer ao acaso. Na verdade, eles sujeitam-se a outras racionalidades fundadas na contingencialidade da própria acção organizacional que torna imprevisível a direcção e o efeito das estratégias que lhe dão corpo. Acreditamos, porém que os administradores e mesmo os restantes participantes, por muito laissez-faire que sejam, por mais discrepantes que sejam os interesses em jogo, recorrem sempre a processos (administrativos ou políticos) para regularem a interacção e dirigirem a acção de forma a controlarem os destinos dos órgãos e estruturas da universidade, conduzindo assim os processos dentro de um quadro de previsibilidade de comportamentos e expectativas, por mais ambíguo que este seja. E podem sempre recorrer ao controlo pois não consta que o controlo[93], enquanto factor de regulação da acção organizacional, tenha sido de todo posto de lado. A este propósito Millett (1978:263) afirmou que

> "governance within the academic enterprise serves one and only one purpose: to advance work output. Leadership within the academic enterprise serves that purpose and none other".

Este facto faz supor que a acção organizacional no seio da universidade continua sendo ainda bastante racional, tendo em conta determinados resultados antecipadamente estabelecidos ou esquemas de acção. É esta racionalidade que continua a caracterizar as organizações modernas, tal como Clegg (1990:35) o afirmou nestes termos:

> "The emergency of this modern bureaucratic form of organization rationality is not accidental. It is a necessary feature of modernity. The peculiarity of this modern culture [...] demands this very 'calculability' of results".

[93] H. Mintzberg (1989:257) considera que mesmo nas burocracias profissionais existe controlo frouxo - o controlo genérico da profissão, o controlo colegial e o controlo administrativo. Thompson (1977:71-86) parte do pressuposto de que a interdependência e a heterogeneidade (que são características de organizações complexas como a universidade) aumentam as exigências de coordenação visando uma certa padronização. Isto pode ser, evidentemente, uma forma de controlo *a priori*. Por outro lado, o controlo figura como uma das características essenciais da configuração burocrática da universidade funcionando como mecanismo de regulação de conflitos entre as facetas profissional e burocrática (Cf. Hughes, 1980:247-248). Por sua vez, Packwood (1980:231-233), analisando a escola como uma hierarquia, refere-se ao controlo como componente dessa estrutura, mesmo quando os graus de interdependência e autonomia são elevados, como acontece na universidade.

Desta forma, julgamos que as organizações académicas continuarão a possuir um alto grau de racionalização, em especial por causa dos parcos recursos de que dispõem e da necessidade de corresponder às exigências sociais cada vez mais crescentes. Todavia, isso não afectará a flexibilidade organizacional necessária à adaptação dessas organizações aos novos contextos sociais.

Embora a metáfora da anarquia organizada contribua para explicar alguns aspectos da acção organizacional difíceis de compreender à luz dos modelos burocrático e político, outros aspectos como a acção individual e as estratégias dos actores, os conflitos de interesse e as interacções grupais, deixam de ser compreendidos, tornando incompleta a visão da organização onde o protagonismo individual (e grupal) e as interacções sociais não deixam de desempenhar um papel de destaque. Quer dizer, a interdependência estrutural que conforma a unidade organizacional e as interacções internas não é considerada, constituindo assim uma lacuna no estudo da universidade.

Por outro lado, a acção organizacional não parece decorrer tão espontaneamente ou tão irracionalmente como a imagem da anarquia organizada faz crer. Ela é, pelo contrário, fruto de racionalidades contingenciais emergentes e de disputas de poder que, apesar de gerarem clivagens, parecem vir introduzir factores de previsibilidade e de ordem, o que a torna bem mais intencionalizada. Se as estratégias dispersas desenvolvidas pelos distintos actores e grupos de interesse contribuem para gerar uma assincronia de acção entre as estruturas ou entre os actores organizacionais, a "imposição" de normas e valores sobre os quais assenta a ordem vem restabelecer o clima organizacional. As lógicas de acção dos actores passam a sujeitar-se, deste modo, às lógicas intrínsecas da organização, ou seja, aos sistemas oficiais de regras, estabelecidos e mantidos por sistemas de imposição e controlo aos quais se regressa não só para restabelecer a ordem mas também para resguardar os actores organizacionais de qualquer tipo de arbitrariedades.

3.3. A Universidade como "arena política"[94]

O modelo político de análise é um dos paradigmas teóricos pelo qual podem ser estudadas e compreendidas as organizações educacionais privilegiando o processo

[94] Expressão utilizada por Baldridge (1971) para se referir à universidade enquanto contexto organizacional caracterizado por disputas pelo poder protagonizadas por grupos de interesse. Bush (1986) encarava as organizações como "arenas políticas" onde os actores sociais desenvolvem uma actividade política marcada por processos de regateio e negociação visando produzir decisões que satisfaçam os seus interesses individuais ou de grupo.

político inerente à actividade organizacional. Segundo este modelo, as organizações complexas podem ser entendidas como sistemas políticos em miniatura (Baldridge *et al.*, 1978:34 e March, 1991:17), "organizações ou entidades políticas complexas" (Bacharach, 1988:281) ou "arenas de luta e liberdade" (Estêvão, 1998:186) onde existem grupos de interesse dinâmicos e conflitos similares aos da sociedade mais geral ou aos do Estado. Bolman & Deal (1989) argumentam que a perspectiva política leva a considerar as organizações como coligações de indivíduos e grupos de interesse, que diferem entre si quanto aos valores, preferências, interesses, crenças e percepções da realidade, o que torna o processo de decisão e fixação de objectivos resultado de negociações geradas a partir de situações de conflito que surgem devido à existência de posições divergentes dos grupos existentes[95] no interior da organização.

Bolman & Deal (1989:109) sintetizam a perspectiva política em cinco proposições básicas cuja combinação conduz, por um lado, à inevitabilidade do conflito e, por outro lado, à centralidade do poder enquanto recurso usado estrategicamente (Ahrne, 1997:118) e como factor determinante do resultado do jogo organizacional, estruturando o campo em que aquele ocorre. São as seguintes:

> "1. Most of the important decisions in organizations involve the allocation of scarce resources; 2. Organizations are coalitions composed of a number of individuals and interest groups (for example, hierarchal levels, departments, professional groups, ethnic groups); 3. Individuals and interest groups differ in their values, preferences, beliefs, information, and perceptions of reality. Such perceptions are usually enduring and change slowly if at all; 4. Organizational goals and decisions emerge from ongoing processes of bargaining, negotiation, and jockeying for position among individual and groups; 5. Because of scarce resources and enduring differences, power and conflict are central features of organizational life."

Caracterizando as organizações do ponto de vista da análise política, Pugh et al. (1971:5) consideram que "every organization is the scene of 'political' activity in wich individuals and departments compete and cooperate for power".

Esta ideia está de acordo com a hipótese que sustenta a teoria política de que o sistema é constituído por vários grupos de interesse que têm preferências e exigências diferentes e que se digladiam em busca de recursos de poder[96]. Ela supõe igualmente

---

[95] A este respeito Baldridge (1971:23) afirmou que as organizações se assemelham a configurações de grupos sociais que têm basicamente diferentes estilos de vida e interesses políticos. Ball (1987), por sua vez, considera as escolas como "espaços de disputa ideológica" tornando bem visível a faceta conflitual das organizações educativas.

[96] French & Raven (1959) admitem 5 bases de poder: a) de recompensa; b) coercitivo; c) de referência; d) legítimo; e) de especialista. Segundo Crozier (1963:202), é possível considerar 2 tipos de poder nas organizações: o poder de perito, resultante de uma determinada qualificação ou *skills*, ligado à capacidade pessoal para controlar uma fonte específica de incerteza e o poder funcional hierárquico resultante das funções do indivíduo na organização. Em situações de conflito em contextos ambíguos, os actores podem accionar qualquer um destes tipos. Nesta base, Morgan (1986:158-185) considera que o poder, que também é em si mesmo uma fonte de poder, pode ser resultado

que as decisões são tomadas graças a coalizões de grupos de interesse e que cada coalizão exerce um certo controlo potencial sobre o sistema (Pugh *et al*., id.:27). Neste sentido, as metas institucionais resultantes do conflito de interesses[97] serão expressão dos interesses e propósitos grupais que dominem num determinado momento do mosaico político assim constituído. A corroborar esta posição, Bush (1986:68), que perspectiva o conflito como um fenómeno normal decorrente da divergência de interesses, considera que "power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders".

Neste sentido, a organização é encarada como um espaço de confrontação, de competição onde cada actor ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as "zonas de incerteza" visando a concretização dos seus objectivos. A este respeito Crozier & Friedberg (1977:72) assinalaram que

> "Le pouvoir d'un individu ou d'un groupe […] est bien ainsi fonction de l'ampleur de la *zone d'incertitude* que l'imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires",

pelo que a acção colectiva se desenvolve como um "jogo de poder"[98] em que cada actor ou grupo mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objectivos e "bater o sistema" (Crozier & Friedberg, *id*.:42). Com efeito, a formulação das políticas no interior da organização é o resultado de negociações que decorrem em função do poder relativo de cada grupo de interesses correspondendo a um compromisso satisfatório que pode representar uma mudança de objectivos que, e de acordo com Birnbaum (1988:144), "provavelmente será o subproduto resultante de

---

de: a) autoridade formal; b) controlo dos recursos escassos; c) apelo à estrutura organizacional, regras e regulamentos; d) controlo dos processos de decisão; e) controlo do conhecimento e da informação f) controlo das fronteiras; g) capacidade para enfrentar a incerteza, h) controlo da "organização informal"; i) controlo de contra-organizações; j) gestão do significado; l) gestão de relações entre os sexos.

[97] Para Morgan (1980) os interesses (tal como o conflito e o poder) constituem a dimensão fundamental em torno da qual se constitui a acção política vista como disputa pelo poder. Para este autor (*id*.:149) os interesses são "a complex set of predispositions embracing goals, values, desires, expectations, and other orientations and inclinations that lead a person to act in one direction rather than another." O jogo de interesses conduz a que os actores organizacionais entrem em conflito uma vez que todos procuram sustentar, preservar ou alargar as suas posições face aos rivais.

[98] Segundo Bolman & Deal (1989:120), a *teoria dos jogos* explica as situações de tomada de decisões de um actor social face às oportunidades de sucesso de outro actor, em contexto de incerteza e segundo as escolhas que estão disponíveis para ambos. Nesta conformidade, Mintzberg (1983) encara as organizações como "palcos de jogos de poder" onde se movimentam os "influenciadores" ou o "elenco de jogadores" sob a forma de coligações (grupos de indivíduos que pactuam, negoceiam e engendram uma certa distribuição de poder organizacional entre si) que acabam por entrar em conflito dada a diversidade de interesses e as necessidades que procuram satisfazer com a organização. Para Crozier & Friedberg (1977:113) o jogo é concebido como "un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur faisant - en se laissant - leur liberté […] l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération […] l'instrument essentiel de l'action organisée."

muitas forças, e pode ser nem o pretendido nem o preferido por qualquer um dos participantes".

O poder torna-se uma dimensão central nesta perspectiva das organizações e surge como um dos factores determinantes das estratégias e objectivos dos indivíduos e grupos que integram as organizações derivando daqui a concepção do "homem político"[99] enquanto actor capaz de influenciar o curso dos acontecimentos que deixam de ser vistos apenas como fruto de uma racionalidade externa apoiada na relação entre meios e fins. Assim, como recurso e fonte da acção individual e colectiva, o poder, tal como Friedberg o concebe (1995), é um fenómeno que dá corpo e forma à estruturação de sistemas de acção concretos que marcam a dinâmica organizacional[100]. Esta é a perspectiva em que se baseia Hoyle (1988:256) quando refere que "micropolitics embraces those strategies by which individuals and groups in organizational contexts seek to use their resources of power and influence to further their interests". Ao enfocar as organizações numa perspectiva micropolítica[101], Hoyle (*id*.:257) admite que, ao invés de se destacar a estrutura, os processos de decisão, de comunicação e de poder, a ênfase recai sobre os actores e seus motivos, estratégias e jogos de influência. Segundo o mesmo, a actividade política nas organizações prende-se com a pluralidade de interesses, com a disputa pelo poder e com o desenvolvimento de estratégias de acção[102] que sustentam a dinâmica organizacional.

---

[99] Tendo em conta que "os processos de organização pelos quais as condutas dos actores são ordenadas localmente" (Friedberg, 1995:16-17) são sempre processos políticos, as condutas dos sujeitos podem ser entendidas como condutas políticas uma vez que são movidas por interesses, intenções ou estratégias que desencadeiam relações de força passíveis de equilibração através da negociação e discussão. Assim, os actores organizacionais põem em marcha um conjunto de estratégias para obter e manter o controlo dos meios que lhes permitam dirigir, dominar ou influenciar o comportamento dos outros actores. Deste modo estrutura-se um campo de acção de natureza política, onde "existem simultaneamente relações de integração, relações de concorrência e relações de dominação" (Dubet, 1994:260) que restringem a autonomia dos indivíduos e dos grupos. É neste contexto que os actores desenvolvem "novas capacidades de jogar o jogo social da cooperação e do conflito" (*id*.:18).

[100] Uma vez que o poder se estabelece em todas as formas de cooperação humana, supondo uma dependência mútua e desequilibrada, Pfeffer (1994:51) considera que este pode ser mobilizado e transformado em resultados concretos pois, quando a "interdependência existe, a nossa capacidade de ter as coisas feitas exige que desenvolvamos poder e a capacidade de influenciar aqueles de que dependemos.

[101] Para Blase (1991:11) a micropolítica refere-se ao "uso formal e informal do poder por indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos no interior da organização. Em qualquer medida, os actos políticos resultam das diferenças percepcionadas entre indivíduos e grupos, associadas à motivação para utilizarem o poder com o objectivo de influenciar e/ou proteger."

[102] Segundo Hoyle (1988:257-259), a pluralidade de interesses em jogo (pessoais, profissionais e políticos) conduz à constituição de coalizões, determinando que a análise da dinâmica organizacional se centre sobre a estrutura informal; o poder, baseando-se em fontes (como o carisma, a perícia ou a informação), surge como capacidade de influência dos indivíduos ou grupos, com o qual eles permutam e negoceiam os comportamentos; as estratégias permitem aos grupos de interesse alcançarem os seus objectivos. São estas assunções que, no seu entender, fundamentam o "paradigma da acção" (*id*.:261) segundo o qual "the social world is nothing other than the construction of the minds of men and hence has no objective reality 'out here'. Social life is sustained because men, through their daily interaction and their language, create intersubjectively shared meanings."

De acordo com Becher[103] (1988:320), as características do modelo político referem-se à autoridade derivando do poder e da influência pessoal (e grupal), ao conflito como base da tomada de decisões e à política baseada no compromisso o que pressupõe uma organização em que os participantes são concebidos como actores políticos, o processo é visto como uma encenação política[104] marcada por um conjunto de estratégias de maximização de interesses e o contexto da decisão é considerado como uma arena de luta política. Esta é uma perspectiva congruente com a de Bacharach (1988) segundo a qual uma compreensão da política organizacional requer uma análise do poder, das coalizões e da negociação[105], pois as relações de poder constituem o contexto da acção política na qual participam as coligações que recorrem aos processos de negociação para viabilizarem os seus objectivos políticos e se protegerem dos opositores. Nesta perspectiva, o enfoque dos estudos organizacionais é colocado nos grupos de interesse.

Segundo Bacharach (*id*.:282-285) a imagem política das organizações educativas advém dos seguintes aspectos:

- são sistemas políticos onde ocorrem constantes lutas tácticas pelo poder com vista à obtenção de controlo sobre recursos reais ou simbólicos e onde os participantes são considerados como actores políticos com as suas próprias necessidades, objectivos e estratégias para os alcançar;

- o processo de decisão é a área-chave do conflito político levando a que cada grupo procure maximizar os seus interesses ou objectivos específicos; assim, os grupos esforçam-se por ver os seus pontos de vista reflectidos nas decisões produzidas, dependendo daqui o grau de conflito;

---

103 Segundo este autor (1988:282 a 285), uma análise detalhada das escolas sugere uma imagem política das organizações considerando, entre outros aspectos, que: existem lutas entre os grupos de interesse ou coalizões, para obter poder e controlo sobre os recursos reais ou simbólicos da organização e realizar os seus objectivos particulares; os actores e grupos têm interesses divergentes e visões diferentes sobre quem tem o poder (formal e informal) para tomar decisões organizacionais e isto é consequencial para o grau de conflito na organização; o processo de decisão configura uma arena de conflito político onde cada grupo espera a maximização dos seus interesses específicos mais do que a realização de objectivos organizacionais; a emergência de coalizões de actores, das quais se destaca uma dominante, para ultrapassar as limitações da acção individual e adoptar estratégias para obtenção de poder e satisfação dos seus objectivos.

104 A esta encenação que envolve todas as esferas da vida social, Balandier, na sua obra "O Poder em Cena" (1999) compara a uma "dramaturgia política", ou seja, um processo omnipresente e total, ligado ao exercício e manutenção do poder (através de jogos, regras, códigos, paródias, fantasias, mitos, rituais e simbolismos) visando conferir visibilidade e legitimidade ao "palco político" agora tornado um elemento vital na construção e reconstrução dialéctica da ordem social.

105 Para Ahrne (1997:125) a negociação "is a transitory form of interaction where relations of power are discussed and often confirmed in agreements", ou seja, é um arranjo entre actores ou organizações para avaliar os seus respectivos recursos de poder no contexto de uma interacção em que cada parte tem percepção dos recursos de que dispõe e daqueles que a outra parte domina.

- dadas as limitadas probabilidades de os actores ou grupos isolados terem os seus interesses salvaguardados nas decisões, emergem as coalizões que identificam objectivos colectivos e geram estratégias para os realizar tendo em conta os (des)equilíbrios de poder e as expectativas de o partilhar;

- embora as coalizões persistam, só a coalizão dominante é que controla a estrutura do poder e os recursos num determinado momento, impondo as suas lógicas de acção; então, reformulam e institucionalizam estruturas, processos de trabalho e ideologias que, por sua vez, engendram a reacção de coligações emergentes.

Estão reunidos os elementos para uma compreensão das organizações como sistemas políticos que funcionam segundo um tipo específico de racionalidade - a "racionalidade política"[106] (Lima, 1992:59). Analisando esta questão na perspectiva de sistema político, Thompson (1976:152) refere que

> "Quando uma organização atinge um considerável grau de complexidade, contém também considerável quantidade de interdependência entre seus cargos, altamente discricionários, isto é, as decisões em cada um deles podem ter consequências para as esferas de acção de outros no grupo e podem, por sua vez, ser afectadas pelas decisões tomadas em outra parte do grupo. É aqui que podemos esperar encontrar processos políticos desenvolvidos em funcionamento".

para mostrar precisamente a conflitualidade inerente aos processos de tomada de decisão em razão da qual se destaca a dimensão política das organizações.

Referindo-se às organizações segundo o prisma político, onde o conflito se constitui como um dos componentes essenciais dos processos organizacionais[107], Clegg (op. cit.:205) tece as seguintes considerações:

> "Organizations are arenas within which same things will tend to hang together and be adopted by power-players as a bundle, (...) perhaps because they are less coherent or because the alliance which could make so lacks a position in the field of power to be able to constitute the necessity of its choices".

Neste contexto, as organizações educativas podem ser compreendidas como entidades políticas, ou seja, "contextos sociais atravessados por relações de poder" (Afonso, 1991:22) ou ainda sistemas de interacção individual e de grupo onde

---

[106] A "racionalidade política" possibilita a tomada de decisões ou a resolução de problemas mediante o recurso à negociação e ao acordo como formas de mediação do conflito resultante da diferença de interesses que prevalece na organização. Estes são processos marcadamente políticos o que nos leva a encarar as organizações como espaços sociais onde indivíduos ou grupos desenvolvem ideologias, perseguem interesses diferentes e mobilizam recursos de poder para salvaguardar as suas estratégias.

[107] Por "processos organizacionais" entende-se, na perspectiva de Friedberg (1995:112) as "estruturas de acção colectiva pelas quais são 'organizados' os espaços de acção, ou seja, são construídas e perpetuadas as ordens locais graças as quais os actores conseguem estabilizar, pelo menos provisoriamente, as suas negociações e as suas interacções estratégicas." Esta noção apela precisamente para a dimensão política da acção organizacional mantida à custa das disputas de interesses e através de estratégias de acção.

prevalecem lutas por interesses conflitantes e por objectivos divergentes. Estamos, assim, perante um "microcosmo político" (Borrell, 1989:91) em que os indivíduos e os grupos usam os seus interesses e os seus recursos de poder[108] e influência, determinando desta forma a dinâmica organizacional no que diz respeito à tomada de decisões e/ou à definição de objectivos. É um processo de confronto em que os actores, dotados de poderes, relativa autonomia e criatividade, pretendem concretizar as suas estratégias para a realização dos seus objectivos (March, 1991:77-78). A este processo conflitual Bacharach & Lawler (1980:1) designam de actividade política, definindo-a como "o uso do poder para conservar ou obter controlo de recursos reais ou simbólicos" os quais contribuem para influenciar o curso da acção organizacional.

Segundo este modelo[109] são postos em relevo os fenómenos como a negociação, o compromisso, a incoerência e um estado de conflito endémico originado precisamente pela existência de actores individuais ou grupais que realizam acções estratégicas para defender interesses. Poder, lutas internas, pressão, oportunismo, regateio e negociação, bluff e lobbying são termos usuais na descrição dos sistemas políticos, em detrimento da ordem, da cooperação e da resolução dos problemas (Baldridge, 1971:26). Os actores organizacionais são vistos como agentes dotados de poderes que podem negociar a obtenção de consensos mínimos que satisfaçam os seus interesses de grupo. Nestes termos, a acção organizacional é desencadeada por relações de troca e poder que decorrem na expectativa de ganhos face aos concorrentes sendo simultaneamente o processo e o resultado dos conflitos entre pessoas ou grupos de interesse.

Segundo a perspectiva política, os membros da organização vivem em constante estado de conflito[110] entre si para a conquista de poder (Ahrne, 1997:121) e com a estrutura instituída do poder pois todos lutam para fazer prevalecer os seus interesses. Esse quadro faz pressupor um clima de conflito permanente, baseado nos confrontos

[108] Morgan (1980:158) considera que o poder é o meio através do qual os conflitos de interesse são resolvidos em última instância e que "Power influences who gets what, when, and how."

[109] Para Baldridge (1971:11), o modelo político preocupa-se em abordar e compreender não o poder formal, legítimo, mas o poder baseado na perícia, na exploração das margens de incerteza, na negociação, em compreender o processo que constitui a dinâmica organizacional, a mudança e a formulação de políticas. Este modelo parece adequado para abordar a dinâmica organizacional universitária tendo em conta a pluralidade de interesses e de racionalidades dos actores organizacionais individual e grupalmente considerados.

[110] Gronn (1986) distingue três tipos de conflito: o conflito manifesto, que corresponde a situações nas quais os actores, grupos ou coligações exprimem abertamente os seus interesses em relação a uma acção específica, decisão ou política, gerando-se a disputa aberta; o conflito encoberto, que se revela quando os indivíduos ou grupos dominantes têm interesses adquiridos e pretendem manter a ordem estabelecida contra os interesses dos outros grupos e o conflito latente que ocorre quando actores ou grupos específicos não têm plena consciência dos seus interesses em relação a questões específicas as quais não chegam a sobressair ou a definir-se como conflitos reais. Estes podem originar conflitos manifestos quando os grupos adquirem consciência dos interesses que estão em jogo.

entre grupos que visam adquirir poder e influência, o que impõe a necessidade da negociação como factor de resolução. Dessa negociação pode resultar a definição de objectivos organizacionais mais ou menos consensuais ou de decisões satisfatórias (March, 1991:27) o que leva, naturalmente, à solução temporária dos conflitos.

Estamos perante um quadro em que prevalece também um confronto entre as estruturas formais da organização (reveladas pela existência de normas e hierarquias segundo as quais se pretende estruturar uma ordem estável) e as informais (caracterizadas pela actualização das regras do jogo político) o que pode ter uma influência decisiva sobre a eficácia da organização. Este processo é analisado por Crozier (1963:220-221) que o definiu como a "estratégia da incerteza" em que, segundo ele, o poder pode assumir formas discricionárias quer tenha por origem a estrutura formal ou a informal. Assim, quanto mais relevante for o factor humano maior será a zona de incerteza normativa, desenvolvendo-se o poder dos subordinados. E quanto maior for a força normativa maior será a capacidade de controlo sobre os participantes e maior o poder da administração.

Desta forma, o poder pode ser manipulado, quer pela administração para controlar o comportamento dos subordinados e garantir uma margem de previsibilidade das suas acções, quer por parte destes para aumentar o grau de imprevisibilidade dos seus comportamentos o que cria uma "zona de incerteza"[111]. Esta, por sua vez, gera fenómenos de dependência e conflito entre dois tipos de poder - o de perito e o hierárquico - num campo de luta política onde se confrontam a autoridade da administração, o poder dos peritos e os interesses dos subordinados. As relações institucionais desenvolvidas neste contexto não são relações de autoridade mas, na óptica de Friedberg (1988:79), relações de poder.

O poder é uma dimensão que está subjacente à perspectiva política das organizações, com a conotação atribuída por Friedberg (1995:121) como sendo

[111] A análise política das organizações, a partir de Friedberg (1988:24-27), permite sintetizar um conjunto de postulados nucleares para a compreensão da acção estratégica nas organizações, os quais defendem que: os indivíduos (e grupos) têm os seus próprios objectivos e projectos que procuram desenvolver dentro de algumas contingências; as estratégias dos actores inscrevem-se numa racionalidade limitada em função destas contingências; a acção individual e/ou colectiva só é parcialmente definida pelas regras oficiais da organização, subsistindo sempre uma zona de incerteza; as exigências de participação na organização implicam uma negociação sistemática entre os limites oficiais do jogo organizacional e as margens de liberdade relativa dos actores; as relações de poder tanto se baseiam na estrutura formal como no jogo informal de estratégias, conduzindo a negociações entre os objectivos da organização e os interesses dos actores organizacionais. O exercício do poder resulta, assim, de um equilíbrio entre as capacidades dos actores (de influenciar o jogo organizacional) e os constrangimentos da estrutura formal da organização que pretende definir as regras desse jogo.

> "a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses".

Neste sentido, o poder representa

> "uma troca negociada de comportamentos estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retiram qualquer coisa permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) retirem mais do que os outros" (*id., ibid.*).

Esta definição pressupõe que cada actor, concebido como "agente autónomo capaz de cálculo e manipulação" (Crozier & Friedberg, 1977:45), dispõe de determinado conjunto de recursos com os quais se pode envolver nas interacções e transacções com os demais estruturando a acção organizacional no âmbito de uma zona de liberdade ou autonomia que determina a previsibilidade do seu comportamento em relação aos outros e de uma zona de incerteza que garante maiores probabilidades de eficácia das suas estratégias.

Nesta perspectiva, Baldridge (1978:320) encara as organizações académicas como coalizões de indivíduos e grupos com interesses diferentes e objectivos conflitantes fazendo com que o processo político se transforme no centro da acção organizacional. Segundo ele, as organizações académicas como as universidades caracterizam-se essencialmente por esta disputa política pois "policy making becomes a vital focus of special interest group activity that permeates the university" resultando daqui, e face à plurirracionalidade da acção, a imagem de que "the university is a pluralistic system, often fractureted by conflicts"[112] (Baldridge, 1971:107). Por esta razão, a acção organizacional pode ser entendida como o processo de influência que os grupos de interesses exercem sobre as metas organizacionais tendo em conta os seus próprios valores e expectativas.

Na sua análise da organização enquanto sistema político, Baldridge (1978:35) chama a atenção para alguns aspectos acerca do processo político e que se resumem no seguinte:

[112] Este autor fundamenta o seu modelo em quatro elementos teóricos que se aplicam à organização universitária, a saber: o conflito, o poder da comunidade, os grupos de interesse e o sistema aberto, defendendo ainda que o modelo político é o que melhor serve para compreender o funcionamento das universidades. Assim, este funcionamento deve ser entendido como um processo político assente em seis pressupostos: a inactividade prevalece pois nem todos se envolvem deixando a cena política aos administradores; a participação é fluída já que os actores só participam quando têm interesses a salvaguardar; a organização está fragmentada em pequenos grupos com diferentes objectivos e valores, vivendo numa "coexistência armada"; o conflito torna-se um saudável factor de promoção da mudança organizacional; a autoridade é limitada pela pressão política dos grupos sendo as decisões o resultado de compromissos negociados; existem grupos de interesse externos que exercem influência sobre os processos internos de decisão. (Cf. Baldridge, 1971:35-36).

- a organização está fragmentada em grupos de interesse com diferentes objectivos e valores, que coexistem até que os interesses de cada um começam a ser postos em causa. A partir deste ponto, surgem os conflitos (Morgan, 1980:155) como expressão da luta para influenciar decisões e os grupos entram em confronto. Ao lutarem entre si, eles não visam a destruição do(s) outro(s) oponente(s) mas a criação de uma situação em que os seus interesses sejam devidamente valorizados e em que possa haver alguma troca (de posições, de vantagens) e uma base para a cooperação;

- o conflito é um estado normal, que faz parte da dinâmica organizacional e de que resultam as decisões políticas. Esta situação de conflito é um indicador importante de "saúde organizacional" (expressão de Bush, 1986) representando a possibilidade de os grupos oponentes lutarem e cooperarem entre si simultaneamente. O conflito é estratégico porque as partes envolvidas têm ao mesmo tempo interesses comuns e pontos de conflito (Baldridge, 1971:203);

- a autoridade legal é limitada devido à pressão política exercida pelos grupos, de tal forma que as decisões acabam por ser o resultado de compromissos negociados entre si. Os decisores têm de arranjar posições viáveis entre os poderes dos blocos pois o seu poder real é o resultado do poder formal mediado pelas estratégias oposicionistas dos actores organizacionais.

- a participação dos actores organizacionais é fluída, pois as pessoas entram e saem do processo consoante o achem útil ou não, para além de lhe não dedicarem o tempo necessário. Assim, só os mais persistentes é que participam no processo de tomada de decisões e estes constituem-se em pequenos grupos que recorrem a estratégias. Isto pressupõe que nem todos os participantes se envolvem da mesma maneira no processo político por o considerarem desinteressante, reservando-o, portanto, aos administradores. Assim, nele participam apenas alguns grupos de elites, na expectativa de maximização dos seus interesses;

Estes traços estabelecem um quadro em que se denota como a dinâmica e os processos organizacionais são determinados pela divergência de interesses, de valores e de objectivos dos indivíduos e grupos que constituem a organização. É precisamente isto que caracteriza a luta pelo poder em que as coalizões (Clegg, *op. cit.*:93) se constituem como formas e estratégias que visam salvaguardar interesses de determinado grupo de actores e influenciar a tomada de decisões. Neste processo, em que há divergência de interesses, os grupos entram em conflito (Thompson, 1976:153). Neste âmbito, a tomada de decisões é sempre um processo político que envolve uma luta de

interesses, um jogo de influências e uma negociação de poderes de que resultam geralmente, não sem grandes contendas, os compromissos, pactos e acordos. Clegg (*id.*, *ibid*.) afirmou mesmo que "the term coalition is intended to summon the sense of a group of individuals who bargain, negotiate, even engineer a certain distribution of organizational power among themselves".

Considerando esta perspectiva, o estudo da universidade como organização[113] centrar-se-á mais nos actores que nas estruturas e mais nas coalizões que nos departamentos, uma vez que a dinâmica organizacional passa a ser impulsionada pelos confrontos de interesses divergentes dos actores, pela prevalência de conflitos e sua resolução, pelas preferências políticas e pela mobilização do poder para fortalecer as exigências dos actores no processo de tomada de decisões (Baldridge, 1978:71 e 73). O campo de análise desloca-se da estrutura organizacional para os actores e suas práticas, ou melhor, para as suas estratégias[114] e acções relativamente conscientes de disputa e manutenção de poder. Os jogos políticos adquirem, segundo Mintzberg (1994) uma importância vital na estruturação da acção organizacional porque representam uma forma organizada (nem sempre reconhecida pela autoridade formal) de influenciar tomadas de decisão e o curso da acção organizacional.

O modelo político produz, na perspectiva de Baldridge (1971:204) uma conceptualização adequada da dinâmica da universidade, em especial do processo de tomada de decisões. Segundo este modelo, a imagem que se obtém da universidade é a de uma liderança que se assume como mediadora e negociadora, de actores que procuram viabilizar os seus objectivos trocando recursos variados, de contextos que mudam para responder a novas exigências do meio interno e externo, de uma estrutura

[113] Becher (1988) defende que "the political form of organization typified by conflict, bargaining and the operation of interest groups" (p. 322) "identifies universities as collections of loosely structured interest groups" (p.320) que funcionam como coligações à procura de poder e influência, defrontando-se entre si face à conflitualidade de interesses cuja resolução requer processos de negociação e compromisso.

[114] O conceito de "estratégias" é entendido na perspectiva de Crozier & Friedberg (1977:55) como conjuntos de acções, mais ou menos ambíguas, relativamente explícitas, reajustáveis, nem sempre orientadas por objectivos claros e de consequências imprevisíveis, desencadeadas pelos actores para interferir nos processos de tomada de decisão, ampliando as suas margens de liberdade. Sobre a formação de estratégias na universidade, ver tb. Hardy *et al.* (1988:345-381) em particular as 17 proposições divididas em quatro proposições gerais (pp. 355-367), de que se destaca a ideia de que o controlo de estratégias específicas pode pertencer a professores individualmente considerados, à estrutura administrativa ou ao colectivo; três proposições acerca do juízo profissional (pp. 367-369) resumindo-se no facto de muitas estratégias importantes estarem, em grande medida, associadas à missão geral da universidade; quatro proposições sobre mandato administrativo (pp. 369-372) que defendem o papel da administração central que pode impor deliberadamente estratégias a toda a organização em especial em tempos de crise; três proposições sobre escolha colectiva (pp. 372-374) que consideram que o processo de acção colectiva cria consistências através de processos formais e hábitos implícitos conduzindo (mais ou menos) a estratégias planeadas e consensuais; e três proposições conclusivas (pp. 374-379) que mostram que as estratégias abundam na universidade mas segundo um grau de estabilidade desencorajando qualquer forma de revolução estratégica.

onde o centro de decisão não está necessariamente no topo mas se multiplica e se radica no centro de círculos políticos que se intersectam.

Esta imagem da universidade como locus político revela uma estrutura em rede que procura "conectar" grupos que ora cooperam ora se antagonizam e que, para tal, geram "centros de decisão" que mobilizam diferentes actores dotados de perícia e recursos com os quais influenciam as decisões. Estas redes informais de poder configuram o sistema dominante de tomada de decisão onde o leader, rodeado de um staff, procura construir oportunidades de decisão participada negociando consensos a partir de posições divergentes. Este leader, posicionado no centro desta rede de conflitos

> "comes to enjoy a new type of power, a power based on the control of information and the manipulation of expertise rather than on the force of personality alone." (Baldridge, 1971:205).

A análise da universidade como organização à luz do modelo político vem privilegiar agora as estratégias políticas dos actores e a sua luta pelo controlo do poder. Essa perspectiva parte do pressuposto que os objectivos que vigoram na organização são frequentemente questionados pelos diferentes grupos (docentes, administradores, alunos, financiadores) que tentam fazer prevalecer os seus interesses, confrontando-se uma luta de influências com vista ao domínio de um certo poder de decisão. O projecto (plano de acção) da universidade para determinado período resultará da negociação desenvolvida no confronto entre vários poderes de que derivam compromissos mais ou menos explícitos e mais ou menos duradouros.

Ainda segundo este paradigma, a acção organizacional pode ser considerada também como uma configuração de estratégias em cuja base estão os conflitos entre pessoas ou grupos representativos de interesses diferentes. Trata-se, de acordo com March[115] (1991:90), de um processo de confrontação, de negociação e coligação no qual os resultados organizacionais dependem das preferências iniciais dos actores, ponderadas pelo seu poder. As mudanças operadas resultarão das modificações na mobilização dos participantes ou nos recursos que estes controlam.

Seguindo a perspectiva política, Baldridge vê os conflitos de interesse como uma luta pelo poder e o resultado desta confrontação traduz-se num conjunto necessário de compromissos e ajustamentos que permite que os grupos continuem a funcionar com

[115] Este autor (1991:17) prefere designar as organizações de "sistemas políticos" constituídos por grupos de interesse que recorrem a diferentes racionalidades para disputar o poder.

algum grau de efectividade. A isto ele designa de "political process of decision making" (1978:38-39) com o qual Millett[116] (1978:229) está de acordo, levando-o a afirmar que

> "The political model assumed that the constituent groups (of a campus) had decidedly different interests and the campus governance was the process of finding and accepting appropriate compromises among these competing interests in the concern for survival of the enterprise".

Os conflitos constituem, como é óbvio, um elemento chave no processo de tomada de decisões quando se trata de definir objectivos, estratégias e o modo de acção organizacional em situações de falta de consenso e de divergência de interesses. Os mesmos surgem quando estão em jogo valores, metas e propósitos divergentes que cada grupo ou coalizão pretende fazer prevalecer. A organização converte-se assim numa arena em que o seu futuro é decidido pelo confronto de interesses de grupos e onde as decisões resultam da confrontação de interesses conflituais e frequentemente de um processo de negociação e compromisso (Baldridge *et al*., *op. cit*. :320). Cada grupo exerce a sua influência, procura negociar condições para conquistar poder, de forma a "manipular" a situação a seu favor. A este respeito Cohen e March (1974:31-32) referiram que

> "the conflicts are resolved by bargaining among representatives of the major interests and then, enforced by formal "contracts" and social pressure. [...] Each interest bargains by threatening to impose sanctions to the other interests, but each would prefer some compromise bargain to the alternative of imposing sanctions".

A universidade como organização dinâmica enquadra-se nesta perspectiva cujo quadro é caracterizado por Baldridge (1971:22) nos seguintes termos:

> "The university has a particular complex pluralistic social system because many groups inside and outside the organization are pushing in various directions, according to their own interests. [...] Many of the current conflicts on the campus have their roots in the complexity of the academic social structure and in the complex goals and values held by these divergent groups".

Assim, constata-se que a estrutura social da universidade se encontra fragmentada em grupos, defendendo cada um os seus próprios interesses e fazendo pressão sobre a tomada de decisões (March, 1980:445). Neste contexto, o poder e a influência são armas utilizadas pelos diferentes grupos em conflito com vista à concretização dos seus direitos, interesses e reivindicações. Tudo isto se assemelha a um processo político de

[116] Millett utiliza o conceito "governance" para traduzir a ideia de estrutura e dos processos de tomada de decisão, de liderança e de administração (*op. cit*.:9). Por sua vez, Balderston (1995:55) usa o conceito num sentido mais vasto, definindo-o como "the distribution of authority and functions among units within a larger entity, the modes of communication and control among them, and the conduct of relationships between the entity and the surrounding environment."

disputa e negociação, influenciando a tomada da decisão final. Por esta razão Baldridge (*id*.:20) considerou que "All this is a dynamic process, a process clearly indicating that the university is best understood as a 'politicised' institution".

A negociação converte-se, portanto, num processo organizacional importante que configura a dinâmica organizacional legitimando assim a participação dos actores nos processos decisórios. Daí que estes lutem por uma posição que lhes dê um certo poder de maneira a influenciar a tomada de decisões. Neste sentido, Mortimer & McConnell (1978:55) afirmaram que "The majority of faculty members now perceive collective bargaining as a legitimate device for participation in campus governance".

No âmbito deste quadro, a universidade configura-se-nos como uma "arena política" onde se confrontam os interesses divergentes dos actores e dos grupos em conflito, sendo a acção organizacional determinada pelo processo político de solução dos conflitos. Neste prisma, a gestão universitária, por exemplo, consistirá no controlo dos conflitos para que não atinjam o estado de ruptura, na negociação de interesses visando a produção de decisões consensuais e na conciliação das estratégias opostas para se encontrar um equilíbrio de poder. Casos de confrontos de concepções, de objectivos, de interesses, de modelos de gestão, de políticas, convertem-se no quotidiano da acção organizacional no interior da universidade, actuando os gestores a vários níveis, segundo Baldridge *et al*. (1978:45) e March (1991:27), como árbitros ou moderadores.

Os restantes actores podem ser vistos como peões movimentando-se nesta arena para jogar influências, pressionar os grupos opostos, negociar acordos e gerar compromissos, uma vez que o objectivo final será a mobilização de poder para fortalecer as suas exigências no que dizem respeito à influência na tomada de decisões. Tudo isto sugere-nos uma imagem de um jogo político movido pelos interesses e pelas lutas de poderes dirimidas por processos negociais em cuja base se encontra o poder relativo dos grupos, ou seja, a sua capacidade de fazer prevalecer os seus interesses[117].

Este é um quadro em que a discórdia (Mortimer & McConnell, *op. cit*.:185-186), ou seja, a falta de consenso é permanente, em especial no que tange à natureza fundamental da universidade - ensino e investigação - às expectativas dos docentes jovens e mais velhos e às exigências dos estudantes com respeito à sua participação na

[117] Neste sentido, estamos na presença de actores insatisfeitos com o "estado de coisas" capazes de intervir consciente e activamente, movidos e orientados por um plano de acção, podendo condicionar a definição das políticas ou decisões, ou seja, no dizer de Giroux (1999), actores que reclamam espaços de intervenção e que podem assumir-se como "agentes transformadores".

tomada de decisões, gerando-se e mantendo-se assim um clima de conflito endémico entre docentes, entre gestores, entre aqueles e estes, entre docentes e alunos e entre estes e os órgãos de gestão universitários.

Neste contexto, Cohen e March (1974:104-105) referem, por exemplo, que a definição da política académica constitui uma questão central que é alvo de polémica e de negociação entre os corpos académicos da universidade e os estudantes pois não há consenso quanto à legitimidade dessa política. Os estudantes questionam em relação a quem é que essa legitimidade é válida e o diferendo é resolvido, muitas vezes, por negociação que envolve cedências mútuas.

À luz do modelo político, a universidade pode ser entendida como uma estrutura de redes de comunicação e decisão em cujos nódulos vitais se situam actores e/ou grupos de actores interessados em partilhar o sistema de tomada de decisões, em cooperar para viabilizar algumas medidas e estrategicamente mobilizados para traficar influências visando maximizar os seus interesses. São, portanto, actores estratégicos, na acepção de Crozier & Friedberg (1977) apostados em participar no e influenciar o processo político de tomada de decisões porque esse seria, em si mesmo, um ganho substancial.

Valorizando criticamente este paradigma podemos reconhecer que o mesmo é útil por revelar as tensões e oposições no seio da organização académica, as relações de poder e os conflitos de interesse, que constituem factores de dinâmica e mudança organizacional. É-nos dado a ver aqui o aspecto dinâmico e contraditório da organização com as suas fontes de incerteza e de mudança. A estrutura organizacional, constituída por órgãos com autonomia onde existem agentes altamente qualificados, revela baixa articulação e pouca estabilidade e reflecte em cada momento os interesses dominantes, sofrendo alterações consoante o equilíbrio de forças em vigor.

Este enfoque fornece uma visão dinâmica e utilitária da organização e da administração académica na medida em que põe a nu algumas motivações da acção organizacional, o seu decurso e as estratégias dos actores face a objectivos concretos. Mostra-nos como o jogo[118] político, os conflitos, as coalizões e os interesses são determinantes no asseguramento da vida e da actividade institucional mais do que os objectivos, as normas e os planos. A dinâmica organizacional é impulsionada pelos

[118] Este conceito enquadra-se na "teoria dos jogos" que ajuda a explicar o modo de funcionamento das organizações em contexto de pluralidade e conflitualidade de objectivos e interesses, dando fundamento ao modelo político (Bolman & Deal, 1989:120).

interesses, pelas preferências políticas e pela mobilização do poder para fortalecer as exigências no processo de tomada de decisões.

O que é relevante neste modelo é o facto de considerar no processo de tomada de decisões uma série de factores relacionados com a colocação e a distribuição do poder nas organizações, com a coexistência entre o poder formal e o poder informal dos grupos de coalizões e com a correlação entre estas forças, tornando este processo pouco racional (Cohen & March, 1974:116). No fundo, as decisões resultam de negociações e compromissos, tal como o referem Cohen e March ao designarem este modelo de "the bargaining conflict model" (*id*.:31-32).

Neste âmbito, frequentemente a influência pessoal e o poder que advêm não só do cargo mas também do *status* de que determinados actores gozam (prestígio, antiguidade, carisma) confere-lhes uma autoridade não contemplada no sistema formal de relações (Becher, 1988:320), ou seja, essa influência resulta dos interesses em jogo, dos compromissos e alianças e do equilíbrio de forças no contexto da solução do conflito.

Apesar de contribuir para a compreensão da dinâmica da acção organizacional, este paradigma centra muito a análise nos grupos e coalizões de indivíduos e suas estratégias, levando a perder-se um pouco a imagem global da organização académica, especialmente os factores que contribuem para a coesão organizacional. Assim, a dinâmica organizacional resumir-se-ia apenas a aspectos como a luta de interesses opostos, a negociação e a solução dos conflitos e a organização apareceria como uma constelação de grupos em conflito, espartilhada pela luta pelo poder e como uma estrutura incapaz de produzir políticas globais e duradouras.

Este facto converte o poder e a luta pelo poder num dos pontos-chave da análise organizacional na base do qual se pretende explicar os processos de tomada de decisão que não seriam mais do que encenações para a produção de acordos circunstanciais[119]. Valoriza-se, deste modo, a capacidade que os indivíduos e os grupos têm para influenciar as decisões a partir do alargamento das suas margens de liberdade para fazer vincar os seus interesses e estas decisões aparecem apenas como resultado de negociações. No entanto, a luta pelo poder encarada como processo organizacional relevante que activa dinâmicas no interior das organizações, pode converter-se num factor negativo para o desenvolvimento da organização na medida em que, face às

[119] Baldridge (1971:41) chega mesmo a afirmar que, segundo o modelo político, as decisões devem ser entendidas como resultado do confronto de valores e não tanto de objectivos, uma vez que o papel dos grupos na formulação das políticas se resume em defender interesses específicos.

disputas por interesses divergentes, podem ser postos de lado os seus fins e os valores comuns que geram a coesão organizacional. Um contexto permanentemente em conflito pode ser prejudicial na universidade por não permitir ao estabelecimento de condições de interacção que estabeleçam plataformas de entendimento mais duradouras na base das quais se fundamenta o trabalho científico. Isto quer dizer que a vida científico-académica no interior da universidade não pode compadecer-se com as veleidades do "jogo político" ao qual parece querer reduzir-se a análise da acção organizacional, principalmente quando estamos no domínio da produção, gestão e divulgação do conhecimento científico, actividades que exigem um clima de maior estabilidade.

Nesta perspectiva, a autonomia universitária, um princípio fundamental do funcionamento da organização universitária na base da qual se constrói o espaço de manobra dos docentes e gestores, acaba sendo coarctada na medida em que o confronto democrático e a tomada de decisões passa a depender mais de factores conjunturais como as condições da negociação, as possibilidades e as vantagens das alianças e dos compromissos, a natureza e a força dos interesses divergentes e os consensos negociados do que propriamente da competência e da autoridade dos peritos e dos objectivos e políticas gerais que a organização persegue. Este factor pode condicionar a acção dos administradores e gestores universitários bem como a participação dos restantes membros da comunidade académica devido às regras do próprio "jogo político" e aos constrangimentos que a situação de conflito permanente e sua solução eminente pode acarretar.

4. Uma tentativa teórica de articulação: o "modo de funcionamento díptico" da universidade

A universidade é uma organização complexa muito *sui-generis*[120] cuja análise e compreensão não se pode reduzir aos contributos individuais deste ou daquele modelo. A interpretação sobre o que é a realidade académica por dentro, do ponto de vista da estrutura e da dinâmica organizacionais, exige uma démarche metodológica que nos

[120] Por coexistirem elementos relacionados com a burocracia racional-legal, a colegialidade, o controlo e a perícia e autonomia profissionais na base dos quais se constrói a dinâmica organizacional e se produzem as decisões. Mintzberg (1990:260-267) considera a universidade como uma "burocracia profissional" devido à existência de características tais como: a descentralização e uma estrutura administrativa mais democrática, o controlo colectivo das decisões administrativas pelos profissionais, o aparelho administrativo ao serviço das estruturas profissionais, a coexistência de duas hierarquias (uma democrática e outra mecanicista) e um considerável grau de autonomia dos profissionais dotados de um enorme poder discricionário.

possibilite construir uma imagem mais global e abrangente de forma a poder contemplar simultânea e mais integralmente os diferentes domínios e facetas da vida académica.

Por insuficiências metodológicas que impedem um processo de inferência ou construção selectiva de um "modelo compósito", e pela impossibilidade de operar uma síntese[121], a produção de uma imagem global não pode deixar de recorrer a um processo de abordagem das organizações educativas baseado numa focalização mais descritiva por ser esta, no entender de Lima (1992:164), que admite, em relação à ordem burocrática, "a existência de outras ordens concorrentes" e, de outras lógicas de acção. Adoptando esta perspectiva descritiva ao analisar a organização educativa do ponto de vista psicossociológico, Schmuck (1980) refere-se simultaneamente a vários traços caracterizadores de uma organização educativa que, embora não formem um quadro sintético, podem ser congruentes com os traços que identificam os modelos de sistema social e político. Isto é visível quando ele (p. 169) afirma que

> "The school is a complex organization composed of both formal and informal relationships among faculty members and between faculty and students. [...] In short, the school constitutes a diverse and complex social system with a multiple of interdependent parts. [...] The school is a social institution composed by a multiple of parts. It is [...] a loosely unit collection of small groups. It is also an arena in wich faculty members work together or apart […] and in wich crucial problems are solved or ignored".

o que não deixa de se poder aplicar à universidade enquanto organização social de múltiplas facetas e cuja dinâmica pode obedecer a múltiplas racionalidades.

Para tentar explicar a prevalência quase simultânea de processos de natureza diferente na base dos quais se activa e se mantém a dinâmica organizacional no seio da universidade, Miller (1995:96-97), adoptando uma perspectiva gerencialista, que corresponde mais à visão dos gestores, descreve nos seguintes termos, um grupo de modelos a que chamou de "compósitos"[122] em virtude de procurarem articular aspectos dos vários modelos analisados, numa perspectiva sequencial ou sistémica:

> "One way of accommodating the different models is to relate them as a sequence, so that 'organized anarchy' models which emphasize ambiguity might be followed by political models emphasizing power and negotiation, in turn followed by a collegial phase where legitimacy for policies is obtained, and concluding with a rational bureaucratic phase where more or less agreed policies are implemented." (*id*.:103-104).

---

[121] Em virtude de nos oferecerem visões alternativas da realidade organizacional, Burrell & Morgan (1992:25) consideram que não é possível proceder a uma síntese de modelos porque se baseiam em conjuntos de pressupostos meta-teóricos opostos, levando a que a aceitação de uns implica a rejeição dos outros.

[122] Esta visão é congruente com a perspectiva de Boltanski & Thévenot (1991:32) que propõem que as organizações sejam definidas como "montagens compósitas" de vários mundos. Ver tb. Linstead, 1993:60.

Estamos perante uma tentativa de compreensão que abarca simultânea e sequencialmente as várias lógicas e facetas do funcionamento organizacional enquanto "realidade múltipla" ou "sistema mimético"[123] capaz de se reestruturar e reagir às circunstâncias contingenciais a partir da mobilização de características atribuíveis a vários modelos teóricos distintos. Se, por um lado, nos são reveladas facetas variadas, numa sequência e em momentos distintos, ou simultaneamente mas distinguindo-se em função do enfoque, por outro, não estamos livres de correr riscos e um deles advém do facto de se considerar que, nesta sequência, a fase subsequente seria mais complexa ou mais evoluída que a anterior e que, inversamente, as fases anteriores são mais elementares quando, o que está em causa, é uma percepção de como a organização funciona activando os vários dispositivos ou lógicas que asseguram os processos organizacionais congruentes com as características de cada modelo teórico em particular e os correspondentes processos de legitimação das decisões no interior da organização.

Preocupados em compreender este modo de funcionamento das organizações educativas, vários outros autores intentaram uma "abordagem múltipla" dos quais destacamos Ellström e Lima. Ellström (1984:61 a 71) agrupa os modelos racional (burocrático) e de sistema social sob a designação de SI-Model (Social Interventionist Model) e os modelos político e anárquico sob a designação de PI-Model (Political-Interactive Model) aos quais atribui determinadas características que contemplam a dinâmica e a mudança organizacional.

Estes modelos são, como não podia deixar de ser, mutuamente incompatíveis no que diz respeito à compreensão da natureza da acção organizacional, mas qualquer deles (SI-Model e PI-Model) revela que na organização educativa podem ser identificadas diferentes facetas "em simultâneo" e em conjugação.

O esquema da figura 1, apresentado a seguir, no qual o autor cruza variáveis analíticas como objectivos e preferências organizacionais, de um lado, e processos organizacionais, do outro, revela as facetas e dimensões valorizadas por cada um dos modelos produzindo assim imagens distintas da organização.

Constata-se que no âmbito do SI-Model se reconhece a preexistência dos objectivos e intenções os quais estruturam e regulam a acção, valorizando-se o consenso, a normatividade e a integração, características que traduzem uma

[123] Para dar conta destas características, Estêvão (1998:222) propõe uma "perspectivação poleidética" das organizações visando abarcar a pluralidade interna das organizações no que se refere à não homogeneidade nas formas e práticas organizacionais.

racionalidade *a priori* em função da qual se pretende criar uma ordem estável, uniforme e coesa, ao passo que no contexto do PI-Model são destacados os aspectos relacionados com a flexibilidade, o conflito e a ambiguidade reconhecendo-se a primazia da acção sobre a intencionalidade, a multirreferencialidade dos actores que procuram espaços de expressão das suas lógicas e interesses. Segundo Ellström (1984:61), o PI-Model coloca "an emphasis alternative conceptions of rationality, including political and retrospective notions of rationality, and a conflict view of organizational goals." Deste modo, a dinâmica e a mudança organizacional podem ser concebidas não como resultado de esforços intencionais de um grupo dominante de actores mas como produto de intervenções e actividades rotineiras dos actores.

Figura 1 - As quatro faces das organizações educativas (segundo Ellström, 1984)



Apoiando-se na ideia de que "a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas", Lima (1992:157) mostra como a organização educativa apresenta duas faces distintas. A este fenómeno designou "modo de funcionamento díptico da escola como organização" que, ressalvando as diferenças de nível, pode ser adaptado, e bem, ao caso da universidade.

Esta concepção parte da análise da acção organizacional segundo o que ele designa de "modo de funcionamento conjuntivo" em que os objectivos, as estruturas, os recursos e as actividades se ligam organicamente mantendo uma fidelidade às normas burocráticas, ou o "modo de funcionamento disjuntivo" em que se promove a separação destes componentes e se produzem regras alternativas. De um lado respeita-se a conexão normativa, a conformidade, portanto, uma ordem burocrática e, do outro lado,

rompe-se com ela e promove-se a desconexão de facto (*id*.:156), estabelecendo-se uma ordem anárquica.

Este autor considera, com justa razão, que a acção organizacional pode apresentar simultaneamente um modo de funcionamento conjuntivo e disjuntivo (*id*.:157), o que pressupõe dizer que tanto a ordem burocrática como a ordem anárquica podem coexistir no funcionamento da organização educativa. Estas referências mostram que é possível elaborar uma imagem da universidade que pode ser considerada metaforicamente como uma "organização com um modo de funcionamento híbrido"[124] onde coexistem temporalmente e se exprimem, em proporções variáveis, elementos relativos aos três modelos analisados.

Olhando para a universidade segundo esta óptica podemos encontrar, de um lado, uma estrutura hierárquica marcada por normas, relações e orientações superiormente traçadas configurando uma ordem estável. São visíveis cadeias de autoridade assegurada pelos cargos aos quais correspondem funções e níveis de autoridade exercidos de acordo com as prescrições normativas. A actividade parece seguir um determinado padrão de exigências e valores visando realizar determinados objectivos consensuais determinados pela hierarquia. Esta actividade é geralmente planificada segundo um esquema de acção rotinizado e posteriormente controlada, estando sujeita a uma certa disciplina e a normas rigidamente estabelecidas visando resultados previamente calculados. Isto corresponde à perspectiva mais racional e previsível da dinâmica organizacional, constituindo os elementos de um "núcleo" agregador e gerador de sentido a partir do qual a acção organizacional se referencia em grande parte.

Por outro lado, encontramos a autonomia departamental e individual que confere às estruturas e aos actores uma grande margem de manobra, de tal forma que a actividade parece desconexa. Cada unidade ou grupo de docentes, face à percepção da ordem vigente e tendo em conta a interpretação dos normativos, escolhe a sua estratégia, os seus padrões e regras e por eles se guiam, de tal maneira que se podem encontrar discrepâncias de normas, de critérios e de valores entre os departamentos e entre os docentes. Além disso, e como prevalecem interesses e pontos de vista diversos, surgem os blocos ou grupos de actores que reivindicam os seus interesses em oposição

[124] Esta visão corresponde, de acordo com Lima (1998:587) a um "enfoque pluriparadigmático" das organizações o qual permite admitir a existência de distintas racionalidades como base da acção organizacional. A plurirracionalidade constitui, deste modo, um modo de abordagem e compreensão da complexa dinâmica organizacional.

aos dos outros. Em matéria de decisão sobre qualquer questão pode surgir facilmente o conflito, cuja solução passa pela negociação e pelo compromisso, quando não por processos administrativos. Às vezes, a influência ou o poder de determinados grupos determinam o sentido da decisão, minimizando ou anulando possíveis interferências dos mecanismos burocráticos. Por aqui se vislumbra uma certa ambiguidade, alguma incerteza e conflitualidade da acção organizacional e uma outra procura de sentido reportada agora aos valores da perícia profissional na base da qual se fundamentam as estratégias dos actores.

Este modo de funcionamento organizacional analisado e considerado por Mintzberg (1990:255-284) como característico da "burocracia profissional" e que denota a coexistência de um aparelho administrativo ao serviço das "oligarquias profissionais", foi também observado e caracterizado por March (1991), que nos mostra como os processos políticos e burocráticos coexistem no tempo e no espaço organizacional da realidade universitária levando-o a afirmar que

> "Les processus politiques continuent tandis que les stratégies passent à travers la bureaucratie jusqu'aux responsables administratifs de premier échelon. Les administrations adoptent des projets et appliquent des programmes en réponse à une pression politique ou à des incitations financières" (1991:74).

Isto ocorre de uma forma tão complexa e incomensurável que é difícil distinguir se o que acontece está dentro dos parâmetros de uma comunidade colegial munida de autonomia ou se corresponde aos parâmetros de uma burocracia típica. Por aqui se constata que no seio da organização universitária não se pode estabelecer uma separação nítida entre as estruturas e sistemas burocráticos e as formas de organização políticas ou anárquicas, até porque as mesmas estruturas realizam, simultânea ou desfasadamente, quer umas quer as outras funções.

Neste contexto, a estrutura burocrática montada no seio da universidade visando regular a acção e estabelecer uma ordem estável, tem muito a ver com a solução dos conflitos internos, com o "jogo político". Ela constitui-se num mecanismo através do qual os conflitos são gerados, canalizados e resolvidos. Quando surgem conflitos entre a autoridade hierárquica e a profissional, ou seja, entre as estruturas formais e as comissões ou órgãos técnicos, pode-se dizer que, neste sentido, o sistema burocrático gerou o conflito (Baldridge, 1971:115-118). Uma vez surgido o conflito, quer as estruturas formais quer as outras (informais, adhocráticas) tentam a sua resolução. O sistema burocrático funciona aqui como um mecanismo de coordenação, realizando as

suas funções de árbitro, "deitando água na fervura". Visto assim, estamos de acordo com Baldridge (*id*.:116) quando afirma que

> "We can immediately see that one of the prime functions of the formal systems is the resolution of the conflict - the transformation of hot political fights into cool bureaucratic routines".

A luta de interesses, a constituição de grupos e os conflitos são situações que se desenvolvem no seio das estruturas formalmente constituídas e, muitas vezes, as situações de conflito são resolvidas por mecanismos burocráticos, quer dizer, por aplicação das normas e regras formais gerais para tentar enquadrar uma situação de conflito numa situação padrão, sendo o mesmo visto como mais um problema de rotina a resolver. A isto Baldridge (*id*.:116) chamou de "burocratização do conflito" explicando que

> "once the conflict was resolved by formal decision process and the program finally initiated, the conflict died down and was routinized. A flaning political issue became a bureaucratic chore".

A organização universitária, vista como totalidade parece ser constituída por estruturas individualizadas, do ponto de vista das funções, coexistindo na tarefa de levar avante os propósitos fundamentais seja por mecanismos burocráticos, seja por processos políticos. Estas estruturas, apesar de autónomas, estão levemente articuladas na medida em que, tendo de realizar cada uma delas as suas próprias funções e atribuições, fazem-no dentro dos parâmetros e "regras de jogo" estabelecidas, interferindo apenas nas áreas em que os interesses, os objectivos e as esferas de influência se intersectam. Daqui resultam os conflitos que podem ser resolvidos através do jogo político (negociação e acordos) ou por procedimentos burocráticos.

A vigência dos princípios da autonomia e da liberdade académica faz com que a acção organizacional decorra muitas vezes à revelia dos processos burocráticos, prevalecendo os critérios técnico-profissionais e políticos de tal forma que se desenvolvem sistemas informais de relações e mecanismos de resolução de problemas que escapam a todas as normas de racionalidade burocrática. É o caso da eleição, e não nomeação, de funcionários para os cargos administrativos que, como profissionais e peritos que são, têm de agir de acordo com a sua técnica e perícia, mas obedecendo também a normas e prescrições administrativas (Weber, 1971:22-23).

Do ponto de vista estrutural e funcional a universidade assemelha-se muito a uma organização burocrática pois possui, como qualquer burocracia, uma estrutura orgânica

composta de órgãos e corpos formalmente criados e interrelacionados segundo níveis de hierarquia de autoridade e segundo cadeias de comando formais. Esta estrutura faz supor um funcionamento de cariz burocrático em que são patentes os cargos, as funções, as normas, os controlos, os regulamentos e a formalidade das relações. Com todo este aparato pode-se ficar com a ideia de que a organização funciona harmoniosamente com vista à realização das suas metas e que todos os seus membros agem em conformidade com elas apesar de se

> "admitir mesmo a hipótese de a própria ordem burocrática poder produzir um certo grau de desconexão entre orientações normativas distintas e entre orientações normativas e realizações organizacionais" (Lima, 1992:157).

Nesta base, tudo indicaria que as decisões vitais são tomadas nas estruturas hierárquicas de nível superior e baseadas em critérios objectivos, que os planos são elaborados nas unidades organizacionais de base e aprovados pelos órgãos superiores de decisão, que as actividades são coordenadas, acompanhadas, controladas e avaliadas pelas entidades e órgãos superiores do poder institucional, cabendo aos órgãos de base a sua execução. Parece, porém, evidente, que na realidade nem sempre assim acontece. Estes processos são interferidos por outras características organizacionais da universidade, como a autonomia dos órgãos e dos docentes, a liberdade académica, a coexistência de grupos com interesses diferentes, o alto grau de profissionalismo, a ambiguidade de objectivos e tecnologias, as percepções e interpretações da realidade[125], etc., que os tornam mais complexos e à margem dos circuitos formais de controlo institucional, em especial a tomada de decisões. Denotam-se aqui os aspectos característicos da anarquia organizada e da arena política, fazendo com que a acção organizacional e os processos de decisão sejam influenciados pelas estratégias dos actores, pelos conflitos de interesses e pelas ambiguidades próprias desta organização.

Neste âmbito, é admissível a existência de comissões e de órgãos de natureza colegial onde é possível a livre expressão de ideias e a discussão sobre questões vitais e onde se verifica um alto grau de compromisso individual e de autoridade partilhada, pois aí os docentes podem ter voz activa na tomada de certas decisões. Cabem aqui

[125] As diferentes percepções ou visões da realidade organizacional podem estar ligadas a valores e padrões culturais dos indivíduos ou grupos a partir dos quais estes definem a realidade. Esta diversidade, que a homogeneização burocrática (ou conformização) não consegue evitar, origina, como é óbvio, uma pluralidade de interesses que sustentam o envolvimento dos indivíduos na acção. A luta pela salvaguarda dos interesses introduz uma dimensão política à acção organizacional, cuja essência reside no exercício do poder em contexto de racionalidades múltiplas as quais interferem na construção da "ordem". Esta "institucionalização dos interesses" converte a organização num cenário político cuja dinâmica passa a ser marcada pela negociação e solução dos conflitos (Bacharach & Lawler, 1980 e Bacharach, 1988).

também as organizações dos alunos que participam nas deliberações e na gestão da vida académica, tal como os processos de negociação e de compromisso tornando a organização académica num universo político ora espartilhado ora consensualizado.

Disto podem ser exemplo o funcionamento das comissões técnico-científicas com várias atribuições e o facto de, apesar das competências e responsabilidades acometidas pelo sistema burocrático aos responsáveis universitários a vários níveis, estes não os usarem em tarefas de coordenação e controlo da actividade dos seus colegas, alegando a autonomia e a liberdade académica de cada um (Friedberg & Musselin, 1989:95). Há também os casos em que as orientações produzidas nos órgãos formalmente constituídos são discutidas, reinterpretadas e aplicadas nas estruturas técnico-científicas de acordo com as interpretações, os interesses, as condições e as circunstâncias concretas em que decorre aí a acção organizacional.

Os casos de coexistência, nem sempre pacífica, entre a autoridade burocrática e a perícia profissional não encontram explicação a não ser no contexto de uma anarquia organizada onde, frequentemente, a acção organizacional parece não coincidir com as orientações oficiais mas configurar-se em função das intenções e preferências circunstanciais dos actores. Este estado é tolerado por ambas as partes, num compromisso implícito de assegurar o funcionamento da organização, ou seja, de manter a relativa estabilidade do sistema, num equilíbrio instável entre as exigências de racionalidade, as margens de incerteza e as demandas de mudanças organizacionais. Isto gera, numa grande maioria dos casos, conflitos cuja solução passa pela negociação e acordo entre as partes envolvidas.

Estamos perante processos organizacionais de natureza distinta que ocorrem no mesmo cenário, marcados por aspectos em relação aos quais os diferentes sistemas organizativos montados (burocrático, anárquico e político) dão um determinado tratamento de forma a garantir sempre a funcionalidade e eficácia da organização, isto é, evitando colocar em risco a sua integridade estrutural e funcional ou afectar a sua dinâmica interna.

Devido a estas evidências, a universidade pode ser encarada como uma "organização de funcionamento híbrido" em que a componente burocrática se justifica na medida em que assegura a estabilidade, o rigor e a racionalização necessários para a sobrevivência, em especial quando os recursos são raros ou escassos (Weber, 1971:26). Em contrapartida, os processos políticos em contexto de autonomia das estruturas e dos actores e em condições de ambiguidade de percepções, garantem a dinâmica e a

mudança organizacional, factores necessários para a evolução e o aperfeiçoamento organizacional da universidade.

Acontece que, a par das normas e regulamentos, das hierarquias de autoridade e das estruturas formalmente constituídas, encontramos processos aparentemente espontâneos surgidos no próprio decurso da acção organizacional determinando uma dinâmica não planificada que visa satisfazer os interesses dos diferentes grupos de actores que recorrem para isso aos regulamentos, por um lado, e ao jogo de influências, à negociação e ao compromisso, por outro. Estes factores geram um meio conflitual e instável onde a incerteza e a ambiguidade regulam o comportamento organizacional. O cerne de tudo isto reside na busca de estratégias para a adequação da acção organizacional ao contexto organizacional complexo e mutável que é a universidade tendo em conta a necessidade de realização de objectivos e metas impostos pela própria dinâmica organizacional.

Tudo indica que a universidade parece constituir uma organização em que "coexistem" de forma quase pacífica (mesmo compatível) características dos três tipos organizacionais distintos - a burocracia, a anarquia organizada e a arena política - em proporções variáveis e numa interacção frouxa. Quer dizer, a universidade não se constitui como um bloco sólido e monolítico[126], nem é uma estrutura completamente desarticulada nem tão pouco ambas as coisas. Nos processos organizacionais revelam-se de modo simultâneo uma miscelânea de elementos que denotam ora um "funcionamento conjuntivo" ora "disjuntivo", pelo que a análise organizacional não pode cingir-se ao recurso a um tipo organizacional tradicionalmente puro. Nesta estrutura organizacional "híbrida[127]" identificamos as diferentes facetas que caracterizam cada um dos modelos atrás abordados, o que nos permite admitir, de acordo com Lima (1992), o recurso a um tipo de focalização designado de "modo de funcionamento díptico" da organização.

No âmbito deste quadro, a acção dos actores deve ser entendida como um conjunto de estratégias mediadas quer pelas normas e regulamentos, quer pelos

[126] Warren (1986:68) vê as organizações como estruturas não monolíticas e critica os que as perspectivam como "blocos monolíticos" ou homogéneos de funcionamento baseado numa monorracionalidade calculada a partir da qual se antecipa o comportamento organizacional, situação esta que não passa de um mito reforçado pelos *media* e pelas tentativas teóricas de simplificação.

[127] A propósito da "configuração híbrida", Mintzberg (1989:386-389) admite que na realidade é difícil encontrar organizações que se enquadrem num tipo organizacional puro, correspondendo a um único modelo teórico e considera que essa configuração corresponde à tentativa de "apreender as organizações como combinações de diferentes forças e formas em jogo" e das quais resulta um equilíbrio dinâmico. Essas configurações são comparáveis a um "LEGO organizacional" através do qual se torna possível explicar as associações e as dissociações no interior da organização na base das quais se analisa a eficácia organizacional e os problemas organizacionais. Para mais informações, consultar, J. Nizet & F. Pichault, 2000:240-243.

interesses grupais visando a concretização de metas, quer mesmo pelas pressões e constrangimentos situacionais e contextuais. A acção é, por vezes, mais espontânea que racional, determinada muitas vezes pelo conflito e condicionada pela grande margem de liberdade de que gozam os actores organizacionais que pretendem satisfazer os seus próprios interesses de acordo com critérios de satisfação pessoal, ou preferências, seleccionados no decurso da acção.

As estruturas da organização universitária apresentam frequentemente uma certa ambivalência estrutural e funcional na medida em que admitem a coexistência daquelas formalmente constituídas, sujeitas a lógicas racionais, e cuja finalidade é regular e coordenar a acção organizacional e de outras não previstas formalmente nos organigramas oficiais. Além disso, a liberdade e a autonomia académicas convertem-nas em estruturas mais informais atravessadas por lógicas profissionais onde prevalecem a discussão e a livre expressão de ideias, a liberdade de actuação no plano científico-pedagógico, o dissenso e o conflito, o que pode contribuir para determinar uma certa desconexão entre si, pois aquelas estruturas "agem" de forma autónoma com a preocupação de manter a organização em funcionamento com um mínimo de eficácia.

Em síntese

A organização universitária é muito mais complexa do que parece à primeira vista. Isto deve-se não só à multiplicidade de funções que tem de realizar, o que implica uma estrutura complexa mas adequada para o efeito, como também à natureza dos seus membros (docentes e gestores investidos de autonomia profissional, liberdade académica e poder discricionário (Mintzberg, 1990) e dos complexos processos organizacionais que se desenvolvem no seu seio para viabilizar a realização das suas múltiplas tarefas e funções.

Um estudo organizacional apoiado em modelos teóricos de análise sócio-organizacional permite-nos revelar alguns aspectos da acção e da dinâmica organizacional que poderão ser úteis para a interpretação da realidade universitária. Um problema poderá residir na selecção dos critérios ou dimensões (variáveis) a utilizar para essa análise feita à luz de modelos teóricos com enfoques distintos como os que foram aqui tratados, já que cada um enfatiza determinado aspecto da realidade universitária destacando, concomitantemente, facetas específicas da organização.

Se bem que a utilização dos modelos adoptados contribua para formar imagens organizacionais diferentes, e até interessantes, do interior da organização académica, é-nos difícil a adopção de apenas um deles devido às suas reconhecidas insuficiências no que se refere ao estudo da complexidade organizacional limitando-se cada um a fornecer apenas uma visão parcelar da organização[128]. Por conduzir a uma interpretação muito restrita (ou restritiva) esta démarche mono-prototípica não ajuda, assim, a constituir uma visão holística da complexidade organizacional própria desta entidade social que é a universidade.

Uma alternativa seria tentar produzir uma análise global e mais abrangente da realidade académica mediante o recurso simultâneo (ou em articulação) aos vários modelos na justa medida em que eles possam explicar mais cabalmente este ou aquele processo/fenómeno organizacional, contribuindo para elaborar uma visão mais completa e abrangente da universidade, quiçá mais holográfica[129] enquanto organização tanto mais que, tal como considera Ellström (1984:60)

> "each model can be expected to lead to only a partial understanding of the organizational reality. This does not necessarily mean, however, that the four models are mutually exclusive. On the contrary, the four models may be viewed as complementary".

Apesar das muitas vantagens que os modelos tratados possam apresentar, mostrando aspectos importantes e interessantes da organização académica, reveladores da sua índole, não são isentos de críticas, em especial no tocante à sua adequação às características particulares da universidade uma vez que muitos dos processos que ocorrem nesta adquirem feições cuja adequada compreensão extravasa o âmbito estreito de cada modelo. Se um modelo privilegia os aspectos racionais e formais, outro concentra-se mais nas questões decisionais em contextos ambíguos cabendo ao terceiro a centração sobre os conflitos organizacionais e sua solução. Esta concentração restringe

[128] Bush (1986:16), por exemplo, referindo-se em particular à teorias da administração educacional, observa que a maioria dessas teorias "tend to be selective in that they emphasize certain aspects of the institution at the expense of other elements. The espousal of one theoretical model leads to the neglect of other approaches. Schools and colleges are arguably too complex to be capable of analysis through a single dimension".

[129] Lima (2002:35) considera, a propósito da compreensão analítica da dinâmica da organização, que a expressão "modelos organizacionais" no plural é mais adequada para dar conta da pluralidade de orientações e de práticas cedendo lugar a uma imagem "com características caleidoscópicas (Morin, 1991 e Boutot, 1993:12) e holográficas". Na sua obra "Images of Organization" (1980) Morgan desenvolve uma imagem das organizações como "holographic systems" (pp. 95-109) cujo funcionamento se baseia em propriedades como a conectividade de estruturas e componentes, a redundância de estruturas e funções, a interdependência de funções, a complexidade das interrelações e a auto-organização. Esta metáfora evoca organizações criativas, dinâmicas, inovadoras, multifuncionais, capazes de regeneração permanente. Tem raízes no domínio da fotografia, em que uma imagem holográfica se obtém por sobreposição de feixes luminosos permitindo revelar, em planos distintos, a reflexão dos objectos, de tal forma que não há ofuscação nem ocultação de qualquer deles.

a análise e reduz bastante o foco de visão não permitindo ter uma correcta percepção da complexidade do contexto organizacional.

Segundo a perspectiva burocrática, a organização universitária funcionaria organicamente coesa em torno dos seus objectivos consensuais e para cuja realização colaboram os diversos intervenientes - docentes, administradores e estudantes - bastando, para o efeito, uma acção de coordenação e controlo pelas estruturas hierárquicas de governação. Cada membro, investido das suas funções, saberia exactamente o que fazer, pois as tarefas estão racionalmente distribuídas (Cohen & March, 1974:31). Nesta ordem de ideias presumir-se-ia que na organização académica imperam a ordem, a harmonia e a racionalidade, baseados no condicionalismo entre as metas e a acção organizacional, e que a estabilidade (ou a normalidade) se converte num elemento-chave da vida e da dinâmica universitária.

Considerando a imagem burocrática de organização, a universidade constitui-se num sistema em que prevalecem a ordem e o consenso, a conformidade[130] e a previsibilidade, em que é possível produzir uma identificação entre os actores e esses objectivos institucionais. Reportando-se a essa congruência Miller (1995: 98) refere que

> "The main features of a rational model of universities is that it assumes, implicitly at least, that the university is composed of rational individuals, who will have access to relevant information for decision making and through a process of reasoned discussion come to agreement about goals and strategies for achieving them".

Nesta perspectiva, a discordância e o conflito são tidos como disfunções (Merton, 1968) e os actores organizacionais em disputa considerados como desviantes, sendo necessário reforçar as regras e os mecanismos de coerção para restabelecer a estabilidade organizacional e é neste sentido que a burocracia se exerce como meio de dominação e instrumento de reforço do poder e do controlo (Burrel & Morgan, 1992:38).

Do ponto de vista do modelo anárquico, a acção organizacional surgir-nos-ia desconexa e aparentemente visando objectivos pouco consensuais. A organização estaria constituída por grupos autónomos numa articulação frouxa que agem muitas vezes sob consideração da percepção que têm das metas previamente estabelecidas tomando, assim, decisões consoante as situações, as preferências dos actores, os constrangimentos e as intenções diversificadas. A acção organizacional pareceria

[130] A conformidade, encarada na perspectiva institucional, pode traduzir-se em práticas caracterizadas por uma adesão às regras, normas e valores e expectativas institucionais determinada pela convicção. Neste caso, a conformidade tem uma raiz normativa e moral. A preocupação é agir de acordo com as "expectativas normativas" (Scott, 1995) dos papéis que os actores sociais são chamados a representar em cada momento.

decorrer sem qualquer coordenação e sem qualquer subordinação a planos e propósitos preestabelecidos (Miller, 1995:33) face à natureza ambígua dos objectivos e a quase inexistência do controlo. É reforçada aqui a falta de intencionalidade da acção dando a ideia de que os processos organizacionais são determinados pelas circunstâncias contingenciais do decorrer da acção organizacional, da qual se podem descobrir os propósitos e os objectivos dos actores (Ellström, 1984:58-59). Ficam, assim, patentes as desconexões entre as intenções dos actores e a acção organizacional e entre os processos e os resultados pois as práticas são multirreferenciadas.

À luz do paradigma político, a organização configura-se como uma síntese de conflitos e de relações de poder entre os actores, inscritos em racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes, sendo a acção organizacional resultante de modos de articulação e de integração de comportamentos conflituais e divergentes. Concomitantemente, o jogo torna-se o principal instrumento através do qual os actores regulam a sua interacção conciliando a sua liberdade relativa com os constrangimentos da organização. Segundo esta perspectiva, a universidade ser-nos-ia revelada como uma organização constituída por grupos de interesse e coalizões que se digladiam em torno do poder (*id.*:56) ou interessadas em influenciar as decisões. O "clima organizacional"[131] seria caracterizado pelo conflito permanente e pela busca de consensos, o que requer negociações, concessões e acordos entre os grupos para a tomada de decisões satisfatórias que, apesar de tudo, não deixam de ser expressão dos interesses particulares dominantes. A acção organizacional resumir-se-ia ao jogo de influências e à procura de compromissos para garantir um equilíbrio do poder, produzindo uma ordem provisória, pois os interesses de grupo não desaparecem (Cohen & March, *op. cit.*:31-32) e ameaçam esta ordem. A organização académica transformar-se-ia numa arena onde o jogo político predomina, determinando não só o processo de tomada de decisões mas também a natureza da acção organizacional no seu todo.

Torna-se evidente que uma análise e interpretação mais globais da realidade organizacional universitária não se resumem a uma mera complementaridade dos

[131] Tratando-se de um conceito de contornos algo difusos, é possível encontrar inúmeras definições, mas o sentido global é que o clima se refere às percepções imediatas que os actores têm da organização em que trabalham e em relação às práticas existentes numa dada organização (Brunet, 1992:128). Bertrand & Guillemet (1994:188), p. ex., afirmam que o clima organizacional, ao revelar a singularidade e a especificidade da organização, tem por função orientar as pessoas ajudando-as a compreender o seu meio organizacional para que possam adaptar aí o seu comportamento. Ghilardi & Spallarossa (1983:113) associam o clima às condições prevalecentes ou estabelecidas por normas que manifestam um carácter permanente e que servem para distinguir um ambiente de outro. O termo "clima organizacional" refere-se especificamente às propriedades motivadoras do ambiente organizacional, ou seja, àqueles aspectos da organização que levam à provocação de diferentes espécies de motivação nos seus participantes.

modelos apresentados. Seria necessário recorrer a uma abordagem dialéctica onde os diferentes aspectos possam ser compreendidos na sua interacção e oposição. Esse quadro que quisemos construir pode, todavia, não satisfazer ainda a construção de uma imagem mais "realista", integral e objectiva que queremos ter da universidade. Tal facto deve-se essencialmente à insuficiência de estudos orientados para uma visão holística, a debilidades metodológicas da ciência social (e administrativa) bem como à inexistência de sólidos indicadores de análise passíveis de aplicação a qualquer modelo.

Independentemente disso, tentámos compreender a organização universitária por um prisma de certo modo "sincrético", de que resultou a visão de uma "organização de feição híbrida" onde são notórias imagens marcadas pelas características atribuíveis aos vários modelos abordados, em proporções variadas, algumas mais visíveis que outras, mas sempre numa inter-relação de elementos que permitem explicar de forma mais global e compreensiva a complexidade da acção organizacional no seio da universidade.

Este quadro consistente com o "modo de funcionamento díptico" permite produzir uma "simbiose" de aspectos organizacionais que, embora melhor explicados em separado, se revelam simultaneamente nas práticas quotidianas da organização académica, coexistindo, interferindo, às vezes incompatibilizando, mas mantendo a organização em funcionamento numa dinâmica que parece resistir às lógicas da racionalidade, da estabilidade, da imprevisibilidade, do consenso e do conflito. Essa dinâmica, determinada pela mobilização de recursos e pelas estratégias dos actores com vista à concretização dos seus propósitos num contexto ambíguo e variável como o da universidade, aponta mais para uma lógica de flexibilidade, de autonomia e de profissionalismo, sem deixar de lado o rigor, a responsabilidade e a exigência que são apanágio dos processos organizacionais numa instituição como a universidade.

A visão da universidade segundo o "modo díptico de funcionamento" da organização permite considerar que as dimensões racional, ambígua e conflitual constituem características organizacionais que revelam diferentes aspectos de uma mesma realidade e que, paradoxalmente, podem prevalecer simultaneamente em determinadas situações. Essa concepção pode ajudar a perceber como é que podem ser activados determinados processos para produzir soluções organizacionais e em que é notória uma combinação de elementos que integram a estrutura conceptual dos vários modelos de análise. Deste modo, uma forma de perceber a inter-relação entre os processos de natureza distinta que são mobilizados para gerar essas soluções é considerar uma sequência de operações na qual se pode identificar o momento em que a

acção organizacional é marcada por elementos racionais, políticos ou ambíguos[132] a que os actores se agarram para tornar efectiva a sua intervenção na tomada de decisões.

Embora objecto de crítica, esta posição que assume uma sequencialidade de aspectos inerentes a diferentes modelos (Miller, *id.*:103) para abarcar a natureza "híbrida" da acção organizacional parece responder à necessidade de compreender a complexidade dos processos organizacionais que não fica esgotada ao considerar as diferentes explicações dadas por cada modelo de per se. Quer dizer, a natureza complexa da realidade organizacional requer um aparelho conceptual mais complexo que não seja a simples soma dos elementos característicos de cada modelo teórico. Utilizando uma lógica semelhante, Becher (1988) desenvolve uma metáfora para descrever os "modos de operação" das organizações académicas na qual articula os modelos hierárquico (racional), colegial, anárquico e político[133]. Este autor, partindo de um estudo empírico, considera que os quatro modelos operam simultaneamente em três "palcos" ou arenas (*id.*:321) que revelam como o "jogo da política académica" se desenvolve. Assim, no "palco frontal", do domínio público ou visível (a nível do senado), vigoram os padrões hierárquicos e de colegialidade, os quais afectam os processos de decisão. O "palco de retaguarda" e o "palco subterrâneo" são esferas do domínio privado ou mais oculto, onde prevalecem as lógicas política e anárquica, correspondendo à actividade dos departamentos singulares. Baseando-se numa situação concreta, este autor tenta mostrar a interdependência de acções que envolvem cada um dos "palcos" numa actividade de fluxo e refluxo de informações e procedimentos para gerar decisões que, desde a discussão, disputa e negociação de "posições avulsas", em privado (em departamentos), chegam ao estatuto de "programa geral" consensualmente acordado, depois de passarem pela fase de propostas fragmentadas e pouco estruturadas. Do estágio inicial ao ponto de acordo, a decisão terá percorrido os vários "palcos" num movimento de vai-e-vem, segundo processos em que são activados os vários modelos

[132] Miller (1995:104) refere a este respeito que "it is true that if we look at particular universities, certain decisions may proceed through a sequence of ambiguity, political activity, collegiality and bureaucracy, in other case it does not work like this."

[133] Ao modelo burocrático, o autor (1988:318-320) faz corresponder as seguintes características: estrutura bem definida, autoridade proveniente de cima, cadeias de comando nítidas, regulamentos e procedimentos pré-definidos, papéis claramente especificados e liderança baseada na persuasão; o modelo colegial caracteriza-se por: interdependência intelectual, autoridade reconhecida de baixo, direitos iguais dos membros na tomada de decisões, decisões sujeitas a dissenso e alto nível de discricionaridade dos membros; ao modelo anárquico correspondem: alto grau de autonomia dos académicos que, devido a referências identitárias exteriores, resistem a pressões internas, pluralidade de valores que dificultam a definição de objectivos não ambíguos e de propósitos partilhados, perícia profissional que reforça a atomização e a descentralização e decisões afectadas por posições de especialistas; o modelo político integra: uma estrutura que é uma agregação de grupos de interesse levemente articulados, coalizões com padrões de participação fluídos e variados, autoridade derivada do poder pessoal e decisões que são o resultado da solução de conflitos de interesses.

(segundo os pares hierárquico-colegial e político-anárquico), provando a coexistência de características dos referidos modelos e, consequentemente, de uma acção influenciada pelos mesmos.

O "modo díptico de funcionamento" da organização pode constituir uma conceptualização teórica capaz de abarcar essa complexidade organizacional integrando a possibilidade de visualizar, em simultâneo ou em separado, facetas distintas da acção organizacional visíveis pela mobilização circunstancial e contingencial de recursos de natureza variada - normas oficializadas, fontes de poder, áreas de incerteza, recursos tecnológicos ou simbólicos, mecanismos de controlo, etc.. Desta feita, produzir-se-ia uma compreensão dessa complexidade organizacional como realidade resultante da conjunção de factores de natureza diversa activados face a determinados objectivos e como efeito cumulativo ou antagónico de elementos organizacionais accionados durante os processos decisórios.

A possibilidade de construção de uma imagem mais estereoscópica da realidade organizacional universitária a partir de uma articulação teórica dos traços dos diferentes modelos reside no reconhecimento da coexistência simultânea de facetas da organização cuja visibilidade depende do modo como a perspectivamos ou da (in)capacidade técnica (instrumental) e teórica de leitura multifocalizada do real. Assim, a visão de uma faceta visível da organização pautada pela formalidade dos processos e estruturas, pela uniformidade dos comportamentos e acções e pela previsibilidade dos resultados não exclui - apenas esconde - a dimensão informal subjacente a esses processos, acções e comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades pois, nos vários domínios da actividade organizacional a universidade utiliza tanto a estrutura burocrática para assegurar a planificação, a coordenação e a manutenção das rotinas ou as estruturas associadas ao sistema político (disputas, coligações, negociações e acordos) e aos dispositivos de natureza ambígua (colegialidade, perícia profissional, autonomia, discricionalidade) (Beare, Caldwell & Millikan, 1989:85). Na acção organizacional, a gestão burocrática confunde-se com a colegial e profissional e os outputs organizacionais são produto deste hibridismo funcional.

Tomando em consideração esta configuração "híbrida" do modus operandi da universidade, poderíamos concluir esta abordagem considerando que, embora a análise da organização académica se possa fazer com recurso a distintos modelos teóricos de análise, a perspectiva teórica baseada no "modo díptico de funcionamento" da organização parece constituir uma matriz conceptual que melhor dá conta da

complexidade, flexibilidade, ambiguidade e desarticulação funcional mesmo quando a estrutura parece permanecer homogénea e inalterada. Baseados nessa convicção, tentamos esboçar um quadro teórico que traduz uma visão mais holista, quiçá mais dialéctica da arquitectura e funcionamento da universidade, procurando revelar a sua multifacetada configuração organizacional.

Esse quadro é influenciado, de certo modo, pela imagem da designada "organização bifacial" proposta por Toffler (1991:219-221) que a vislumbra como

> "uma unidade capaz de operar de duas maneiras consoante as circunstâncias. De um lado está a disciplina, a hierarquia, a obediência. Do outro, encontrámos outro tipo de normas e uma execução autónoma, isolada das actividades, com recurso a estratégias individuais".

Embora Toffler descreva este tipo de organização reportado ao exército, de alguma forma, esta imagem pode servir para compreender a dinâmica interna da universidade onde, apesar de se reconhecer a existência de uma estrutura coesa formalmente estabelecida[134] fundada numa estrutura de regras e procedimentos estandardizados, se admite que a acção também pode decorrer, muitas vezes, à margem das regras, das hierarquias e dos canais formais de autoridade justificando-se com base na informalidade, na ambiguidade de estruturas e papéis e nas margens de liberdade dos actores organizacionais.

Se não nos esquecermos das dimensões profissionais da universidade como a autonomia profissional, a perícia, a colegialidade[135] e a discricionaridade dos docentes, compreenderemos que esta imagem, (que se reporta mais a um passado do que àquilo que presentemente revela), reflecte apenas uma ínfima parte do universo universitário cada vez mais marcado pelo dissenso, pela fragmentação e por uma flexibilidade organizacional que a tornam capaz de se adaptar mais facilmente à mudança.

---

[134] Devido à prevalência de certos aspectos burocráticos tradicionalmente atribuídos ao contexto académico, como as hierarquias, as categorias e a autoridade daí emanada, os conselhos de especialistas, os júris e as cátedras, Toffler (1991) chega mesma a considerar a universidade como uma "organização buro-baronil" caracterizando-a como instituição "onde cada departamento é uma baronia e professores titulares regem assistentes graduados, que constituem o corpo de servos. Este remanescente feudal está incrustado no seio da estrutura administrativa burocrática da universidade - e frequentemente em guerra com ela" (*id.*:222-223). Esta imagem, que corresponde mais a uma perspectiva do passado universitário, denota não só uma estrutura hierárquica de títulos e cargos concebida para perdurar como também um comportamento congruente aparentemente adoptado sem qualquer contestação. Julgamos que mesmo nas universidades mais tradicionais, este quadro já pouco se coaduna com a realidade universitária cada vez mais marcada pela autonomia, pela colegialidade e pela perícia profissional de docentes e gestores.

[135] Segundo Kast & Rosenzweig (1976), a colegialidade parece ser o sistema que melhor se adequa à organização universitária, permitindo, entre outros aspectos, a livre expressão das ideias, um elevado grau de compromisso com a ciência, um forte sentido de participação e um ambiente propício à inovação. O modelo político coloca ênfase na colegialidade da decisão, que se revela adequada à realidade de organizações constituídas por um elevado número de profissionais, empossados de um saber especializado e de largas margens de autonomia e nas quais se desenvolve um culto igualitarista.

A adopção de uma perspectiva mais integradora (que inclui elementos dos modelos burocrático, político e da ambiguidade) torna-se possível se considerarmos, de acordo com Burrell & Morgan (1982:11-13) que os fenómenos da ordem e do conflito são apenas duas faces da mesma moeda numa relação mutuamente condicionante e exclusiva, contraditória mas interdependente, constituindo uma espécie de *continuum*. Tais fenómenos marcam geralmente a natureza da interacção sócio-organizacional que se estabelece num sistema de acção cujas dinâmicas e resultados são disso reflexo. Na sequência desta abordagem iremos tratar particularmente as articulações entre o modelo burocrático de um lado e os modelos político e da ambiguidade, por outro, para tentar perceber as tensões, as interrelações, as congruências e as incongruências bem como os efeitos recíprocos gerados entre si de modo a podermos compreender o "funcionamento dual"[136] (Millet, 1978) da organização universitária. Tentaremos, especialmente, analisar várias formas de articulação entre o burocrático e o político, as tensões e as influências recíprocas que exercem um sobre o outro explorando os aportes das ambiguidades que marcam a acção organizacional.

No capítulo que se segue teremos a oportunidade de "contactar" com uma universidade concreta, a Universidade de Angola, deslocando o nosso olhar do terreno da teoria para o da acção, como forma de dar início às articulações entre o real e o teórico, até porque a construção do modelo teórico de análise resulta também do modo como esta realidade concreta foi encarada, isto é, partimos do pressuposto de que existem no "modelo real" vários elementos pertinentes que contribuem para a definição dos contornos do "modelo teórico".

[136] Segundo este autor, o "funcionamento dual" da universidade deriva da "sobreposição de lógicas", umas de cariz académico (pautado pela colegialidade, ambiguidade e dissenso) e outras de natureza institucional/administrativa (que apelam às normas e aos símbolos, ao estatuto hierárquico e à autoridade daí emanada). No seu modelo da organização dual, Millet (1978) admite que a estrutura adquire um conjunto de arranjos e de participantes para as decisões académicas e outro conjunto para as decisões institucionais e administrativas;

CAPÍTULO II
A UNIVERSIDADE DE ANGOLA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE AFRICANA COLONIAL E PÓS-COLONIAL

1. A Universidade na África Subsaariana

Nesta análise, cujo objecto é a universidade africana, muito embora se façam referências à época colonial, será considerado essencialmente o período pós-colonial caracterizado pelas independências das ex-colónias que conseguiram, por via da luta política e armada de movimentos nacionalistas, derrotar o colonialismo europeu e alcançar a sua independência política. Os novos países da África Subsaariana ansiavam a um desenvolvimento que os projectasse no concerto das nações, tendo muitos deles optado pela via de desenvolvimento socialista, por contraposição ao sistema capitalista que conheciam a partir das antigas potências colonizadoras e por influência da ex-URSS[137] que apoiara a luta de libertação dos povos africanos, constituindo fonte de inspiração para a opção política feita logo a seguir à independência.

No âmbito do processo de desenvolvimento social dos novos países independentes e enquadrado nas medidas estratégicas e prioritárias de afirmação da independência, a universidade desempenhou nesses países um papel muito importante desde logo associado à recuperação e valorização da cultura africana, ao domínio da ciência e da técnica e à produção de elites de intelectuais[138] tendo, a propósito das "forças que farão progredir a África e a sua nova civilização, a sua neocultura", Ki-Zerbo (1972:383) considerado que

> "Neste campo tem a universidade e os intelectuais africanos em geral um papel privilegiado a desempenhar. Com efeito, é sabido que a única cultura autêntica é a que brota do povo. A cultura, sob pena de se tornar em academismo num jogo esotérico de salão, deve-se realimentar incansavelmente no seio do povo, que é o maior inventor. Sob condição de não estar alienado e de ter conservado a confiança em si próprio".

[137] Referindo-se ao papel da URSS no apoio ao movimento de libertação africano, Ki-Zerbo (1972:161) considera que "o anticolonialismo soviético é apresentado não apenas com uma tarefa de libertação, mas também como uma contribuição para a paz mundial", se considerarmos que nos encontrávamos num contexto de confronto entre o capitalismo e o comunismo no âmbito da "guerra fria". Considerando que o sistema capitalista se baseava na exploração do homem para viabilizar a acumulação de capital e tendo o colonialismo sido a expressão dessa exploração, os líderes africanos que desejavam um modelo de sociedade mais justo, optaram pelo sistema socialista representado pela URSS, que se apresentava como um modelo alternativo ao capitalismo explorador.

[138] Traduzindo o pensamento africano do pós-independência relativamente aos intelectuais de quem se esperava que pudessem liderar o processo de transformação social, Ki-Zerbo (*id*.::383) afirma que estes "devem ser os pioneiros e não os mandarins que exploram o seu capital de instrução" e que "cumpre-lhes trazer, a esta massa que espera (o povo), a faísca que a despertará. Têm de ser os demiurgos que organizam o caos. Como o fermento na massa, só a imersão dos intelectuais no povo nos fará despertar para uma nova cultura africana. [...] O intelectual africano, o intelectual consciente, deve constituir-se piloto deste navio à deriva. Deve ser um iniciador lúcido, e não um burguês enfronhado na sua carapaça de bem-estar." De certo modo, esta concepção aproxima-se da de Gramsci relativamente aos "intelectuais orgânicos" que são pessoas comprometidas com as massas e a sua luta, não para lhes impor uma cultura elaborada mas para os conduzir ao saber (Cf. Snyders, 1976:262-263).

E continua o mesmo autor (*id.*:385), abordando a missão estratégica da universidade na nova sociedade pós-colonial:

> "Neste grande esforço de renovação deve a universidade desempenhar um papel-piloto, e começa já, de resto, a desempenhá-lo nos sectores como a farmacopeia, a filosofia, a psicologia, a sociologia, evitando aí também o espírito etnográfico de simples descrição ou de museu. [...] A universidade deve debruçar-se também activamente sobre as línguas africanas."

Foi sob o signo da recuperação da identidade e da dignidade do africano e sua cultura que muitas universidades se (re)fundaram na África subsaariana depois de uma experiência colonial prolongada que descaracterizou o panorama cultural em muitas nações deste continente. A universidade africana surge como possibilidade de encontro com a ciência, o desenvolvimento e o vasto património cultural constituindo assim o símbolo do renascer da África negra.

Salvo raras excepções, a história da universidade moderna na zona subsaariana do continente africano é recente (Court, 1991:329) conhecendo os seus primórdios depois da II Guerra Mundial e uma evolução concentrada por volta da década de 1960, altura em que ocorreram as independências das antigas colónias[139]. Esta história está indelevelmente marcada pelas circunstâncias sociais que foram caracterizando as últimas quatro décadas nos vários estados africanos independentes, especialmente por factores que contribuíram para a paulatina degradação da estabilidade social e das condições de desenvolvimento endógeno nesses países[140]. Efectivamente, muitos países africanos têm vivido épocas conturbadas na sua história caracterizadas por convulsões sociais, guerras civis, golpes de estado, catástrofes naturais, que têm afectado a vida dos cidadãos, a governação e o funcionamento das instituições. As universidades desses

[139] Algumas datas de independência de países africanos: a Norte do Sahara - 1951: Líbia; 1956: Egipto, Marrocos, e Tunísia; 1962: Argélia. A Sul do Sahara - 1956: Sudão; 1957: Ghana; 1958: Guiné Conakri; 1960: Alto Volta, Benin (ex-Daomé), Chade, Congo, Costa do Marfim, Gabão, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Somália, República Centro-Africana e Zaïre; 1961: República Sul-Africana, Serra Leoa e Tanganhica; 1962: Burundi e Ruanda; 1963: Quénia; 1964: Malawi, Tanzânia (por unificação de Zanzibar e Tanganhica) e Zâmbia; 1965: Gâmbia e Rodésia (hoje Zimbabwe); 1966: Botswana e Lesotho; 1968: Guiné Equatorial e Suazilândia; 1969: Togo; 1973: Guiné Bissau (unilateralmente); 1975: Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Cf. J. Ki-Zerbo (1972:184 e 458-464).

[140] Referências de alguns conflitos internos e inter-fronteiriços podem ser encontradas em Iliffe (1999:332-335) em que o autor percorre a geografia política dos anos 60-80 dos vários países africanos recentemente independentes. Faz referência ao conflito no Zaïre entre os anos 1960-65, à guerra no Sudão e no Chade desde 1955 e que durou décadas, à guerra civil em Angola e em Moçambique, à crise da Libéria e da Somália, à guerra de secessão na Nigéria entre 1960 e 1970, à turbulência no Benin e no Sudão, à guerra étnica no Uganda, no Ruanda e no Burundi, aos conflitos armados no Congo e na Serra Leoa, aos golpes de estado no Ghana, na Somália, no Zaïre, no Níger e no Mali, etc., revelando o grau de instabilidade política e social gerada a partir de diferendos étnicos e religiosos, rivalidades regionais, lutas pelo poder, tensões tribais, etc., factores que não permitiam uma governação que favorecesse o desenvolvimento endógeno dos países. Por estas razões, Mosca (2001:63) considera que estamos em presença de "sociedades heterogéneas e segmentadas onde os elementos de conflito têm sido manipulados e têm-se manifestado, quase sempre, com maior influência que os factores de convivência e progresso." Para mais informações consultar Harber & Davies, 1997:16-18.

países não ficaram imunes a estes acontecimentos sendo, por vezes, reflexo das dificuldades organizativas e materiais das sociedades respectivas.

Tomadas como agentes de mudança na transição para a era pós-colonial, nos anos sessenta do século passado, grande parte das universidades africanas a Sul do Sahara, recebeu a incumbência de contribuir para a eliminação da pobreza e do subdesenvolvimento, o que gerou a ideia da "developmental university" (Court, *id*.:329) em nada congruente com o papel que desde então desempenharam, estreitamente ligado à formação profissional de elites, à pesquisa e à "ocidentalização" do homem africano, se considerarmos que, de acordo com Iliffe (1999:299), quase todas as colónias africanas eram simples criações europeias, sem elites locais, em processo de perda de identidade reforçado pela imposição de valores e do modo de vida europeu.

O surgimento das universidades em África está, portanto, inicialmente ligado à reprodução do sistema de educação colonial[141] tendo-se caracterizado pela transposição das estruturas e modelos das metrópoles para os respectivos territórios colonizados para fazer face à necessidade crescente de educação superior dos filhos dos colonos aí residentes, evitando que tivessem de regressar à Europa para fazer os estudos superiores, e dos poucos descendentes da burguesia nacional. Referindo-se a este aspecto, Thompson (1977) considera a maioria das universidades africanas como "transplantações europeias recentes", fundadas durante a fase terminal do período colonial e os africanos como produtos da educação colonial. Para este autor as universidades africanas eram instituições de certo modo "estranhas ao resto do sistema educativo local" e que

> "tendiam a acentuar as clivagens já existentes na sociedade, ao separar os alunos do seu meio local, condicionando-os a um meio de vida estranho e levando-os a esperar obter, depois da graduação, salários semelhantes aos dos países ocidentais industrializados."

Com excepção de umas poucas universidades (como a Universidade do Cairo e a de Alger, criadas em 1909, a do Senegal surgida em 1918 e do "Victoria College" de Cape Town - África do Sul, que apareceu em 1916), a grande maioria das universidades africanas a sul do Sahara eclodiu depois de 1960. Até aí, existiam em África seis universidades ou colégios universitários[142] sucedendo-se a criação de outras um pouco

[141] Isto é compreensível na medida em que existiam universidades criadas nesses países enquanto colónias europeias e segundo o modelo europeu, contribuindo para a assimilação cultural da sociedade africana, isto é, para a sua "ocidentalização". Este processo, de acordo com A. Cabral (1999:101 e 127), visava a aniquilação da identidade cultural dos povos africanos ao que era necessário contrapor com a resistência cultural.

[142] Segundo Iliffe (1999-289) "a primeira universidade de estilo ocidental do Norte de África abriu as suas portas no Cairo em 1909; Foram criadas novas universidades na Nigéria, na Costa do Ouro (Ghana), no Uganda, no Sudão e na

por toda a África negra, salientando-se em 1957 a do Marrocos, em 1960 a da Nigéria (onde em 1988 já eram 30) e da Tunísia, em 1961 as do Benin, Camarões, Quénia e Tanzânia, em 1962 as do Mali e Togo, em 1964 a da Côte d'Ivoire, em 1965 a da Guiné Conakri, em 1968 as de Angola e Moçambique, em 1971 a do Níger e em 1974 a do Bourkina Faso[143].

Pode-se afirmar que, em geral e mesmo depois da independência nacional, as universidades referidas permaneceram ligadas às suas congéneres europeias, imitando mesmo o modelo britânico ou francês pois, como considera Court (1991:331)

> "Their purpose was to nurture and sustain an intellectual elite through a similar organization, similar procedures, and often similar curriculum to the established English universities (or French universities in francophone Africa)."

Muitas destas universidades desenvolveram-se como comunidades auto-suficientes, instaladas fora dos centros urbanos, assumindo que uma educação (formação) efectiva requeria que os estudantes fossem isolados das suas raízes culturais (*id*., *ibid*.) o que fazia deles autênticos "corpos estranhos". Importa referir que, até à constituição de um corpo docente nacional estável[144], o que demorou muitos anos, grande parte dos docentes vinha das antigas "metrópoles" e pouco conheciam das realidades locais, o que facilitou a importação de modelos coloniais e/ou neocoloniais de formação. Nelas predominava inicialmente a função "ensino-formação" sobre a pesquisa devido essencialmente à falta de recursos, à descontextualização da universidade face à realidade local, à dependência exagerada de um corpo docente estrangeiro, situação esta que começou a inverter-se nos finais dos anos setenta, por consideração do princípio de que

> "The truly African University must be one that draws its inspiration from its environment, not a transplanted tree, but growing from a seed that is planted and nurtured in the African soil." (Yesufu, 1973:40).

e tendo em conta a ideia de que a universidade, em países pobres e parcos de recursos humanos qualificados, deveria começar por formar uma elite intelectual (a

---

Etiópia em 1948-51, em Salisbúria (Rodésia) em 1956 e em Dakar em 1957." Em 1958 a da Côte d'Ivoire (Costa do Marfim) e em 1959 a do Quénia.

[143] Cf. D. Court, 1991:329-335 e M. N. Adams, I. Bah-Lalya & M. Mukweso, 1991:352-355.

[144] Apenas cerca de 10% do *staff* académico destas universidades era nacional, o que desencadeou esforços para recrutar pessoal autóctone, geralmente formado no estrangeiro. Cf. D. Court, 1991:331.

intelligentsia)[145] capaz de encetar as mudanças que se impunham visando o combate ao subdesenvolvimento. Dessa elite esperava-se que, com a formação universitária que detinha e imbuída de um espírito nacionalista, pudesse contribuir para a solução dos problemas derivados do atraso e do subdesenvolvimento e constituísse fonte de inspiração para a mudança de mentalidades[146] que se impunha no sentido da erradicação das sequelas do colonialismo.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que a universidade em África[147] cobrou desde sempre uma importância redobrada não só por representar (simbólica e realmente) um factor de desenvolvimento para as sociedades onde essas universidades estavam implantadas (assim pensavam e esperavam os dirigentes e políticos autóctones, apesar das dificuldades estruturais), mas também por traduzir uma imagem de progresso que os colonizadores (e depois os líderes africanos) queriam deixar transparecer (possuir uma universidade era sinónimo de desenvolvimento) como ainda por contribuir para a viabilização de um intercâmbio cultural entre a Europa e a África (se bem que em desfavor dos africanos)[148]. Tanto é assim que no início da década de sessenta, quando as

[145] De acordo com Ki-Zerbo (1972:384), "a '*intelligentsia*' africana deve desempenhar o seu papel num vasto empreendimento de educação, no sentido original da palavra, isto é, de dirigente de uma migração espiritual sem desenraizamento. Far-se-á isso pela africanização do ensino."

[146] A este processo Amílcar Cabral, intelectual africano e líder nacionalista da Guiné Bissau, designava de "reafricanização dos espíritos" ou, "renascimento cultural" como afirmou noutra obra (1999:128-129) funcionando como primeiro passo para a verdadeira libertação nacional que é a libertação das mentalidades. Era um processo que os intelectuais precisavam de realizar em consequência da aculturação sofrida, "uma atitude intelectual ligada à necessidade de redescobrir a verdadeira identidade" e de "retorno às fontes". Representava para Agostinho Neto (Líder do MPLA e 1º presidente de Angola) o regresso dos intelectuais africanos "um pouco mais para as suas próprias culturas, para o seu revigoramento". Cf. Mateus, 1999:101-102).

[147] Ao falarmos de África, neste trabalho, estamos a referir-nos à região subsaariana, ou também designada África Negra. Quando abordamos a universidade colonial não nos esquecemos que a sua existência se enquadra numa política colonial de educação que visava a assimilação do africano (e ser assimilado significava ser desprovido de identidade original, substituída por valores e padrões de outra cultura), mesmo contra a sua vontade, fazendo-o crer nos benefícios da europeização. Assim, a universidade também era um instrumento poderoso dessa política cuja força assentava no uso de mecanismos como a língua, o comércio, o evangelho, a administração, a autoridade, a coacção, a ideologia da superioridade racial, entre outros.

[148] Note-se que vários investigadores europeus encontraram em países africanos terreno e condições favoráveis para a sua investigação em várias áreas (botânica, flora, fauna, hidrologia, geologia e minas, climatologia, biologia marinha, ornitologia, antropologia, etnologia) onde praticamente tudo estava por conhecer e explorar. Muitas vezes, essa investigação vinha associada a necessidades de exploração dos recursos naturais e humanos e de implantação de empreendimentos de grande valor económico. A este propósito Gomes (1996:155) referiu que "antes de se conquistar a alma e o coração dos povos indígenas deveria assegurar-se a ocupação científica do ultramar, isto é, fazia-se mister obter os conhecimentos e os meios capazes de reforçar a ocupação e consolidar a mobilização da força de trabalho e a utilização dos recursos naturais. Como argumenta Marcelo Caetano em 1949: 'Hoje os nossos títulos de soberania têm que ser reforçados pela ocupação científica [...]. No Ministério da Educação Nacional a investigação científica pode, na ordem das preocupações, ocupar o quarto, o quinto, o sexto lugar; no Ministério das Colónias trata-se de uma preocupação de primeiro plano' (cf. Ribeiro, 1950). Desta forma, justificava-se a observação antropológica, etnológica, médica, agrária, linguística e meteorológica sob o mesmo epíteto de ocupação científica do ultramar". Pode-se compreender, neste contexto, o papel da universidade como instrumento ao serviço da política de colonização e como via para contribuir para aceder mais facilmente às riquezas e recursos das colónias. Os técnicos autóctones a formar, na perspectiva assimilacionista, mais não seriam do que auxiliares nesta obra da qual seriam despojados daquilo que era genuinamente seu: o património natural e o património cultural.

primeiras colónias africanas atingiram a independência, cada novo país pretendia salvaguardar pelo menos dois símbolos nacionais de independência: uma bandeira nacional e uma universidade nacional. E tal era a importância e o significado da universidade que, de algum modo, automaticamente, o presidente do país tornou-se no seu primeiro reitor embora fosse o vice-reitor, por ele nomeado, que governava a universidade. Sobre este aspecto Hughes & Mwiria (1991:392) referem ser esta uma das características peculiares de várias universidades africanas o que foi visível em relação a universidades tais como, por exemplo, a do Congo com Fulbert Youlou, do Senegal com Léopold Senghor, da Guiné Conakri com Sekou Touré, do Quénia com Jomo Keniatta, da Tanzânia com Julius Nyerere, da Zâmbia com Kenneth Kaunda e a de Angola, com Agostinho Neto, todos eles intelectuais formados na Europa e líderes do movimento nacionalista africano nos seus respectivos países.

Para termos uma pequena ideia da evolução da educação superior e da universidade africana podemos recorrer a estudos da UNESCO[149], segundo a qual podem distinguir-se três fases no desenvolvimento do ensino superior africano: i. a fase da universidade símbolo de soberania; ii. a fase da expansão para responder à necessidade da formação de quadros; iii. a fase de crise com restrições dos meios financeiros. Vejamos brevemente cada um desses períodos.

1.1. A universidade como símbolo de soberania

Neave & Van Vught (1994) salientam a dificuldade de adaptação que os sistemas de ensino superior tiveram logo após a independência dos países africanos, porque os mesmos, tendo sido anteriormente transplantados das realidades europeias e sobrevivido à margem das realidades locais, se revelavam estranhos ao tecido social e cultural das novas nações independentes e tendiam, por vezes, a acordar conflitos sociais e políticos adormecidos. Por outro lado, os modelos de universidade que os líderes nacionais conheciam eram os das universidades europeias onde se haviam formado e isso condicionava a construção dos desejados modelos de inspiração africana. Além disso, nesta fase, exacerbaram-se posições contra os intelectuais[150] formados nestas

[149] UNESCO, 1981, Consultation of Experts on Future Trends and Challenges in Higher Education in Africa, Paris.

[150] Numa análise sociológica, Amílcar Cabral (1976:38) alertava para o facto de a pequena burguesia local (à qual pertencia a elite intelectual) ser "a única camada social capaz de atingir uma consciência efectiva do domínio imperialista e de dirigir o aparelho de Estado herdado desse domínio" (sendo, pois, a que) "melhor atinge a consciência da necessidade de se libertar da dominação estrangeira". Sobre o papel da pequena-burguesia ver também A. Cabral, 1999:93-96 e 129-133 e A. Neto, 1980a:39-40 e 74-75.

universidades, considerados "vendidos ao inimigo" pela sua alegada identificação com os valores da cultura europeia e da ciência ocidental assimilados durante a sua formação e pela sua posição de classe pois, sendo detentores de uma elevada formação (capital científico-cultural), decerto integravam as camadas sociais mais elevadas, muito próximas ou da qual faziam parte, obviamente, os antigos colonizadores.

Com a independência, as novas nações africanas, sem excepção, viram na educação a chave do seu desenvolvimento económico e social e do renascimento cultural e sentiram a necessidade de controlar estreitamente esse instrumento, realizando reformas do sistema de educação e instrução tendendo para a africanização do ensino[151] e dos *curricula* e dos seus quadros dirigentes, tal como se pode comprovar das palavras de Ahmadou Touré, presidente do Mali, citadas por Fafunwa (1990):

> "A independência em 1960 fez reviver os sentimentos nacionalistas entre a maioria do povo. De tempos a tempos foram feitas tentativas para desenvolver um verdadeiro sistema maliano de pensar e de viver. Com esta finalidade, entre 1960 e 1962, iniciou-se uma reforma geral da educação, cujo produto foi um sistema escolar maliano distinto em carácter e objectivos do sistema escolar colonial. Na era pós-colonial a educação foi encarada como uma arma segura para a construção nacional, o desenvolvimento e a modernização."

A universidade não ficou à margem deste processo, tendo desde logo representado um modo de afirmação da soberania nacional[152] e factor de reconquista da cultura, da consciência e do modo de vida verdadeiramente africanos, tendo sido nos países recém-independentes objecto de amplas discussões. Ki-Zerbo (*ap*. Borrero Cabal, 1995:39), historiador africano, referiu, neste contexto, que "l'Université doit être une source d'imagination et d'innovation" e Auala (1991), acreditando na articulação entre a

---

[151] A africanização está enraizada nas filosofias da Negritude (Senghor e Keniatta), do pan-africanismo (Nkrumah) e da autenticidade (Mobutu), salvaguardando a identidade cultural dos africanos e, de acordo com Agostinho Neto (*ap*. Mateus, 1999:103), colocando o acento "no problema da consciencialização cultural do homem negro no mundo". A respeito, Ki-Zerbo (1972:385-386) afirmou: "Mas que dizer do conteúdo da nova civilização africana? Este conteúdo depende de cada um de nós. Esta neocultura é a cada um de nós que compete forjá-la. [...] Trata-se de por os nossos povos em condições de lançarem uma versão moderna da africanidade, reinterpretando o nosso eu colectivo. [...] É necessário equipar e trabalhar a negritude. Esta não deve ser uma cortina de fumo requintada, subtil e fútil, mas um conceito de acção, um impulsionador colectivo. Assim, portanto, digamos sim ao modernismo técnico, mas sobretudo sim à personalidade africana. Sim à ciência universal, mas sim também à consciência africana." Neste sentido, a educação popular "deve ter como objectivo dar confiança de novo aos nossos compatriotas na sua própria personalidade e na sua capacidade para transformarem o seu destino". (Ki-Zerbo, *id*.:385).
Por exemplo, uma das principais medidas da política para a educação superior e desenvolvimento universitário na Nigéria consistiu precisamente na africanização do corpo docente, do currículo e da pesquisa (facto que pode ser extensível à grande maioria das universidades africanas). Cf. K. Biraimah, 1991:402-404.

[152] A própria OCDE (1987:68-69) reconhece que em muitos estados africanos recentemente independentes a universidade funcionou como símbolo de soberania nacional, representando a possibilidade de "auto-sustentação da nação" em matéria de conhecimento e tecnologia, de produção de uma massa crítica nacional ou até mesmo de uma elite governativa. Por outro lado, significava a possibilidade de construir e reafirmar uma identidade nacional por via da investigação e do ensino da cultura, da história e da realidade local educando os quadros mais qualificados num espírito patriótico, nacionalista e identitário.

universidade e a sociedade, a partir do comprometimento daquela com um "sentimento de consciência social e com o desenvolvimento e a construção da nação", considera que a principal função da universidade prende-se com a solução dos problemas sociais, (relacionados com a ignorância, a fome, a pobreza, a doença e as fracas condições de vida que as nações africanas enfrentam) contribuindo para o desenvolvimento social.

A mesma preocupação é verificada e expressa por Jomo Kenyatta, Presidente do Quénia e primeiro Reitor da Universidade de Nairobi, na cerimónia da inauguração desta em 1971 onde, segundo Wamalwa (1972), afirmou:

> "A Universidade de Nairobi deve servir e reflectir a sociedade envolvente [...]; É muito necessário que o Governo e a Universidade trabalhem em equipa na procura de formas de acelerar este processo (o progresso nacional) [...]. Esta obrigação, objectivo e dever da universidade devem reflectir-se nas suas prioridades para a investigação, o ensino e o trabalho de extensão."

A defesa dos pergaminhos africanos pelo sistema educativo e pela universidade fica patente em reflexões e discursos de políticos, líderes e académicos africanos como podemos constatar em Yesufu, da Nigéria, (1973) quando apresenta esta visão utilitarista, mas de grande significado, da universidade:

> "A universidade africana não deve procurar o conhecimento por causa dele próprio, mas por causa do homem e da mulher comuns e por causa da melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Deve estar totalmente comprometida com a participação activa na transformação da sociedade, na modernização económica e no treino e na melhoria dos recursos humanos totais da nação."

e em Julius Nyerere (*ap*. Omari, 1991), presidente da Tanzânia, quando afirmou em 1961 que: "os nossos jovens devem ter uma educação africana. Ou seja, uma educação que não é apenas transmitida em África, mas que é orientada para responder às necessidades actuais de África" ou ainda, quando em 1966 referiu, no discurso de abertura proferido na Assembleia Mundial das Universidades, em Dar-es-Salam, que

> "the University in a developing society must put the emphasis of its work on subjects of immediate moment to the nation in which it exists, and it must be committed to the people of that nation and their humanistic goals" (*ap*. Court, 1991:334).

Sobre o modelo de universidade para África, Walter Kamba, primeiro reitor da Universidade do Zimbabwe, considerou em entrevista ao Boletim da Universidade do Porto, em 1996 (nº 29-30, pp. 16-17), que devia ser um modelo adequado às necessidades nacionais o que implicava transformar o modelo europeu herdado face às novas exigências de desenvolvimento, cumprindo o triplo papel de produção de quadros

nacionais altamente especializados, a realização da investigação e a disseminação do conhecimento como base do progresso.

As universidades africanas estavam sujeitas a duras críticas[153] quando não correspondiam a estas intenções ou quando não conseguiam demarcar-se dos padrões coloniais e eram frequentemente objecto de acções directas dos governos respectivos. Por exemplo, em 1969, uma Comissão de especialistas, detectando desfasamentos entre o que se pretendia da universidade e aquilo que na realidade era, exprimiu a seguinte opinião sobre uma universidade africana (Eisemon, 1994):

> "A universidade agarrou-se ao seu objectivo inicial de produzir gente que procura empregos em escritórios. [...] Até agora, dentre o pequeno número de laureados aprovou muito mais licenciados em Letras do que nas áreas da Ciência e da Tecnologia. [...] A universidade no seu pior graduou 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. [...] 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."

Ainda na década de oitenta se assistia à discussão sobre o modelo e o papel da universidade em África, tendo sido marcada nessa altura pelo confronto dilemático entre posições que defendiam uma "universidade desenvolvimentista" (developmental university) capaz de promover o desenvolvimento social e técnico-científico através de um comprometimento com o sistema político (apoio a decisões de políticas nacionais, agenciamento técnico, actividades de extensão e apoio à industrialização e ao desenvolvimento rural) e outras que defendiam uma "universidade utilitária" (utilitarian university[154]), ou seja, a formação de profissionais graduados para intervir em áreas prioritárias segundo a qualificação recebida, funcionando como uma espécie de "artesãos para os vários serviços". Era um confronto entre a ideia da universidade concebida enquanto factor ou enquanto produto do desenvolvimento[155] pois, ou lhe

[153] Os principais motivos de crítica eram, de acordo com Adams *et al*. (1991:371), o divórcio em relação às realidades e ideais da comunidade onde estavam implantadas, produzindo efeitos culturais alienantes, a ausência de "serviço à comunidade", a veiculação da "cultura imperialista ocidental" no contexto da política de assimilação cultural e os efeitos distorcivos sobre todo o sistema educativo a partir da política dos exames de admissão. Com a manutenção destas características, a universidade africana dificilmente cumpriria o papel de agente transformador da situação herdada do colonialismo.

[154] Segundo este modelo, o ensino superior é estruturado na base de institutos politécnicos ou escolas superiores profissionais, directamente relacionadas com as necessidades e prioridades nacionais, como aconteceu no Mali (Adams, Bah-Lalya & Mukweso, 1991:354-355).

[155] No âmbito desta discussão sobre o modelo de universidade, Ribeiro (1975:86) considera que "até agora, na América Latina, as universidades actuaram principalmente como agentes de modernização reflexa, transformando os seus povos em consumidores mais ou menos sofisticados de produtos da civilização industrial. Nessa qualidade de instituições repetidoras e difusoras de um saber já elaborado em outras partes, estas universidades não contribuíram para a integração das suas nações à civilização industrial, como sociedades contemporâneas e coesas, mas sim para

competia apoiar, intervir e conduzir as políticas locais de desenvolvimento ou, por via do consumo de recursos e técnicas disponíveis, produzir recursos humanos qualificados capazes de assegurar a actividade das instituições. O problema que aqui se coloca é de se perceber em que medida uma universidade num país atrasado pode actuar como promotora do progresso, deixando de ser simples agente de reprodução e/ou consolidação do *statu quo*.

Em qualquer dos casos, as preocupações com a reforma curricular, o recrutamento e a formação de um corpo docente nacional, a qualidade do trabalho académico, a inserção da universidade no meio social, a definição das suas funções sociais, marcaram a agenda das universidades africanas entre os anos setenta e noventa (Court, 1991:332-334), face a exigências de legitimação e institucionalização em sociedades que não se podiam dar ao luxo de sustentar universidades improdutivas, alienadas da realidade nacional ou demasiado elitistas. A universidade africana, enquanto símbolo da consciência e da identidade nacional podia, graças a isto, reivindicar uma legitimidade própria justificando internamente a sua utilidade social e representava, além disso, um elemento de luta contra as sequelas do colonialismo e de demarcação face a um passado de subalternidade. Uma e outra dimensão, se bem que presentes na política educativa e na mente dos dirigentes e políticos nacionais, nunca foram suficientemente compreendidas pelas sociedades onde essas universidades estavam implantadas pois, tendo terminado a colonização, os países africanos enfrentaram permanentemente os efeitos das insuficiências organizativas, da escassez de recursos, das convulsões sociais, do atraso estrutural endémico (em relação às antigas potências colonizadoras), cuja solução consumia grande parte do tempo, dos recursos e da energia dos dirigentes para além de remeter a maioria da população para níveis de vida muito abaixo das suas expectativas, tornando-as mais preocupadas com a melhoria das condições de vida do que com as questões da formação científica, do aperfeiçoamento tecnológico e do desenvolvimento cultural. Por isso, cedo se esvaziou a ideia da universidade como factor de desenvolvimento, mantendo-se a sua imagem como símbolo de soberania nacional e de renascimento cultural[156].

---

torná-las mais eficazes como entidades dependentes. Baseando-se nesta herança de legados e de cargas devemos repensar a universidade latino-americana e prefigurar a forma que deverá assumir."

[156] A maior parte das universidades africanas oscilaram entre o modelo clássico (britânico ou francês) que visava o desenvolvimento das ciências e a formação de profissionais altamente qualificados, que fossem capazes de funcionar como intermediários no processo de transferência científica e tecnológica necessária à industrialização, e o modelo alemão do tipo "agência formuladora da ideologia nacional e de superação do atraso" (Ribeiro, 1975:87) capaz de gerar uma consciência nacional favorável à ideia de desenvolvimento. No entanto, face ao baixo nível de

1.2. A fase da expansão

Nos finais do período colonial que, para a maioria dos países africanos, ocorreu no início da década de sessenta, verificava-se um ritmo muito baixo na formação de quadros nacionais comparativamente ao do crescimento das áreas produtivas ou de investimento potencial. O número reduzido de instituições locais de ensino (ensino médio e superior) não era capaz de produzir a mão-de-obra de nível de formação médio e superior necessária para impulsionar o desenvolvimento social.

Até à independência, o acesso à educação era muito limitado, em particular nas áreas fracamente povoadas da África Ocidental Francesa. Em 1960, a taxa bruta de escolarização era de apenas 36% na África Subsaariana, ou seja, cerca de metade dos valores da Ásia (67%) e da América Latina (73%). À data da independência, muitos países como a Gâmbia, a Costa do Marfim e o Senegal, na África Ocidental, e a Tanzânia e a Somália, na África Oriental, apresentavam uma taxa de analfabetismo superior a 90%.

Na sequência das independências assistiu-se de imediato a um esforço enorme de alargamento da rede escolar (Banco Mundial, 1988:1) e de formação de quadros nacionais, especialmente durante os anos 60 e 70, o que, mesmo assim, não diminuiu o fosso educativo em relação aos países desenvolvidos. Entre 1960 e 1980 o ensino primário quase quadruplicou, os estabelecimentos de ensino secundário aumentaram seis vezes e o número de estudantes universitários aumentou vinte vezes. Estes foram, sem dúvidas alguns dos êxitos da independência com importantes implicações políticas, mas que, infelizmente não se mantiveram.[157]

Efectivamente, a expansão quantitativa foi impressionante. Entre 1960 e 1983, o número global de efectivos em todos os níveis de ensino quintuplicou, atingindo 63

---

desenvolvimento da indústria, da tecnologia e da economia de mercado, face aos índices de analfabetismo e a baixa percentagem de quadros nacionais, o modelo soviético de universidade é o que viria a revelar-se mais favorável ao desenvolvimento dos países africanos a partir da aposta na formação maciça de quadros nacionais política, científica e tecnicamente preparados, comprometidos com o projecto de superação da dependência (neo)colonial e capazes de colocar o saber e a tecnologia ao serviço do desenvolvimento nacional. Era preciso, no contexto de relação dialéctica entre a universidade e a sociedade, criar as condições espirituais, ao nível de toda a sociedade, para a aceitação da ideia do progresso, para fazer actuar a universidade como agente de transformação nacional.

[157] A seguinte passagem de Iliffe (1999:341) é bem ilustrativa desta situação: "Contudo, depois disso, a educação estatal falhou, ao mesmo tempo que a população infantil, sempre a crescer, excedeu os recursos existentes. Na década de 1980, a frequência do ensino primário passou de 77 para 70 por cento do grupo etário. A educação de boa qualidade era muitas vezes privilégio de uma elite que podia pagá-la, mas os pais vulgares mantiveram-se confiantes no ensino oficial e organizaram-no. Nas zonas cristãs, muitas vezes eram as igrejas que dirigiam estas escolas. O governo do Zaïre, por exemplo, não foi capaz de conservar as escolas que arrebatara à Igreja Católica e devolveu-as em 1976. Em certas regiões islâmicas, foram criados sistemas idênticos de ensino particular, nomeadamente no Egipto. As aldeias ugandesas contratavam professores e o Estado conduzia os exames. No Quénia, registou-se uma proliferação de estabelecimentos de ensino destinados a dar lucro. Mas para os professores, ela correspondeu muitas vezes a uma época de pobreza e de devoção silenciosa."

milhões. Entre 1970 e 1980, os efectivos aumentaram anualmente cerca de 9%, o dobro do que se passava na Ásia e o triplo do que ocorria na América Latina. A grande expansão da educação depois da independência aumentou a possibilidade de acesso ao ensino de alguns grupos populacionais que, até então, nada ou pouco dela usufruíam.

Em termos relativos, o aumento mais significativo verificou-se no ensino superior, especialmente entre 1960 e 1970, nível de ensino onde a maioria das nações africanas desenvolveu um grande esforço tentando atenuar a penúria de quadros, e também porque, à partida, os efectivos deste nível eram muito reduzidos. Em 1960, havia 21000 estudantes universitários em África (cerca de 1/500 do grupo de idade respectiva) e mais alguns milhares em universidades estrangeiras; em 1983, o número subiu para 437000 em universidades africanas (7/500) e mais 100000 no estrangeiro.

O incremento quantitativo e qualitativo da educação superior a que se assistiu foi, em grande parte, devido ao facto de que "a maioria dos dirigentes nacionalistas deviam os seus cargos à escolaridade e investiam maciçamente nela" (Iliffe, 1999:340) e também alimentado pela expectativa legítima de acelerar o progresso sociocultural e económico que permitisse às nações africanas provar a sua capacidade desenvolvimental e adquirir *background* suficiente para se colocarem em pé de igualdade com as outras nações. Foi intenção da política educativa pós-colonial superar o atraso endémico e criar as bases para o desenvolvimento auto-sustentado da sociedade tendo justificado e assegurado inicialmente medidas importantes que não tiveram continuidade dada a escassez de recursos que necessitavam de continuar a ser direccionados para a educação.

A esta massificação do ensino superior corresponderam dois processos: por um lado, uma generalização e diversificação da origem social dos alunos que acediam à universidade, tornando mais heterogénea a composição social dos alunos, o que significava uma implantação mais alargada da universidade no tecido social; por outro lado, assistiu-se a uma perda progressiva de qualidade (Court, 1991:337), inerente à massificação do próprio ensino que pouco beneficiou em termos de estruturas, recursos, docentes e metodologias, isto é, a um ensino massificado continuava a corresponder um processo tradicional próprio de um ensino elitizado de minorias[158].

[158] O carácter selectivo e elitista da universidade deve-se ao facto de que esta trata de excluir selectivamente a maioria dos cidadãos do acesso ao saber (sob pretexto de não possuírem os pressupostos cognitivos de base - a cultura escolar prévia adequada e o capital cultural) garantindo que este saber seja assimilado apenas por uma elite facilmente cooptável pela classe dominante. Assim, o saber socialmente produzido é apropriado por apenas uma minoria, que o vai "empregar" justamente para manter o sistema de dominação sobre a maioria. Esta é a expressão da teoria da reprodução cultural com a qual Bourdieu e Passeron (1966) explicam como as escolas se estruturam como espaços

Essa escassez de recursos e a incapacidade organizativa acabaram por constituir factores obstaculizadores de uma política incremental no domínio da educação que, deixando de beneficiar do apoio estatal, rapidamente viu instalarem-se sinais de degradação e abandono com os reflexos na quantidade cada vez maior de crianças e jovens que iam ficando à margem do sistema escolar e de formação.

1.3. A crise da educação superior e da universidade africana

A evolução que os sistemas educativos africanos vinha registando fruto de algum investimento na educação, sentida como prioridade nacional para superar o atraso, abrandou repentinamente, gerando uma crise crescente com efeitos nefastos, situação esta retratada nos seguintes termos no documento "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (Fundação Gomes Teixeira, 1996:54)

> "Depois deste período de grande desenvolvimento, todo o sistema entrou em crise. As causas dessa crise incluem, naturalmente, as dificuldades económicas, mas, também, o crescimento rápido e descontrolado do número de alunos e de professores, a falta de professores qualificados, a falta de coordenação da criação e das actividades das universidades e outras instituições de ensino superior, a falta de pertinência do ensino em relação ao desenvolvimento e às realidades socio-económicas, a ausência frequente de uma política de ensino superior e da sua missão, a falta de incentivos salariais para os professores e a falta de motivação entre os alunos devido a incertezas e apreensões resultantes de perspectivas sombrias de emprego."

Na Reunião dos Ministros da Educação e da Planificação Económica dos Países de África realizada em 1990, em Dakar (UNESCO, 1990), após análise da situação socio-económica, chegou-se à conclusão que a década de 80 encorajou a falsa impressão de segurança e de optimismo alimentada pelas décadas de independência africana nos anos sessenta e setenta, mas pautou-se também por uma série de crises que afectaram as economias nacionais, agravadas pela recessão mundial, pela dívida externa, pelas permutas comerciais em condições desfavoráveis, pelas crises da energia e dos alimentos, e pelas catástrofes naturais. Essas crises levaram à adopção de programas de mudança estrutural que nunca ficaram perto das causas estruturais básicas

---

sociais marcados pela interacção de dominação, acomodação e conflito, portanto, como instituições hegemónicas que impõem um arbítrio cultural, funcionando como "aparelhos ideológicos do Estado" por veicularem os valores que apoiam as relações de produção, por imporem as ideologias que justificam a divisão social do trabalho e por produzirem o *know-how* relevante para formas específicas de trabalho. Assim, o papel da escola (e do sistema educativo) é o de reproduzir subtilmente as relações de poder existentes através da produção e distribuição de uma cultura dominante constituindo um dos mecanismos mais representativos da "herança cultural" e da manutenção das posições de dominação pois, através da educação, transmite os recursos de dominação. No ensino superior este processo é mais expressivo face à desigualdade inicial em termos de acesso das diversas camadas sociais. A este respeito estes autores (1966) consideraram que "lê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma selecção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na realidade, para as classes mais desfavorecidas trata-se pura e simplesmente de *eliminação*."

do problema do desenvolvimento africano, com a agravante de os indicadores de desenvolvimento humano, tais como a educação, a saúde, a nutrição, o emprego, a mortalidade, etc., terem piorado significativamente durante a década de oitenta.

As consequências desta crise foram extremamente graves e num relatório do Banco Mundial (1988) sobre a educação superior na África subsaariana refere-se que:

> "Em primeiro lugar (o ensino terciário), está a formar um número relativamente excessivo de diplomados em cursos de qualidade e utilidades duvidosas. Em segundo lugar, a qualidade do produto mostra, em muitos países, sinais inequívocos de se ter deteriorado tanto que a eficácia decisiva das instituições é também posta em dúvida. Em terceiro lugar, os custos são desnecessariamente elevados. Em quarto lugar, o esquema de financiamento é socialmente injusto e economicamente ineficaz."

Em resultado desse desinvestimento, fruto da dificuldade em conseguirem fundos para suporte da pesquisa[159] muitas universidades africanas começaram a viver enormes dificuldades financeiras, organizativas e materiais nos anos mais recentes, podendo-se tomar o exemplo das Universidades de Kinshasa no Zaïre, de Ibadan na Nigéria, do Quénia e do Ghana, em relação às quais há relatos que referem a sobrelotação das salas, a falta de condições de ensino, a degradação das infra-estruturas, a penúria de equipamentos e reagentes, a escassez de lares para os alunos, a falta da livros, as dificuldades de vida dos docentes, as dúvidas quanto à qualidade do ensino ministrado, a escassez de pesquisa[160], etc..

A degradação das condições de ensino, aliada ao declínio da situação económica e social dos próprios países, originou um aumento significativo do desemprego entre os licenciados, o que pode parecer paradoxal em países onde o número dos portadores de

---

[159] Eisemon & Davis (1991:276-283) apontam as dificuldades de várias universidades africanas em conseguirem financiamentos para a sua actividade de pesquisa o que as levou a retraírem-se, precisamente pela falta de estímulos quer do Estado quer do sector produtivo, este ainda embrionário e nem sempre necessitado (ou reconhecendo a necessidade) dos contributos da actividade de I&D da universidade.

[160] Sobre a Universidade de Kinshasa - Zaïre, refere-se (Ankomah, 1989): "Todos os dias os alunos chegam à primeira aula às quatro da manhã para reservar um lugar. Às seis horas o anfiteatro com 250 lugares (60 lugares estão inutilizados) está repleto com a maioria dos 750 alunos inscritos para a aula, que começa às oito horas. Por vezes o professor nem aparece. A sala é um forno com o ar condicionado avariado e uma ventilação fraca. Nas residências há cinco estudantes por quarto e o espaço não chega. A clínica da universidade está suja e o edifício está rodeado por montes de lixo." E em relação à Universidade de Ibadan - Nigéria (Osundare, 1983) o relato menciona: "Há vários meses que se espera que façamos funcionar um Laboratório de Física, sem electricidade; que realizemos experiências de Biologia e Zoologia, sem dispor de água, e que façamos observações exactas com microscópios sem capacidade de visão, devido ao uso e aos anos. A penúria de produtos químicos é inimaginável. Em consequência, temos um laboratório de Química onde não podemos produzir água destilada e onde centenas de 'diplomados em ciências' nunca realizaram trabalhos práticos. [...] Tudo aponta para uma situação de agonia. Os estudantes saem do seu quarto na cidade universitária, onde vivem seis no espaço previsto para dois, e vão acotovelar-se num anfiteatro sujo onde um professor grita os seus apontamentos para um auditório de quinhentos indivíduos." Eisemon & Davis (1991:337) traçaram um quadro semelhante relativamente às Universidades do Quénia e do Ghana, e Maliyamkono (1991:432) faz referências às enormes carências vivenciadas pelas universidades na Tanzânia. O Banco Mundial (AULP, 2000:72-73) refere iguais dificuldades em relação à Universidade de Makerere, do Uganda.

uma licenciatura, é ainda muito baixo (cerca de 0,4% dos africanos maiores de vinte e quatro anos). Analisando esta situação, o Banco Mundial (1988) constata que:

> "... os excedentes verificados não representam tanto uma produção em excesso como um fracasso geral dos países africanos em criarem condições nas quais os indivíduos diplomados pelo ensino superior possam ser produtivos [...]. A explicação mais imediata para este excedente é que a procura de diplomados diminuiu subitamente, tanto no sector público como no privado. O retrocesso económico dos anos 80 e a pressão para reduzir o número de funcionários públicos coincidiram com o momento em que os serviços oficiais africanos, que constituem em quase toda a parte o maior empregador de quadros, tinham terminado o processo de substituição de estrangeiros por africanos recentemente qualificados, reduzindo assim as suas taxas de oferta."

Existe, ainda, a questão da relevância das formações oferecidas pelas instituições de ensino superiores que, devido a alguma rigidez estrutural, contribuíram para acentuar o desequilíbrio entre oferta de formações e procura de perfis. Efectivamente, a composição dos efectivos universitários não acompanhou as necessidades do mercado pois a percentagem de estudantes formados em engenharia e medicina (onde as necessidades eram mais acentuadas) era menor do que a dos formados em letras e ciências humanas (Eisemon & Davis, 1991:338; Adams *et al*., 1991:356), numa altura em que a africanização da função pública estava suficientemente avançada para ter diminuído muito a procura de diplomados em Letras.

As estruturas universitárias actuais vêm reflectindo cada vez menos as aspirações dos projectos originais dos seus criadores e as suas relações com a sociedade total na qual estão inseridas tornam-se problemáticas e contestadas não só porque sofrem os efeitos das vicissitudes do desenvolvimento social como também porque deixaram de responder às expectativas inicialmente criadas. Todas estas contingências fazem da universidade africana actual uma agência de conservação do *statu quo* e limitam as suas possibilidades de acção como agente transformador conferindo-lhe uma capacidade de autoperpetuação na medida em que se resguarda na sua capa de sapiência (da qual acredita derivar o seu prestígio social e dos docentes) contentando-se com a protecção institucional dos governos que a sustentam. A missão social daquela resume-se a alimentar o ego dos governantes que acreditam que ter uma universidade é, por si só, dignificante para o país.

Em certas conjunturas socioculturais pode-se gerar uma consciência crítica que leva a universidade a repensar-se e a propor-se mudanças profundas que permitam romper a estrutura cristalizada, questionar o estado de coisas, eliminar os seus conteúdos e métodos mais anacrónicos e alcançar uma forma nova e viável. Essas conjunturas têm a ver com crises estruturais que se manifestam como tensões

institucionais que se podem superar através de profundas alterações na própria estrutura institucional. Na universidade, a crise representa essencialmente a possibilidade de iniciar mudanças visando ajustar a sua acção às exigências que se lhe colocam permanentemente sem gerar, consequentemente, conflitos paralisadores.

A função mais genérica de uma universidade tem sido a de contribuir, através do exercício do seu papel específico de instituição de ensino superior, para a perpetuação ou alteração da sociedade no geral. E a situação de crise pode advir precisamente da sua resignação e acomodação e da incapacidade de servir como motor gerador de mudanças quando elas são desejadas. Ou, em contrapartida, da necessidade e possibilidade de encetar mudanças desta vez impedidas pelo sistema social que vê nisso uma ameaça à ordem vigente.

A crise estrutural[161] instala-se quando a universidade deixa de estar ao serviço de um projecto social passando a questionar-se em que medida contribui para que as coisas permaneçam tal como são ou se, pelo contrário, conduz a que se alterem de acordo com as novas aspirações. A partir deste momento, a universidade passa a ser repensada procurando descobrir a que grupos de interesses tradicionais ela serve e quais são os rumos para onde as suas tendências de alteração a conduzem. As opiniões dividem-se, gerando duas espécies de descontentamento cada vez mais conflituosas: dos que querem reformar a universidade para a tornar cada vez mais acomodada e conservadora e daqueles que a desejam ver transformada numa trincheira da luta revolucionária contra a ordem social global.

No que respeita à universidade africana compete-lhe realizar um esforço de reflexão sobre si mesma com o objectivo de definir o papel que lhe cabe na luta contra o subdesenvolvimento. Isto implica a elaboração de um programa de reformas que lhe permita mobilizar-se para impedir o robustecimento da velha estrutura devendo proceder previamente a um rigoroso diagnóstico dos problemas com os quais se defronta, tendo como objectivo gerar uma consciência crítica, capacitada para ver a universidade como resultado da pressão de múltiplas contingências e, nessa base, planificar o modelo de universidade nova que convém aos povos que se atrasaram na história e que dela necessitam como instrumento acelerador do progresso e da revolução sociocultural.

[161] A este propósito, ver Santos (1997:166-169).

O maior desafio com que a universidade africana se defronta consiste, por isso, em elaborar um novo modelo teórico de universidade que permita inverter o seu papel tradicional de adaptação ao meio social ou de réplica mecânica das demandas e pressões que sobre ela se exercem e configurá-la como instrumento de transformação da sociedade. Isto, embora viável para muitas universidades africanas, parece extremamente difícil, se atendermos à diminuta autonomia de que gozam na direcção da sua vida interna face ao excessivo controlo estatal agravado pelas dificuldades e carências de toda a ordem. Em contrapartida, existe a possibilidade de surgirem grupos sociais, no contexto das divisões e clivagens inerentes às sociedades africanas, dispostos a apoiar transformações sociais que permitam à universidade atender melhor os seus interesses dentro de linhas que possibilitem também a sua própria transformação.

Um dos factores que pode ter tido alguma influência na crise da universidade africana pode ter sido a própria retracção do Estado que, face aos enormes problemas com que se vem defrontando nas últimas duas décadas (instabilidade social, abrandamento económico, escassez de recursos, endividamento externo) foi obrigado a concentrar-se nas tarefas de manutenção do poder e cumprimento de objectivos mínimos como assegurar a subsistência alimentar, o emprego, garantir o funcionamento da administração pública e dos serviços básicos considerados como áreas vitais (educação, saúde, transportes) e manter a ordem e a segurança interna face a focos de conflito interno e externo. Sobre este aspecto, e referindo-se a vários países africanos, Iliffe (1999:340) considera que

> "o declínio económico obrigou os governos a abandonarem sonhos de imitar os estados mais modernos do mundo e a concentrarem recursos limitados na prossecução de objectivos limitados: manterem-se no poder, defenderem as fronteiras, manterem a ordem e evitarem o colapso económico."

Este enfraquecimento do Estado, acompanhado inevitavelmente do crescimento da acção das igrejas e das Organizações Não Governamentais (ONG's) que o substituíam nas áreas sociais, contribuiu para lhe retirar legitimidade e confiança passando a ser visto como entidade incapaz de resolver os problemas básicos das populações. Efectivamente, o depauperamento dos recursos e a dívida externa, de um lado, agravado pela manifestação de sinais exteriores de riqueza dos governantes e políticos, do outro, constituíram factores de desligitimação do Estado e a confirmação da sua vocação para se auto-manter e sustentar os altos funcionários e dirigentes que o mantêm de pé.

Analisando esta situação que é, de certo modo, comum a quase todos os países africanos a sul do Sahara, Mateus (1999:105) recorda uma obra publicada em 1962, intitulada "A África Começa Mal", em que se denunciava a corrupção dos governantes africanos de vários países francófonos recém-independentes enquanto grande parte da população morria de fome, quadro este que se mantém perfeitamente actual. É compreensível que esta obra tenha sido desvalorizada por ser difícil de acreditar em tal quadro tendo o seu autor sido, na altura, considerado reaccionário[162].

O reflexo desta situação sentiu-se em quase todas as instituições públicas cujo funcionamento era praticamente uma réplica da organização estatal, baseada numa burocracia[163] pesada e ineficiente, herdada do colonialismo e vocacionada para reforçar o poder concentrado do Estado. Referindo-se a esta herança, Davidson (2000:205) considera que os sistemas coloniais

> "partiam do princípio de que o trabalho efectivo do governo e todas as decisões cruciais que dele dependiam, seriam exercidas por uma burocracia formada e experimentada nos hábitos e práticas autoritários". Além disso, "a burocracia dominava juntamente com o clientelismo e, gradualmente, transformaram-se ambos praticamente na mesma coisa".

Devido a disputas por recursos escassos (financeiros, cognitivos, simbólicos, materiais, bélicos), o exercício do poder nos novos países apoiou-se numa burocracia urbana que geria o círculo e o jogo dos clientes em benefício dos que detinham o poder que, por ser permanentemente contestado, necessitava de apoio de formas ditatoriais e do exército. Vários autores (Mateus, 1999:23-24; Iliffe, 1999:333-337; Mosca, 2001:56-65) que analisaram o desempenho da administração pública nas antigas colónias e posteriormente nos respectivos países independentes, consideram que a burocracia colonial[164] agora reconvertida face a necessidades concretas de administração da

[162] Para ilustrar, veja-se este excerto: "a obra denunciava a casta privilegiada de ministros, deputados e funcionários que, nos novos países africanos francófonos, equivaliam a uma versão moderna da corte de Luís XVI, pela mentalidade parasitária que ostentavam e produtividade quase nula. Referia, como sinais de prestígio, a multiplicação das viaturas oficiais e escoltas de motas, os palácios considerados indispensáveis, as moradias sumptuosas, o fausto das recepções 'à europeia', tudo somado às 'reservas' para a velhice nos bancos suíços. E dizia: 'Para demasiadas elites africanas a independência consistiu em tomar o lugar dos brancos e em gozar as vantagens muitas vezes exorbitantes até aí reservadas aos coloniais'". Desmascarava a ambição desmedida dos funcionários subalternos, repentinamente promovidos após a saída dos quadros coloniais, o nepotismo, o tribalismo, o amiguismo." (*id*., *ibid*.).

[163] Analisando a natureza de alguns sistemas educativos africanos no período pós-independência, Dias (1990:293-294) considera que eles permaneceram "pela sua origem e por imposição política totalmente incorporados na estrutura administrativa e burocrata organizada verticalmente, portanto sem participação democrática; como órgão estatal (o sistema educativo) herda, não só os seus traços autoritários, como partilha a violência estrutural, inerente a um estado nascido sob condições coloniais ...".

[164] A seguinte passagem de Iliffe (*id*.:335) é bem elucidativa do que se afirmou acima: "Confrontados com estas pressões, (democracia, autonomia) quase todos os dirigentes dos estados recém-independentes se apoiaram em primeiro lugar nas burocracias herdadas do regime colonial, dando em geral prioridade à sua africanização. Inflacionadas nas suas dimensões, extremamente dispendiosas e tão autoritárias como o funcionalismo do Egipto faraónico, estas burocracias criaram, no entanto, estruturas sem as quais muitos novos estados se teriam desintegrado,

independência alcançada, provara ter sido um bom instrumento de dominação nas mãos das potências colonizadoras no sentido de reforçar o papel da administração colonial no território garantindo a ordem e a unidade, reforçando o papel das elites e reduzindo a influência do poder tradicional local, legitimando as medidas coercivas, eliminando resistências e ilegalizando pretensões emancipatórias dos autóctones. Por isso, essa burocracia[165], retoricamente criticada e reconvertida aos interesses dos novos líderes, poderia continuar a servir ao exercício do poder, só que agora espartilhada pelos múltiplos interesses que a ela recorriam.

Esta fragmentação de interesses dividia o aparelho burocrático que deixava de se sujeitar a uma única cadeia de comando e a princípios e padrões uniformes na medida em que cada grupo ou facção do cenário político pretendia estabelecer as suas "leis" a que a burocracia[166] tinha de dar cobertura. Os conflitos entre os vários poderes instituídos (legislativo, executivo e judicial) e entre os grupos de interesse (sociais, tribais, regionais, profissionais) enfraqueceram o próprio Estado e a sua administração, o que contribuiu para a desligitimação destes. Em contrapartida, a burocracia foi sendo reforçada para compensar as crescentes "fragilidades" do Estado.

As universidades africanas, como bons exemplos de organizações burocráticas[167] antes e depois da independência, ressentiram-se do enfraquecimento da burocracia

---

aspecto ilustrado pela estabilidade de algumas ex-colónias de brancos onde os dirigentes nacionalistas tinham herdado as administrações e as forças políticas criadas para os reprimirem. Contudo, de modo geral não foram estas as burocracias regionais da teoria de Weber. Tal como no Egipto ou em Achanti, no século XIX, elas tiveram um carácter patrimonial, na medida em que os cargos eram concedidos em troca da lealdade pessoal e de serviços prestados ao líder, em situações em que a mobilidade social impedia a solidariedade orgânica de uma classe dominante hereditária. A coesão destes regimes devia-se às relações pessoais existentes entre uma pequena elite, como a dos Camarões, que no final da década de 1970 era constituída por menos de um milhar de pessoas."

[165] Uma característica da burocracia é a sua resiliência (e adaptação), o que levou Beetham (1988:78) a reconhecer que "a maioria das burocracias de estado consideram-se a si próprias como guardiãs de um 'interesse nacional' ou 'interesse de estado' que transcende e sobrevive às políticas dos governos." Weber (1994:178-179) reconhecia a supremacia da burocracia e a sua aplicabilidade a qualquer contexto socio-económico, tendo considerado que "La burocracia continúa funcionando para la revolución triunfante o el enemigo en ocupación, lo mismo que lo hacia el gobierno hasta ese momento legal. La cuestión es siempre esta: *¿quién domina* al aparato burocrático existente? La necesidad de uma administración más permanente, rigurosa, intensiva *y calculable*, tal como la creó - no solamente el, pero ciertamente y de modo innegable, el ante todo - el capitalismo (sin la que no puede subsistir y que todo socialismo *racional* tendrá que aceptar y incrementar) determina el carácter fatal de la burocracia como médula de toda administración de masas".

[166] Esta burocracia, de natureza patrimonial (Weber, 1994:177) e clientelista, constituía-se como instrumento de dominação nas mãos de minorias. Neste tipo, os funcionários, escolhidos ou nomeados, servem o chefe de maneira formalmente burocrática mas de forma servil, recebendo em troca da lealdade, além do salário, outro tipo de compensações. Esta burocracia funciona, segundo P. Freire (1975:61), como "aparato repressivo do Estado", ou seja, a expressão de um novo poder que vem negar às maiorias o direito de ser, depois destas terem operado a sua libertação".

[167] Ribeiro (1975:89) considera que as universidades coloniais na América Latina possuíam um carácter burocrático acentuado, em que "frequentemente órgãos administrativos imbuídos de mentalidade burocrática exercem verdadeira ditadura sobre os sectores consagrados à docência e à investigação - contestando razões científicas e académicas com o 'peso' de razões legais e contáveis". Por sua vez, Mosca (2001:118) refere que, em África, após a independência, "uma das acções desenvolvidas pelos novos poderes foi a reestruturação das burocracias". Assim, o panorama não

estatal, tornando-se cada vez menos capazes de lidar com as pressões dos vários grupos de interesse, com as situações de descontentamento face às carências materiais e debilidades organizativas que se iam agravando, face à insatisfação interna e externa em relação ao próprio modelo de universidade cada vez mais desajustado das realidades locais e, portanto, cada vez mais contestado, com a agravante de verem reduzidos os apoios estatais enquanto que, em contrapartida, o controlo estatal apertava. Contestada externamente por não corresponder aos anseios populares e manietada por dentro devido às restrições da sua autonomia e dos seus recursos, a sua acção limitava-se a gerir a actividade de ensino em condições cada vez mais precárias, o que só contribuía para manchar publicamente a sua imagem e desligitimá-la socialmente.

O sonho desfeito de se tornarem artífices do "homem novo" para a sociedade pós-colonial engrandecido pelas expectativas do Estado e da própria sociedade a quem se mentalizou sobre a imprescindibilidade da universidade foi, também, um golpe poderoso que contribuiu para que as universidades dos estados africanos independentes viessem a conhecer momentos de crise da qual ainda não se recompuseram, levando-as a ter de questionar que novas funções e de que modo as materializar para reconquistarem a legitimidade social perdida.

Outros factores que contribuíram para a crise do ensino superior estão relacionados com os elevados custos por diplomado[168], em geral suportados integralmente pelo Estado. Em muitos países africanos, o ensino superior ainda é totalmente gratuito, para além do facto de os estudantes beneficiarem de apoios sociais (bolsas, subsídios de alojamento e alimentação) o que eleva a fatia do financiamento público. Numa fase de graves dificuldades financeiras o Estado deixou de poder assegurar esse financiamento, tendo imposto em alguns países, por recomendações do Banco Mundial[169] o regime de propinas ou a suspensão dos benefícios sociais, medidas

seria muito diferente do da América Latina uma vez que as universidades locais acabaram por ser concebidas segundo o modelo das suas congéneres metropolitanas europeias com índices de burocratização acentuados.

[168] Segundo dados do Banco Mundial (1988:75), os custos unitários na África Subsaariana são cerca de seis vezes mais elevados do que na Ásia, sete vezes mais elevados do que na América Latina e cerca de vinte vezes superiores aos dos países industrializados. Relativamente ao custo de cada aluno no ensino primário, que constitui a medida plausível do custo de oportunidade, o custo suportado pelo Estado por cada estudante do ensino superior é cerca de sessenta vezes superior, enquanto que na Ásia ou na América Latina é apenas dez a quinze vezes mais elevado, descendo para cerca de duas vezes nos países industrializados.

[169] No seu relatório de 1988, o Banco Mundial recomendava a diversificação das fontes de financiamento do ensino superior público (que incluía a participação dos beneficiários nas despesas de formação, a introdução e/ou aumento das propinas) e a contenção dos custos unitários (que contemplava a redução das despesas correntes e de capital, dos salários dos docentes e do pessoal administrativo, a redução de pessoal e o uso mais intenso do pessoal docente bem como o aumento das taxas de utilização das estruturas e do sistema de ensino) em nome da racionalização dos recursos e da rentabilidade dos sistemas de ensino no que respeita aos custos de formação por aluno.

que não foram bem acolhidas no seio da população estudantil e suas famílias tendo gerado imensos protestos.

Num contexto de dificuldades financeiras é compreensível que as condições de ensino se degradem com a correspondente diminuição da qualidade do ensino o que, consequentemente, eleva a desconfiança do mercado e da sociedade relativamente ao nível de formação ou de competência dos diplomados. Além disto, a situação agrava-se devido à diminuição das expectativas de emprego dos licenciados quer por retracção do mercado de trabalho[170] algo instável, quer por saturação de algumas áreas desse mercado uma vez que o ensino superior ultrapassou as necessidades do governo (que representa o sector público) em termos de mão-de-obra qualificada e o sector privado, com pouca expressão, não tem capacidade para absorver o excedente de graduados.

2. Universidade, Estado e burocracia em África

As relações de poder entre as universidades africanas e os respectivos governos podem ser caracterizadas segundo dois eixos opostos: de um lado, estão aquelas que mantêm relações estreitas, de subserviência mesmo, e que podem ser consideradas instrumentos de política governativa para a manutenção da ordem social vigente. Do outro lado, estão as que se assumem mais como factores de transformação social, sem operar, contudo, rupturas com a política dominante ou com os interesses instalados. Umas e outras concebem-se, apesar de tudo, como instâncias de produção de conhecimento e de formação de capital intelectual que pode ser utilizado em prol do desenvolvimento social e cultural e, neste sentido, são vistas como agências de modernização. Em relação às primeiras pode-se falar de uma relação de cumplicidade com o Estado que as suporta, orienta e controla e, quanto às segundas, é possível avançar as desconfianças das estruturas do Estado (e do Partido) relativamente à fidelidade daquelas ao regime.

Estas relações devem ser compreendidas no contexto da forte intervenção do Estado[171] na sociedade africana (que, de entre outras características, revelava um nível

[170] Adams *et al.* (1991:350) referem a baixa ou nula capacidade de absorção de "quadros" formados nas universidades pela economia, na África francófona, resultando daqui um elevado número de desempregados.

[171] Relativamente às relações entre o Estado e a universidade, Miller (1995:24-28) enquadra-as em quatro modelos essenciais (mediador, regulador, compensatório e minimalista) sendo que os modelos regulador e compensatório pressupõem uma maior intervenção do Estado no sentido de gerar, por um lado, sentimentos de segurança/prosperidade económica e satisfação psicológica na população e, por outro, promover o equilíbrio social, o bem-estar e a justiça social, ou seja, assegurar a melhoria das condições de vida dos mais desfavorecidos através do acesso a serviços essenciais como a educação e a saúde.

deficitário de organização da actividade administrativa e de participação de organizações da sociedade civil e uma grande fragilidade do sector privado da economia) e da função que a burocracia desempenha na realização desse papel. De facto, o aparelho burocrático permitia a realização das tarefas do Estado, o controlo e a salvaguarda da ordem e a manutenção de uma certa coesão das estruturas sociais atravessadas por clivagens de vária ordem. Para além disso, essas relações enquadram-se na própria hierarquização das estruturas sociais sob a égide do Estado, em particular com o modo como este encara o lugar e a missão da universidade na sociedade.

Nos países africanos, após a independência, as principais preocupações do Estado, concebido como principal protagonista do desenvolvimento (Mosca, 2001:99), em sociedades com formas tradicionais de organização e exercício do poder, com grandes assimetrias na distribuição de recursos e na prestação de serviços aos cidadãos, consistiram em manter a ordem e a estabilidade, assegurar o controlo das fronteiras, garantir a unidade nacional, restaurar a administração pública em todo o território, recuperar ou manter a actividade económica e salvaguardar a prestação de serviços básicos à população. Substituindo-se aos mecanismos de mercado (este ainda bastante incipiente e sem expressão) e implantando uma economia planificada, o Estado necessitava de algum instrumento que lhe garantisse a realização de tais tarefas. Reconhecendo que no passado colonial a burocracia[172] havia ajudado à consolidação do domínio branco e à extensão do empreendimento colonial ao território, o novo Estado, reformado apenas no que dizia respeito à base ideológica mas não material (estrutural) e administrativa, encontrou na burocracia[173] um aliado de peso para a prossecução da sua obra por reconhecer nesta uma estrutura de manutenção e controlo do poder.

---

[172] Convém aqui destacar que a burocracia colonial, enquanto suporte fundamental da actividade administrativa do Estado português nas suas colónias, apresentava como vantagens o facto de fazer com que a administração deixasse de ter uma face visível, poupando os seus agentes de serem alvos directos da rebelião popular; por outro lado, ela permitia a consolidação e auto-legitimação da administração que adquiria carácter omnipresente e omnipotente através das leis e das penalizações. Além disso, permitia desculpar os erros humanos, imputando-se-lhe esses erros por causa das imperfeições do sistema. Finalmente, a burocracia reforçava o poder dos dignitários da administração que a ela recorriam para legitimar as suas acções e ajudava a estender a toda a extensão territorial o controlo e o cumprimento das obrigações. Este quadro criava nos administrados a sensação de que o verdadeiro responsável da sua situação estava longe e era poderoso e inatingível, refreando a sua contestação ao estado de coisas. Pode-se afirmar, portanto, que o aparelho burocrático colonial cumpriu na íntegra a sua função de manutenção da ordem colonial nos territórios ultramarinos tendo contribuído (pelo menos aparentemente) para o estabelecimento de uma mentalidade servil na maioria da população. Não evitou, é certo, o surgimento de uma consciência nacionalista e a eclosão da luta pela libertação nacional.

[173] Trata-se do conceito weberiano de burocracia (já analisado neste trabalho) enquanto sistema de dominação e poder que se fundamenta numa estrutura e em princípios que asseguram a sua hegemonia sobre qualquer outra forma de organização. Na sua estruturação e funcionamento, a burocracia baseia-se em características como a hierarquização e centralização do poder, o autoritarismo, as cadeias de comando, a legalidade, a impessoalidade, a racionalidade, etc. (Weber, 1978:16 e 1984:26). Este autor (1994:178) reconheceu que a burocracia é inseparável da administração de massas ao considerar que "se tiene que elegir entre la *burocratización* y el *diletantismo* de la administración; y el gran

O papel da burocracia enquanto suporte da actividade organizativa do Estado nestas sociedades, a maioria das quais adoptou um modelo de desenvolvimento baseado no socialismo[174], é analisado deste modo por Mosca (*id.*:100):

> "Através do plano (economia planificada), as burocracias não apenas centralizam questões globais do Estado e do desenvolvimento como interferem em domínios de decisão individual como, por exemplo, a escolha do que, quanto e como consumir, o que estudar e onde e, em muito casos, o Estado decide sobre as pautas de comportamento individual e da sociedade. Do lado da oferta, pretende-se que o tecido produtivo seja configurado por empresas socialistas (estatais e cooperativas), que gozam de uma estrutura monopolista. A gestão económica não é realizada através dos instrumentos de uma economia de mercado (preços, taxas de juro, oferta monetária), mas administrada pelo plano por meio dos balanços materiais intersectoriais, sendo os preços, os salários, as taxas de juro, a massa monetária, etc., instrumentos acessórios que procuram manter os equilíbrios e o funcionamento da economia."

Não é de estranhar, portanto, o movimento que cedo se gerou contra a burocratização do Estado[175], dada a ineficiência contrastante com o exagerado consumo de recursos. Efectivamente, o Estado revelou ser uma complexa máquina em processo de *autofagia*,[176] consumindo demasiados recursos para poder funcionar, facto reconhecido socialmente a partir do qual se originou o "movimento de desburocratização" que constitui hoje, em contexto de pluralismo social, palavra de ordem para completar o seu processo de transformação num Estado democrático configurado pela liberalização da economia e pela participação das organizações da sociedade civil.

É compreensível que, desde cedo, os governos africanos tenham tomado sobre si a responsabilidade de dirigir e controlar a universidade no sentido de garantirem que esta

---

instrumento de la superioridad de la administración burocrática es este: el saber profesional especializado, cuyo carácter imprescindible está condicionado por los caracteres de la técnica y economía modernas de la producción de bienes, siendo completamente indiferente que tal producción sea en la forma capitalista o en la socialista". Em África, a burocracia simbolizava os "sinais de modernidade" na medida em que permitia desenvolver um sistema de administração mais eficaz, que escapava aos padrões feudais ou clânicos.

[174] Sendo a antítese do regime capitalista de classes antagónicas, o socialismo é apresentado como uma sociedade homogeneizada do ponto de vista classista, ou melhor, que vai promovendo essa homogeneização até ao "desaparecimento" paulatino das diferenças de classe" (Markiewics-Lagneau, 1973:58) o que arrasta o nivelamento das consciências, ou seja, a consciencialização do igualitarismo. Birnbaum (1984), baseando-se em Durkheim que considerava o socialismo "como um ideal, uma paixão" e uma "inspiração dos sistemas sociais face à necessidade de uma justiça mais perfeita" (p. 35), e em Mauss, que via no socialismo "uma nova maneira de ver, de pensar e de agir" e que se realiza "graças a um novo direito, uma nova escala de valores" (p. 57), via no socialismo "um novo sistema de punição e recompensa aplicável à próprias nações", representando "uma maneira de pensar, uma aceitação consciente de todas as novas estruturas sociais", ou seja, "um consenso indispensável a atingir por via da acção das maioria actuantes" (p. 58).

[175] Deve-se ressaltar que em muitos países africanos, os aspectos característicos da burocracia weberiana acabam por não encontrar expressão devido à prevalência da informalidade, do compadrio, das relações de parentesco e da incompetência, que constituem condições adversas à institucionalização e cumprimento de regras impessoais, o que, obviamente, reduz a eficiência das burocracias.

[176] Na medida em que, e de acordo com Peters (1999:211), nos regimes comunistas "el hecho de pertenecer al 'aparato' del Estado beneficia generalmente al empleado no solo en forma directa sino también en forma indirecta por el acceso a bienes de consumo escasos". (O termo mais apropriado seria "antropofagia", não tendo sido utilizado pela forte carga conotativa).

cumpriria as tarefas revolucionárias preconizadas, enquanto agentes do desenvolvimento local (político, cultural e económico), numa fase em que interessava erradicar as sequelas do colonialismo nos planos material, cultural e mental. Tuteladas e mantidas à custa dos recursos financeiros nacionais, as universidades africanas logo se tornaram instrumentos[177] ao dispor do Estado o que, de certo modo, limitava a sua autonomia e condicionava a sua capacidade de gerar internamente políticas de ensino e de investigação tornando-as dependentes de políticas e prioridades às quais tinham de atender. Além disso, interiorizando a missão que lhes estava destinada no contexto da construção de uma nova sociedade preconizada no projecto político da força que liderava a "revolução social", associado à relativa desconfiança que sobre eles impendia, os universitários preferiam quase sempre adoptar uma postura passiva e subalterna de aguardar e cumprir orientações não fossem ser acusados de desvio em relação à política para o sector ou, no pior dos casos, de "reaccionários". Estavam, assim, criadas as bases para uma "instrumentalização" da universidade quer por via de processos de governamentalização como ainda por partidarização das estruturas, dos actores e da própria gestão universitária.

Deste modo, a regulação da vida universitária a partir de fora reforçada por um forte controlo estatal de cariz administrativo e ideológico, justificada pelos supostos interesses nacionais e da revolução, sinais inequívocos e poderosos de um modo burocrático de governação, passaram a constituir, salvo raríssimas excepções, características marcantes da administração universitária nos países da África subsaariana no período pós-independência. Mais do que universidades estatais regidas por programas governamentais assegurados pela burocracia estatal[178], estas eram uma

[177] Mais do que um instrumento de um projecto ou de uma política, a universidade era parte integrante do aparelho ideológico do Estado cabendo-lhe a função primordial de reproduzir as novas relações de produção, base da construção de uma sociedade nova. (Cf. Althuser, 1984:344-347). Neste sentido, para Santos (1975:28) "a universidade foi e continua a ser [...] um importante centro de manipulação de símbolos sociais, isto é, de irradiação da ideologia dominante ...". Independentemente das opções em termos de orientação de desenvolvimento da universidade (clássica, voltada para a formação de profissionais liberais como aconteceu no Benin, utilitarista, vocacionada para uma formação profissional segundo prioridades sociais como é o caso do Mali, e revolucionária, direccionada para a socialização política da juventude - como na Guiné e no Senegal), as universidades africanas estavam ao serviço de projectos nacionais de desenvolvimento e eram parte integrante do modelo de desenvolvimento da sociedade constituindo, portanto, uma peça vital no processo de mudança social. Ou seja, aquelas só poderiam mudar em função do interesse nacional e das prioridades definidas em termos de desenvolvimento social. Sobre esta questão, cf. Adams *et al*., 1991:354-355.

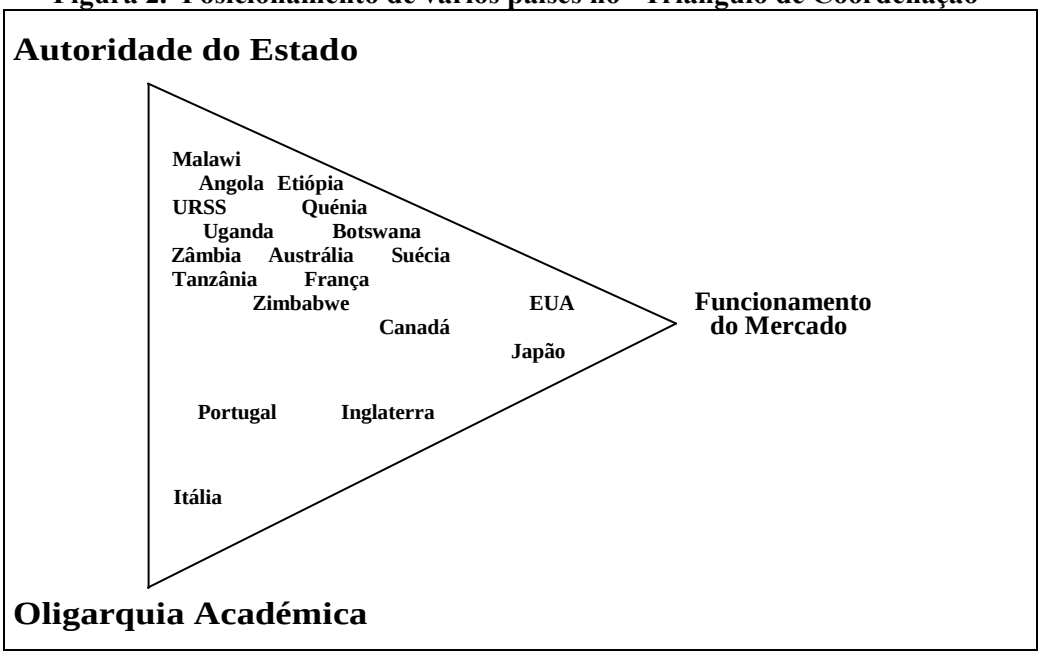
[178] Harber & Davies (1997:50) refere que nos países africanos sob regime colonial, as escolas (e, consequentemente, a universidade) estavam organizadas segundo o modelo burocrático, o que podia ser visível na organização das aulas, das turmas e dos horários, na hierarquização entre professor e alunos, entre professores e responsáveis da administração educativa, no controlo estatal (através da inspecção escolar), na emissão de normativos regulamentadores, de orientações metodológicas para cumprimento dos programas didácticos, etc.

quase extensão do aparelho partidário que necessitava de alargar a sua influência a todas as organizações para que a revolução não fracassasse.

De acordo com Harber & Davies (1997:50-51), adopção do modelo burocrático de administração nas instituições educativas dos países em desenvolvimento, como é o caso dos países africanos, parece decorrer da ilusão de modernidade que é conferida pela hierarquização do poder, pela racionalização dos recursos e pelos métodos de disciplinação, controlo e supervisão, que são localmente valorizados, especialmente a autoridade rígida do professor na sala de aula. A burocracia revela-se um bom instrumento regulador estatal, adequada para manter uma certa ordem social. Em muitos países africanos (Congo, Kénia, Nigéria, Tanzânia, Zâmbia, e Zimbabwe) a burocracia na organização escolar, personificada pelo professor, é encarada como uma forma adequada de racionalização do tempo e dos escassos recursos, com a qual a instituição escolar contrapõe a uma certa anarquia social (absentismo, atraso, desordem) as preocupações com a ordem, a disciplina e a eficiência (*id*.:51). Portanto, a burocratização da escola é uma estratégia que ajuda a subordinar e a controlar a população uma vez que, segundo estes mesmos autores (*id*.:52), "the last thing authoritarian governments in developing countries want is a questioning and critical citizenry."

Considerando as condições envolventes e enfocando a universidade numa perspectiva sistémica, Clark (1983:142-143), defende que a autonomia, o controlo e a coordenação do ensino superior são a resultante da conjugação de três forças sociais: as do mercado, as do Estado e as da oligarquia académica que representam pólos de regulação. Estas três forças estão representadas num "Triângulo de Coordenação", ocupando os respectivos vértices e no qual são inseridos diversos sistemas de ensino superior, numa posição de acordo com o peso de cada uma dessas forças na estruturação e regulação do ensino superior. Isso mesmo é mostrado na figura 1 onde podemos encontrar as posições relativas de vários países (entre os considerados desenvolvidos e aqueles em vias de desenvolvimento) de acordo com a conjugação destas três forças e sua influência no ensino superior.

Figura 2. Posicionamento de vários países no "Triângulo de Coordenação"



(Adaptado de Clark, 1983:143 e de Omari, 1991)

De acordo com esta figura, nos países em desenvolvimento, onde as forças do mercado são débeis e os governos são jovens e frágeis, sem confiança em si próprios ou nas instituições de ensino superior, o Estado tende a assumir um papel determinante no controlo e coordenação do ensino superior impondo as políticas e interferindo directamente na administração universitária. Van Vught (1991) reconhece que nos países em desenvolvimento o modelo do controlo do ensino superior pelo Estado é predominante na base do qual o governo regula e controla fortemente as instituições de ensino superior com base no pressuposto de que "a universidade em África ocupa uma posição de crítica importância, para ser deixada sozinha na determinação das suas prioridades", e que deve assim "aceitar a hegemonia do governo" (Yesufu, 1973).

Este cenário evidenciou-se em quase todos os países africanos que, após a independência, iniciaram um período de "construção nacional"[179] em que a universidade assumia uma importância crucial. Sob a pressão desta construção, orientada ideologicamente por partidos marxistas-leninistas, associada ao aumento da procura

[179] Este período de "construção nacional" correspondeu essencialmente à revitalização cultural e criação de uma tecnoestrutura governativa (incluindo a "regeneração" do aparelho administrativo e estatal) e não tanto à construção de infra-estruturas físicas, que já existiam em resultado da exploração colonial dos recursos energéticos nacionais e que foram, entretanto, herdadas. Integrava o processo de (re)construção do sentido de identidade cultural, de dignidade jurídica e de soberania a partir da recuperação dos valores e padrões culturais aniquilados pela acção colonial. Incluía ainda a formação de uma nova "elite africana" constituída por quadros técnica e ideologicamente qualificados para assumirem as "rédeas" do país, assegurando o funcionamento da máquina produtiva e do aparelho estatal. Assim sendo, a acção da universidade fazia todo o sentido uma vez que a ela cabia a tarefa da formação da referida elite, que possuísse consciência revolucionária e fosse interveniente activa neste processo de "construção nacional".

social do ensino superior e ao estabelecimento de um sistema de economia estatal planificada, as forças de coordenação assumem uma configuração diferente neste triângulo em cujos vértices se encontram agora o Partido, o Estado e a oligarquia académica, cabendo ao Estado (por vezes ao Partido) o papel determinante na regulação e controlo do ensino superior.

Em muitos casos, na fase inicial da vida das universidades, e para salvaguardar o seu compromisso com a instauração de uma nova ordem social, estas foram directamente orientadas e controladas pelo Estado, o que garantia a fidelidade da universidade aos objectivos e políticas sociais pois, tal como Omari (1991) considera:

> "Acima de tudo, não se esperava que as universidades se comportassem como críticos liberais do jovem Estado mas como colaboradores na construção nacional. Deste modo, muitas vezes lhes lembravam que deviam 'ter cuidado com a mão que as alimentava' e eram forçadas a oferecer 'críticas construtivas', o que por vezes era impossível dada a natureza do diálogo e o orgulho e sensibilidade das relações de poder nos jovens estados independentes."

No contexto da orientação e controlo estatais sobre a universidade, até mesmo as cerimónias públicas de âmbito nacional ou universitário (abertura do ano, graduações, congressos e eventos científicos) constituíam oportunidades para o chefe de Estado "definir o comportamento das universidades" e apresentar importantes medidas políticas sobre e para a universidade, o que deveria ser tomado como ordens, segundo a tradição africana dos mais velhos, as quais o vice-reitor nomeado pelo Chefe de Estado não poderia ignorar ou desprezar. Como é óbvio, esta é uma forma de intervenção do poder político que pouco se compadece com a reivindicada autonomia universitária.

O condicionamento político da universidade daqui resultante e a limitação da sua autonomia é abordado por Sawyerr (1994) ao referir que:

> "Nas culturas políticas autoritárias, como é o caso no Ghana colonial e pós-colonial, [...] há a tendência para tratar as universidades como objectos de política e como meios para atingir determinados fins, e muito raramente como sujeitos com carácter e ética bem definidos e um papel chave na sociedade civil. [...] Este é o dilema fundamental da universidade africana: como manter o nível de autonomia essencial à criatividade e o trabalho profissional sério num contexto de expectativa pública exacerbada e justificável."

As universidades africanas encontravam-se, de certo modo, coarctadas na sua actuação, não podendo funcionar segundo os interesses académicos mais amplos de produção de saber ou de desenvolvimento cultural, devendo, ao invés, manter uma

obediência quase cega às determinações do governo[180] (ou do partido que o suporta ideologicamente), mesmo quando isso punha em causa a natureza intrínseca da universidade enquanto organização académica autónoma. Naturalmente que, neste contexto, lhe sobrava alguma margem de liberdade para a criação científica que é o fundamento da legitimidade e da credibilidade da universidade.

Contrariamente ao que acontece na maioria dos países desenvolvidos onde predomina actualmente o modelo de autonomia e auto-regulação (supervisão pelo Estado), em África, regra geral, tem-se assistido ao reforço do poder do Estado sobre as instituições incluindo a universidade pois esta foi sempre considerada, por um lado, um agente da reconstrução nacional e fonte de recrutamento para os quadros do aparelho do Estado mas, por outro, uma fonte de potencial contestação[181]. Por via deste modelo garantia-se o papel da universidade como agente de modernização e estabilidade e como factor de fortalecimento da identidade nacional salvaguardando-se simultaneamente a sua fidelidade ao regime[182].

Em termos operacionais, o modelo do controlo pelo Estado encontra justificação no princípio da homogeneidade legal, ou seja, na necessidade de assegurar a semelhança do produto das diversas instituições de ensino superior como forma de garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos e igualdade na competição pelos empregos do Estado. Segundo este modelo as alterações do sistema educativo universitário resultam de exigências internas dos serviços do Estado para conhecimentos ou competências mais especializados ou técnicos que acompanhassem o

[180] Tratava-se, neste caso, mais do que uma atitude de subserviência face ao poder político, de uma estratégia de sobrevivência da própria universidade. Este "colaboracionismo" da universidade, visando auxiliar a implantação do projecto revolucionário de uma nova sociedade, originou a sua própria democratização uma vez que exigiu a criação de formas democráticas de governação e de estruturas colegiais onde nem sempre imperava o consenso.

[181] Segundo Court (1991:330) "universities are valued as symbols of national attainment and for their provision of manpower, but on the other, they are feared as sources of criticism and dissent."

[182] Em geral, apesar de algumas referências em termos de luta da universidade pela liberdade intelectual e contra a "tirania governamental" (Court, 1991:340; Adams, Bah-Lalya & Mukweso, 1991:366-367) pode-se considerar que as relações entre o governo e a universidade em muitos países africanos eram cordiais, amistosas e fundadas num diálogo aberto, no respeito da dignidade universitária por parte do Estado e na consideração dos objectivos da política estatal, por parte da universidade. Só para dar um exemplo, Maliyamkono (1991:434-435) refere que na Tanzânia o governo não interferia na vida universitária e que a universidade gozava de autonomia e grande liberdade académica, fazendo mesmo uso de um elevado criticismo. Autores já aqui apresentados e referenciados (Biraimah, Chideya, Hughes & Mwiria) reportam-se às boas relações entre universidades e governo na Nigéria, no Quénia, no Senegal, no Zimbabwe, no Zaïre, etc.. Court (1991:339-340), fazendo referência à Tanzânia, Botswana, Lesotho e Suazilândia, considera que "relationships between government and university have been relatively good owing to special efforts to maintain dialogue." Todavia, todos são unânimes em reconhecer que a contestação às políticas sociais e educativas do governo fazia parte do activismo estudantil com alguma expressão em muitos países africanos. Neste caso, os governos incumbiam as universidades de manter este activismo no nível mais baixo possível. Sobre este assunto, no relatório para o Banco Mundial (2000:85) reconhece-se que "os governos podem temer os estudantes porque sabem que estes jovens podem, sob certas circunstâncias, ameaçar um regime. Por isso mesmo, muitos governos esperam que as universidades contenham o activismo político estudantil."

desenvolvimento das funções técnicas assumidas pelo governo central originando reformas, pouco frequentes, geralmente negociadas entre a oligarquia académica e a administração estatal.

Nas últimas duas décadas o modelo de controlo pelo Estado foi sendo confrontado com dificuldades crescentes em se adaptar às mudanças impostas pela emergência de um novo sector dominante da actividade, o sector do mercado. A força por detrás do desenvolvimento do ensino em geral e do universitário em particular, deixou de ser a modernização política e administrativa liderada pelo sector público administrativo para ser liderado pelo sector privado do comércio, da indústria e dos serviços, estes pagos pelos consumidores individuais e não pela comunidade, ao mesmo tempo que o sector público deixou de ser o principal empregador dos graduados pelo ensino superior.

O reconhecimento do princípio da homogeneidade legal, apropriado às exigências da modernização administrativa, passou a constituir um obstáculo à procura das soluções diversificadas necessárias à capacidade de inovação e de geração de novos conhecimentos de uma economia industrial, o que levou ao progressivo abandono do modelo de controlo pelo Estado em favor da gradual concessão de autonomia às instituições e do estabelecimento dos princípios da auto-regulação, ou seja, ao desenvolvimento do modelo da supervisão pelo Estado.

Todavia, o que ocorreu na África Subsaariana foi o reforço do modelo de controlo pelo Estado[183], explicado por Hughes & Mwiria (1991:392) como sendo uma consequência da incapacidade das universidades em definirem as suas próprias políticas ou da relutância em desenvolverem agendas próprias, deixando um vazio de liderança. Para Neave & Van Vught (1994), a explicação é encontrada no facto de o sector privado do mercado ser frágil e funcionar de modo predominantemente tradicional, não constituindo, por isso, alternativa ao financiamento estatal do ensino superior. Devido à debilidade deste sector, considerado como o sector moderno da economia, o Estado é forçado a desenvolver um duplo esforço: por um lado, para criar condições para que a economia moderna de mercado se possa desenvolver e, por outro, para manter a universidade como parte do sector moderno da economia. Neste caso, a universidade,

[183] E preciso considerar ainda que a regulação e controlo do Estado numa sociedade marcada por desigualdades sociais e *deficits* de escolarização visava precisamente atenuar essas desigualdades por via da introdução de *ratios* e medidas de discriminação positiva e favorecer a mobilidade social daqueles grupos sociais mais desfavorecidos em nome de quem, num projecto de sociedade socialista, o Estado existe. Só desta forma é que o Estado pode transformar a educação de instrumento de dominação de classe nas mãos da burguesia em instrumento de destruição desta dominação. No domínio do ensino superior, a intervenção directa do Estado nos países socialistas europeus ajudou a reduzir as taxas de disparidade em termos de acesso e a criar uma larga base equalizadora (Snyders, 1976:36-40).

porque se encontra sintonizada com o sector moderno, teria de actuar, por antecipação, como factor de consolidação desse sector de mercado. Como o sector privado tem pouca expressão, o serviço público governamental, efectivamente posicionado como sector moderno da actividade nacional, continua a funcionar como referencial em termos de ocupação dos graduados, sendo o emprego no Estado visto como fonte de poder e de posição social e como *locus* de realização das carreiras e de concessão de prestígio social.

3. Funções e relevância social da universidade em África

Mesmo reconhecendo a desadequação da universidade herdada do colonialismo esta era, ainda assim, validamente desejada, expectantemente acolhida e privilegiadamente apoiada na certeza de que se tornaria em breve africanizada e, ao sê-lo, estaria a contribuir para a revolução cultural necessária. Foi nessa condição que os novos governantes a acarinharam, alimentando sobre ela a promessa do desejado progresso. Nesta conformidade, Davidson (2000:197-198) reconhece que

> "à medida que a reafirmação africana afastava os dilemas psicológicos e práticos criados pela invasão e pela expropriação de muitas décadas, o progresso do mundo exterior surgia a catadupas e os resultados eram impressionantes. As novas universidades podiam ser formas extremas do modelo britânico, 'torres de marfim' de elitismo, adequadamente afastadas da agitação proletária das ruas das cidades e revestidas de rituais de trajos académicos e 'mesas de honra'; mas ainda assim eram universidades válidas, onde nunca antes, exceptuando uma ou outra excepção, existira nada. [...] Como é compreensível, toda esta situação fomentou o optimismo."

Para além de se inscrever numa lógica fundada numa perspectiva cultural[184], a relevância social da universidade africana deriva do seu papel como agente cultural numa época em que a reconstituição da identidade cultural era uma tarefa fundamental do novo Estado no contexto da erradicação dos efeitos do colonialismo. Como afirma Debbasch (1971:56),

> "la fonction de promotion culturelle de l'Université signifie que tout individu doit pouvoir y recevoir, en dehors même de toute préoccupation professionnelle, cette part de savoir sans laquelle il n'y a pas de condition humaine"

cabendo à primeira o dever de "répondre aux besoins de la Nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines" (*id*.:57). Este autor refere mesmo que "la promotion

[184] Sobre esta questão, Borrero Cabal (1995:141), citando Carrier, escreve: "une autre logique devrait inspirer les universités, et notamment une logique fondée sur une perspective culturelle" que, em nosso entender, ajuda a resgatar os valores identitários das sociedades africanas sobre os quais assenta a dignidade dos respectivos povos.

culturelle constitue une fonction dont on reconnaît l'importance mais elle n'exclut pas que l'Université ait également pour mission la formation de cadres."

Na formulação "formação de quadros"[185] pode estar contida uma compreensão mais abrangente da missão da universidade pois isso não se realiza sem a combinação das funções de ensino, de investigação e de extensão, consideradas inseparáveis da definição de universidade (Pelikan, 1992:76). Através do ensino pode-se difundir o conhecimento, convertê-lo em saber e competências com os quais os diplomados poderão realizar as suas tarefas sociais. Mas o ensino apoia-se intrinsecamente na investigação, com a qual se questiona a realidade, dando-lhe sentido e produzindo representações teóricas, para além de desenvolver nos diplomados capacidades de acção e reflexão. Por outro lado, é a investigação[186] que faz avançar o conhecimento, ficando disponível para o ensino e a vida. Por sua vez, para conhecer e questionar a realidade, o ensino e a investigação têm de extravasar os muros da universidade, levando-a a interagir com o contexto externo, de onde apreende os problemas e para o qual contribui com conhecimento renovado e "soluções". Para isso serve a actividade de "extensão" com a qual a universidade se converte em "centro cultural da vida nacional" (Pelikan, *id*.:139) e sem a qual a universidade permanece desenraizada e estranha ao seu contexto.

Sendo esta a trilogia que confere a essência intrínseca da universidade, torna-se imperioso que os "quadros", enquanto recursos, sejam "produzidos" nesta interacção de processos, tornando-se capazes de articular saber, saber-fazer e saber-estar tendo em conta as características e exigências do contexto envolvente. Isso corresponde à necessidade de criar uma elite de intelectuais e técnicos sensíveis aos problemas do país e predispostos a dar o seu contributo para a sua resolução, envolvidos com as realidades e comprometidos com o desafio do progresso.

A formação de "quadros" é a tarefa primordial do sistema educativo (também da universidade) da qual depende o desenvolvimento das forças produtivas, das relações de

[185] A noção de "quadro" remete-nos a um contexto em que o Estado é o empregador exclusivo dos diplomados pela universidade, sendo também o responsável pela sua formação, financiando-a na quase totalidade. Nos países africanos recém-independentes, dada a ausência de um sector privado da economia, o sector público é predominante, resultante da nacionalização das empresas em que assenta a economia nacional (actualmente já existe um sector privado em expansão). Deste modo é compreensível que, ao serem formados a expensas do Estado, carente de recursos humanos, este seja o sector que os empregue como forma de compensação e rentabilização do investimento feito. Assim, os formados pela universidade passam a constituir "quadros do aparelho do Estado" num sistema de economia socialista planificada do qual aquela é a fonte de alimentação. Devido a esta lógica, estes formados não são concebidos como profissionais liberais que devem procurar o seu nicho num mercado concorrencial. Assim se compreende que uma das funções essenciais da universidade em África seja a de "formação de quadros" para o sector estatal da economia e para a administração estatal, constituída em ministérios que se encarregam da concepção, execução e controlo das políticas sectoriais correspondentes. Esta é uma das características do Estado monopolista.

[186] Simão, Santos e Costa (2002:43), destacando a importância vital da investigação na universidade, consideram que "uma universidade sem investigação é (como) um corpo sem alma."

produção e das ideias, factores que integram os pilares da economia e do desenvolvimento sustentado. Aqui reside, afinal de contas, o papel da universidade como "motor da sociedade"[187], não se limitando a reproduzir a ordem social vigente mas a produzir uma nova ordem social baseada no progresso.

Ao Estado cabe, pois, apoiar a actividade da Universidade fornecendo-lhe os recursos de que necessita para cumprir as suas funções. Da realização destas dependerá o nível de desenvolvimento do conhecimento, do saber e da técnica, a qualidade da formação dos quadros nacionais e o nível de *performance* do tecido empresarial com base na incorporação da tecnologia moderna produzida ou dispensada em resultado da actividade da universidade. É a partir daqui que se define o grau de eficácia da acção da universidade, mas também a sua utilidade social que muito influencia a expressão do seu prestígio na sociedade.

As funções gerais da universidade estão presentes nos enunciados referentes às universidades africanas que incidem sobre as tarefas do desenvolvimento social, realçadas por Debbasch (*id*.:56) como se segue:

> "L'Université doit ainsi contribuer à l'élévation du niveau culturel du pays. L'universitaire doit participer à toutes les activités de sa région, y faire entendre la voix de l'Université, son rayonnement ne doit pas être limité à la Faculté ou il exerce. Il doit participer au 'développement économique et social de chaque région'."

o que revela a função de promoção do desenvolvimento consignada à universidade e assumida como uma das prioritárias no período pós-independência.

Segundo Ishumi (1990), as razões para a criação das universidades africanas no período pós-colonial são idênticas e foram assumidas em 1961, na Conferência dos Ministros Africanos de Educação em Addis Abeba como sendo as de:

> "Produzir mão-de-obra bem instruída e funcionalmente competente, a nível médio e superior, para gerir os diversos sectores da economia nacional; criar e imprimir uma imagem internacional positiva para os novos estados independentes, por construção de instituições respeitadas e expansão das já existentes, para acolher um número crescente de alunos; reduzir e, por fim, erradicar o analfabetismo de massas; e criar dentro da comunidade nacional quadros educados, inovadores e criativamente auto-suficientes cuja produtividade e competências, nos anos que seguem à escolarização formal, sejam um factor na produção e acumulação da riqueza nacional."

[187] De acordo com Rodrigues (1998:65) "a função de "motor da sociedade' exerce-se através de dois meios: acção dos universitários, que no seu quotidiano vão dando testemunho do seu trabalho enquanto académicos; a força das ideias e das teorias que, quando bem expostas e desenvolvidas, são mais poderosas que muitos exércitos." Deste modo, a universidade pode constituir uma mais-valia para o sector industrial "formando quadros com capacidade real para transformar as empresas em fontes permanentes de criação sustentada de riqueza" (*id*., *ibid.*) garantindo simultaneamente a sua operacionalidade técnica e evolução tecnológica.

Estas tarefas constituem o desafio inicial de universidades criadas em países caracterizados por elevados índices de analfabetismo, escassez de "quadros" altamente formados e défices de desenvolvimento técnico e tecnológico acentuados, por um sector privado quase inexistente e sem expressão na economia mas com um sector público carente de recursos humanos e na expectativa de ver satisfeita a breve trecho essa carência. Duas décadas depois, e superadas algumas daquelas características, a tónica quanto às tarefas da universidade passa a incidir sobre aspectos como a diversificação e modernização do ensino, a investigação e criação de *know how* próprio, como condições capazes de ajudar as sociedades africanas a apetrecharem-se com os instrumentos cognitivos, tecnológicos e simbólicos que as tornem aptas a integrar o sistema global de intercâmbio científico e tecnológico, a partilhar informação e a gerar riqueza.

Esta diferença substancial traduz não só uma evolução da situação social mas, acima de tudo, um aumento das exigências locais e globais quanto ao papel que cabe às universidades como factores de desenvolvimento e bem-estar, o que se traduz numa alteração das suas funções básicas. E isto ocorre porque se parte do princípio de que a universidade em África não tem de reproduzir o atraso estrutural, representando, em contrapartida, uma via para superar o subdesenvolvimento, pois a universidade africana constitui um (de entre vários) factor de aproximação com o "mundo desenvolvido" conferindo às sociedades africanas instrumentos para um diálogo e cooperação científica e tecnológica em pé de igualdade.

Estas universidades tornam-se parceiras fundamentais na criação da própria base material e espiritual com que se constrói o progresso, com que se cimenta a coesão social e com que se assegura a cooperação internacional. Além disso, para as sociedades africanas, a existência de uma universidade representa, em última instância, a possibilidade de questionar e problematizar a realidade regional, de teorizá-la e inseri-la no saber global em constante construção, de aceder ao conhecimento, geri-lo, difundi-lo e aplicá-lo e de enriquecer o património cultural com que se cria o sentido de comunidade e de cidadania. No dizer de Kamba (1982:59, *ap*. Chideya, 1991:441) "the university should be at the center and not the periphery of national development."

4. A Universidade de Angola e o seu papel na construção nacional

A universidade em Angola tem uma história relativamente recente, comparativamente à de outras universidades em África, mas passou a ser, desde o seu

início, uma instituição indissoluvelmente ligada à história e ao desenvolvimento do país. O seu próprio surgimento abrupto e toda a sua evolução conturbada produziram-se sob a consideração de políticas sociais que tinham como fundamento traduzir a ideia de desenvolvimento embora nem sempre o seu papel real fosse disso prova. De instrumento elitista da colonização (portanto, ao serviço de uma minoria) a agente de luta revolucionária por uma nova sociedade (pretendendo representar os interesses de uma maioria outrora despojada), a universidade em Angola pode ser o exemplo de como uma organização social pode, em nome de políticas partidárias e de Estado, fazer parte de processos hegemónicos[188] que caracterizam a luta de classes e o confronto político num processo de transformação social.

4.1. Antecedentes, surgimento e desenvolvimento (de 1962 até 1975)

O surgimento de uma universidade em Angola (tal como em Moçambique onde este processo sofreu inicialmente uma evolução paralela) dá-se numa complicada conjuntura de pressões internas e externas. A nível interno, a burguesia colonial desejava que os seus filhos continuassem os estudos superiores sem terem de abandonar o território, pelo que exigia insistentemente a criação de uma universidade. Por outro lado, a eclosão e a evolução da luta armada de libertação nacional (após um período em que se pediam negociações políticas com Salazar, com base no "Manifesto do MPLA" de 1956)[189] impunham uma tomada de medidas que não só ajudassem a manter o controlo político-administrativo da colónia como também contribuíssem para melhorar a situação nos domínios socio-económico e cultural. Esta situação induzia a administração colonial a tomar medidas que mascarassem a condição de atraso do sistema educativo e outras que esvaziassem as reivindicações nacionalistas que

[188] Para Apple (1999:41) "o conceito de hegemonia refere-se a um processo em que os grupos dominantes de uma determinada sociedade se unem, de modo a formarem um bloco social que mantém e garante a sua liderança perante os grupos dominados" considerando ainda que esse processo não depende, necessariamente, de estratégias de coacção, apoiando-se na "aquiescência da ordem social prevalecente, formando um guarda-chuva ideológico debaixo do qual muitos grupos sociais se resguardam, embora mantendo divergências profundas entre si". No caso angolano, a Universidade, que apenas beneficiava a elite colonial, passou a representar os interesses das classes sociais outrora dominadas e em nome de quem se pretendia agora colocar ao serviço. Esta a razão da sua conceptualização como universidade de massas, com as consequências positivas e negativas de tal assunção.

[189] O Manifesto do MPLA, publicado em 1956 após a sua fundação, constitui um marco importante do movimento nacionalista angolano, no qual se analisava a situação de Angola em termos de opressão e exploração coloniais, se referia a recusa do governo português em negociar a independência, preconizando, em consequência a necessidade da luta armada de libertação nacional. Assim, proclamava: "o colonialismo português não cairá sem luta. Deste modo só há um caminho para o Povo Angolano se libertar: o da luta revolucionária. Esta luta no entanto só alcançará a vitória através de uma frente única de todas as forças anti-imperialistas de Angola, sem ligar às cores políticas, à situação social dos indivíduos, às crenças religiosas e às tendências filosóficas dos indivíduos, através portanto do mais amplo Movimento Popular de Libertação de Angola." Cf. Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:10-11.

denunciavam as políticas sociais discriminatórias e a opressão policial sobre a intelectualidade e as organizações de massas como clubes e agremiações, organizações políticas e de intelectuais clandestinas e associações culturais[190].

Com efeito, no domínio educativo[191], nas décadas de 50 e 60, essa administração encetou medidas para alargar quantitativa e qualitativamente a rede escolar considerando, nas palavras do então Secretário Provincial da Educação, Dr. Pinheiro da Silva, em entrevista, que

> "o futuro de Angola como terra portuguesa está estreitamente ligado ao que for realizado no domínio da educação. [...] À educação cabe a preparação dos que a hão-de movimentar e conduzir. Além disso, é do seu foro a criação do clima ideológico e sentimental que une as pessoas" (Boletim da Câmara Municipal de Sá da Bandeira, nº 28, 1970:31).

Fica aqui patente uma referência ao carácter desenvolvimentista da educação ligado à ideologia do capital humano (ideias que fundamentavam as políticas educativas de então) que, mais do que uma concretização, era mera intenção.

As pressões externas exercidas na altura sobre o governo português que, ao contrário de outras potências colonizadoras, insistia em manter colónias, prendem-se com a própria conjuntura africana e internacional caracterizada na época pelos efeitos da Conferência Afro-Asiática de Bandung[192], e pela eclosão posterior das independências das várias colónias depois de 1957 e a correspondente era de descolonização que se abria, pelas denúncias internacionais da exploração e opressão colonial e pelas exigências quer da ONU quer de organizações nacionalistas africanas

---

[190] Podem ser referidas organizações fundadas entre 1912 e 1950, de carácter nacionalista, como a Liga Nacional Africana, o Grémio Africano, que deu lugar à ANANGOLA (Associação dos Naturais de Angola), a Sociedade Cultural de Angola, a Associação Académica do Huambo, a Comissão de Luta das Juventudes contra o Imperialismo Colonial em Angola, todas com actividade intelectual, literária, de alfabetização, de consciencialização, de mobilização das massas contra o colonialismo, algumas com ligações ao Partido Comunista português e a outros partidos comunistas. Pela sua acção, especialmente nas grandes cidades, muitas foram ilegalizadas, passando a funcionar na clandestinidade mas sempre sob a mira da PIDE. Apenas na década de 50 é que foram fundados os primeiros partidos políticos em Angola com programas políticos defendendo a independência nacional. Cf. Mateus, 1999:52-58.

[191] Santos (1998:484) reconhece que "as guerras, incluindo a guerra de libertação em Angola, influíram profundamente na evolução da escolaridade e na orientação pedagógica". Tratava-se não só de corresponder a exigências de expansão, como ainda de diminuir o impacto das reivindicações nacionalistas e lavar a imagem, perante a comunidade internacional, de atraso estrutural do sistema escolar português em África.

[192] Esta Conferência, realizada na Indonésia em 1955, em que participaram representantes de movimentos nacionalistas asiáticos e africanos, abriu o caminho para a libertação dos povos colonizados e oprimidos do mundo ao assumir a luta anti-colonial como o caminho para a libertação, a exemplo da vitória do povo vietnamita contra os franceses em 1954, e da independência da Índia com Mahatma Ghandi, em 1947. Outras influências foram a acção da ONU, criada em Maio de 1945, e que "se tornou uma tribuna mundial para os porta-vozes dos povos colonizados e do seu direito de disporem de si próprios", a nacionalização do Canal de Suez pelo presidente egípcio Gamal Abd-el-Nasser representando uma acção anti-colonial e pan-arabista, o enfraquecimento das potências colonizadoras europeias depois do termo da II Guerra mundial e o consequente surgimento dos EUA e da URSS que, embora por razões diferentes, apregoavam ideias anti-colonialistas, e as próprias contradições internas do colonialismo (Cf. Ki-Zerbo, 1972:157-164).

para que Portugal negociasse e concedesse a independência às suas colónias. Na década de 60 a Inglaterra, a França e a Alemanha, principais países colonizadores, reconhecendo essa inevitabilidade, fizeram a descolonização em África, mas nem isso serviu de exemplo a Portugal.

Nesta conjuntura, o governo português, apesar de pressionado de todos os lados, ia ficando cada vez mais isolado no processo de colonização, não tendo impedido que do tão "orgulhosamente sós" de Salazar se tivesse passado à fase de "ir para Angola rápido e em força" (Santos, 1970:284) aumentando assim, a partir de 1961[193], a presença militar neste território, para além da presença de missionários, comerciantes e negociantes que vinham explorando as riquezas naturais e as energias humanas.

O advento do ensino superior em Angola, precisamente nesta altura, revela-se como um processo conturbado, marcado por pressões e interesses gerados no sentido de alargar a escolarização ao nível superior, pese embora a taxa de 90% de analfabetismo que se registava entre a população indígena[194]. É neste momento que os colonos começam a sentir a necessidade de alargarem e aprofundarem a sua implantação num território vasto e rico, até ali inexplorado e com muito para dar, desde que fossem criadas no terreno as condições ideais para tal. Isso passava pela garantia de continuidade da escolarização das crianças e jovens no território para que aí pudessem continuar e exercer a acção colonizadora, nos papéis de dirigentes, técnicos e autoridade. Essa escolarização vinha sendo garantida, não sendo, porém, extensível à maioria da população autóctone em geral distribuída pelas zonas rurais ou na periferia dos centros urbanos onde, genericamente, as escolas escasseavam.

Parece, assim, paradoxal a exigência de ensino superior no território ultramarino de Angola, o que só é compreendida no contexto da aplicação das políticas coloniais

[193] Foi neste ano que se registaram os actos considerados iniciadores da luta armada de libertação nacional em Angola - o ataque às cadeias de Luanda, em Fevereiro, onde se encontravam presos militantes do MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola) e outros nacionalistas, atribuído ao MPLA, e os ataques e chacinas em aldeamentos de colonos no Norte de Angola, em Março, atribuídos à UPA (União das Populações de Angola, precursora da FNLA - Frente Nacional de Libertação de Angola). Analisando os processos que conduziram às independências africanas, Iliffe (1999:332) refere que "os acontecimentos nas colónias portuguesas que tornaram possível esta vitória tinham começado com revoltas de africanos em Angola em 1961 e em Moçambique em 1964, provocadas pela colonização portuguesa, pela ausência de direitos políticos e pelo exemplo da independência em todo o continente africano. O movimento de libertação de Angola estava dividido em três facções assentes nas três principais concentrações populacionais da colónia, no norte, centro e centro-sul. Qualquer delas pouco mais conseguiu do que sobreviver." Para mais informações, consultar Ki-Zerbo, 1972:275-279.

[194] Este conceito é usado não só para designar a população autóctone como ainda para traduzir a ideia de pessoas sem direitos de cidadania. O Artigo 2º do Estatuto dos Indígenas Portugueses (Ferreira & Veiga, 1957), define indígenas "os indivíduos de raça negra ou seus descendentes [...] que não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses". Esta "ilustração" (que representava a inclusão na "civilização portuguesa") conseguida por intermédio da assimilação cultural, era a condição essencial para a aquisição do estatuto de cidadão.

que beneficiavam uma pequena minoria de cidadãos- os portugueses oriundos da metrópole que constituíam a burguesia colonial[195] e os integrantes da pequena-burguesia[196] nacional, dependentes daquela - e que eram em geral, servidores da administração pública, técnicos médios e funcionários dos serviços da ordem e segurança e pequenos empresários.

Sobre a necessidade do ensino superior português em África é interessante rever a posição de Guerreiro (1999:239-240) quando afirma que

> "e paralelamente bastou um maior interesse, um olhar mais atento e uma acção mais concertada sobre a exploração dos nossos recursos africanos para que de um dia para o outro se sentisse a necessidade do ensino superior em toda a África portuguesa. [...] Terá sido em Angola onde mais se avolumou este anseio que se concretizou num projecto que, parecendo irreverente, nada mais era do que o reflexo normal de uma evolução que nos últimos tempos se havia precipitado, digamos assim, e que exigia ser encarada por um novo prisma."

A história do ensino superior português em África remonta ao século XVIII, com o registo do ensino da Medicina que se havia iniciado em Angola, em 1791, na "Escola Médica de Luanda", entretanto criada pela rainha D. Maria I em 1789, e com o funcionamento da "Aula de Geometria e Fortificação"[197]. Já nessa altura, enquanto possessão ultramarina, a colonização portuguesa registava uma implantação ligeira no litoral onde se localizavam as cidades, nascidas a partir das feitorias, entrepostos comerciais[198] e presídios, onde podiam ser encontrados os colonos europeus. É possível

---

[195] Torres (1991:34) considera que "o conceito de 'burguesia colonial' é geralmente entendido como 'classe dominante indiferenciada', que abarca o universo dos territórios metropolitano e africano e controla o processo de colonização. Esta definição genérica não capta a sobreposição de planos distintos que, embora interligados, não se podem confundir. Por outras palavras, não há uma 'burguesia colonial' uniforme: há uma burguesia metropolitana (cujos bens de raiz ou ligações profundas estão em Portugal, seja qual for o seu comprometimento em África) e uma burguesia colonial, propriamente dita, cujo poder, interesses e ambições têm como ponto de partida os territórios africanos."

[196] A designação de "pequena-burguesia" refere-se, no caso angolano, a "uma classe detentora de meios de produção, cujo poder económico advém, por um lado, da exploração do trabalho assalariado no campo e na cidade e, por outro lado, dos lucros conseguidos na circulação mercantil de bens" e "a sua tendência é transformar-se em burguesia nacional, detentora de meios de produção, visando substituir a burguesia colonial exploradora" (Relatório do Comité Central, 1980:35-36). Nesta categoria, considerada uma "classe vacilante" geralmente se incluíam também os indivíduos que ocupavam altos cargos na administração pública, os que detinham negócios privados (pequenos comerciantes, artesãos e pequenos proprietários agrícolas) e os intelectuais ocupados no Estado, (Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:13) todos eles revelando um "modo de vida desafogado" ou tendências de poder, podendo constituir, portanto, uma ameaça à revolução. Cf. também A. Cabral, (1999:93-96 e 129-133) para quem a pequena-burguesia era "a única camada social capaz, tanto de consciencializar em primeiro lugar a realidade de dominação imperialista, como de manipular o aparelho de estado, herdado dessa dominação".

[197] Cf. Santos, 1970:94 e 1998:88. Segundo este autor, a "Aula de Medicina e Anatomia" fundiu-se com a "Aula de Matemática" tendo dado origem à "Aula de Medicina, Anatomia e Matemática".

[198] A história da colonização portuguesa em África tem início após a chegada de Diogo Cão, em 1492, à foz do Rio Zaire, onde estabeleceu os primeiros contactos com os habitantes nativos do Reino do Congo, um dos vários reinos africanos que povoavam a região que hoje é delimitada como parte do território angolano. Durante os quatro séculos seguintes, a colonização restringiu-se à faixa costeira, com incursões ao interior, destacando-se a acção dos missionários, dos comerciantes, dos militares e dos degredados. Sobre esta questão, Torres (1991:43) refere que "em Angola a ocupação colonial limitava-se, ainda no primeiro quartel do século XX, à zona litoral e às poucas faixas rasgadas pelos caminhos de ferro de Luanda e de Benguela."

que se registassem necessidades de formação no domínio da medicina, dada a dificuldade de fazer chegar à colónia pessoal médico e do facto de existirem doenças tropicais que afectavam muitos colonos.

Consta que a Aula de Medicina e Anatomia, designação então recebida, funcionou com um corpo docente constituído por médicos militares e um cirurgião, mas apenas formou um aluno que já possuía estudos de farmacopeia feitos na metrópole. O seu director chegou a publicar um livro de medicina intitulado "Ensaios sobre algumas enfermidades de Angola". Por falta de alunos, cedo acabou por encerrar. Outro episódio associado ao ensino da medicina ocorre passado um longo lapso de tempo, e tem a ver com a existência de um Decreto-Lei de 14 de Setembro de 1844 que lançou as bases da criação em Luanda[199] "de um "Instituto destinado à preparação de práticos em Medicina" (Santos, 1970:95), cujo plano de estudos incluía as disciplinas de Anatomia e Fisiologia, Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Patologia Interna e Externa, Terapêutica e Higiene e Farmácia. Por este facto é de se crer no grau equivalente ao universitário, mas nada se sabe sobre a correspondência com o curso de igual nível ministrado na metrópole.

Sendo os antecedentes mais longínquos do ensino superior em Angola de natureza pragmática, os factos mais recentes que marcam a criação de uma universidade em Angola são agora de origem socio-económica e cultural, inscritos na política colonial de desenvolvimento (visando a aculturação europeizadora)[200] e sob consideração da "teoria do capital humano"[201] de Schultz (1973), segundo a qual este capital pode ser gerado por via da educação, ideia que é visível nesta passagem de Santos (*id*.:281-282):

---

[199] Esta cidade foi fundada em 1575, por Paulo Dias de Novais que aqui chegou acompanhado de 100 famílias e 400 soldados. Desde cedo conheceu um desenvolvimento enorme e um século depois já era um centro importante com as suas fortalezas, os seus embarcadouros, as suas igrejas e os seus grandes edifícios, tendo funcionado como um entreposto comercial importante na época da escravatura. Em 1605 já tinha estatuto de cidade (Palanque, 1998:23).

[200] A este respeito, Ferreira & Marcelino (1996:279) referem que "a política do ensino colonial português assentava sobre dois eixos principais: a assimilação (para aculturar) e a cristianização (para converter). Essa política não podia favorecer uma plena promoção social da população autóctone, por ser excessivamente eurocêntrica, e geradora de muitos abusos." Além disso, é preciso considerar os efeitos da vigência do "Acto Colonial" ou lei-padrão da colonização portuguesa, publicado através do Decreto n 18570, de 8 de Julho de 1930, no qual, com base no princípio da superioridade racial dos colonizadores e do seu direito de civilizar os africanos, proclamava a missão de promover "a colonização propriamente dita, com a expansão da nossa raça", "a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar populações indígenas". Revogado com a revisão constitucional de 1951 (que, apesar disso, retoma muitos dos seus princípios), a política colonizadora adopta o modelo do estado português pluricontinental como unidade política indivisível do Minho a Timor e, baseando-se na doutrina do lusotropicalismo, passa a defender a integração multirracial e a assimilação dos africanos, após o que poderiam ser considerados cidadãos. (Para aprofundamento, cf. Mateus, 1999:20-26 e Ki-Zerbo, 1972:135-139).

[201] Para Schultz (1973:41) "a característica distintiva do capital humano é a de que é parte do homem [...] e é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos." Partindo da tese fundamental de que "o investimento no homem é uma fonte de crescimento económico", este autor (*id*.:67) considera que "alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições no capital humano" por via da educação. Esta é tomada como um investimento que "pode incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos

> "o investimento educativo é absolutamente necessário e o mais rentável. [...] Se houvessem sido criadas mais escolas, teríamos populações mais conscientes dos seus direitos e dos seus deveres, funcionários mais cumpridores, industriais e comerciantes mais escrupulosos, empregados mais eficientes e, numa palavra, público mais evoluído ... A sementeira educativa só dá fruto passados alguns anos. Começa agora a 'amadurecer' a seara que temos vindo cultivando, intensiva e extensivamente. Não nos assusta o futuro, porque temos enfrentado decididamente o presente, sobretudo no que diz respeito à preparação das novas gerações."

A inexistência de ensino superior nas antigas colónias portuguesas numa fase em que se considerava haver já um certo desenvolvimento social, económico e cultural (provocado até pela intensificação da exploração dos recursos o que exigia a instalação de infra-estrutura e tecno-estrutura adequada) fazia com que a formação superior no exterior fosse a única possibilidade de continuação dos estudos o que originava bastantes reclamações de uma crescente população estudantil oriunda da burguesia colonial, que exigia soluções alternativas à ida para Portugal para dar continuidade aos estudos liceais com o objectivo de conseguir uma licenciatura. Essa deslocação, a ser feita, só estava ao alcance de uma minoria, e desde que beneficiasse de apoios estatais, para-estatais ou das igrejas e não garantia que muitos dos que se licenciavam na "metrópole" regressassem, havendo o risco de ficarem definitivamente a trabalhar na Europa com as evidentes consequências negativas para o desenvolvimento sócio-administrativo dos territórios africanos, que se fazia de modo muito lento[202].

As reivindicações quanto à instalação na colónia de Angola de "estudos universitários" remontam à década de 1940, e localizam-se no "meio académico huilano[203] (onde) surgiu pela primeira vez o sonho de estudos universitários" (Boletim da C. M. de Sá da Bandeira, nº 20, 1969, p. 50), alguns anos após o início do funcionamento efectivo (em 1936) do emblemático Liceu Nacional Diogo Cão que, entretanto, havia sido fundado em Sá da Bandeira em 1929[204], dez anos depois da

---

seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional" (*id.*:82). Schultz estabeleceu a relação entre o aumento destas capacitações por intermédio da formação (por isso esta é um investimento) e o aumento do valor de produtividade do esforço humano (trabalho). Desta forma pode-se afirmar que o investimento em capital humano é condição para o incremento da capacitação de produtor relativa à pessoa sendo, portanto, factor de desenvolvimento social.

[202] Segundo Santos (1970:95), "admitia-se que o estudo (no território ultramarino) ficaria mais económico (para os alunos e suas famílias) do que transferindo os alunos para a metrópole, pois continuavam nas suas terras, dando maiores garantias de permanecerem aqui, depois de concluído o curso, do que os alunos deslocados - que criavam novos hábitos e se familiarizavam com ambientes sociais muito diferentes e mais evoluídos, preferindo quase sempre continuar a viver na Europa."

[203] Referente à região da Huíla (distrito de Angola, na época colonial e hoje província) onde se registava uma forte implantação de colonos brancos e onde se localizava o segundo maior liceu de Angola. Deste modo é compreensível a aspiração e a pretensão do ensino superior na sua capital de distrito.

[204] Este foi o segundo liceu a ser fundado em Angola e numa área de forte implantação de colonos. De acordo com Santos (1970:228) "Teve origem na Escola Primária Superior Artur de Paiva; a extinção desta escola e a criação do liceu têm a data de 6 de Abril de 1929. Assinou o respectivo diploma o governador-geral de Angola, Filomeno da

existência do Liceu Nacional de Salvador Correia, o primeiro liceu criado em Luanda, em 1919[205] pela Portaria nº 51, de 22 de Fevereiro, como corolário de tentativas e experiências anteriores que contemplaram a criação da Escola Comercial e Industrial de Luanda no mesmo ano. Têm a ver também com a necessidade sentida de completar o sistema de ensino oficial, depois da evolução quantitativa e qualitativa da educação operada na colónia desde o início do século[206]. Dessa evolução apenas beneficiava a população branca (colonizadora) concentrada nos grandes núcleos urbanos (cidades e vilas) e uma parte da população "indígena" que aí vivia, mas que só tinha praticamente acesso à escola elementar. Uma pequena minoria desta população podia aceder ao ensino secundário, mais restritivo (porque com menos escolas e mais concentradas nas cidades grandes) e de carácter dualista devido à existência de liceus (concebidos para absorver os filhos da elite colonial que pretendiam chegar à universidade) e escolas técnicas (comerciais e industriais) mais vocacionadas para a formação dos filhos de famílias de origem pobre (onde apenas se podiam formar como mão-de-obra especializada para colmatar as necessidades da indústria em expansão).

Câmara Melo Cabral. [...] O decreto de 23 de Março de 1933, equiparou-o aos liceus metropolitanos. Por portaria de 28 de Setembro de 1934 foi-lhe dado o nome do descobridor de Angola, que ainda mantém. Nos primeiros anos teve pouca frequência, a sua vida mostrava-se periclitante e a sua actividade era reduzida. Actualmente, porém, é um dos mais sólidos pilares da cultura em Angola. [...] O liceu de Sá da Bandeira passou a funcionar no edifício projectado para a Escola Primária Superior; foi inaugurado em 1936."

[205] Referindo-se à concretização do ensino liceal em Angola, como consequência da evolução paulatina do sistema de instrução pública, Martins dos Santos (1970:226) considera que "a criação, em 1919, do Liceu Central de Luanda, pouco depois chamado Liceu Salvador Correia, foi para esta província como que o atingir de uma meta, a concretização de um sonho". O mesmo autor, considera que "o ensino liceal era uma preocupação constante dos governantes de Angola (e que) em teoria, havia sido estabelecido em Luanda no ano de 1853, com a criação do seminário-liceu." (*id*.:223). A criação de um liceu autónomo em Luanda tem a ver com estudos-proposta encomendados em 1904 pelo então Governador-Geral, Custódio Miguel Borja retomados pelos governadores que se seguiram, nomeadamente o projecto de reorganização do ensino primário, secundário e profissional da província de Angola, do Governador-Geral José Augusto Alves Roçadas, de Junho de 1910, até à criação efectiva durante o governo de Francisco Coelho do Amaral Reis em 1919. Note-se que o segundo liceu a ser criado em Luanda foi o Liceu Feminino D. Guiomar de Lencaste, em 1954 (*id*.:232).

[206] Em 1950 existiam em Angola: 2 liceus (Luanda e Sá da Bandeira); 1 escola agro-pecuária (secundária); 1 escola prática de pesca e comércio (secundária); 1 escola de magistério rudimentar; 7 escolas elementares de artes e ofícios (sobre este tipo de escolas, ver Santos, 1998:625); 71 escolas primárias com 186 professores e 8 regentes escolares; 49 postos escolares (escolas de aldeia). (Santos (*id*.:333). A população escolar estava estimada em 12685 alunos de um universo populacional de 6 milhões de habitantes. (Ferreira & Marcelino, 1996:285). Em 1960 podem ser registados: 1844 escolas de todos os tipos (primárias, secundárias, comerciais e industriais, liceus e escolas técnicas) e 91086 professores. "Estas escolas estavam implantadas na sua maioria nas zonas de grande interesse económico ou de fixação de população não africana" (*id., ibid*.).
De qualquer das formas estes números não correspondem ainda às reais necessidades da população angolana em matéria de educação escolar, registando-se em 1973 apenas uma cobertura de 50% em relação às crianças em idade escolar e que deviam estar no ensino primário. Esse número subiu para 1026291 alunos da instrução primária e pré-primária no ano de 1976 que pode ser considerado o primeiro ano escolar de Angola como país independente. No ensino secundário (da 5ª à 11º classe) o nº de alunos passou de 72 mil em 1973 para 105 mil em 1976. (Teses e resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:42-43). No ensino superior, os alunos passaram de 4176 em 1974 para 1109 em 1977, pois a grande maioria era constituída por filhos de portugueses que deixaram Angola na fase da independência.

A resposta do Governo Português àquele anseio foi uma reacção de defesa que reflectia uma série de receios relativamente à evolução do sentimento patriota e da consciência nacionalista nas suas colónias (como reacção às condições e aos efeitos do colonialismo), traduzindo-se numa recusa sistemática[207], enviando, em contrapartida, missões de extensão universitária[208] que mais não faziam do que tornar evidente a justeza e pertinência da reivindicação de criação de estudos superiores, pelo menos na província ultramarina de Angola. As pressões eram tais que o então Ministro do Ultramar, Adriano Moreira, reconhecendo finalmente essa necessidade, anunciou em 1961 a criação futura de universidades em Angola e Moçambique. Anteriormente, o Ministro das Colónias, Teófilo Duarte, defendera a criação de uma universidade portuguesa em Angola, a localizar-se em Sá da Bandeira (Boletim da Câmara Municipal de Sá da Bandeira, nº 37, 1974, p. 34).

No fim da década de cinquenta, aquela necessidade foi também assumida pelos responsáveis da administração pública e privada de Angola, atenta à evolução da situação e com uma visão mais progressista do que a dos governantes da metrópole, tendo o Governador Geral da época, General Venâncio Augusto Deslandes, julgando corresponder a necessidades prementes e respaldado na promessa do Ministro do Ultramar, corporizado uma proposta de criação de Centros de Estudos Universitários[209] junto dos Instituto de Investigação Científica de Angola e de Investigação Médica de Luanda e do Laboratório de Engenharia de Angola, voltados para a solução das carências daquele território, com a promulgação do Diploma Legislativo nº 3225, que deu origem à publicação das Portarias 12196 a 12201, de 21 de Abril de 1962,

[207] Sobre esta questão, Mateus (1999:39) considera que "o regime nunca vira com bons olhos o acesso dos africanos ao ensino superior, procurando assim evitar a formação de elites que, depois, desencadeassem ou acelerassem a luta pela independência nos territórios coloniais. Mostra-o, claramente, o exemplo que se segue, reproduzido dos arquivos da PIDE. Em meados da década de 50, nos primeiros tempos do seu mandato como Governador-Geral, o então coronel Horácio de Sá Viana Rebelo teria prometido uma Universidade para Angola. Logo nasceu um movimento para a sua criação. Em Lisboa, os governantes ficaram preocupados. E a Viana Rebelo parece ter sido 'demonstrada a inoportunidade política de tal iniciativa'; que 'seria, à semelhança do que se passou no Brasil, um foco de nacionalismo, uma poderosa contribuição para o movimento de independência'. O facto é que, anos mais tarde, em Outubro de 1959, o subsecretário de Estado para a Educação Nacional, numa deslocação a Angola, ainda tinha de esclarecer: 'A Universidade é o vértice de uma pirâmide com base noutros ramos do ensino, pelo que só se justificaria depois da existência de institutos médios e alunos suficientes...'".

[208] Um dos exemplos interessantes deste processo foi a realização do I Curso de Férias Universitário no Ultramar, inaugurado em 16 de Agosto de 1960 em Luanda pelo então Reitor da Universidade de Lisboa, Doutor Marcello Caetano, que lhe atribuiu duas finalidades: "trazer o ensino universitário regular e periodicamente, às províncias ultramarinas e por os professores em contacto directo com as realidades locais, de modo a que a universidade conheça e avalie cada vez melhor os problemas portugueses, seja onde for que eles se desenhem." (Cf. Boletim da C. M. de Sá da Bandeira, 1970, nº 28).

[209] Incluía os cursos de Filologia Românica; Filologia Germânica; Ciências Geográfico-Naturais; Ciências Físico-Químicas e Matemáticas; Ciências Pedagógicas; Medicina Geral; Análises Clínicas; Cirurgia Geral: Saúde Pública; Economia; Estatística; Comunicações; Edificações e Urbanização; Hidráulica; Agronomia; Silvicultura; Pecuária; Veterinária; Biologia Agrícola; Engenharia Agrícola. (Santos, 1970: 287-288).

publicadas no Boletim Oficial de Angola, criando vários cursos superiores. Tais medidas foram consideradas posteriormente inconstitucionais, politicamente impertinentes pelo Governo central e formalmente incorrectas pela Universidade Portuguesa[210].

Na sequência deste imbróglio e não podendo retardar mais uma decisão sobre esta matéria, o Governo português promulga apressadamente o Decreto-Lei nº 44530, de 21 de Agosto de 1962 (publicado no Diário do Governo nº 191, I Série) que criava os Estudos Gerais Universitários (EGU)[211] de Angola e Moçambique, que viriam a ser inaugurados em Luanda em 6 de Outubro de 1963[212] pelo então Presidente da República portuguesa, Contra-Almirante Américo de Deus Rodrigues Thomaz acompanhado pelo novo Ministro do Ultramar, o Comandante Peixoto Correia. Foi empossado como 1º Reitor destes EGU o Engenheiro André Navarro.

Numa reflexão sobre a necessidade do ensino superior no ultramar, Carmo (1966:104-106) considera que, para além das razões que têm sido invocadas[213] e em relação às quais foram inicialmente levantadas objecções, todas elas ultrapassáveis como, aliás, se veio a provar, o que estava em causa era a questão da oportunidade da criação desse ensino superior, pois havia que considerar o facto de Portugal não querer

[210] Segundo Santos (*id.*:288) "a iniciativa não se concretizou, por lhe terem sido postos entraves em Lisboa. Reconheceram-se defeitos graves na sua estrutura, uns de carácter teórico ou de princípios e outros no aspecto prático. [...] O projecto era acusado de ameaçar abrir uma brecha na 'unidade nacional' o que a escola deve fortalecer a todo o custo. A semente, porém, frutificou, não apodreceu na terra em que caiu."

[211] O Decreto-Lei nº 45180, de 5 de Agosto de 1963, publicado no Diário do Governo nº 183, I Série, promulga o regime de funcionamento dos EGU de Angola e Moçambique. Segundo Serrão (1983:189-190) estes EGU estavam integrados na Universidade Portuguesa e deviam seguir o modelo das universidades da metrópole, para os seus futuros diplomados poderem usufruir de "dignidade igual" ao das outras instituições de Ensino superior, dando-se prioridade aos cursos em que havia maior carência de diplomados com vista ao apetrechamento de quadros destas duas províncias ultramarinas. "À designação de EGU correspondia a ideia de que apenas ministravam uma parte geral dos cursos". Cada um dos EGU tinha o seu Reitor, coadjuvado para o inicial funcionamento por uma Comissão Instaladora, formada por catedráticos da metrópole e por membros da Junta de Investigações do Ultramar. A orgânica do ensino tinha equivalência aos cursos similares; e o pessoal docente os mesmos direitos e privilégios do professorado das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto".

[212] A inauguração em Luanda dos EGU representou uma desilusão para os huilanos (habitantes do distrito da Huíla, que tinha a capital em Sá da Bandeira) pois havia a promessa da sua instalação nesta cidade, feita em 1957 pelo então Governador-Geral de Angola, Horácio de Sá Viana Rebelo, durante uma visita, quando em discurso afirmou que "a instalação de uma universidade em Angola será realidade dentro de curto prazo. A Universidade ficará localizada em Sá da Bandeira, que reúne uma série de condições que a recomendam para o efeito. Luanda não serve; é de facto uma grande cidade mas nem oferece condições para um estudo sério e útil, nem possui um clima que ajude os escolares." Entretanto, para contentá-los e/ou compensá-los, foi instalada aqui a área das Ciências Pedagógicas, como núcleo de futuro desenvolvimento. (Boletim da Câmara Municipal de Sá da Bandeira, nº 37, 1974, p. 35). Anteriormente, o Ministro das Colónias, Teófilo Duarte, defendera a criação de uma universidade em Sá da Bandeira. (*id.*:34).

[213] Essas razões prendem-se com "o número sempre crescente de estabelecimentos de ensino liceal e técnico profissional e dos respectivos alunos que, por dificuldades de vária ordem, se viam privados de completar os seus estudos em nível superior; a necessidade de formar técnicos de nível superior para as actividades profissionais cada vez mais numerosas das Províncias; e finalmente a necessidade de estudar cientificamente as diversas culturas do Ultramar Português, integrando-as no património cultural da Nação - tarefa que incumbe fundamentalmente à Universidade, e que constitui irrecusável obrigação para um país que adoptou como linha de acção política a assimilação tendencial." (Santos, 1998).

ficar para trás "ante a existência de Universidades em África que já estavam a desempenhar-se dessa função - no Congo (Leo), na África do Sul, no Egipto, etc. - não poderia Portugal alhear-se do problema nem deixar-se ultrapassar neste domínio em que, muito justamente, se apresenta como senhor de gloriosas tradições de pioneiro". O contexto externo acabou por pesar na decisão da criação de universidades em Angola e Moçambique o que corresponde, na óptica de Crespo (1973:71) "a uma viragem importante na postura do governo de então".

Sem uma Reitoria fixada no território, estes EGU que não conferiam inicialmente o grau académico[214], implicando o termo da formação na metrópole, asseguravam o funcionamento dos cursos Médico-Cirúrgico, Engenharia, Agronomia e Silvicultura, Medicina Veterinária e Ciências Pedagógicas, para uma população escolar de cerca de 286 alunos ensinados por um corpo docente de apenas 18 elementos. Em 1965, a Reitoria fixa-se em Luanda e os cursos de Medicina Veterinária, Agronomia e Silvicultura deslocam-se para o Huambo, indo as Ciências Pedagógicas para Sá da Bandeira - Huíla, ao mesmo tempo que os cursos Médico-Cirúrgico e de Engenharia adquirem maior dinâmica, dado que alguns universitários ou grupos universitários da Metrópole se comprometeram com o apoio a essa diferenciação. No âmbito do crescimento destes EGU foi inaugurada em Luanda, em 1967, a 1ª residência universitária para estudantes (para albergar aqueles que vinham de outras partes de Angola) na presença do reitor, acto a que assistiu o Secretário Provincial da Educação, Dr. Pinheiro da Silva (Boletim Cultural da Câmara Municipal de Luanda, nº 14, 1967, p. 82). De acordo com Crespo (1973:73), estes EGU "tiveram um enorme impacto na sociedade, procurando desenvolver-se em estreita sintonia com as necessidades locais, empenhando-se no serviço à comunidade". Por outro lado, para garantirem a qualificação do seu próprio corpo docente, os EGU (e posteriormente as Universidades de Luanda e de Lourenço Marques) apostaram no doutoramento dos seus docentes através de um programa de bolsas de estudo assegurado pelo governo das colónias.

Como corolário deste desenvolvimento, os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique adquiriram o estatuto de universidade por força do Decreto-Lei

[214] Sobre esta questão, Mateus (1999:39) refere: "... ter-se-ão defrontado, no seio do regime, duas forças antagónicas quanto à orientação do ensino universitário: uns entendiam que tal ensino se devia restringir a estudos gerais, preparatórios, não concedendo graus académicos; ao passo que outros achavam que se devia abrir a todos os ramos do saber, do ensino à investigação, concedendo todos os graus académicos. Afirmou Veiga Simão, fundador da Universidade de Lourenço Marques: 'Para os primeiros, universidades completas eram sinónimo de forças autonomistas, perigosas. Para os segundos, universidades eram um modo de afirmação da personalidade e diversidade cultural de Portugal no mundo'." Por não ministrarem cursos completos, Crespo (1993:73) considerou que os EGU "nasceram sem ser universidades de corpo inteiro", o que não agradava às elites locais.

nº 48790, de 23 de Dezembro de 1968, adoptando a designação de Universidade de Luanda e Universidade de Lourenço Marques[215], conferindo os graus de licenciado, doutorado e agregado. Nessa mesma altura, são criadas, em Angola, as Licenciaturas em Matemáticas Puras e Aplicadas, Física, Química, Geologia e Biologia, que completam as que já eram professadas em Luanda nas áreas de Medicina, Engenharias Civil, de Minas, Mecânica, Electrotécnica e Químico-Industrial. Entretanto, na Huíla onde funcionavam já os cursos de Ciências Pedagógicas e a Formação de Professores do 8° e 11° grupos do Ensino Técnico, passam a ministrar-se também as licenciaturas em História, Geografia e Filologia Romana[216]. Para apoiar estes cursos, havia sido constituída na Delegação de Sá da Bandeira dos EGU uma biblioteca, solenemente inaugurada em 20 de Maio de 1967 pelo então Ministro do Ultramar, Professor Joaquim da Silva Cunha.

À Universidade de Luanda[217], que se distribuía por três cidades de Angola (Luanda, Nova Lisboa e Sá da Bandeira) foram atribuídas, como é comum para qualquer universidade, as finalidades tradicionais de "ensinar, investigar, constituir um centro técnico-científico-cultural polivalente em constante actividade de reciclagem e actualização de conhecimentos e actuar junto da sociedade por intermédio de actividades de extensão" (Anuário da Universidade de Luanda, 1973:11). Reconhecendo este imperativo, Soares (1971:165) afirmou a propósito que

> "todas as nossas universidades - tanto as metropolitanas como as ultramarinas - têm o mesmo papel a cumprir; um papel que transcende a missão de formar bons técnicos e excelentes cientistas, porque todos eles precisam de ter, cada vez mais, uma sólida cultura guiada por um forte espírito incorruptivelmente humanista".

A instalação da Universidade de Luanda, encarada como continuidade do "desenvolvimento natural das universidades metropolitanas"[218] (Soares, *id.*:164-166), fez-se em ambiente desprovido de tradição e de conhecimento relativo à gestão

[215] Organicamente, estas dependiam dos Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional. Cf. Anuário da Universidade de Luanda, 1971-1972, 1973.

[216] De acordo com o Decreto-Lei nº 49072, de 20 de Junho de 1969, que dava também nova constituição aos Senados das Universidades de Luanda e Lourenço Marques.

[217] No ano lectivo de 1972/73 funcionavam na Universidade de Luanda os seguintes cursos de Licenciatura: Biologia, Física, Geologia, Química, Economia, Engenharias Geográfica, Civil, de Minas, Mecânica, Electrotécnica, Metalúrgica e Químico-Industrial e Médico-Cirúrgico (em Luanda); Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária (em Nova Lisboa) e Matemática, Filologia Românica, História, geografia e Ciências Pedagógicas (em Sá da Bandeira).

[218] Seria natural que essa continuidade, que mais não era do que a possibilidade de perpetuação de uma cultura, acarretasse problemas de adaptação às realidades locais, especialmente no que diz respeito ao conteúdo curricular, o que acabaria por tornar a universidade um corpo algo desfasado da realidade local, aspecto constatado relativamente a outras universidades africanas.

universitária, procurando-se criar estruturas que a tornassem funcional. Em geral, essas estruturas integravam o Senado Universitário a quem competia a definição da política geral da universidade, o Reitor, que a dirigia, tendo-lhe sido também atribuídas, cumulativamente, competências de director de todos os cursos, Comissões Pedagógicas, Conselho de Directores, Conselho Administrativo, Comissão Coordenadora Administrativa e Comissão Consultiva de Estudantes (Anuário da Universidade de Luanda, *id*.:15-21). Como se pode constatar, o crescimento e o desenvolvimento desta universidade foi rápido[219], motivado pelas demandas sociais e isso exigiu, como seria de esperar, uma acção mais dinâmica por parte dos seus órgãos de gestão.

Em 12 de Dezembro de 1968 decorreu no Palácio do Governo, em Luanda, a sessão solene de abertura do ano lectivo da Universidade de Luanda, presidida pelo Governador da Província Ultramarina, Tenente-Coronel Camilo Rebocho Vaz[220]. Nesta altura, a primeira equipa reitoral era constituída pelo Professor Catedrático Doutor Ivo Ferreira Soares, como reitor (nomeado em Comissão de Serviço, por Portaria de 28 de Fevereiro de 1966), actuando como vice-reitores os Professores Catedráticos Doutor Fernando Nunes Ferreira Real (entre 1969 e 1972) e o Engenheiro Silvicultor Manuel Gomes Guerreiro, nomeado em 1972.

Para apoiar o ensino da medicina inaugura-se em 1969 o Hospital Universitário de Luanda e no início do ano lectivo de 1972/73 começou a funcionar o internato de especialidades, que permitia concluir o curso, conferindo o grau de licenciatura. No ano lectivo de 1970/71, começa a funcionar a licenciatura em Economia[221]. Nesse mesmo ano, e no âmbito das relações de intercâmbio com universidades da metrópole, realizaram-se cursos de reciclagem e actualização para técnicos radicados em Angola, como por exemplo, o curso de Mecânica das Rochas e dos Solos, um Seminário de Exploração de Petróleos ou o Congresso Nacional de Anatomia Patológica. (Fundação Gomes Teixeira, 1996:87). Em 1971 é realizado com pompa académica o 1º

[219] Em 1972, o corpo docente da Universidade de Luanda era integrado por 28 professores doutores (12 catedráticos, 11 extraordinários e 5 auxiliares) e 216 licenciados, sendo 165 assistentes e 51 assistentes eventuais. No que à vida académica diz respeito, pode-se assinalar os seguintes factos: 4 docentes prestaram provas de concurso para Professor Extraordinário, 1 para professor catedrático e 2 apresentaram e defenderam teses de doutoramento; estavam no estrangeiro em pós-graduação 30 assistentes (6 em Agronomia, 10 em Ciências, 6 em Engenharia, 3 em Letras, 3 em Medicina e 2 em Veterinária); 89 alunos concluíram licenciaturas e bacharelatos, estando matriculados um total de 2606 alunos nos vários cursos. Já se publicavam o Boletim Informativo do Hospital Universitário de Luanda, a Revista da Faculdade de Ciências, a Informação Científica dos Cursos Superiores de Agronomia e Silvicultura e a Informação Bibliográfica da Universidade. (Cf. Anuário da Universidade de Luanda, 1973:71; 74; 138-141).

[220] Cf. Boletim Geral do Ultramar, Ano XLIV, nºs 521/522, 1968, p. 192.

[221] Boletim Cultural da Câmara Municipal de Luanda, nº 29, 1970, p. 51.

doutoramento[222] na Universidade de Luanda, o que contribuía para lhe conferir prestígio enquanto instituição universitária.

Em 1974, o último ano civil que se pode considerar normal na história da Universidade de Luanda, dada a ocorrência da Revolução de 25 de Abril em Portugal que põe fim ao governo de ditadura do Estado Novo, e dos posteriores acontecimentos relacionados com a descolonização apressada, que vieram perturbar quer a vida social em Angola quer a vida universitária, surgem tentativas de instalar em Nova Lisboa ou em Sá da Bandeira uma Faculdade de Direito, por se reconhecer a inconveniência da sua instalação em Luanda[223]. A preocupação tardia relativamente à instalação deste curso em Angola pode estar ligada à necessidade de retardar o amadurecimento da consciência nacional pelos intelectuais e cidadãos angolanos mais instruídos, face à situação colonial e suas consequências negativas, uma vez que se receava que a formação de juristas angolanos poderia contribuir para a denúncia, o julgamento e condenação antecipados, à luz do direito internacional, dos crimes associados à colonização portuguesa, ou melhor, ao colonialismo em geral.

No Relatório sobre a Universidade de Angola, (Fundação Gomes Teixeira, 1996:50) onde se faz uma análise das condições de funcionamento do ensino universitário em finais do período colonial, é assinalado que

> "no caso de Angola e Moçambique deve reconhecer-se que as suas universidades tinham melhores condições e estavam melhor equipadas do que as portuguesas, o pessoal tinha vencimentos mais elevados e os seus próprios estatutos e normas de administração eram bem mais progressistas, embora, por outro lado, fossem destinadas mais à formação dos filhos do colonizador branco do que a promover a população nativa, como ficou bem provado com a rápida queda do número de alunos quando a independência trouxe, como consequência, a fuga de grande percentagem dos antigos colonos."

Isso pode ficar a dever-se a vários factores: por um lado, uma atenção que lhe era dispensada pelas estruturas governativas locais, no sentido de a dotar de condições para que pudesse responder às expectativas sociais, justificando a sua existência numa fase da franco crescimento económico da província, e uma preocupação para com a sua dignificação pois a existência de uma tal universidade poderia servir para mostrar ao mundo que, afinal, a colonização portuguesa não era assim tão má como vinha sendo

[222] Trata-se do doutoramento do Engenheiro Carlos Dinis da Gama, que prestou provas públicas de Conclusões Magnas, perante Júri presidido pelo Reitor, Doutor Ivo Ferreira Soares, pelo Vice-Reitor, Doutor Fernando Nunes, pelo Director da Faculdade de Engenharia, Professor Melo Mendes e pelo Professor Quintino Rogado. (Boletim Cultural da Câmara Municipal de Luanda, nº 32, 1971, p. 49).

[223] Cf. extractos de actas das sessões da Câmara Municipal de Sá da Bandeira, de 8 e 22 de Agosto de 1974, que deliberaram instalá-la nesta cidade (Boletim da Câmara Municipal de Sá da Bandeira, nº 37, 1974, pp. 80-82). Nesta altura, já era Reitor da Universidade de Luanda o até então Vice-Reitor, Professor Fernando Nunes Real.

avaliada nos *fora* internacionais[224]. De qualquer das maneiras, desde a sua criação, esta universidade servia bem os interesses da elite dominante que, com os quadros que ia formando, mais rapidamente se ia libertando da dependência em relação à administração metropolitana de quem pretendia distanciar-se. Por outro lado, integrada na política educativa colonial, cuja finalidade essencial era a assimilação cultural dos angolanos, cumpria também o papel de atenuar conflitos sociais e raciais[225] numa altura em que se apregoava a ideologia do "Portugal multicontinental e multirracial do Minho a Timor[226]" como contraponto à luta nacionalista pela independência iniciada e conduzida por movimentos de libertação, com o fundamento do combate e eliminação da exploração desenfreada dos recursos naturais, da erradicação da dominação do branco sobre o negro, da opressão social e da discriminação dos angolanos em relação aos colonizadores.

Esta universidade conheceu um desenvolvimento favorável no contexto de uma evolução positiva da economia angolana, situação que foi interrompida pelos acontecimentos do 25 de Abril de 1974 que precipitaram o fim do colonialismo português e deram início ao processo da descolonização que culminou com a proclamação da independência nacional.

---

[224] Em 1951, para escapar às pressões internacionais que condenavam o colonialismo português e exigiam o seu termo, Portugal alterou o estatuto das colónias (que vinha desde 1927) para províncias ultramarinas. Ki-Zerbo (1972:136) considera que nessa altura, "apesar desta resolução espectacular, persistiu a triste realidade: atraso económico, social e cultural, exploração e racismo sob o manto hipócrita da assimilação." Para mascarar a situação colonial e atrasar a descolonização, em 1972 a província de Angola adquiriu a designação de "Estado de Angola" (Bender, 1980:6-7). Cf. §2 da Base II da Lei nº 5/72, de 23 de Junho, que Promulga a Lei Orgânica do Ultramar.

[225] Numa análise a propósito do papel da universidade colonial, Carmo (1966:105) refere que "a este racismo de sinal contrário (dos pretos contra os brancos) que, sem grande êxito, se tem procurado fazer nascer, há que antepor uma acção esclarecida, conduzida por gente sensata e clarividente. Ora, é à Universidade que compete formar estas èlites (sic). Ela deve dar o exemplo, no seio da própria Instituição: de multirracialidade e deve estudar todos os factores que pesam nesta questão a fim de eliminar todos os riscos. Numa palavra, a ofensiva da não-discriminação deve ser conduzida pelas èlites que a Universidade Ultramarina formará, contra o jogo claro, mas perigoso, de quem deliberada e diàriamente (*sic*) tenta perturbar a nossa paz.
As medidas de segurança, a cargo do exército, das forças militarizadas e da própria Defesa Civil são indispensáveis, mas não resolvem o problema; é preciso quem trace a linha de rumo, quem saiba pensar serenamente quando os espíritos estão perturbados e não pode deixar-se ao acaso a responsabilidade de fazer aparecer tais homens. É à Universidade que compete forjá-los, moldá-los e acompanhá-los já depois de formados, para que se sintam apoiados. Um ou dois homens excepcionais, surgem; mas uma èlite faz-se. Mais do que ingénuas e custosas acções psico-sociais cuja falência, mesmo teòricamente (*sic*), se afigurava evidente, importa preparar gente especializada, dotada de sólida cultura e de um são e real humanismo. E isso é, repito, tarefa para a Universidade."

[226] A Constituição Política da República Portuguesa, de 1933, modificada ao longo dos anos por Leis específicas em 1935, 1936, 1937, 1938, 1945, 1951, 1959 e 1971, define no seu Artigo 1º o território de Portugal compreendido pelo continente, arquipélagos da Madeira e dos Açores, arquipélago de Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe e suas dependências, S. João Baptista de Ajudá, Cabinda, Angola, Moçambique, Estado da Índia e Macau e respectivas dependências, Timor e suas dependências.

4.2. A Universidade de Angola após a independência (1975-2000)

A transformação da Universidade de Luanda numa universidade nacional foi um processo relativamente rápido mas difícil e conturbado[227] e esteve intimamente associado aos acontecimentos que marcaram o difícil e conflituoso processo de ascensão de Angola à independência. Esta transformação está intimamente ligada à revolução social por que passou a sociedade angolana após a ocorrência do golpe de estado de 25 de Abril de 1974 que derrubou o regime de ditadura em Portugal e, em particular, ao processo atribulado de descolonização e de instauração da independência num cenário de guerra civil entre os exércitos dos movimentos de libertação nacional que lutaram pela independência de Angola (MPLA, FNLA e UNITA), apoiados respectivamente por forças russo-cubanas, zairenses e sul-africanas[228].

Por outro lado, essa transformação prende-se com a tentativa de romper radicalmente com o modelo colonial de universidade (considerado elitista, retrógrado e desfasado)[229] e de implantação de uma universidade progressista de cariz africano, capaz de contribuir para a construção de uma nova sociedade[230]. Considerando a

[227] A própria universidade foi palco de acesa confrontação ideológica e de luta entre os apoiantes dos Movimentos de Libertação (MPLA e UNITA) ainda na fase de transição para a independência, quando vigorava em Angola uma Junta Governativa quadripartida, integrada pelos 3 Movimentos de Libertação signatários do Acordo de Alvor de Junho de 1975, dirigida por António da Silva Cardoso em representação do governo português. As forças dominantes no seio da Universidade eram, em todas as faculdades, favoráveis ao MPLA, quadro este que não agradava ao Ministro da Educação que a tutelava, que era da UNITA, a quem cabia esta pasta. Portanto, a universidade não satisfazia os interesses políticos deste movimento e como estratégia para dividir e enfraquecer estes apoiantes, que dominavam na maioria dos órgãos de gestão universitária, o ministro tentou, inutilmente, mandar todos os docentes para doutoramento no estrangeiro, encerrando-se a universidade. Não tendo resultado, desenvolveu outra estratégia para destruir a universidade, criando estruturas paralelas, ou seja, pseudo-universidades no Huambo e no Lubango, com faculdades idênticas às que já existiam em Luanda, facto constante no Decreto-Lei nº 86/75, de 5 de Julho, que nunca veio a ser concretizado porque, entretanto, a UNITA foi militarmente expulsa de Luanda (tal como a FNLA) onde o MPLA acabaria por proclamar a independência nacional a 11 de Novembro de 1975. Para mais pormenores, ver Leitão, 1982, pp. 15-17 e Santos, 1998:665.

[228] Para mais informações relativamente a este período conturbado da história de Angola, ver, por exemplo, Ki-Zerbo, 1972:282-285 e Olivier & Fage, 1980:283.

[229] Nos "Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA" (1978:13) afirma-se que "este ensino enfermava dos defeitos gerais do ensino em Portugal, com o seu teoricismo doentio e o seu reaccionarismo endémico." Além disso, reconhece-se o seu relativo desfasamento em relação às realidades angolanas, apesar de, em algumas áreas (agronomia e silvicultura) se desenvolverem investigações sobre "produtos" locais.

[230] Isto baseia-se no pressuposto assumido de que "na sociedade socialista, a educação e instrução transformam-se 'de instrumentos de dominação de classe da burguesia em instrumento de completa destruição da divisão da sociedade em classes, em instrumento de transformação comunista da sociedade, portanto, a educação e instrução tornam-se parte integrante da luta pelo socialismo'. Nas condições de Angola, o nosso sistema de educação e de instrução deve edificar-se e desenvolver-se no sentido dos objectivos gerais da nossa Revolução (consolidação da independência para o poder popular e a construção do socialismo) a fim de poder contribuir no máximo para a realização dos bens materiais e culturais e para a construção das relações sociais socialistas." Cf. "Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA" (1978:17).

natureza marxista da revolução angolana[231] e o apoio ideológico e militar prestado durante a luta de libertação nacional pela ex-URSS ao MPLA, os líderes do processo revolucionário angolano e os dirigentes do novo Estado angolano, integrantes deste Movimento/Partido que venceu a contenda militar e proclamou a independência de Angola a 11 de Novembro de 1975, tomaram a universidade soviética[232] como inspiração no que respeitava a aspectos como a ligação com o Partido, a massificação, a relação entre o ensino e a vida, e o seu papel na construção de uma sociedade socialista, pois esta tinha sido, também, a via de desenvolvimento escolhida em Angola[233]. Essa fonte de inspiração abrangia a totalidade do processo revolucionário angolano que se enquadrava no confronto mais global entre os blocos capitalista e comunista pela hegemonia em África, cuja expressão foi visível tanto na luta de libertação nacional como na guerra civil que estalou durante e após a independência e se prolongou até muito recentemente.

As características da universidade soviética de então, tidas como válidas para o processo revolucionário angolano, respondiam aos imperativos da implantação do

[231] A revolução angolana de carácter socialista deve ser vista como parte integrante da revolução socialista mundial que teve início com a Revolução de Outubro de 1917 e se foi estendendo aos quatro cantos do mundo, enquadrando-se na luta global contra o imperialismo e o colonialismo. Uma das peculiaridades da revolução socialista é o facto de ela ser "exportável", convertendo-se na arma dos oprimidos para a sua libertação, tendo sido o meio mais usado para combater o colonialismo em África. Nas "Teses sobre as questões nacional e colonial", publicadas em 1920, Lenine (Ulianov, 1971:41) considerava que "na base de toda a política da Internacional Comunista nas questões nacional e colonial deve ser colocada a aproximação do proletariado e das massas trabalhadoras de todas as nações e de todos os países para a luta revolucionária comum, com vista a derrubar os proprietários da terra e a burguesia. Porque só esta aproximação garante a vitória sobre o capitalismo ...". E admite que "por consequência não nos podemos limitar a reconhecer ou a proclamar simplesmente a aproximação dos trabalhadores das diferentes nações, mas é indispensável seguir uma política tendente a realizar a união mais estreita entre todos os movimentos de libertação nacional e colonial com a Rússia dos Sovietes ..." (*id*.:42). Considera mesmo que "a luta (contra o colonialismo) adquire tanta importância, que torna mais actual cada dia o problema da transformação da ditadura do proletariado, de nacional (quer dizer, existindo num único país e incapaz de determinar uma política mundial) em internacional (quer dizer, a ditadura do proletariado, ao menos em alguns países avançados, é susceptível de ter uma influência decisiva sobre toda a política mundial)." (*id*.:44-45).

[232] Relativamente à universidade na URSS, Ribeiro (1975:81) refere que "o sistema de educação superior soviético só é inteligível enquanto relacionado com o processo de implantação do socialismo. A partir da Revolução de Outubro, os líderes soviéticos impuseram-se a tarefa de transformar a universidade de elite, intrinsecamente conservadora e que respondia à estratificação económica do país numa instituição capacitada para formar os quadros de direcção superior do Estado, da cultura e da economia, através de um processo de selecção que oferecesse iguais oportunidades a cada indivíduo, e que, ao mesmo tempo, os formasse politicamente como revolucionários". Por essa razão, uma universidade com estas características, de certo modo conhecida de muitos líderes angolanos, é a que melhor se adequava para dar continuidade ao projecto revolucionário de implantação do socialismo em Angola.

[233] Analisando as relações entre a universidade e a conjuntura, Santos (1975:28) considera que "ao nível ideológico, a universidade foi e continua a ser um importante centro de manipulação de símbolos sociais, isto é, de irradiação da ideologia dominante...". Reportando-se ao período da escolha da via socialista, no caso português, o autor considera que "ao nível ideológico e político, ela acompanha e reforça as profundas transformações operadas no nosso país, o que é visível nos planos de reestruturação curricular e pedagógica, na organização da gestão, na renovação do quadro docente e no saneamento, ainda que, este último, nem sempre conduzido de forma adequada". (*id*.:30). No caso angolano, a universidade enquanto parte integrante e agente da revolução, deveria expressar essa opção socialista e garantir a formação de "quadros revolucionários" comprometidos com o processo.

socialismo em Angola implicando a adopção de uma ideologia[234] revolucionária, com vista à redução do carácter privilegiado da educação superior, através da oferta a todos de iguais oportunidades de ascensão social e respondendo ao desafio de atenuar as diferenças entre o trabalho intelectual e o manual valorizando o trabalho produtivo. Analisando as características distintivas do sistema soviético de ensino superior, Ribeiro (1975:82) destaca: i. a separação entre o ensino e a investigação profissional de alto nível e o carácter tripartido do sistema (universidades dedicadas ao ensino de ciências e de jurisprudência, institutos tecnológicos para formação de engenheiros e escolas superiores de medicina, agronomia, pedagogia, administração); ii. o carácter competitivo que opera como um estímulo para que o estudante tente render o máximo e destacar-se dos demais, sabendo que a sua carreira futura dependerá, essencialmente, deste esforço; iii. a unidade ideológica do ensino alcançada mediante a adopção do marxismo-leninismo empregue como método de investigação e como teoria geral explicativa da sociedade e da história; iv. a organização do ensino como um vasto sistema de descobrimento, cultivo e selecção de capacidades e talentos abrangendo a totalidade da população e, além disso, a integração da educação superior com o trabalho produtivo.

Foram estas algumas características que se quiseram imprimir, desde início, à universidade angolana que foi, de acordo com o papel estratégico que lhe cabia enquanto componente de um projecto de transformação social, imediatamente considerada um "baluarte da revolução", devendo, nas palavras de Agostinho Neto[235],

[234] A noção de ideologia é usada na acepção de H. Arendt, como "representação do mundo" ou "imaginário mais ou menos estruturado" e traduz neste caso um sistema de interpretação global e definitiva do mundo, segundo uma pretensão omni-explicativa e de acordo com um carácter irrecusável e infalsificável. Neste sentido, adquire carácter dogmático e totalitário, preexistente à acção, orientando directamente as palavras e os actos. Como "lógica de uma ideia", pretende "sobrepor à realidade um mundo fictício dotado de coerência interna", integrando permanentemente a contradição num processo lógico. Nos processos revolucionários de natureza marxista, como foi o caso de Angola, a ideologia surge como razão de Estado e verdade oficial à qual ninguém pode furtar-se. (Cf. Baudouin, 2000:168 e 174). Essa ideologia baseava-se nos princípios do marxismo-leninismo, abraçados pelo MPLA, assumido como força dirigente da revolução e da sociedade angolana.

[235] António Agostinho Neto (1922-1979), poeta e nacionalista angolano, formou-se em medicina em Portugal onde, enquanto estudante universitário e juntamente com estudantes de outras colónias ultramarinas, participou em organizações e movimentos estudantis anti-coloniais (Clube Marítimo, Centro de Estudos Africanos, Casa dos Estudantes do Império e Movimento de Unidade Democrática Juvenil (MUD Juvenil), tendo criado o Movimento Anti-colonial), o que lhe valeu a prisão em 1951. Depois da graduação, e regressado a Angola em 1959, aí exerceu medicina, tendo assumido a presidência do MPLA, fundado em 1956. Perseguido devido à sua actividade política contra o colonialismo, é preso pela PIDE, em 1960, tendo sido deportado para o Tarrafal (Cabo Verde), mas solto posteriormente por pressões internacionais. Fixada residência em Lisboa, foge com a ajuda do PCP para o exílio, de onde dirige a luta armada de libertação nacional como presidente reeleito do MPLA. Assinou conjuntamente com Holden Roberto e Jonas Savimbi, em 1974, os Acordos do Alvor que estabeleceram um governo quadripartido de transição em Angola, que foi dissolvido na sequência de confrontos armados pela posse de Luanda nas vésperas da independência. Proclamou em Luanda a independência nacional em 11 de Novembro de 1975, em situação de guerra civil, depois da expulsão das forças da FNLA e da UNITA desta cidade. Designado presidente da República Popular de Angola, foi também o primeiro reitor da Universidade angolana. Declarou a opção socialista como via de

primeiro presidente da República Popular de Angola e primeiro reitor da Universidade de Angola,

> "estar ao serviço da revolução e constituir um dos factores de combate às sequelas do colonialismo e para a implantação de uma sociedade justa e progressista em Angola. A universidade deve gerar os quadros nacionais com uma nova mentalidade, capazes de funcionar como artífices de uma nova sociedade visando o triunfo da democracia popular". (em discurso proferido em 12 de Setembro de 1977 por ocasião da tomada de posse do vice-reitor).

Não tendo sido encontradas muitas referências directas de Agostinho Neto ao papel da universidade, é de se admitir que ele a valorizava a partir do plano cultural, isto é, concebia a universidade como agente promotor da cultura nacional, com a função de investigar e contribuir para a expansão da cultura angolana através do estudo e divulgação das manifestações culturais do povo angolano. Como escritor (poeta) que era, Neto era apologista da ideia de que "um povo que não souber defender a sua cultura sujeita-se a uma eterna dominação estrangeira" (citado por Belli-Belo, 2002:48) responsabilizando a universidade por essa luta. Como político e reitor, movido por princípios humanistas[236] e nacionalistas sobejamente demonstrados na sua poesia, a sua acção ter-se-á fundado nos pressupostos de que através da universidade se podia reafirmar a independência e a identidade nacional libertando as mentalidades das sequelas do colonialismo, formar uma elite dirigente com consciência patriótica e em especial intelectuais engajados no processo transformador da sociedade, e defender os valores ideológicos da revolução formando quadros capazes de lutar pela implantação do socialismo em Angola.

Nesta conformidade, a universidade angolana mereceu desde o primeiro momento as preocupações do Partido (MPLA) e do governo tendo sido objecto de orientações políticas para que pudesse funcionar como "instrumento da revolução socialista". Isso pode ser constatado nas seguintes passagens de documentos rectores da política educativa nacional dos quais também se infere o padrão do modelo soviético em que se inspirou. Nos "Princípios de Base para a Reformulação da Educação e Ensino na RPA" (1978:42-43) aprovados em 1977 no âmbito das Teses do 1º Congresso do MPLA,

---

desenvolvimento para o país mas a sua obra foi precocemente interrompida com a sua morte, por doença, em 1979, em Moscovo. É o patrono da universidade angolana, baptizada em 1985 com o seu nome.

[236] Neto considerava que "todo o intelectual tem uma grande responsabilidade social, enquanto agente activo de transformação positiva do mundo". (Citado por Cristóvão, 2002:53).

define-se que "o ensino superior será assegurado pela Universidade de Angola e deve obedecer aos princípios ideológicos[237] [...] definidos para a Educação em geral" e que

> "Para transformar radicalmente a base político-social dos estudantes universitários, há que fazer-se uma selecção dos candidatos tendo em conta os critérios atrás enunciados[238]. No mesmo sentido, os estudantes universitários terão uma participação obrigatória na produção, planificada e orientada pela sua Escola. Estes dois princípios contribuirão para a eliminação, a mais breve ou longo prazo, do carácter elitista da universidade, fechada sobre si mesma, formada de quadros superiores cortados da realidade. [...] A Universidade será também um meio privilegiado para a investigação científica (do ramo escolhido), para que o conhecimento teórico adquirido seja sempre explicitado através da pesquisa da realidade nacional."

Por sua vez, "As Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social da RPA no Período de 1978/1980" (1979:86) saídas do mesmo Congresso, reforçam a dimensão ideológica da universidade, enquanto instituição colocada ao serviço da revolução socialista, preconizando a criação de uma "universidade popular" vocacionada essencialmente para a formação dos cidadãos oriundos das camadas sociais menos favorecidas e virada para a solução dos problemas sociais. Por isso referem que

> "Há que dar uma atenção especial à Universidade de Angola, no sentido de desenvolver os cursos científicos e técnicos essenciais para o desenvolvimento do país, tendo presente que a agricultura é a sua base e a indústria o factor decisivo. Assim, dever-se-á reestruturar a universidade, dinamizando os cursos mais necessários para o desenvolvimento do país. Deverá prestar-se especial atenção ao conteúdo dos programas e à selecção dos professores, de forma a garantir a aplicação da linha política do MPLA e um nível razoável dos cursos. O Estado deverá orientar a escolha de cursos pelos alunos, de acordo com os interesses nacionais. A Universidade de Angola deverá ainda transformar-se no sentido de criar condições que permitam o acesso ao ensino superior de um número cada vez maior de alunos, nomeadamente de alunos oriundos das classes operária e camponesa."

A Universidade de Angola nascia, assim, sob o signo da revolução socialista ficando sujeita ao controlo do Estado e à influência ideológica do Partido pois estava em jogo a salvaguarda da soberania nacional segundo o rumo escolhido em termos de modelo de desenvolvimento, cabendo-lhe o cumprimento de uma tarefa revolucionária de extrema importância - a produção de quadros nacionais[239] co-artífices da construção

---

[237] São os princípios seguintes: espírito democrático; unicidade; gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; laicidade da educação e da instrução; fundamento e planeamento da instrução a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e gerais; integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade; participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução (p. 29 do referido documento).

[238] Os critérios enunciados (pp. 40-41) são os seguintes: a) Índices da Comissão Nacional do Plano, segundo as necessidades do país em quadros superiores; b) Proporcionalidade fixada pelo Partido do acesso dos candidatos, em função da sua origem de classe; c) Avaliação final do Instituto, em função do trabalho escolar, da actividade político-sindical e dedicação ao trabalho produtivo revelada pelo candidato.

[239] Esta tarefa inscrevia-se na estratégia global da revolução que assumia que "a primeira preocupação da universidade num Estado socialista deve ser a de moldar os quadros de uma 'intelligentsia' socialista, capazes de dirigir a realização do programa de construção de uma vida nova regulada pelo humanismo socialista" (Markiewics-Lagneau, 1973:154). Muitos dirigentes angolanos do Partido e do Governo referiram-se a estes quadros nacionais como a "massa crítica" nacional, entendida como "conjunto de quadros capazes, com conhecimentos alicerçados num

de uma nova sociedade em Angola. O carácter massificado e o condicionamento ideológico seriam os atributos que tornariam possível esta missão e durante muitos anos a sua evolução esteve marcada pela assunção deste papel, relevando daqui a sua função cultural[240] através da qual se inseria na sociedade e contribuía para a sua transformação uma vez que estava em causa a reconquista da identidade cultural no contexto da revolução global. Daí que se tenham utilizado a seu respeito metáforas tais como a "forja dos quadros para a revolução" e a "trincheira da revolução cultural angolana" visando a tomada de consciência, pela universidade e pela sociedade, da importância vital de uma universidade num processo revolucionário desta natureza.

Para conhecimento e análise da importância, das funções, das características e das variações morfo-funcionais da Universidade de Angola (mais tarde baptizada de Universidade Agostinho Neto[241]) far-se-á uma abordagem diacrónica do processo de evolução desta instituição desde o seu nascimento em 1976 até aos tempos mais recentes, recorrendo a um tratamento por períodos[242], demarcados em decorrência de factos históricos, sociais, legais, políticos, organizacionais e institucionais, através dos quais se poderá construir uma visão do que foi e tem sido esta organização no contexto da sociedade angolana.

Serão considerados três períodos distintos - o período de afirmação revolucionária (1976-1980); o período de ajustamento e expansão (1980-1991), e o período de crise e

---

saber verdadeiramente científico, de responder com imaginação criadora e audácia e decisão aos imperativos da Nação". (Cf. Discurso do Reitor da Universidade, Dr. J. F. M., na abertura do ano académico de 1983/84).

[240] A função cultural da universidade em África deve ser vista no contexto do renascimento e valorização do património cultural nacional, numa espécie de revolução cultural, devendo a universidade funcionar como um organismo vivo, capaz de reflectir e produzir ideias e projectos inovadores que enriqueçam a sociedade, assumindo a história colectiva cujas raízes são seculares e constituem o património comum que deve ser oferecido para reconfigurar o futuro. Assim, cabia à Universidade de Angola não só a concretização de ideias e projectos impostos mas também a investigação das manifestações culturais de forma a contribuir para a elaboração de uma política cultural conducente à geração de uma nova cultura nacional angolana onde, por exemplo, as línguas nacionais sejam valorizadas como meio de comunicação e forma de expressão cultural. Sendo a revolução cultural, acima de tudo, um projecto de criação de uma nova consciência social, ou seja, de uma nova mentalidade para uma sociedade nova, a universidade funcionará como promotora cultural no projecto revolucionário de mudança da consciência colectiva. E aos intelectuais cabe, segundo Ki-Zerbo (1972:383), a tarefa de conduzir este processo.

[241] Este facto deve-se essencialmente ao reconhecimento de "que ele foi o primeiro reitor da Universidade de Angola, assumindo oportuna e corajosamente o comando da instituição num momento conturbado, quando ignorâncias, preconceitos, dogmatismos e oportunismos faziam perigar a sua continuidade" tal como consta na resolução do Plenário do I Conselho Universitário da Universidade de Angola, em 28 de Abril de 1984, como fundamento para a proposta de atribuição do nome de Agostinho Neto à Universidade. No documento recordam-se "os aspectos múltiplos da sua personalidade ímpar e complexa" como "médico esclarecido, revolucionário internacionalista, poeta humanista, político clarividente e realista e fundador da nacionalidade angolana".

[242] De acordo com a evolução das universidades africanas (aspecto já abordado no início deste capítulo), serão considerados três períodos distintos na vida da Universidade de Angola. Os doze testemunhos obtidos de gestores e docentes desta universidade no âmbito da pesquisa empírica permitem corroborar esta periodização, apesar de pequenas variações no que respeita aos marcos temporais que limitam cada um dos períodos, delimitação esta sempre difícil de fazer dada a não estanquicidade dos fenómenos sociais.

confrontação (1991-2000) - ligados de certa forma a momentos diferentes no percurso histórico-social da sociedade angolana do pós-independência, cuja abordagem permitirá traçar um perfil sócio-organizacional desta universidade nos anos da sua existência.

4.2.1. O período de afirmação revolucionária (1976-1980)

Este período de vida da universidade, muito agitado nos primeiros anos, corresponde à fase mais crítica do processo revolucionário angolano pois estava em causa a salvaguarda da própria integridade do território nacional assolado desde as vésperas da independência por uma guerra civil na qual intervieram inclusivamente forças estrangeiras (mercenários e exércitos regulares) em apoio dos exércitos dos três movimentos que haviam lutado em Angola contra o colonialismo português e que se digladiavam pelo controlo do poder. A revolução ocorria nos planos militar (a prioridade era a guerra contra as "forças imperialistas", social (para assegurar o funcionamento dos serviços básicos à população), económico (através do programa de nacionalizações) e cultural (no que dizia respeito à batalha da alfabetização/educação e endoutrinamento ideológico das massas[243]).

O quadro da situação nos anos de 1975-1976 foi essencialmente marcado pelo êxodo recente de milhares de portugueses (e também de muitos angolanos) para Portugal descontentes com o clima de guerra e o rumo dos acontecimentos, gerando com isso uma "hemorragia" de técnicos e a consequente paralisação da máquina produtiva do país (indústria, construção, transportes) e a quase inoperância de sectores-chave (como o ensino, a saúde, o serviço social, etc.) com reflexos negativos na administração global da actividade nacional. O país estava territorialmente dividido, as pessoas, muitas delas deslocadas e concentradas nas grandes cidades, tentavam ajustar-se ao cenário de guerra, a produção industrial ia-se ressentindo por falta de técnicos ou de matérias-primas, a produção agrícola declinava visivelmente, os negócios e os

[243] O endoutrinamento ideológico é um processo que se caracteriza não só pela imposição de valores mas também pela tentativa de eliminar os agentes e as agendas discordantes relativamente ao instituído, ou seja, eliminar a concorrência das versões que não se coadunam com os interesses da ordem instituída. Trata-se, portanto, de práticas que visam conferir a aparência de consensualidade em relação à versão promovida pelos agentes que naquele momento assumem o papel de "definidores oficiais da realidade" (Berger & Luckmann, 1999). No caso angolano era necessário que as massas populares entendessem a imprescindibilidade do processo revolucionário e o apoiassem, visando a construção e a consolidação do socialismo em Angola. Assim, o endoutrinamento ideológico feito através dos meios de comunicação, da propaganda e de acções concretas de sensibilização (comícios e sessões políticas) e das organizações de base do Partido (das crianças, dos jovens, das mulheres e dos trabalhadores) foi um objectivo primordial nos anos iniciais da revolução de forma a garantir o êxito da revolução liderada pelo Partido (MPLA) evitando qualquer forma de contestação ou oposição.

serviços funcionavam deficientemente, as carências materiais aumentavam, o abastecimento passou a ser racionado e assegurado por cartões, e tudo isso contribuía para agravar o clima de tensão social.

Todavia, o fervor revolucionário alimentado pela propaganda ideológica do regime era enorme, e grande parte da população engajava-se nas tarefas da revolução visando a construção da prometida "sociedade nova". Apregoando os ideais da revolução, o Partido (MPLA) e o governo ocupavam-se da mobilização de todas as camadas sociais para a participação nas tarefas da reconstrução nacional, pois era importante o contributo de todos na edificação do socialismo em Angola. Apesar das dificuldades sociais e de alguma apatia ou mesmo oposição oculta, registava-se um elevado nível de adesão das pessoas ao apelo, demonstrando-o nos comícios, nas campanhas de trabalho voluntário, nas campanhas de alfabetização, no engajamento nas organizações de base do Partido, na incorporação militar, ou no combate aos "inimigos da revolução"[244]. Vivia-se uma época de "euforia revolucionária" caracterizada por uma enorme carga ideológica que ajudava a alimentar a crença no socialismo e a adesão ao Partido e ao seu "projecto transformador", gerando uma suposta comunhão de interesses e objectivos, mas também por alguma desordem própria de processos sociais turbulentos onde imperava a improvisação, a espontaneidade, a debilidade organizativa do aparelho estatal[245] e a prevalência de conflitos entre as várias lógicas em presença (conservadoras e progressistas).

[244] A construção da figura dos "inimigos da revolução" integra a estratégia global do Estado autoritário monopolista para controlar a actividade de todos os órgãos, estruturas e organizações sociais, justificando a manutenção de um aparelho de controlo repressivo sobre tudo o que poderia ameaçar o poder instituído. Essa estratégia assenta na capacidade de reinventar permanentemente a figura do inimigo, para fabricar e exterminar milhares de culpados, ao mesmo tempo que se intimidam as oposições (Cf. Badouin, 2000:169). Por outro lado, funcionava como desculpa e "bode expiatório" para os insucessos da revolução. Em Angola esse inimigo era representado pelas "forças ao serviço do imperialismo internacional" que apoiavam os exércitos da FNLA e da UNITA, especialmente os EUA, a França, o Zaïre e a África do Sul e, no plano interno, pelos "pequeno-burgueses reaccionários", reunindo neste chavão todos aqueles que detinham alguns recursos (económicos, culturais, cognitivos, simbólicos) e na base dos quais poderiam constituir qualquer ameaça à influência hegemónica do Partido na sociedade. Deste modo, quem não aderisse ao projecto do Partido ou ousasse criticá-lo era considerado "inimigo da revolução".

[245] Esta debilidade, ligada à escassez de quadros qualificados ou experientes, pode dever-se ao dilema entre adoptar a burocracia, tida como ineficaz e tomada como alvo a liquidar (Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:33 e "Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social da RPA no Período de 1978/80, 1979:19), ou outro sistema de administração mais favorável aos desígnios da revolução, certamente incipientes. Relativamente à administração do Estado, nas "Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA" são raríssimas as referências directas à burocracia como "modo ou instrumento de organização e funcionamento do Estado", elegendo-se em seu lugar as formas de poder popular e as orientações do Partido para "assegurar a defesa intransigente da legalidade revolucionária" (Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:36) e "criar um sistema único de órgãos do poder estatal sobre a base do centralismo democrático" (Relatório do Comité Central, 1980:45). Portanto, o dilema resumia-se a assumir ou a centralização burocrática ou o centralismo democrático que, em termos práticos, conduziria ao mesmo tipo de administração. Se a base do primeiro residia num estilo mais autocrático de direcção, fundando a autoridade na competência hierarquicamente reconhecida, o fundamento do último estava no poder de direcção de uma autoridade (nem sempre competente) eleita e reconhecida como representante de uma maioria em nome da qual exercia o poder.

Após a proclamação da independência em Novembro de 1975 e definido o socialismo como meta[246], foram estabelecidas as estruturas governativas e os órgãos da administração pública e, neste contexto, o Partido adquiriu uma enorme relevância[247] passando a constituir a peça vital da engrenagem social em Angola. Embora em teoria se afirme que o Partido não se substitui ao Estado[248], na prática assistiu-se à submissão do Estado e do mercado[249] às orientações do Partido, que passou a dirigir todas as esferas da vida social através de instrumentos como os "planos quinquenais", as "teses e resoluções" e as "orientações fundamentais" aprovados em Congressos e convertidos em instrumentos de lei. Na hierarquia geral do poder, o Partido sobrepunha-se a todas as esferas da governação, constituindo o núcleo em torno do qual se concentravam todos os poderes restando ao Estado o papel de executor. Este tipo de relações entre o Estado

[246] Este objectivo da revolução angolana foi proclamado pela III Conferência Plenária do MPLA, em Outubro de 1976, considerando-se ser este o momento da definição do rumo da revolução e da sociedade angolana em função do qual se iria orientar todo o processo de reconstrução social com influências decisivas na configuração da economia nacional. Deve-se destacar que esta posição representava um "alinhamento" com o "bloco de leste" cujos países apoiaram a luta de libertação nacional, sendo-lhe legítimo desejar agora ver progredir mais um país socialista, o que provaria a sua vitória sobre o imperialismo.

[247] Desde logo o MPLA-Partido do Trabalho se assumiu como "força dirigente do Estado e da nova sociedade em construção em Angola, isto é, dos seus princípios orientadores deriva a actuação dos restantes organismos do poder político no país." Cf. Relatório do Comité Central ao 1º Congresso Extraordinário do Partido (1980:38). Agostinho Neto, reconhecendo as insuficiências do MPLA, à luz das considerações da teoria marxista sobre o Partido disse em discurso proferido em 1979: "não temos uma estrutura partidária que possa resolver a maior parte dos problemas que se põem às populações. A estrutura partidária ainda não pode fazer com que cada cidadão seja mobilizado da maneira que convém para podermos ter de facto um Partido que controle a vida do nosso país" (Discursos, 1980a:51-52). Segundo os preceitos da ideologia marxista-leninista sobre o papel do Partido na revolução, José Eduardo dos Santos afirmou mesmo que "o nosso partido é o organismo político que tem o dever de conduzir, educar, mobilizar, organizar e unir toda a classe operária e todos os trabalhadores para o cumprimento da missão histórica do proletariado que consiste na liquidação da exploração do homem pelo homem e na edificação da sociedade sem classes." Cf. Relatório do Comité Central ao 1º Congresso Extraordinário do Partido (1980:39).
A existência de um Partido monopolista "que se arroga em qualquer circunstância o monopólio da produção de decisões" (Birnbaum, 1984:169 e Baudouin, 2000:174) é uma característica típica de regimes totalitários que, além disso, se munem de uma polícia secreta bem desenvolvida e asseguram o monopólio da comunicação de massas e das estruturas económicas planificadas (Birnbaum, *id., ibid.*). Os documentos oficiais do MPLA reconhecem o seu papel dirigente sobre o Estado e a sociedade e pretendem resguardar teoricamente a posição do Partido em relação ao Estado.

[248] Reconhecendo algumas indefinições, incompreensões, duplicações e ingerências recíprocas o presidente do Partido e Chefe de Estado e do Governo, José Eduardo dos Santos referiu: "Frequentes vezes algumas estruturas do Partido foram desviadas para tarefas executivas esquecendo e desvirtuando o seu papel dirigente. Por outro lado, nem sempre as estruturas do Estado aceitaram e souberam cumprir as orientações e directivas do Partido. Qualquer destas situações é preocupante e exige a precisão e definição exacta de cada uma das esferas de actuação por forma a que o Partido dirija de facto toda a vida económica e social e que o Estado seja um instrumento eficaz do Partido para a realização do princípio fundamental do socialismo - a satisfação crescente das necessidades reais das massas populares." Cf. Relatório do Comité Central ao 1º Congresso Extraordinário do Partido (1980:49).

[249] Em boa verdade, não se pode considerar com propriedade a existência de um mercado na realidade social angolana, por não estarem reunidos os pressupostos básicos que o caracterizam, como sejam os agentes, as mercadorias ao dispor dos consumidores, a livre concorrência, os processos de troca, a definição de preços, etc. Havia, isso sim, uma economia estatal planificada fundada na existência da propriedade social dos meios de produção, e um mercado informal, elemento de uma economia paralela especulativa, ora tolerado ora combatido, que sobrevivia à custa das insuficiências do sistema de distribuição e comercialização do "sector estatal da economia" nacional.

e o Partido acabam por definir o quadro típico de um "regime autoritário"[250] numa sociedade cujos valores oscilam entre o tradicional e o moderno, em que o poder se encontra concentrado nas mãos de uma elite política em torno da qual gravitam várias clientelas, onde o sector privado do mercado é inexistente e o sector público funciona segundo princípios de uma "economia planificada" e onde o regime se baseia na concepção de uma "democracia popular"[251]. Na sociologia política, tais configurações como aquela que aqui se apresenta, estão próximas de estruturas designadas por "Estados totalitários"[252] ou hegemónicos como parece ter-se verificado em Angola em muitos aspectos e em vários outros países africanos que optaram pela via de

[250] Os pressupostos de um regime autoritário são, de acordo com Badouin (2000:177-182); i. a dominação patrimonial, baseada na concentração do poder nas mãos de um "chefe tradicional", que governa a coisa pública segundo princípios discricionários, gerando mecanismos sofisticados de fidelidade e subordinação, num processo híbrido de formas patriarcais e burocráticas; ii. o domínio de um poder político, económico e financeiro com o qual o "chefe" pode aceder a recursos coercivos e simbólicos decisivos e lhe permite manter uma rede de clientes, súbditos, parentes e clãs necessários à legitimidade do regime; iii. o autoritarismo modernizador que gera a partir de cima um processo de modernização política, económica, social e cultural votado à transformação da sociedade e à secularização dos costumes, libertando os indivíduos das pressões da comunidade; iv. o não reconhecimento do carácter legítimo dos conflitos e a recusa em organizar uma competição pacífica e regulada para a conquista e exercício do poder o que justifica a ausência de institucionalização do compromisso a partir da conciliação de interesses; v. o predomínio da coerção e de formas de repressão camufladas sobre a informação, a negociação e a participação, visando a manutenção de um sistema, mais ou menos frouxo, de enquadramento das condutas.

[251] A "democracia popular" é, como disse A. Cabral (1999), uma forma de exercício da democracia em que o poder emana do povo, da maioria, de tal forma que "é preciso fazer o povo sentir que tem o poder nas mãos", "partilhar o poder com o povo" (p. 63), de maneira que "o dirigente deve ser o intérprete fiel da vontade e das aspirações da maioria revolucionária, e, não, o dono do poder, o senhor absoluto que se serve do Partido e não serve o Partido" (p. 187). A democracia popular é uma forma de exercício da democracia fundada no princípio do centralismo democrático, o qual se baseia na direcção única do Partido enquanto representante das classes operária e camponesa, na centralização do poder em órgãos próprios, na sujeição da minoria às decisões da maioria, no exercício da crítica e da autocrítica como formas de controlo do cumprimento das decisões, na viabilização do poder popular através da implantação de órgãos do Partido nos bairros e nos municípios onde os populares podem exercer os seus direitos cívicos e na eleição, por fases e escalões, dos representantes do povo nos órgãos de soberania - as assembleias populares parlamentares. Desta forma, viabiliza-se a participação popular, supostamente no exercício do poder, devidamente enquadrada nos e pelos órgãos de base do Partido. A actividade cívica dos cidadãos passava assim, necessariamente, pelas estruturas do Partido que acabavam por condicionar e assegurar o controlo dessa participação. O centralismo democrático também se aplicava aos órgãos e serviços da administração pública local, na base da dupla subordinação (ao governo e ao Partido) reforçando, portanto, a centralização burocrática. Devido ainda às características de que se revestia, como a elegibilidade, a amovibilidade e a fiscalização, apontadas por Lenine (1975:143) o centralismo democrático representava teoricamente uma arma de combate à burocracia.

[252] Em virtude do risco de generalização incorrecta dada a inconsistência dos dados disponíveis e a inexistência de estudos fiáveis (apesar de algumas evidências empíricas) é difícil enquadrar claramente a realidade angolana no quadro de um "Estado (ou regime) totalitário" cujos indícios foram abordados por Arendt (Baudouin, 2000:168-174) e que são: i. o direito do Estado de assumir o que é bom para a sociedade" na base da universalidade da razão e de um projecto de emancipação da humanidade; ii. a vontade de dominação radical a partir da qual o poder tende a assimilar a sociedade, fazendo de maneira que exista uma coincidência entre o Chefe, o Poder e o Povo"; iii. a intolerância a qualquer indício de autonomia e negação da pluralidade expressas no esmagamento de qualquer estrutura (partidos, sindicatos, igrejas, associações) susceptível de fazer ouvir a diferença no meio da sinfonia ideológica; iv. a criação de um aparelho repressivo de controlo sobre tudo o que ameaça o poder; v. a criação da figura carismática do guia, aquele que retrata a vontade superior, em torno do qual se desenvolve um culto da personalidade; vi. a existência de um partido monopolista que detém o monopólio da produção de decisões; vi. a monopolização de todos os meios de comunicação, com reforço da propaganda e destruição das liberdades de pensamento, de imprensa e de informação; vii. o controlo estatal das actividades económicas e sociais. Assim, é mais adequado enquadrá-la na categoria dos "Estados autoritários" mais congruente com o modo como os politólogos analisam a realidade africana no que respeita à implantação de regimes socialistas na sequência da experiência e das consequências da revolução nos "países de Leste". O autor (*id*.:177-178), baseado em estudos da sociologia política, considera estarmos na presença de "Estados autoritários" cujas características essenciais já foram abordadas em nota anterior. Para mais elementos sobre o Estado Totalitário (a partir da análise das características do Estado Soviético) ver Rizzi, 1983:21.

desenvolvimento socialista. Todavia, estes aspectos não impediram a consolidação de formas de administração burocráticas, consideradas inevitáveis e em relação às quais se alertava para os seus efeitos nefastos. O próprio Presidente da República, A. Neto, pronunciou-se algumas vezes sobre a burocracia do Estado[253], tendo referido que

> "ainda temos problemas com a burocracia, com a burocracia que existe no nosso país e que se preocupa muito com os papeis - muitos papeis, muitos relatórios, muitas palavras e poucas obras. Temos de fazer com que o Partido corrija esta situação em cada província, em cada área do nosso país. Não podemos viver somente da burocracia, não podemos viver somente de papéis, de palavras, temos de viver dos actos." (Discurso proferido em 19 de Agosto de 1979 - 1980b:63-64).

Neto preconizava uma "burocracia revolucionária" que seria uma espécie de adaptação do aparelho burocrático às características e condições de existência e funcionamento do novo Estado, implicando a reforma dos procedimentos e mecanismos da administração, assumindo a recusa à "domesticação" das pessoas, ao autoritarismo e à verdade absoluta. Desta forma, a burocracia, convertida em instrumento da revolução, e sujeita aos princípios da democraticidade, da crítica e do controlo popular, poderia estar ao serviço da emancipação dos cidadãos porque impregnada de um carácter educativo, dialogante e regenerador.

Apostado na rejeição daquilo que era considerado o "antigo modelo colonial" o Partido pretendia, simultaneamente, implantar um sistema educativo de feição angolana[254]. Esse sistema educativo, concebido como a mola real para a instauração de uma sociedade socialista em Angola, preconizava como objectivos

> "o desenvolvimento das forças produtivas, as relações sociais nos seus aspectos mais recentes, além do comportamento ideal de vida que o homem angolano deverá ter para se libertar efectivamente e caminhar para o socialismo" (Princípios de Base para a Reformulação da Educação e Ensino na RPA, 1978:24), "a formação do Homem Novo exigido pela revolução angolana e pela construção do socialismo científico na república Popular de Angola" (*id*.:28)

[253] A burocracia era, sempre que se proporcionava, alvo de críticas por parte de A. Neto por representar, na sua óptica, um obstáculo à solução expedita dos problemas da revolução e do povo, o que, em seu entender, comprometia a imagem do Partido, dos dirigentes e a credibilidade do processo revolucionário. Relativamente a esta, A. Neto tinha uma posição crítica embora cordata, reconhecendo, por um lado, a sua utilidade mas também, por outro, os riscos do excessivo peso do aparelho burocrático estatal. A consciência revolucionária de Neto e a sua responsabilidade como dirigente político que conhecia sobejamente o aparelho burocrático estatal da era colonial, obrigavam-no a advertir permanentemente sobre os prejuízos da burocracia ao mesmo tempo que o levavam a ser prudente no julgamento da burocracia do Estado. Isto fica patente quando ele afirma: "Será que [...] eu quero destruir toda a burocracia que existe no nosso país? Não, não é isso! O que eu penso como orientação para o nosso Partido é que a burocracia se coloque ao serviço dos operários e dos camponeses, quer dizer que a burocracia deve colocar-se ao serviço dos operários e dos camponeses. Isto para nós podermos fazer a Revolução até ao fim, para nós de facto podermos transformar a nossa sociedade. Se a burocracia, se os intelectuais revolucionários se aqueles que têm alguns conhecimentos não se colocam ao serviço do povo, não se colocam ao serviço dos operários e dos camponeses, naturalmente destroi-se a Revolução." (1980b:64).

[254] O sistema educativo estava concebido como um instrumento da luta por uma sociedade sem classes, tal como preconizava o socialismo. Inscrevia-se na estratégia revolucionária de defesa das classes trabalhadoras funcionando como factor de "eliminação dos mecanismos de reprodução da estratificação social existente de que a educação tem vindo a ser cada vez mais instrumento privilegiado." (Pires, 2000:241).

(considerando que) "a educação é a reprodução do ser social considerado no seu todo. Ela criará o produtor e o consumidor de tipo novo com o perfil que a RPA entende materializar na concepção do homem novo" (*id*.:25).

Estes enunciados reforçam o ideal da transformação do homem como dimensão intrínseca do processo de transformação revolucionária da sociedade, não podendo, portanto, existir um sem o outro. A educação afirma-se como o factor de edificação do "homem novo" necessário à "sociedade nova".

É neste quadro que se inscreve a criação da Universidade de Angola[255] cabendo-lhe, como cúpula desse sistema, um papel estratégico no contexto da revolução cujo objectivo era o estabelecimento de uma sociedade socialista para a qual era necessário formar o almejado "homem novo". Para isso o Estado entendia que devia ser garantida uma ligação estreita entre as suas tarefas educativas e a política do Partido. Destacando esta relação, em discurso proferido em Setembro de 1977, o presidente Agostinho Neto e primeiro reitor da universidade, referiu-se a esta "como instrumento estratégico da orientação político-ideológica do MPLA [...], que pelo seu carácter estratégico, funciona como uma das alavancas que accionará o futuro da Nação".

O programa do MPLA (1978), um dos documentos rectores da política educativa nacional, no respeitante às tarefas a realizar na construção da democracia popular, no campo da educação, defendia:

"A principal tarefa, simultaneamente cultural e educativa, que o Partido levará a cabo, será a de estabelecer a ligação, cada vez mais estreita, entre a educação e a política do Partido, com vista a preparar as massas populares para a construção do socialismo na República Popular de Angola. No campo da educação o MPLA-Partido do Trabalho tomará medidas no sentido de: [...] reorganizar a Universidade no sentido de se tornar cada vez mais acessível às massas populares, formar quadros política, científica e tecnicamente capazes, estando intimamente ligada às realidades concretas do País e contribuindo desta forma, eficazmente, para o seu desenvolvimento harmonioso."

Neste âmbito, Roberto de Almeida, Secretário do Comité Central para a Esfera Ideológica do MPLA-PT, referindo-se à missão da universidade angolana e a sua ligação com a revolução no sentido de garantir a construção de uma sociedade socialista em Angola, reafirmou em 26 de Novembro de 1983:

"A tarefa mais importante da Universidade Angolana é a formação de quadros nacionais altamente qualificados, fiéis à causa da construção de uma Sociedade Nova e com posição de classe que lhes permita dedicar-se integralmente e sem reservas às actividades da economia nacional, da vida cultural e social.

[255] A Universidade de Angola foi criada pela Portaria nº 76-A/76, de 28 de Setembro de 1976, do Ministro da Educação e Cultura. Faz parte do Subsistema do Ensino Superior, que se segue ao Subsistema do Ensino Médio (com quatro classes - 9ª à 12ª) e Pré-Universitário. Na base do Sistema Educativo encontra-se o Subsistema do Ensino de Base dividido em três níveis - I Nível, da 1ª à 4ª Classe, II Nível, da 5ª à 6ª Classe e III Nível, da 7ª à 8ª Classe. Ver Anexo A sobre o Fluxograma do Sistema Educativo angolano.

> Cabe à Universidade o papel de encabeçar a luta contra o subdesenvolvimento, marchando ao compasso da Revolução, em acção estreitamente ligada à realidade e atenta às transformações políticas, económicas, ideológicas e culturais de carácter socialista que se realizam no País sob a direcção do MPLA-Partido do Trabalho."

Reforçando o papel estratégico da educação[256] e da universidade na construção da sociedade socialista sob a direcção do Partido e valorizando a necessidade da formação ideológica dos quadros, este dirigente, discursando na sessão solene de abertura do I Conselho Universitário[257], em 23 de Abril de 1984, lembrou:

> "O nosso programa estabeleceu que a principal tarefa simultaneamente cultural e educativa que o Partido levará a cabo, será a de estabelecer a ligação cada vez mais estreita entre a Educação e a Política do Partido, com vista a preparar as massas populares para a construção do Socialismo, criar e reproduzir o Homem Novo imbuído de uma consciência e moral revolucionárias.
>
> Estabelecer esta ligação significa, antes de mais, garantir que a Educação, a Escola seja ela de base, média, superior ou outra, venha a reflectir e reproduzir inequivocamente a ideologia do Partido, o Marxismo-Leninismo [...].
>
> A introdução da formação ideológica no programa dos principais cursos é imprescindível para colocar os futuros quadros em sintonia com a Revolução."

Estas ideias reforçam a natureza ideológica e instrumental da universidade angolana em relação às tarefas da revolução, fazendo daquela o foco de atenção do Partido e do governo no sentido de a configurar como "agência ideológica do regime"[258] e como "viveiro de quadros"[259] para a revolução socialista. Efectivamente, quer o programa ideológico do Partido no poder, quer os discursos de dirigentes do Estado e do Partido mais não faziam do que realçar o papel ideológico da universidade no contexto

[256] Este papel estratégico é reafirmado por Quintana Cabanas (2002:163) quando refere que "A educação é considerada como peça-chave na construção a sociedade socialista" sendo "por conseguinte, monopólio do Estado que a controla e dirige". Desde logo, a educação foi assumida como tarefa prioritária pois dela dependeria a formação do "homem novo" capaz de construir e viver numa nova sociedade, aliás, era assumido que essa sociedade não poderia ser edificada com um povo inculto. A universidade, fazendo parte do sistema educativo, não escapava a este quadro, sendo-lhe atribuída uma grande responsabilidade de formar os "artífices do socialismo", a nova elite de quem dependeria o desenvolvimento social nas suas múltiplas vertentes.

[257] O Conselho Universitário é um órgão que integrava a Estrutura Orgânica da Universidade, segundo os Decretos nº 37/80, de 17 de Abril e 17/89, de 13 de Maio, funcionando como órgão de consulta do Reitor. Foi substituído pelo Senado através do Decreto nº 2/95, de 24 de Março, que revogou os precedentes.

[258] Para Ribeiro (1975:153), no contexto da luta pelo desenvolvimento, a universidade é chamada a desempenhar um papel social relevante que "lhe exige um grau máximo de dedicação aos problemas da sociedade que a mantém." Defende, porém, que "não é admissível que a universidade seja transformada em porta-voz de uma doutrina porque lhe cabe assegurar a todas que tenham *status* académico, voz e expressão dentro dos seus cursos." (*id*.:181).

[259] Para expressar o forte condicionamento da acção da Universidade de Angola à linha programática do Partido (MPLA) e o seu papel relevante nesta fase da revolução angolana, alguns docentes angolanos (que exerceram actividades de gestão em faculdades durante vários anos) a quem se pediu que produzissem testemunhos, no sentido de traçarem um perfil da Universidade de Angola na era pós-independência, caracterizando este primeiro período de vida da universidade, usaram expressões significativas tais como: "agência ideológica do regime, subordinada às orientações do Partido"; "símbolo de soberania e garante da revolução socialista"; "viveiro de quadros para a revolução socialista"; "universidade partidarizada e controlada ideologicamente"; "reduto da revolução formando quadros ideologicamente capazes"; "instrumento da revolução para materializar a via socialista"; "instância do Partido no poder, obrigada a cumprir orientações ideológicas". Ver Apêndice A onde se faz a transcrição sintética desses doze testemunhos. No projecto de reestruturação da Universidade de Luanda (Janeiro de 1976) esta é considerada "uma fábrica de intelectuais revolucionários, capazes de colocarem ao serviço do povo os seus conhecimentos" e o Reitor J. F. M. considerou-a no "Balanço de Actividades" apresentado ao I Conselho Universitário de 1984, como "a forja dos intelectuais do socialismo".

da implantação de uma nova ordem social[260], isto é, conceder-lhe uma importância vital no que se referia à reafirmação da soberania nacional e da identidade cultural do povo angolano como condições importantes que assegurariam o sucesso da revolução socialista em Angola.

Referindo-se à transformação da universidade[261] num instrumento da revolução angolana, e à natureza da formação de quadros superiores, Artur Pestana (Pepetela), Vice-Ministro da Educação para o Ensino Médio e Superior, disse em 1982:

> "[...] criada após o eclodir da luta de libertação nacional e em consequência desta, a Universidade de Luanda era apenas um rebento das universidades portuguesas. Após o 25 de Abril sofreu os processos transformadores que agitaram a sociedade e os seus quadros progressistas mudaram pontualmente os conteúdos do ensino e a Universidade de Angola, que lhe deu lugar, deixou de facto de ser uma emanação colonial.
>
> [...] Não queremos formar burgueses ou neo-burgueses com linguagem marxista. Queremos sim agentes conscientes da revolução na sociedade."

Dada a relevância atribuída à universidade como instância de formação de quadros comprometidos com a revolução, tornava-se necessário transformar a universidade angolana herdada para garantir o seu compromisso com a revolução. Neste sentido, J. F. M., Reitor da Universidade e Vice-Ministro da Educação para o Ensino Médio e Superior, fazendo eco da orientação ideológica do Partido, referiu em 1983, por ocasião da comemoração do 7º aniversário da Universidade de Angola:

> "No caso particular da República Popular de Angola a ruptura com o sistema colonial português foi completa, tendo a Nação emergido em bases políticas e sociais qualitativamente diferentes, graças ao poder de decisão da sua vanguarda de luta, o MPLA, portadora do nosso padrão de valores que transformaram um povo ofendido, humilhado por séculos de dominação colonial fascista, numa Nação, no actual e conturbado contexto Africano e Mundial. [...]
>
> No campo do ensino esta ruptura foi igualmente completa. [...] Dificilmente se pode descortinar na Universidade de Angola a continuação da sua congénere, a Universidade de Luanda. Só a má fé de certos e estranhos ideólogos pequeno-burgueses teria a pretensa veleidade de forjar uma tal identidade institucional."

Em linhas gerais, pode-se falar numa forte "domesticação[262] da universidade" pois nesta fase crítica do processo revolucionário tratava-se de a configurar cultural e

---

[260] Por exemplo, o Reitor da Universidade de Angola, Dr. J. F. M., referindo-se ao papel da universidade como difusora de valores (científicos, éticos, espirituais) e convicções integrantes de uma cultura, considerou, nesta ordem de ideias, que "naturalmente, este sistema de valores não deve nem pode, no caso vertente da nossa Universidade e no actual contexto sócio-político, estar divorciado do sistema de valores ideológicos que constituem a base de sustentação da Revolução, e com base nos quais se erigiu o Partido, se orienta o Estado e o Governo". (Discurso proferido na sessão de abertura do I Conselho Universitário, em 25 de Abril de 1984).

[261] Essa transformação fez-se no quadro de um projecto político revolucionário que conduzisse à instauração do socialismo no país. Foram-lhe, para além das funções de formação de elites políticas, de produção de técnicos e quadros capazes de assegurar a implantação de um modo de produção socialista, conferidas tarefas de "vigilância crítica contra os desvios à linha ideológica do Partido". A universidade passaria a ser, no dizer de Santos (1975:33) o "veículo dos ideais da revolução, um instrumento de transformação da ordem social capitalista e um símbolo da cultura popular" no contexto da luta classista contra o capitalismo e a sua dominação económica e cultural.

ideologicamente para que cumprisse uma missão social articulada ao processo e aos objectivos da revolução socialista em curso. Neste contexto, a definição das suas tarefas passa a estar ligada à "formação de quadros para o socialismo", os objectivos e programas curriculares "amarram-se" aos valores científicos, técnicos e ideológicos, tendo em conta a linha marxista-leninista defendida pelo Partido, os seus processos e metodologias apontavam para uma ligação estreita entre a formação teórica e a luta social pelo socialismo e as suas estruturas internas adoptavam modelos de organização e funcionamento que eram réplica dos padrões de funcionamento da estrutura do Partido.

Pode-se considerar que até finais da década de setenta a Universidade de Angola procurou encontrar-se, organizar-se e mobilizar-se de modo a poder corresponder ao desiderato social com que se confrontava, até como forma de auto-legitimação e reconhecimento. No plano estrutural, tratava-se de desmantelar uma estrutura herdada do colonialismo e estabelecer uma organização funcional que desse conta da complexidade das tarefas, objectivos, processos e problemas. Nos primeiros anos após a sua criação em 1976, a universidade viveu momentos de instabilidade funcional marcados essencialmente pela gestão assegurada por comissões executivas[263] e órgãos colegiais de curta duração[264], que mal tempo tinham para estabelecer linhas de rumo e

[262] A "domesticação da universidade" deve ser entendida no âmbito de um sistema de controlo estatal, como uma condição e uma consequência da forte presença do Partido e do Estado na vida da universidade, através de políticas e medidas que visavam o estabelecimento de parâmetros de funcionamento, de natureza ideológica, aplicáveis aos processos de organização, aos métodos de gestão, aos planos curriculares, aos processos de contratação de docentes e admissão de alunos, ao teor das aulas e das sebentas, à avaliação, etc.. No relatório para o Banco Mundial intitulado "O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento" (2000:70) esta questão é analisada ganhando sentido num quadro em que "os políticos e os ministérios ditam os requisitos de graduação e os currículos [...] baseados no raciocínio de que os governos estão capacitados para controlar os sistemas que eles mesmos financiam. [...] O envolvimento directo de políticos tem geralmente politizado o ensino superior, alargando as possibilidades de corrupção, nepotismo, e oportunismo político." No caso angolano, era necessário assegurar que a universidade se colocasse ao serviço da revolução, actuando como "agência ideológica do regime", capaz de produzir os quadros com o perfil desejado. O teor dos documentos orientadores do Partido e os discursos dos dirigentes do Partido e do Estado convergiam no sentido de garantir que a Universidade de Angola cumpriria a missão de formação dos "construtores do socialismo" facto aceite pelos responsáveis, gestores e docentes da universidade que tinham de agir como "caixa de ressonância" para o interior desta. Concomitantemente, estes consciencializaram-se disso e passaram a preocupar-se com o papel de activistas que se sobrepunha ao de professores ou investigadores. Na verdade, em conversas (e até nos testemunhos prestados) muitos docentes e gestores referiram que o Partido considerava os docentes como uma espécie de "comissários políticos" e que estes se viam num papel de "activistas políticos" dado que estavam "amarrados a um compromisso" de fazer triunfar, no plano cultural e educativo, os objectivos da revolução socialista em Angola. Nesta condição, a universidade deixava de gozar de qualquer autonomia e ficava incapacitada de definir internamente políticas próprias ou de influenciar a produção de decisões macropolíticas ao mesmo tempo que era instada a "obedecer" a um projecto imposto do exterior. Lima (1998b:72) aborda a "domesticação" da universidade em função "da imposição normativa e centralizadora".

[263] As Faculdades eram geridas por Comissões Directivas, eleitas em Assembleias Gerais e a Universidade era encabeçada por uma Comissão Executiva eleita em Assembleia Magna, que também se reunia para eleger o Conselho Universitário. Estes três últimos órgãos alteravam a sua composição à medida que mudavam as pessoas que compunham as Comissões Directivas das Faculdades e isso acontecia frequentemente dada a dinâmica política marcada por afastamentos, saneamentos e auto-demissões.

[264] Outra das razões desta curta duração prende-se, no entender de Leitão (1992:15), com o facto de "grande parte dos membros desses órgãos ter revelado fraca consciência política e uma prática individualista exagerada, o que levou muitas vezes ao fracasso dos órgãos colegiais, que deviam ter uma prática de trabalho colectivo". Isto deve-se

políticas de funcionamento. Até à nomeação e posse do seu primeiro reitor, em 1977, estes órgãos ocuparam-se essencialmente da reorganização dos departamentos, onde tinham lugar processos de saneamento de gestores e docentes, ou simplesmente abandonos de lugar que era preciso colmatar. Apesar de já estar garantida uma base ideológica de apoio através dos poucos docentes que permaneceram e que apoiavam inequivocamente o MPLA, não foi afastada a luta política interna pelo controlo das estruturas ou de recursos de poder que alargassem a margem de manobra face aos desafios e aos cargos que se perfilavam na hierarquia organizacional. As inúmeras reuniões, os encontros com estruturas do Partido, as discussões de programas, agendas e propostas visando a produção de legislação, constituíam um processo intenso que absorvia grande parte do tempo e da energia dos actores organizacionais, envolvidos na tarefa de relançar, reorganizar e garantir as bases legais, administrativas e políticas do funcionamento da universidade. Não estando em causa as orientações gerais do Partido, os docentes e gestores perdiam imenso tempo em discussões sobre a forma de as materializar segundo as condições concretas, ou segundo as diferentes percepções da realidade, advindo daqui conflitos e negociações cuja resolução preenchia o cenário político e a agenda institucional nestes anos agitados.

Neste sentido, é possível admitirmos a existência de processos de decisão complicados, morosos e participados[265], que envolviam essencialmente docentes, representantes dos alunos e dos funcionários e dos órgãos do Partido, que procuravam maximizar interesses, recorrendo aos procedimentos integrantes de uma nova ordem jurídica emergente, justificada pelo imperativo revolucionário de fazer avançar o processo. A legitimidade revolucionária que dava agora cobertura aos actos processuais ia tentando diluir o aparelho burocrático[266], bastante contestado e, portanto, remetido

também à rapidez com que se operavam as transformações políticas no seio da universidade e à intensidade da luta política através da qual certos grupos pretendiam alcançar protagonismo e dominar os órgãos de poder.

[265] De acordo com a tipologia estabelecida por Lima (1992:178-185), é possível caracterizar a participação neste período como activa, não formal, convergente e em grande parte directa porque envolvia frequentemente a maioria dos interessados em processos intensos visando a produção de decisões, segundo regras *adhocráticas*, que regulavam o funcionamento dos processos em assembleias, plenários, discussões nas várias instâncias da base à cúpula, pelo que acabava por ser um processo moroso, difícil de gerir e de efeitos mínimos porque se tentava alcançar o máximo de consensos ou, em contrapartida, demasiado sumário, à custa do recurso ao princípio do centralismo democrático. A. Cabral (1999:186) esclarece que o "centralismo democrático" é o sistema em que "o poder de decisão, de dar palavras de ordem, de estabelecer tarefas - de dirigir - está concentrado em órgãos ou entidades centrais, com funções bem definidas, mas que essas decisões, palavras de ordem, etc., devem ser tomadas democraticamente, com base nos interesses e na opinião dos representantes das massas, com base no respeito pela opinião e pelos interesses da maioria".

[266] Mesmo assim, não se pode afirmar que a burocracia, fortemente conotada com o aparelho colonial de dominação de recente memória, tivesse sido desactivada e enterrada. Inculpada e marginalizada, acabava por estar presente em muitos dos aspectos do quotidiano universitário (emissão de notas, elaboração de ofícios, pareceres, convocatórias, actas, homologações oficiais, nomeações, exonerações, circulares, despachos e outras formas de legitimação das

tanto quanto possível a um plano secundário. As acções de gestão neste cenário frenético sujeitavam-se às lógicas prevalecentes, de natureza partidária umas, académica e processual outras, segundo as quais iam surgindo os *outputs* organizacionais sob a forma de orientações, medidas e decisões que careciam previamente e quase sempre de homologação das estruturas de cúpula[267] (académicas e partidárias), revelando-se aqui o modo centralizado de direcção e gestão que condicionava o funcionamento de toda a estrutura universitária. Nesta base, todas as decisões teriam de ser homologadas a nível superior e a produção destas decisões em órgãos intermédios ou de base, regia-se quase sempre por orientações superiores emanadas dos órgãos centrais, a quem cabia também exercer o controlo sobre a execução das decisões aprovadas.

Os mecanismos de controlo (relatórios, fichas e actas) inerentes ao aparelho burocrático que, face à nova ordem revolucionária, actuava na sombra e apenas sobressaía para exigir a conformidade das práticas com as regras estabelecidas (mesmo que *adhocraticamente*) eram reforçados por formas de controlo ideológico através da omnipresença das orientações, dos processos (crítica e autocrítica), dos princípios (centralismo democrático) e dos representantes do Partido. Assim, embora se possa falar de um clima de liberdade social e académica[268] com o qual se construía uma nova

---

decisões para valerem como lei) e talvez por isso continuasse a ser o "alvo da ira" dos actores universitários, que acreditavam, ingenuamente, que tudo poderia melhorar dispensando-se a burocracia. Aliás, como refere Beetham, (1988:11), "a burocracia é algo que todos nós gostamos de odiar. Apresenta simultaneamente as imagens contraditórias de ineficiência confusa e de poder ameaçador. [...] Quase não existe mal que não lhe tenha sido imputado". Reconhecendo os malefícios da burocracia, a desburocratização do aparelho do Estado a todos os níveis estava na agenda política do Partido, de acordo com o Relatório do Comité Central do MPLA ao I Congresso Extraordinário do Partido (1980:47). O presidente Neto não deixava de responsabilizar a burocracia quando, num discurso (21/08/1979), afirmou a propósito dos erros de governação: "Não posso esconder que essa é também uma consequência da existência de um aparelho burocrático que ainda existe dentro do nosso País, que não pretende resolver problemas, pretende sim, encher relatórios com algumas ideias, umas racionais, outras irracionais, mas que não conseguem resolver aqueles problemas que são fundamentais para as populações de cada área, de cada província, ou de cada município, ou de cada comuna. Ainda vivemos disso. É fácil nós estarmos na capital; em Luanda, ou em Malanje, em capitais de províncias e estarmos a pensar que estamos a resolver muita coisa para a nossa querida Angola, podemos estar a pensar nisso, mas sentados nas cadeiras dos escritórios, nós não podemos compreender bem quais são de facto as necessidades que são mais prementes e quais são as medidas prioritárias a tomar em cada momento." (1980b:74).

267 A Universidade de Angola estrutura-se segundo a lógica departamental, estando os departamentos afins agregados por faculdades, que têm os seus próprios órgãos de direcção e gestão. Em cada faculdade existia também uma estrutura (célula) do Partido que intervinha nos processos de decisão, para salvaguardar o princípio do papel dirigente do Partido sobre os órgãos do Estado e do governo.

268 O princípio da liberdade académica encontra as suas bases institucionais na própria concepção liberal de universidade pelo que, de acordo com Ribeiro (1977:9), "não pode tornar-se privilégio de grupos para assegurar em seu favor garantias de impunidade ou as vantagens de imunidade". No contexto da universidade pode-se entender a liberdade académica como a expressão do direito de investigar, de produzir conhecimento e de ensinar, à margem dos constrangimentos sociopolíticos circunstanciais, apelando à competência científica mas obedecendo, todavia, quer aos interesses científicos determinados pelas políticas previamente traçadas (de investigação, de ensino e de publicação ou prestação de serviços) quer aos valores e práticas inerentes à produção criadora do saber que, de acordo com Bourdieu (1976:21, *ap*. Ávila, 1997:15), não deixam de constituir estratégias políticas "por se definirem expressamente ou objectivamente por referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico". A liberdade académica deve ser considerada não apenas como um valor simbólico que dá sentido ao processo de criação e difusão do saber mas também como uma condição que viabiliza o trabalho académico num

realidade sócio-organizacional no interior da universidade, aquele acabava por ser cerceado pelos preceitos ideológicos estruturantes do processo revolucionário em curso. A concretização dos ideais revolucionários nos quais estavam implícitos os valores democráticos (e da liberdade) acabaria por ficar condicionada ao cumprimento quase escrupuloso de normas, procedimentos e princípios respaldados nos interesses supremos da revolução. O quadro legal ainda não totalmente ajustado à nova situação, por um lado, e o "espartilho ideológico", por outro, encarregavam-se de moldar as condutas dos actores organizacionais segundo os padrões da militância disciplinada e conscienciosa. Na realidade, dos docentes em especial, devido à sua condição de intelectuais críticos e inconformistas (relativamente aos quais se colocavam dúvidas sobre a sua fidelidade à ideologia marxista-leninista) acreditava-se poderem interpretar e difundir a ideologia do Partido e, apesar da sua condição de classe[269] (conotada com a pequena burguesia de hábitos coloniais, pouco disposta a perder os privilégios de classe), esperava-se que actuassem como activistas[270] da causa socialista, pelo que não lhes restava outra postura senão agir em conformidade com as expectativas. Nesta conduta estava patente, de um

espírito de inovação, criatividade e dignidade. Ela é o espaço de reconhecimento do direito ao livre exercício académico sob consideração dos parâmetros científicos, permitindo aos docentes e investigadores dar livre curso à criatividade individual e institucional para responder aos problemas gerados no interior da ciência. Quer isto dizer que o espírito científico não pode sujeitar-se a regras exogenamente definidas, senão que deve considerar as regras impostas pelo método científico pois, segundo Chevrolet (1979:123) "a investigação obedece a leis internas que lhe são próprias". Ver também Kast & Rosenzweig, 1980:627, e Balderston, 1995:32-35.

269 A maioria destes intelectuais havia estudado nas escolas e universidades coloniais e/ou metropolitanas, sendo, portanto, natural e inevitavelmente herdeira da cultura do colonizador (embora não repudiassem os valores culturais nacionais ligados à sua condição de origem). Relativamente a eles, A. Cabral (1999) defendia a necessidade de uma "reafricanização" ou "reconversão cultural" (p. 107) para o seu "retorno às fontes" (pp. 130-131) como condição para se tornarem aliados da luta de libertação nacional. Após a independência, e devido ao seu estilo de vida que já pouco denotava características tipicamente tradicionais, os intelectuais eram estigmatizados por serem vistos como pessoas estranhas à cultura popular e, portanto pouco merecedores de confiança. Os políticos populistas e demagogos induziam as massas a considerarem estes intelectuais como "reaccionários" apesar de existirem muitos nas fileiras do partido e do lado da revolução. A este respeito, Maliyamkono (1991:426) reconhece que a expansão do ensino superior na Tanzânia "produced one unexpected outcome: elitist attitudes emerged among the educated few" e que "the few individuals in key positions followed the lead of their colonial masters in attitudes and life style".

270 A concepção do "professor activista" é congruente com o papel de vanguarda que lhe estava destinado pelo Partido (chegando mesmo a ser considerado um "combatente da linha da frente", lema este que se proclamava frequentemente nas cerimónias oficiais e comícios) e com a ideia expressa nos "Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA (1978:45) em que se afirma que "o professor é, antes de tudo, um quadro político que deve dinamizar todas as iniciativas positivas da comunidade em que está inserido. [...] É um activista que faz as massas anteverem a nova sociedade que elas irão construir". Nesta base, o professor foi transformado em agente endoutrinador e em promotor da causa da revolução. Mais do que um formador de "massa crítica", o perfil do professor era determinado pela ideia de funcionário do Estado que executava escrupulosamente as orientações do Partido no respeitante à educação da nova geração.
Os professores universitários tinham a consciência do seu triplo papel no exercício das suas funções: como especialistas, detentores de saber e de competências para realizar a acção docente-educativa, reclamando, por isso autonomia e legitimidade no exercício de uma actividade cujo compromisso principal era com o saber; como funcionários do Estado, pagos para materializar a política educativa expressa nos planos e programas curriculares, pelo que aceitavam seguir as orientações emanadas de cima. Por outro lado, como agentes endoutrinadores, derivado do pendor ideológico da sua actividade comprometida com os ideais da revolução, contra o qual pouco poderiam fazer, não lhes restava senão o ter de agir como caixa de ressonância da acção ideológica do Partido no poder. Cf. Silva, 1998:123-125.

lado, um certo oportunismo estratégico no sentido de garantir a manutenção do lugar, a ascensão na carreira ou a possibilidade de pós-graduação, condições vitais para a sua actividade e sobrevivência como profissionais e, do outro lado, uma amostra de fidelidade encarada como retribuição pela confiança neles depositada. A aferição dessa fidelidade constituiu durante os anos que se seguiram um critério adicional[271] nos processos de contratação e/ou promoção na carreira pois tratava-se de assegurar que o corpo docente[272] continuaria a ser a retaguarda segura do processo revolucionário de construção do socialismo em Angola.

Neste período de vida da Universidade de Angola, marcado essencialmente pela luta interna pela sua afirmação como universidade de tipo novo, massificada, começavam a perfilar-se os mecanismos e os instrumentos legais e institucionais que haveriam de caracterizar futuramente tanto o modo de administração e gestão, como outros aspectos como a carreira docente, a imagem e a acção dos docentes, a natureza dos cursos e dos processos de ensino e investigação, de certo modo marcados pela forte influência ideológica. Foi, sem dúvida, o período do início dos grandes e complexos processos de adaptação e reforma estrutural para o posterior ajustamento da universidade à realidade sociopolítica emergente e no qual se exprimiu, de forma intensa e participada, a vontade de transformação e superação das contradições próprias de uma fase crítica de transição social.

Em síntese, este período de vida da Universidade de Angola pode ser genericamente caracterizado por:

- transformação em "universidade de massas" concebida como "baluarte da revolução socialista" e instrumento de mudança da sociedade visando o favorecimento do acesso dos cidadãos provenientes das classes operária e camponesa e com a finalidade de "produzir os quadros para o socialismo" de que o país carecia;

---

[271] Os processos de contratação e promoção de docentes que decorriam segundo os preceitos do ECDU e nas instâncias próprias da Universidade necessitavam também da obtenção de aval favorável das respectivas estruturas do Partido nas faculdades que, de acordo com a natureza das relações existentes entre as respectivas direcções ou o nível de credibilidade dos responsáveis do Partido, e segundo o grau de conhecimento sobre o perfil dos concorrentes, era mais ou menos explícito, abrangendo indivíduos ou grupos de candidatos, com argumentações curtas e genéricas ou, em vez disso, mais extensas e incisivas, as quais serviam para recomendar a exclusão ou a contratação/promoção dos visados nesses processos.

[272] Pretendia-se que este corpo docente garantisse a realização dos objectivos da revolução, no contexto da missão fundamental da Universidade de Angola. Exemplo disso é o preâmbulo do ECDU, nas versões de 1980 e de 1989, aprovados respectivamente pelos Decretos nº 31/80 e 55/89 do Conselho de Ministros. Nesse preâmbulo pode ler-se: "A Universidade é chamada a desempenhar um importantíssimo papel num País de opção socialista. A ela cabe a tarefa de formar, a nível superior, os quadros necessários ao mais amplo e harmonioso desenvolvimento da vida científica e cultural da sociedade, contribuindo assim decisivamente para o aperfeiçoamento constante da base material e espiritual do socialismo. Neste contexto, o quadro docente universitário destaca-se como um factor decisivo para o cabal desempenho da função social da Universidade, encarada no tríplice aspecto da docência, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade."

- um forte cariz ideológico ligado à necessidade de corresponder aos interesses da revolução socialista em curso, mantendo-se na estreita dependência do Partido e do governo para salvaguardar o seu vínculo à ideologia marxista-leninista e o seu compromisso com os objectivos da revolução;

- exigência de uma fidelidade ideológica dos docentes ao regime ao mesmo tempo que eram "convertidos" em agentes activistas no sentido de difundir e salvaguardar os valores e os princípios inerentes à construção de uma sociedade socialista em Angola, sendo alvo de acompanhamento e vigilância sob diversas formas;

- nomeações para os segundo o critério da militância ou da confiança política de modo a garantir a aplicação das orientações do Partido e do governo, estabelecendo uma unidade estreita entre os órgãos da Universidade e as estruturas partidárias e governamentais, cumprindo o lema "a política no posto de comando"[273];

- uma tentativa de destruição do velho aparelho burocrático considerado obstaculizador da mudança que era necessário implementar, uma vez que estava em causa a instauração de uma nova ordem fundada na legitimidade revolucionária em função da qual se justificavam os novos processos *adhocráticos* de gestão assentes na mais ampla participação democrática;

- uma gestão centralizada mas participada, baseada na intervenção directa dos docentes e de outros actores universitários nos processos de tomada de decisões segundo regras *adhocráticas* através das quais se assegurava a participação e se mantinha uma dinâmica interna intensa e conflitual como corolário de práticas democráticas ensaiadas com sucesso;

- evitamento de influências "do mundo e da cultura ocidental" capitalista[274] e estreitamento de relações de cooperação com instituições congéneres dos países do "bloco socialista" a fim de adquirir e consolidar experiências mais congruentes com a orientação ideológica para o desenvolvimento do ensino superior em Angola;

---

[273] Para salvaguardar o papel de direcção do Partido segundo a "coincidência entre os principais dirigentes do Partido e do Estado, pela aprovação pelo Partido dos outros dirigentes estatais, bem como pela presença de militares nos vários escalões do aparelho estatal, que, quaisquer que sejam os seus cargos, são obrigados a cumprir e aplicar as decisões do Partido" (Relatório do Comité Central do MPLA ao I Congresso Extraordinário do Partido, 1980:50) respeitando "o artigo 3º dos seus Estatutos que refere que 'em todos os domínios de actividade, o MPLA-Partido do Trabalho define a linha política a seguir, orientando a sua aplicação e zelando pelo cumprimento das suas directivas'" (*id*.:39). Por essa razão, em todos os organismos públicos, existia uma "célula do Partido" que intervinha nos processos de decisão.

[274] Traduzindo o pensamento do Partido acerca das relações da Universidade de Angola com instituições estrangeiras congéneres, o Secretário do Comité Central do MPLA para a Organização, Lúcio Lara, em discurso proferido na sessão de encerramento do I Conselho Universitário (em 1984), referiu, em jeito de orientação, que "o relacionamento da nossa Universidade deve sobretudo estar virado para a Universidade dos países socialistas e, só em casos especiais, devidamente analisados pelo Partido, se estabeleceriam laços com outras universidades".

- construção das bases legais e institucionais (leis e estruturas) para assegurar o funcionamento da universidade[275] em novos moldes tendo em conta as novas exigências que se lhe colocavam em termos de funções, expectativas, e "padrões de qualidade" inerentes à normalização pretendida do processo de reconstrução nacional;

- primeiras "reformas" pontuais e ajustamentos curriculares para adaptar os *curricula* à nova realidade social angolana e incorporar nos cursos a dimensão ideológica reclamada pelo Partido como condição para a formação de quadros revolucionários consistindo essencialmente na introdução de disciplinas obrigatórias[276] de formação político-ideológica.

Pode-se afirmar que este período se caracterizou essencialmente por tentativas (internas e externas) de definição do modelo de universidade necessário à sociedade, ou melhor, à revolução socialista através da qual se pretendia implantar uma nova sociedade mais justa e progressista. A universidade necessária para Angola apresentava-se como uma instituição capaz de assegurar a "formação de quadros" técnica e ideologicamente preparados face às exigências da produção e da edificação do socialismo. Foi, em consequência disso, um período de retórica, de discursos e definições sobre o papel, as tarefas e os objectivos da universidade na sociedade angolana sob consideração do seu lugar estratégico no processo revolucionário. Mas foi também um período de intensa acção visando aniquilar rapidamente a velha estrutura evocativa do colonialismo[277] (representada pelo aparelho burocrático) e construir as

[275] Referindo-se ao modo de funcionamento *adhocrático* das estruturas da Universidade de Angola nos primeiros anos após a sua criação, Leitão (1982:14) considera que "os docentes, alunos e trabalhadores progressistas, uniram os esforços, não só para garantir o funcionamento da Universidade mas também para a sua conversão em organismo liberto, ao serviço do povo angolano, consagrando os princípios da gestão democrática".

[276] Por orientação do Departamento da Esfera Ideológica do MPLA foi estabelecida a obrigatoriedade de incluir nos planos curriculares de todos os cursos professados na Universidade de Angola disciplinas da componente político-ideológica, espalhadas pelos vários anos e iniciando no 1º ano de formação. Entre essas disciplinas incluem-se as de Introdução à Política, Materialismo Dialéctico, Materialismo Histórico, Economia Política do Capitalismo, Economia Política do Socialismo e Comunismo Científico. A sua inclusão variava em número e carga lectiva de acordo com a área a que o curso pertencia. Nos cursos das áreas das Ciências Sociais a carga lectiva era maior e nos cursos das áreas de Ciências Naturais, Exactas e da Terra, estas disciplinas eram em número mais reduzido e com cargas lectivas inferiores. Esta inclusão não foi pacífica, gerando muitas discussões (que se alongaram no tempo) sobre a sua eficácia e sobre a influência na redução das cargas das disciplinas consideradas fundamentais. Processo semelhante aconteceu em algumas outras universidades africanas em países onde os governos fizeram a opção socialista, como é o caso específico da Tanzânia, referido por Maliyamkono (1991:428).

[277] Correspondeu, no plano social mais alargado, e à semelhança do que acontecera noutras paragens onde o colonialismo fora derrotado, por força de revoluções mais ou menos violentas, à destruição pública e efusiva, dos símbolos do colonialismo (estátuas e monumentos de figuras portuguesas ligadas à conquista e ocupação coloniais, consideradas "heróis" nacionais) como se tratasse de um processo exegético colectivo de apagamento de um "período negro" da história angolana. Do ponto de vista do funcionamento das instituições e do estabelecimento da sua estrutura organizativa e administrativa, assistiu-se neste período à reestruturação dos organigramas oficiais para os aproximar dos modelos soviético e cubano, nem por isso menos burocráticos. A inovação consistiu na introdução da estrutura partidária e das assessorias técnicas, fazendo inflaccionar o volume de pessoal e de hierarquias. A título de exemplo, veja-se o "Organograma da UAN" (Anexo B) constante no "Estudo Global" da Fundação Calouste

bases de uma nova estrutura, congruente com as definições que se iam impondo, num exercício de busca de sentido para que a Universidade de Angola integrasse coerentemente o processo revolucionário em marcha como agente de mudança e desenvolvimento[278] ou, como afirmou Coelho (1988:68), "como participante social na procura de novos caminhos para a sociedade" pois era necessário que a Universidade de Angola se assumisse também como agente de mudança em função da orientação que marcava o sentido da transformação da sociedade segundo um processo complexo e articulado de desalienação, desburocratização e deselitização (Ribeiro, 1975).

Pode-se afirmar que, ponto de vista organizacional, a universidade angolana procurava ajustar-se a um modelo estrutural de funcionamento mais congruente com as exigências do contexto sociopolítico e cultural, compatível com o exercício das suas funções tradicionais agora condicionadas pelos interesses da revolução e consistente com a concepção académica segundo a qual a ciência é a prioridade e o móbil da sua acção, configurando uma espécie de "escola superior de quadros".

4.2.2. O período de ajustamento[279] e expansão (1980-1991)

Nesta década, a Universidade de Angola[280] conheceu grandes desenvolvimentos que a projectaram como instituição de âmbito nacional mas não deixou de sentir os

---

Gulbenkian (1987:18) onde surge o Departamento de Formação Político-Ideológica como órgão de *staff* do Reitor da Universidade.

[278] Numa abordagem dialéctica do papel da universidade é preciso considerar as características do contexto social ao qual pertence e os interesses conflituais das relações no interior da própria universidade pois, neste período ela é palco de confrontação entre os representantes da antiga classe dominante (a ser despojada) que preconizam uma universidade "elitista" e os defensores das classes trabalhadoras em nome de quem se funda a "nova universidade" que deve ser, consequentemente, uma "universidade de massas". Nascia aqui um processo contra-hegemónico que, de acordo com Gramsci (1986) visava o controlo por estas classes dos valores e normas sociais em que se basearam a construção de uma nova sociedade e, portanto, os pressupostos de uma nova universidade. Sobre esta questão Ribeiro (1975:149) considera que "a universidade tem compromisso com ambos os termos deste falso dilema e que os mesmos devem ser atendidos simultânea e integralmente. Assim é que deve ampliar ao máximo as possibilidades de educação oferecidas à juventude, tendo como meta preparar a força de trabalho de alta qualificação que a sociedade requer para poder viver e progredir."

[279] O ano de 1980 constitui um marco na história e na vida da Universidade de Angola por ter registado a produção legislativa fundamental (Estatuto Orgânico, Estatuto de carreira Docente Universitária, Regime da Colaboração Doente) que haveria de lhe conferir a "feição angolana" com que se demarcaria definitivamente do passado colonial. Este período foi marcado pelas crescentes demandas sociais em termos qualitativos (diversificação e melhoria da "oferta formativa") e quantitativos (crescimento das vagas para os diferentes cursos), constituindo uma oportunidade para a Universidade de Angola demonstrar o seu carácter popular, democrático e patriótico. Esta nova realidade determinou que tivesse de ser capaz de "sobreviver" às vicissitudes de um processo de crescimento sob consideração de novos valores políticos e académicos e em condições de crise social. Por estas razões, falamos em ajustamento a uma nova conjuntura social, política, económica, cultural e académica admitindo-se mesmo a inevitabilidade de um ajustamento aos condicionalismos ditados pelos efeitos da crise.

[280] Neste período a Universidade de Angola era integrada pelas seguintes estruturas: Faculdade de Ciências, que ministra os cursos de Biologia, Engenharia Geográfica, Física, Geofísica, Geologia, Matemática e Química; Faculdade de Ciências Agrárias, com os cursos de Engenharia Agronómica e Medicina Veterinária; Faculdade de Direito, com o curso de Direito; faculdade de Economia, com os cursos de Economia e de Gestão; Faculdade de

efeitos de uma economia planificada (estatizada) cujos recursos eram canalizados em grande parte para sustentar a guerra que teimosamente continuava a minar as bases do desenvolvimento sustentado da sociedade angolana. Efectivamente, debateu-se permanentemente com uma escassez de recursos de toda a ordem que inviabilizaram a cabal realização dos planos de desenvolvimento e expansão, estes só possíveis graças ao apoio avulso e circunstancial do Estado através das suas estruturas centrais e locais e de alguns "doadores" ligados à indústria petrolífera e diamantífera com quem a universidade mantinha acordos que lhe permitiam constituir uma fonte alternativa de financiamento, uma vez que o escasso suporte proveniente do Orçamento Geral do Estado constituía o principal obstáculo à sua evolução.

Este período foi caracterizado por uma tendência de expansão quantitativa (estruturas, cursos, docentes, alunos) e qualitativa da universidade como tentativa de implantação no tecido social a partir de realizações de grande visibilidade e que vinham na sequência da identificação de necessidades sociais em termos de áreas de formação. Com efeito, no início dos anos oitenta foram criados no âmbito da Universidade o Instituto Superior de Ciências da Educação[281], a Faculdade de Direito[282], o Departamento de Arquitectura da Faculdade de Engenharia e o Centro Nacional de Investigação Científica. Foi iniciada a experiência do Ensino à Distância nas áreas de Ciências da Educação, Economia e Direito para abranger um maior número de alunos que não podiam deslocar-se para os Centros Universitários de Luanda, Lubango e Huambo, onde se encontravam as Escolas da Universidade, assistindo-se nesta década

Engenharia, com os cursos de Arquitectura, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Electrotécnica, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica e Engenharia Química; Faculdade de Medicina, com o curso Médico-Cirúrgico; Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) com cursos de formação de professores nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática e Química; e o Centro Nacional de Investigação Científica (CNIC).
As estruturas da Universidade estão distribuídas por 3 Centros Universitários, a saber: de Luanda, onde estão as Faculdades de Ciências, Direito, Economia, Engenharia, Medicina, ISCED 2 e CNIC; do Lubango onde se encontram o ISCED 1 e os Núcleos de Economia e Direito; e do Huambo onde funciona a extensão do Curso de Medicina e os Núcleos do ISCED, de Direito e de Economia. Foram criados mais recentemente, na década de noventa, os Centros Universitários de Benguela com um Núcleo de Direito e uma Filial do ISCED, do Uíge com um Núcleo do ISCED e de Cabinda com Núcleos do ISCED, Direito e Economia. Cf. Relatório do Ano Civil de 1999, p. 30.

[281] Criado pelo Decreto nº 95/80, de 30 de Agosto, do Conselho de Ministros, vocacionado para a formação de professores para os vários níveis do Sistema de Ensino, especialistas de educação e para a promoção da investigação científica na área da educação, no Lubango, nas instalações da Faculdade de Letras da ex-Universidade de Luanda, extinta por este mesmo Decreto. A sua evolução a partir da experiência do Ensino à Distância, levou à criação de Núcleos em várias capitais de província e em Filiais em Luanda e Benguela, estes últimos em processo de autonomização e respectiva legalização.

[282] Criada pelo Decreto nº 152/80, de 29 de Setembro, do Conselho de Ministros, com a designação de Faculdade de Ciências Jurídicas e Administrativas, sediada em Luanda. Assegura o Curso de Direito, nas áreas Júridico-Civil, Jurídico-Económico e Jurídico-Político.

de oitenta a uma proliferação de núcleos universitários de ensino à distância[283] pelo país, por pressão dos governos provinciais que queriam ter ensino universitário, mesmo à revelia da política universitária de generalização dos cursos. Esta modalidade de ensino veio constituir uma alternativa mais viável às solicitações e pressões políticas em termos de expansão territorial do ensino superior em Angola, face à incapacidade infra-estrutural e humana da universidade, cabendo aos órgãos dos governos locais a criação de condições materiais e humanas para o funcionamento dos cursos. À universidade competia, então, proporcionar o apoio científico e metodológico, com o envio de materiais didácticos e de delegações periódicas de docentes, controlar o cumprimento dos programas e o nível das aulas e realizar a avaliação, de modo a credibilizar este tipo de ensino e a própria universidade, o que nem sempre foi conseguido devido às insuficiências locais de que a universidade não poderia ser responsabilizada.

Em 1986 é criado o Colégio de Pós-Graduação em Ciências Médicas[284], inaugurando-se na universidade a "era da pós-graduação", uma vez que se considerava estar consolidada a formação graduada e haver concretamente nesta área condições objectivas para o funcionamento da pós-graduação. Neste sentido, e com base nesta experiência, é aprovado em 1989, através do Decreto nº 37/89, de 22 de Julho, do Conselho de Ministros, o Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação, prevendo-se o início do funcionamento dos mestrados tão cedo quanto possível (isso dependeria fundamentalmente do regresso dos inúmeros docentes angolanos mestrados e

[283] Nesta década foram criados os núcleos universitários do Huambo, Bié, Namibe, Benguela, Uíge, Cabinda e Malange. Destes, apenas os de Benguela, Huambo, Uíge e Cabinda se desenvolveram tendo dado origem a Centros Universitários autónomos, devido ao forte investimento dos respectivos governos provinciais e ao aliciamento, aproveitamento e dignificação dos quadros nacionais graduados aí residentes. Quanto ao Centro Universitário do Huambo, deve-se referir que este já existia, funcionando aí a Faculdade de Ciências Agrárias e uma extensão do Curso de Medicina, tendo surgido depois e os núcleos da Faculdade de Direito, de Economia e do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação). Graças à situação de guerra que muito afectou esta região, este Centro Universitário funcionou intermitentemente, tendo mesmo a Faculdade de Ciências Agrárias deixado de funcionar devido à destruição quase total das suas instalações e à fuga de muitos quadros para Luanda. Quanto a esta questão, a reitoria considera que "A Universidade Agostinho Neto tem sido instada por diversos Governos Provinciais a instalar Núcleos ou Centros Universitários, um pouco por todo o País, para responder à enorme demanda juvenil e contribuir para o desenvolvimento das respectivas regiões. Essas propostas têm sido estudadas no quadro da 'Estratégia de Expansão Geográfica da Universidade' conduzindo, nalguns casos, à assinatura de Acordos entre a Universidade e o respectivo Governo Provincial e ao desencadear de iniciativas, lá onde existem projectos credíveis e disponibilidade de recursos. É sentimento da Universidade, no entanto, que esta matéria deve enquadrar-se numa estratégia nacional de desenvolvimento do ensino superior explicitamente definida. Por outro lado, a gestão e evolução desses núcleos ou centros universitários requerer uma reflexão aprofundada." Cf. Relatório do Ano Civil de 1999, p. 5.

[284] Através da Resolução nº 6/86, de 3 de Novembro, do Conselho de Defesa e Segurança. Este Colégio envolvia uma parceria entre a Universidade, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde. Contando com um júri internacional, conferia o título de especialista aos médicos que o frequentavam. O reitor, Eng.º. J. L. G. M. reconheceu em entrevista ao Jornal de Angola de 23 de Abril de 1993, p. 9, o deficiente funcionamento deste Colégio devido a ingerências de outros na vida interna da universidade estando esta a ser "espezinhada", e mais concretamente devido a desentendimentos com o Ministério da Saúde que "tomou decisões à revelia da universidade".

doutorados que se encontravam no estrangeiro e da constituição de um acervo bibliográfico adequado e de outras condições necessárias à investigação).

Quanto à população estudantil que frequentava os cursos em funcionamento na Universidade registava-se em 1990 um crescimento de cerca de 280% em relação aos alunos existentes em 1980 (cerca de 2333)[285], tendo o corpo docente nacional crescido de 104[286] em 1980 para 495[287] em 1992 e o corpo docente estrangeiro aumentado de cerca de 100 para 208[288] no mesmo período. O recurso à contratação de docentes estrangeiros com base nos acordos bilaterais de cooperação com universidades estrangeiras[289] e à colaboração docente de quadros nacionais de outros sectores de actividade permitiu assegurar a docência das várias disciplinas dos cursos em funcionamento, em geral frequentados por muitos alunos.

O quadro seguinte pode fornecer-nos uma visão panorâmica geral desta evolução, que é significativa e reveladora de uma dinâmica que era resultado da aposta na diversificação da oferta de formação e na democratização do acesso ao ensino superior. No que respeita ao crescimento qualitativo, os indicadores da diferenciação académica do corpo docente falam por si, na medida em que se refere haver oito docentes angolanos doutorados em 1985 e serem 21 em 1992 (houve 13 que terminaram a sua pós-graduação), registando-se 86 docentes a frequentar cursos de pós-graduação no exterior do país[290] em 1995 no âmbito de um plano alargado de pós-graduações de docentes, suportado financeiramente pelo Instituto Nacional de Bolsas de Estudo do Ministério da Educação. A título de curiosidade e para ilustrar esta evolução, importa referir que em 1999, e segundo dados do Relatório do Ano Civil de 1999 (pp. 112-116), já havia 100 docentes nacionais doutorados (entre efectivos e colaboradores), espalhados pelas diferentes faculdades e 120 docentes ainda em processo de pós-

[285] Dados obtidos no Documento "Factos e Números" (1982, s/p) e no "Estudo Global da Universidade Agostinho Neto", da Fundação Calouste Gulbenkian, 1987, p. 25. Em 1990 o número de alunos era de cerca de 6500, segundo o documento "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996:88).

[286] Cf. Factos e Números (1982, s/p). Inclui 67 docentes em regime de dedicação exclusiva e 37 em regime de tempo parcial, incluídos nas categorias a partir de Assistente (excluem-se os monitores, também enquadrados nas categorias do ECDU de 1980 e considerados como categoria especial no ECDU de 1989).

[287] Cf. "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996:91).

[288] Cruzando os dados de "Factos e Números" (1982, s/p) com os dados de "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996:91).

[289] Trabalhavam na Universidade de Angola docentes cooperantes provenientes dos seguintes países: Brasil, Bulgária, Cuba, França, Portugal, Roménia, Vietname, ex-República Democrática Alemã e ex-União Soviética, no âmbito de acordos bilaterais. Com contratos individuais havia docentes de países como África do Sul, Congo, Inglaterra, Itália, Mali, Suíça, Uruguai, etc.

[290] Cf. "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996:91).

graduação no estrangeiro. Entretanto, em 1982, a Universidade de Angola apresentava com orgulho os seus primeiros 217 licenciados, sendo 3 em Ciências, 9 em Ciências Agrárias, 69 em Economia, 42 em Engenharia e 94 em Medicina[291].

Quadro I. Evolução da população docente e discente na Universidade de Angola, entre 1981 e 1991[292]

ANOS	1981			1985			1991		
	Integral	**Parcial**	Total	**Integral**	**Parcial**	Total	**Integral**	**Parcial**	Total
Corpo Docente Nacional	73	44	**117**	148	129	**277**	269	226	**495**
Corpo Docente Estrangeiro	109	17	**126**	218	22	**240**	188	20	**208**
Corpo Discente	**2333**			**4500**			**6500**		

Neste processo evolutivo um destaque particular deve ser dado à constituição do edifício legislativo como base legal para regular o funcionamento da Universidade, sendo de referir, por exemplo, a aprovação do Estatuto Orgânico e do Estatuto da Carreira Docente[293] e a criação e regulamentação dos diplomas e certificados de graduação. Foi possível, com base no ECDU, proceder à regularização da progressão de muitos docentes na carreira docente, processo este accionado com base nas decisões do Conselho Universitário Extraordinário de Junho de 1989, tendo constituído um passo considerado importante na diferenciação do corpo docente nacional.

No âmbito do Estatuto Orgânico aprovado em 1989[294] são definidos a natureza, as funções e os objectivos da Universidade, ainda marcados pela natureza ideológica inerente à via socialista de desenvolvimento preconizada para Angola. No artigo 1º deste Estatuto Orgânico a Universidade é definida como

[291] Cf. Factos e Números (1982, s/p).

[292] Os dados de 1981 foram retirados de "Factos e Números", UAN, 1982; os dados de 1985 constam em "Estudo Global", Fundação Calouste Gulbenkian, 1987; os dados de 1991 figuram em "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola", Universidade do Porto, 1996.

[293] Em 1980 são aprovados pela primeira vez o Estatuto Orgânico da Universidade (Decreto nº 37/80, de 17 de Abril) e o Estatuto da Carreira Docente Universitária (Decreto nº 31/80, de 10 de abril), ambos revistos e actualizados em 1989, respectivamente pelos decretos nº 17/89, de 13 de Maio e nº 55/89, de 20 de Setembro. São considerados os documentos basilares da vida universitária e académica. Em 1995 estes Estatutos são novamente revistos através dos Decretos nº 2/95 e 3/95, de 24 de Março. Face ao surgimento de universidades privadas no quadro do ensino superior em Angola, o Estatuto Orgânico da Universidade foi modificado e adaptado pelo Decreto nº 60/01, de 5 de Outubro. Deve-se salientar que, salvaguardando as especificidades ligadas à designação das categorias e as exigências de provimento - graus académicos e antiguidade - a lógica da estruturação da carreira docente universitária em Angola reproduz em grande parte o sentido da carreira docente universitária portuguesa no que se refere às funções dos docentes e aos deveres e direitos do corpo docente, aproximando-se bastante da legislação portuguesa sobre a matéria. Os textos do ECDU angolano (nas versões de 1989 e de 1995) contêm transcrições quase integrais do ECDU português aprovado pelo Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro e ratificado pela Lei nº 19/80, de 16 de Julho.

[294] O preâmbulo do Estatuto Orgânico aprovado em 1980 fazia referência explícita ao papel da Universidade de Angola "no quadro da política educacional superiormente aprovada pelo 1º Congresso do MPLA" tendo em vista "a eliminação do carácter classista da antiga Universidade". Enquadrava-se, pois, num amplo processo de reestruturação da universidade em Angola para que esta pudesse estar ao serviço da revolução socialista.

> "uma instituição dependente do Ministério da Educação dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira, científica e pedagógica destinada à formação de quadros superiores, a qual, através do seu trabalho técnico-científico, desenvolve a ciência e o ensino, contribuindo assim para o desenvolvimento económico, social e cultural do País."

e no Artigo 2º pode-se deduzir o condicionamento ideológico subjacente à sua natureza quando se refere que

> "Cabe à Universidade a realização das seguintes atribuições:
> a) assegurar progressivamente a realização do direito do Povo à educação de nível superior;
> b) contribuir, no domínio particular da sua acção, nas tarefas de Reconstrução Nacional e de construção de uma Sociedade Socialista; (sublinhado do autor)
> c) ministrar e coordenar Cursos necessários à formação de quadros superiores e pós-graduados para os diversos domínios de actividade social;
> d) promover e incentivar a investigação científica nos diversos ramos do saber;
> e) proporcionar àqueles que a frequentam uma preparação política, cultural, científica, com base na concepção científica do Mundo; (sublinhado do autor)
> f) ligar o ensino à prática e contribuir activamente para o desenvolvimento económico, social e cultural do País;"

Nesta fase, pode-se considerar que a Universidade de Angola, já designada de Universidade Agostinho Neto constituía, de acordo com estipulado no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto nº 9/87, de 30 de Maio), uma "estrutura dependente do Ministério da Educação", dirigida pelo Reitor o qual é coadjuvado por vice-reitores, nomeados pelo Presidente da República. A Universidade Agostinho Neto não gozava, nem de *jure* nem *de facto*, de autonomia[295] relativamente ao Estado, podendo, ser considerada, por um lado, uma extensão da administração central, com tarefas relacionadas com a concepção e planeamento de medidas definidoras de uma política nacional para o ensino superior (uma vez que na estrutura orgânica do Ministério da Educação não existia nenhum departamento que tomasse, como objecto da sua acção, o ensino superior e, concretamente, o ensino universitário) e, por outro lado, como instituição universitária, propriamente dita, de ensino, investigação e difusão do saber.

É neste contexto que se entende, também, que o seu órgão máximo de governo[296], o Reitor, tivesse sido equiparado a Vice-Ministro da Educação, tendo, frequentemente,

[295] Se considerarmos como princípio elementar da autonomia a não ingerência do Estado na vida interna da universidade (Debbasch, 1971:114), embora reconhecendo que ao Estado cabe a função de orientação em termos de políticas educativas. Neste sentido, à universidade compete assumir responsavelmente os seus actos e funções que derivam do seu compromisso social.

[296] O termo "governo" traduz um conjunto de políticas e práticas específicas de regulação da organização deixando transparecer uma estrutura de órgãos e linhas de autoridade, de modos de acção e de regras de relacionamento e "indica as combinações formais e informais que permitem à universidade tomar decisões e desenvolver acções." (Banco Mundial, 2000:79). Para Balderston (1995:55) "a general definition of governance refers to the distribution of authority and functions among the units within a larger entity, the modes of communication and control among them, and the conduct of relationships between the entity and the surrounding environment."

assento em reuniões do Conselho de Ministros. Fica patente não só uma relação de tutela face ao governo como ainda uma relação de subordinação que retirava à Universidade de Angola qualquer margem de manobra na definição das suas políticas de gestão e de funcionamento.

A consagração da autonomia universitária[297] veio, porém, constituir desde cedo uma base de reivindicação dos docentes e dos departamentos da universidade e um argumento de peso para tentar contrariar a excessiva "ingerência ideológica" do Partido na vida interna da instituição, especialmente no que se referia à carga ideológica dos planos curriculares e aos processos de gestão. Se no início dos anos oitenta os trabalhos da Comissão de Reformulação do Ensino Superior (CRES), que representaram as primeiras tentativas de instituição de um espaço autónomo de decisão científica, se encontravam fortemente condicionados por orientações expressas do Departamento da Esfera Ideológica do Partido, nos finais dessa década esse condicionamento foi sendo atenuado graças aos ventos de mudança que se faziam sentir a partir das transformações operadas na ex-URSS por força dos processos de *glasnost* e *perestroika*, aproveitados pelas instâncias académicas para ir abrindo brechas no poder impositivo do Partido.

Pode-se considerar que este período foi caracterizado por uma tensão interna permanente motivada pelo confronto entre lógicas mais académicas e outras mais políticas, umas buscando argumentos constitutivos da essência universitária e as últimas procurando configurar o espaço académico como *locus* de socialização política face aos interesses da construção da sociedade socialista. Não devemos esquecer as lógicas burocráticas que, justificando-se "com o peso das razões legais e contáveis" pretendiam exercer a sua "ditadura sobre os sectores consagrados à docência e à investigação" (Ribeiro, 1975:89). Por outro lado, não deixou de ser notória a conflitualidade latente entre estruturas académicas e estruturas político-partidárias, no âmbito da luta pela afirmação da autonomia académica da qual dependia, em grande medida, a construção

[297] Entendemos por autonomia universitária a capacidade (poder) que a instituição universitária (órgãos e actores) tem de decidir, em resultado de um juízo alicerçado no saber, sobre todas as questões que se referem ao seu domínio de intervenção. Nesta base, a autonomia pressupõe o reconhecimento de um poder que deriva da competência científico-técnica adquirida e a responsabilização pelas decisões que são tomadas. Para Ribeiro (1975:170) "a autonomia universitária deve ser entendida como o direito de autogestão exercida democraticamente pelos corpos académicos, sem imposição externa dos poderes governamentais e sem interferências de nenhuma instituição estrangeira, tanto na implantação e funcionamento de seus órgãos de deliberação, como na determinação da sua política de ensino, de investigação e de extensão. E, da mesma maneira, sem restrições de nenhuma espécie na orientação das suas actividades criadoras, docentes e de difusão e ainda na construção dos seus corpos docentes e na fixação dos seus critérios de acesso e promoção do estudante." Segundo Debbasch (1971:115), no âmbito da autonomia universitária, "l'État doit se garder d'intervenir à l'intérieur des Universités" considerando que estas agem "sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la loi d'orientation, les principes d'objectivité et de tolérance".

do sentido de dignidade profissional dos docentes que se queriam afirmar como profissionais ainda que a legitimação social da profissão tivesse de passar por uma identificação ideológica com o Partido e com o socialismo.

Neste contexto a burocracia ia ganhando terreno actuando como mecanismo isomórfico[298], de aproximação entre posições de base política e posições de cariz académico, numa tentativa de legalização e enquadramento *a posteriori* das decisões segundo os instrumentos legais que iam nascendo, tornando imprescindível o estabelecimento de um quadro legal enquadrador da acção a partir da qual esta ganharia uma nova legitimidade. A expectativa de que o edifício legislativo em construção se tornava imperioso para "por ordem na casa" veio reforçar a importância do aparelho burocrático enquanto "estrutura social indispensável e formação enraizada nas características mais específicas do mundo moderno" (Beetham, 1988:88) bem como condicionar a representação dos actores organizacionais em relação a um instrumento que poderia, agora, ser posto ao serviço de uma nova causa.

Por isso, a gestão interna, baseada em grande parte em critérios e modos de funcionamento de natureza política estabelecidos à imagem e semelhança da estrutura partidária e estilo leninista (centralismo, comando único, controlo permanente) que se pretendia impor ao aparelho do Estado ia incorporando paulatinamente os procedimentos burocráticos como forma de viabilizar as acções que necessitavam de cobertura legal. Evidenciava-se aqui a crença na supremacia da burocracia (reconhecida por Clegg, 1998:34) enquanto sistema capaz de garantir a ordem e a estabilidade, tanto mais que se sabia que o sistema burocrático tinha sido proficiente no passado. Este tipo híbrido de gestão reforçava o comportamento conformista e a fidelidade quer às normas legais quer aos princípios partidários, gerando uma "legião" de gestores amadores[299], cada vez mais individualistas, apegados aos cargos, às leis e preceitos e receosos de decidir e agir. A necessidade de cumprir procedimentos democráticos que viabilizassem

[298] Nos processos de isomorfismo organizacional Scott (1995:45) considera que as organizações têm tendência para agir de forma convencional de modo a não "destoar" do conjunto, procurando uma uniformidade por imitação daqueles que são tomados como modelos, ou que dispõem de mais elevado estatuto ou imagem pública. Neste caso, a burocracia assumia-se como elo importante do processo decisório justificando a sua necessidade e importância. Isto significa que, em muitos casos, a própria burocracia torna-se parte integrante do funcionamento do sistema político que não pode funcionar sem esta componente que lhe serve de base legitimadora das decisões, ou seja, de meio através do qual as decisões políticas se convertem em decisões legais.

[299] Isto deve-se essencialmente ao facto de a nomeação destes gestores ocorrer segundo "critérios baseados fundamentalmente na confiança política" (Mosca, 2001:119) independentemente da sua competência técnica ou experiência profissional, o que, ainda segundo Mosca, "teve consequências sobre a eficiência administrativa das burocracias" para além de gerar um apego aos símbolos do poder e às mordomias que acompanham os cargos, que são temporários.

a participação dos órgãos intermédios e de base, como a consulta, a discussão alargada e a procura dos consensos introduzia alguma morosidade no processo e, como consequência, o aparelho organizativo e de gestão tornou-se frágil, mal organizado, salientando-se a inadequada estruturação e articulação entre órgãos de gestão, a reduzida eficácia dos mecanismos de planificação e de controlo e a enorme carência qualitativa de pessoal de direcção e de gestão com formação adequada.

A carreira docente rege-se pelo Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) cuja primeira versão data de 1980. Nesta, a contratação e a promoção dos docentes para as diferentes categorias tinha como pressuposto básico a habilitação do docente com um grau académico - licenciatura para os Assistentes Estagiários, Assistentes e Assistentes Graduados e doutoramento para os Professores (Titulares) e os Professores Agregados[300]. A este quesito acrescentava-se um tempo de serviço mínimo de cinco anos na categoria anterior para os Professores e Professores Agregados, de três anos para os Assistentes Graduados e um ano para os Assistentes e Assistentes Estagiários. Portanto, a lógica que presidia a este ECDU era de natureza académica, competindo ao Conselho Científico-Pedagógico de cada Escola a gestão do processo. Acontece, porém que, até 1990 pouco mais de dezena e meia de docentes possuía o doutoramento. Em contrapartida, muitos deles (os considerados "veteranos" pois estiveram desde a primeira hora) contavam já mais de quinze anos de actividade e ainda estavam enquadrados como Assistentes uma vez que, à luz do ECDU de 1980, não reuniam as condições para ingressar nas categorias de Professor Agregado e Professor. Estava-se claramente perante uma incompatibilidade entre o Estatuto vigente e a realidade existente, podendo afirmar-se que o ECDU se mostrava desadequado relativamente ao tipo de perfil de uma grande parte de docentes que integravam a carreira. Outro facto é que esses docentes "veteranos" julgavam poder ser e desejavam ser promovidos, pensando na sua dignificação pessoal a partir da ascensão para categorias mais prestigiantes, pois reconhecia-se que uma universidade só com Assistentes (portanto, sem Professores) não teria o prestígio social que merecia.

Os docentes mais jovens, recém-ingressados na carreira docente após as suas licenciaturas a partir de 1983, confiavam nesse Estatuto desde que lhes fosse garantida a possibilidade de realizar a pós-graduação para poderem progredir na carreira, e apenas

[300] Veja-se os Artigos 11º a 18º do ECDU (Decreto nº 31/80, de 10 de Abril) que definia como categorias do corpo docente as de Professor, Professor Agregado, Assistente Graduado, Assistente, Assistente Estagiário, Leitor ou Instrutor, Monitor e Monitor Estagiário.

podiam conceber uma carreira docente de índole académica, porque mais prestigiante aos olhos de outras instituições congéneres. Esta diferença de posições entre "novatos" e "veteranos"[301] gerou um confronto de lógicas e, obviamente, um conflito de interesses que seria resolvido temporária e parcialmente com a aprovação de um novo ECDU. É no âmbito desta contenda que aparece a "versão" de 1989 em que a condição essencial e primeira do regime normal de contratação e promoção passa a ser o tempo de serviço considerado depois da obtenção da Licenciatura[302].

Efectivamente, à luz do ECDU de 1989, para a nomeação como Professor Titular exigia-se, no mínimo, dez anos de experiência após a Licenciatura, sendo exigido o tempo de serviço de oito anos para Professor Associado, cinco anos para Professor Auxiliar e dois anos para Assistente. A exigência do grau académico de Doutor é colocada para aqueles que, não tendo experiência docente prévia, ingressam na carreira directamente como Professores Auxiliares. Estava assim aberta a porta para a promoção administrativa dos docentes "veteranos" e foi o que veio a acontecer em 1990, tendo a maioria do corpo docente sido promovida, segundo o tempo de serviço, para as Categorias de Professor Auxiliar[303], Associado e Titular. Houve quem considerasse este processo como um acto de justiça para com aqueles que, de forma abnegada, prestaram relevantes serviços à Universidade de Angola[304] mas houve também quem admitisse que se estava a desonrar uma carreira cuja essência reside nas provas académicas

[301] "Novatos" e "veteranos" são expressões que traduzem o estatuto dos docentes segundo o tempo de serviço prestado na universidade. Os "novatos" são os docentes jovens, que fizeram a sua formação escolar nesta universidade, após a independência, e que ingressaram na carreira docente como Monitores nos inícios dos anos oitenta e que constituem os "quadros filhos da casa" supostamente portadores da formação ideológica congruente com a linha política do MPLA, possuindo, portanto, "legitimidade inata". Os "veteranos" são os docentes mais antigos, que transitaram das estruturas da antiga Universidade de Luanda e que constituíram o "núcleo duro" que assegurou o processo revolucionário que culminou com a instalação da Universidade de Angola. Estes tiveram, por força da intervenção nesse processo, de proceder a uma "auto-conversão ideológica" para adquirirem legitimidade junto do poder político instituído e dos outros colegas.

[302] Veja-se os Artigos 14º a 17º do ECDU (Decreto nº 55/89, de 20 de Setembro). Este Estatuto contemplava as categorias de Professor Titular, Professor Associado, Professor Auxiliar, Assistente e Assistente Estagiário e as categorias especiais de Docente Convidado (não se especifica, embora se deduza que seja integrado em categorias em função da habilitação académica), Leitor e Monitor.

[303] O próprio autor, licenciado em 1985 no ISCED, iniciou a sua carreira docente na Universidade de Angola em 1982 como Monitor. Após a licenciatura foi logo contratado como Assistente Estagiário e em 1986 transitou para a categoria de Assistente. Em 1989 foi promovido a Assistente Graduado, tudo ao abrigo do ECDU de 1980. Em 1991, e já na vigência do ECDU de 1989, por reunir tempo de serviço suficiente, "transitou" para a categoria de Professor Auxiliar. Este movimento atingiu largas dezenas de docentes, cuja categoria na carreira foi actualizada em função do tempo de serviço acumulado após a licenciatura. Os mais antigos, ascenderam mesmo, obviamente, à categoria de Professor Titular.

[304] Efectivamente, para a maioria do corpo docente, este processo de promoção administrativa representou apenas uma forma de reconhecimento e valorização, pela universidade, da carreira e do trabalho daqueles que deram um contributo abnegado sem que a Universidade de Angola tivesse tido a possibilidade de lhes proporcionar condições para realizarem a pós-graduação, que seria, essa sim, a base da progressão na carreira. Não desejando prejudicar estes docentes, à Universidade restava viabilizar a progressão destes docentes antigos.

obtidas por via da investigação[305]. Para estes, o ECDU de 1989 não representou mais do que uma tentativa de burocratização da carreira docente que ficou a partir daqui destituída do seu sentido académico e esvaziada de exigência científica, tendo passado a ser uma via para converter os docentes em meros funcionários zelosos e preocupados em acumular tempo de serviço para ir ascendendo calmamente, sem ter de prestar provas académicas. Com esta perspectiva de carreira[306] nasce a imagem do "docente funcionarizado" e ideologicamente cooptado, despido de legitimidade académica, mais parecendo um amanuense à espera de bonificação carreirista.

Esta decisão pode ter contribuído, por um lado, para estabelecer clivagens no seio do corpo docente, dividido agora em "seniores" à força e "juniores" à espreita dos deslizes daqueles e, por outro, para enfraquecer as bases académicas do seu poder, em especial no que se referia à investigação científica, pois era pouco provável que estes docentes promovidos por tempo de serviço, não tendo dado provas de competência investigativa, pudessem vir a adquirir legitimidade para dirigir, coordenar ou avaliar projectos de investigação especialmente com a participação de parceiros externos. Estava a ser posta em causa a dignificação de um corpo de profissionais cuja essência do seu trabalho residia na investigação e nas provas académicas mas tudo isso foi remetido a um plano secundário em nome da legitimidade revolucionária e da nova ordem democrática[307]. Os tempos futuros acabariam por ajudar a reconhecer e desmistificar este erro e levar as estruturas da universidade a corrigi-lo, restituindo à carreira docente a dignidade exigida. Isso veio a acontecer com a aprovação de um novo ECDU em 1995[308] em cujo preâmbulo se afirma:

---

[305] O Reitor J. L. G. M., que exerceu o cargo entre 1991 e 1996, figura controversa pela forma como colocava frontalmente as questões, era contra esta lógica. Por esta razão afirmou, a propósito, em entrevista já referida neste trabalho, que "Temos de prestigiar a universidade. Não se podem permitir nomeações administrativas, isso no que se refere aos docentes. Tem que se começar a regular as provas de acesso. Em todo o mundo um doutorado entra directo (na carreira) em Professor Auxiliar. Mas já para o Professor Associado, para o Professor Catedrático ou Titular como cá se chama, tem que fazer provas sejam elas quais forem, têm que estar regulamentadas. Não por antiguidade. Eu digo sempre que só na tropa é que a antiguidade é um posto. Aqui estamos numa carreira académica e se queremos dignificar a nossa universidade, isso tem que começar a ser apertado."

[306] A partir dos testemunhos produzidos pelos doze docentes que colaboraram na investigação, em que apenas um era "veterano", é possível encontrar várias referências a este aspecto, com expressões do género "carreira docente burocrática reforçada pelo controlo ideológico do Partido", "carreira sem grandes exigências científicas e de desempenho", "carreira docente que não confere prestígio científico aos docentes e à universidade", "gestão da carreira sob critérios burocráticos", "avaliação do desempenho docente baseada na prestação mínima e na confiança política".

[307] Vigorava uma espécie de ideologia oculta (embora muitos não o admitissem) que defendia que numa universidade massificada inserida numa sociedade democrática todos os docentes podiam ascender ao topo da carreira independentemente dos graus académicos ou da investigação produzida, porque o contrário era visto como elitismo reaccionário, precisamente o atributo que se queria expurgar por parecer, aos olhos de muitos, incompatível com uma ordem institucional de índole democrática e popular.

[308] Ver Decreto nº 3/95, de 24 de Março, do Conselho de Ministros.

> "A experiência vivida até ao momento no nosso País aconselha a revisão do anterior Estatuto da Carreira Docente Universitária, mormente à luz da necessidade de se aperfeiçoarem os critérios e mecanismos da promoção profissional dos docentes e de se conferir globalmente à Carreira Docente Universitária a dignidade, estabilidade e seriedade que ela exige."

Neste âmbito, são (re)estabelecidos os graus académicos e a prestação de provas públicas como critério essencial para a contratação e promoção dos docentes universitários, definindo-se o doutoramento para o provimento na categoria de professor Titular (Artigo 11º), o mestrado ou doutoramento para a contratação de Professores Associados e Professores Auxiliares (Artigos 12º e 13º) e as provas públicas de aptidão pedagógica e científica[309] para a contratação dos Assistentes (Artigo 14º) que deveriam possuir uma licenciatura com média geral igual ou superior a 14 valores. Como se torna óbvio, a vigência deste ECDU veio contribuir para repor a dimensão académica própria do contexto e do trabalho universitário e na qual se funda a sua dignidade e, quiçá, o sentido identitário da carreira docente universitária, revalorizada interna e externamente.

Como os docentes foram os protagonistas principais deste período (nas actividades docentes, de gestão, de mobilização de recursos, de construção do corpo legislativo e da nova ordem institucional, de luta contra os obstáculos, de apoio à missão partidária) é interessante destacar os diferentes tipos de atitudes destes actores que oscilavam entre posições mais concordantes, aceitando a ordem vigente quase sem contestar, e as posições mais discordantes, caracterizadas por algum cepticismo e resistência subtil aos discursos e práticas "revolucionárias" sem consistência científica. Se havia docentes que aceitavam de imediato as orientações e os critérios de acção, por razões várias, assumindo de imediato e sem questionar um compromisso[310] com a situação, outros

---

[309] Estas provas públicas viriam a ser regulamentadas pelo Senado Universitário em 2000 e tinham como objectivo, de acordo com o Artigo 3º do Regulamento das Provas Públicas:
"a) Para o acesso à categoria de Assistente [...] avaliar a aptidão do Assistente Estagiário para a actividade docente nas vertentes pedagógica e científica; b) Para o acesso à categoria de Professor Titular [...] avaliar a actividade pedagógica e científica desenvolvida pelo Professor Associado e o seu mérito científico para a categoria a prover."
Como se pode verificar, estas provas referem-se ao provimento para categorias relativamente às quais havia exigência de um grau académico aplicável à categoria imediatamente anterior.

Quanto ao conteúdos das provas, segundo o Artigo 4º:

"A prova pública para o acesso à categoria de Assistente consta de duas partes:
a) Ministração de uma aula sobre matéria do curso ou especialidade; b) Apresentação e discussão duma dissertação preparada sob a orientação dum Professor.
A prova pública para o acesso à categoria de Professor Titular consta de duas partes:
a) Apreciação do *curiculum* académico e científico do candidato; b) Apresentação de uma aula magna sobre o conteúdo programático e os métodos de ensino duma disciplina, de curso de graduação ou de pós-graduação, ou sobre um tema de investigação relativo à especialidade do candidato."

[310] Tendo em conta o papel da universidade no âmbito da mudança revolucionária, Ribeiro (1975:153) defende que cumpre aos intelectuais "e particularmente aos universitários uma tomada de posição militante" que se revele pelo "seu compromisso activo com os problemas do desenvolvimento nacional", salvaguardando um espírito de "pluralidade de posições e opiniões, a liberdade de crítica e a participação no esforço comum para formular a política universitária." Para Tedesco (1999:158) a militância dos docentes deriva do "compromisso com os objectivos da

havia que contestavam a imposição de valores pouco congruentes com a dimensão académica evitando pactuar com processos que julgavam não dignificar a carreira docente e a própria universidade[311]. Também havia aqueles que adoptavam uma postura mais ambivalente, que se podia traduzir ora em aceitação, ora em recusa do estado de coisas, e que na maioria dos casos se pautava pela adopção de posições ambíguas, isto é, por um comportamento que, sem por directa e expressamente em causa a ordem vigente também não significava um apoio inequívoco aos valores a ela subjacentes. Esta era, provavelmente, a situação mais difícil de sustentar face aos riscos de serem encarados ora como "oportunistas" (no caso de atitudes próximas ou defensoras do quadro vigente) ora como "reaccionários" (no caso de se vir a revelar alguma não concordância com o estado de coisas). Havia também o caso (mais raro) daqueles que, mesmo não concordando com a orientação estabelecida, e por uma questão de sobrevivência política, agiam como supostos apoiantes da causa revolucionária, mascarando eficazmente a sua oposição que poderia, eventualmente, evoluir para acções de bloqueio, desestabilização ou boicote.

O contexto institucional acentuadamente politizado (fundado numa cultura conformista e sujeito a um controlo ideológico permanente), forçava a grande maioria dos actores a agir segundo a percepção do "limiar de divergência admissível"[312] o qual

tarefa educativa" no âmbito de uma proposta democrática de educação. Se o compromisso era, neste caso, uma inevitabilidade necessária, a instrumentalização das pessoas (que acontecia sob a capa desse compromisso) representava uma violação da sua liberdade de agir em consciência.

[311] A título de exemplo pode-se referir os vários casos de docentes que recusaram uma promoção "administrativa" à luz do ECDU de 1989, de outros que não aceitaram ocupar cargos de gestão para os quais se exigia, acima da competência científica, um aval político-partidário (alegando, é certo, outro tipo de razões), de docentes que se recusavam a favorecer alunos na sua avaliação em função do cargo ocupado por estes na estrutura partidária ou do governo, ou mesmo daqueles que eram críticos em relação ao modo como eram concedidos os privilégios sociais aos docentes universitários (cartões especiais de abastecimento nas lojas destinadas aos membros da *nomenklatura* política).

[312] Pode ser entendido como a margem máxima de divergência aceitável que não colocava em cheque nem as orientações partidárias vigentes nem a idoneidade ou integridade dos actores. Não sendo uma percepção uniforme e de contornos claros, podia, todavia, ser necessariamente partilhada porque subtilmente imposta face a necessidades de sobrevivência no interior do sistema. Como dimensão mais difusa e oculta do clima organizacional em contexto de tensões e conflitos, essa percepção era clandestinamente assumida e actualizada, funcionando como agente modelador das condutas organizacionais dos docentes no âmbito daquilo que era tido como "social e politicamente correcto". Em culturas monolíticas marcadas pelo controlo ideológico como acontecia na universidade angolana, o posicionamento dos actores organizacionais ficava geralmente condicionado pela percepção das "margens de liberdade" se tomarmos os contextos organizacionais como "sistemas de crenças utilizados para interpretar e criar a realidade na qual vivem" (Caetano & Vala, 2002:122). Portanto, a percepção deste "limiar" corresponde a uma configuração de modos de agir e de sentidos partilhados, conotada simbólica e afectivamente e que visava manter as interacções a um nível aceitável. Isto pode ser a expressão da "percepção que os actores têm das oportunidades e dos constrangimentos do seu contexto de acção, com as antecipações que formulam mais ou menos intuitivamente sobre as condutas dos seus parceiros/adversários no jogo, e com os seus cálculos que se baseiam na visão que uns e outros têm dos seus interesses respectivos a prazo mais ou menos longo" (Friedberg, 1995:213).

ajudava a manter um clima organizacional[313] sustentável que permitisse alimentar minimamente o pluralismo académico desejável na universidade. Era, sem dúvida, uma situação que exigia um complicado exercício de funambulismo a que nem todos estavam dispostos ou capazes de realizar, tendo-se assistido a algumas "deserções" de docentes para outros sectores de actividade reconhecidos como mais aliciantes e compensadores. Em qualquer dos casos, estava-se em presença de estratégias[314] destes actores no sentido de lidar com as pressões e constrangimentos do sistema e de resistir às tentativas de manipulação e controlo apertado.

O movimento associativo estudantil surgiu no início deste período e actuou de forma dinâmica e intensa, com estatuto de parceiro na gestão institucional uma vez que era o digno representante dos estudantes universitários[315]. O seu activismo, cuja intensidade foi variando ao longo do tempo, acabou por assumir um papel de força mobilizadora dos alunos para as tarefas revolucionárias relacionadas com o estudo e a participação cívica em convergência com os objectivos preconizados pelo Partido. Actuava assim como factor de socialização ideológica da juventude universitária, funcionando como estrutura cooptada[316] do sistema uma vez que dele não se esperava outra coisa que não fosse o apoio às realizações académicas supostamente concebidas em benefício dos estudantes. Em geral, esta estrutura era utilizada como amortecedor das reivindicações estudantis, conformando-as de acordo com as orientações partidárias

[313] O conceito de "clima organizacional" reporta-se às percepções dos actores em relação às práticas existentes numa dada organização. Bertrand & Guillemet (1994:188) afirmam que o "clima organizacional" tem por função orientar as pessoas ajudando-as a compreender o seu meio organizacional para que possam adaptar aí o seu comportamento de maneira estável, conforme os objectivos que o actor tem face à organização. Segundo Chiavenato (1994:78), o termo "clima organizacional" refere-se especificamente às propriedades motivacionais do ambiente organizacional, ou seja, àqueles aspectos da organização que levam à provocação de diferentes espécies de motivação nos seus participantes.

[314] Crozier & Friedberg (1977) consideram que no contexto da acção organizacional os actores comportam-se como estrategas, que agem face à percepção da situação encarada como "definição oficial da realidade" (Berger & Luckman, 1976), e as suas estratégias, concebidas para enfrentar as pressões e constrangimentos organizacionais podem variar desde a completa adesão até à dissidência, passando por atitudes de aquiescência, apatia, desobediência ou oposição face ao *statu quo*. Nesta conformidade e segundo Balderston (1995:75) "the actors are presumed to be motivated by self-interest, eager to maximize their personal gains without reference to any larger, collective goals. Their behaviour is likely to be 'strategic', in the sense that they may put out misleading information and may seek advantage by bluffing, cheating, or making power plays."

[315] Enquanto parceira institucional na gestão universitária, pela lei, o presidente e o vice-presidente da Associação de Estudantes, a nível da Universidade, tinham assento no Senado, na Assembleia da Universidade e no Conselho de Direcção da Universidade. A nível de Faculdade, o presidente e o vice-presidente da Associação local tinham assento na Assembleia da Faculdade e no Conselho Directivo, havendo uma representação de três estudantes no Conselho Pedagógico. (Segundo o Estatuto Orgânico da Universidade, aprovado em 1995).

[316] O conceito de cooptação, pode ser entendido como "o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência" Selznick (1971:93), representando um mecanismo de sobrevivência da organização através do controlo informal sobre os elementos cooptados que representam uma ameaça à estabilidade da organização, "comprando a paz" (Perrow, 1972:143). A cooptação visa manter a participação dos elementos cooptados dentro dos estritos limites toleráveis no contexto das tensões existentes.

para as associações de juventude e como coadjuvante da gestão escolar com funções de meio de comunicação entre os órgãos da Universidade e os alunos, podendo ser considerada, nesta ordem de ideias, como um "apêndice orgânico" (Domingues, Torres e Sá, 1995:558) cujas funções instrumentais se manifestavam no sentido de reforçar a validade das posições oficiais da administração universitária.

As grandes preocupações deste período prendem-se essencialmente com o asseguramento do ensino, visando estabelecer e manter as condições adequadas para o funcionamento das inúmeras disciplinas dos planos curriculares de cada um dos cerca de 33 cursos existentes nas várias Faculdades que integram a Universidade. Assim, o grande investimento foi feito com o corpo docente, com os equipamentos necessários e com o apetrechamento bibliográfico a fim de garantir um nível de qualidade satisfatório, isto é, que a formação ministrada nos diversos cursos viesse a corresponder aos objectivos de qualificação de técnicos superiores de alto nível. Nesta fase de expansão era importante que a universidade adquirisse visibilidade social e isso estava essencialmente dependente da função ensino a partir da qual a Universidade de Angola encontraria também uma nova legitimidade[317].

Dada a importância desta questão, as estruturas da Universidade empenharam-se na reestruturação curricular cujo objectivo essencial era o aperfeiçoamento dos cursos e planos curriculares para assegurar os níveis mais elevados de qualificação académica e, neste domínio, os trabalhos da CRES (Comissão de Reformulação do Ensino Superior) desempenharam um papel relevante, especialmente nos finais dos anos oitenta, mantendo uma contenda difícil com os representantes das estruturas do Partido a propósito do papel e do lugar das disciplinas de formação político-ideológica no plano curricular. Mas o trabalho essencial estaria reservado para os anos seguintes quando a reforma curricular assumiu um lugar preponderante na agenda política da Universidade.

Devido a circunstâncias de vária ordem (carências de material e equipamento, de estrutura adequada, falta de políticas, sobrecarga docente e baixa qualificação da generalidade do corpo docente, inexistência de material bibliográfico, falta de apoio

[317] Esta era, provavelmente a forma mais evidente de a Universidade de Angola manifestar o seu compromisso social quando era "nobremente" enunciada a sua missão essencial de formar quadros, assumida desde logo como a grande responsabilidade que havia que priorizar. Esta forma de abertura à comunidade revelava aparentemente uma congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade e, nessa conformidade, constituía a sua base de legitimidade. Santos (1997:184) considera a este respeito que, perante a necessidade de adaptar os seus padrões às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e sem se descaracterizar, "a universidade mais uma vez se prestou a soluções de compromisso que lhe permitiram continuar a reclamar a sua legitimidade sem abrir mão, no essencial, do seu elitismo" pois "procurou desvincular na prática, e à revelia do discurso ideológico, a procura da universidade da procura de democracia e de igualdade, de tal modo que a satisfação razoável da primeira não acarretasse a satisfação exagerada da segunda."

exterior, financiamento insuficiente ou inexistente, falta de condições propícias ao trabalho de investigação numa sociedade onde as condições de vida dos docentes são degradantes, a não profissionalização de muitos docentes, que são apenas colaboradores) pode-se afirmar que a investigação na universidade era praticamente inexistente ou, quando havia, era pontual e descontínua, subsidiária da prestação de serviços ao exterior, desligada da docência e desinserida da vida da instituição, não planificada, não sendo, portanto, valorizada como actividade fundamental. (Cf. "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola", 1996, pp. 312-314, 347, 363, 380, 399-400 e 427).

Esta ausência de investigação associada a uma actividade de ensino condicionada pelas precárias condições de trabalho e de vida, veio contribuir para o obscurecimento da imagem do professor universitário angolano, encarado interna e externamente como "ensinador" e "reprodutor" do pouco que sabia. No contexto das dificuldades de obtenção de bibliografia actualizada e de outras fontes de aprendizagem e formação, os próprios docentes reconheciam as suas limitações científicas e os reflexos disso na sua docência e faziam-no sentir aos órgãos de gestão das Faculdades que pouco ou nada podiam fazer dado o sistema centralizado de gestão do orçamento e aos métodos ineficazes de gestão do património bibliográfico e de aquisição de bibliografia[318]. Estes factores condicionantes da actividade docente contribuíam para a desprestigiar e os docentes passaram a encarar a sua carreira como "burocrática"[319] uma vez que o principal critério de promoção introduzido com o ECDU de 1989 era o tempo de serviço. Este aspecto pode ser considerado como a "machadada final" que veio contribuir para diminuir o prestígio social da profissão, manchar a dignidade da carreira e afectar o sentido de realização dos próprios docentes.

Esta foi, *grosso modo*, uma época de acumulação de experiências nos planos organizativo, gestionário e académico, motivada pela necessidade de gerar respostas oportunas e adequadas aos imperativos sociais de democratização da universidade e de

[318] O autor recorda-se de, enquanto exerceu cargos de direcção num Departamento no ISCED, entre 1985 e 1990, ter recebido por diversas vezes, orientações superiores (emanadas também para os outros departamentos) para elaborar listas de necessidades em termos de bibliografia para apoio à docência na área específica dos cursos, às quais, apesar da dificuldade de quem não dispõe de catálogos actualizados, respondeu prontamente. Todavia, nunca foram realizadas as aquisições de bibliografia, processo este a cargo de um departamento da reitoria. As "obras mais recentes" a que os docentes nacionais tinham acesso eram aquelas que eram trazidas pelos docentes cooperantes estrangeiros e que as cediam aos seus colegas angolanos antes de se irem embora quando cessavam os contratos.

[319] Os testemunhos obtidos (e também os dados dos inquéritos) fazem referência a este aspecto através de expressões como "carreira docente burocratizada, sem grandes exigências científicas, sujeita a controlo político-partidário", "práticas de gestão da carreira que favoreciam a promoção por tempo de serviço, reforçada pelo apelo à militância política" e "avaliação do desempenho baseada na prestação mínima e na confiança (fidelidade) política".

massificação do ensino superior em Angola. A Universidade de Angola encarou os desafios de "arrumar a casa" e de estabelecer um "nicho próprio" no panorama cultural e político do país para que pudesse afirmar-se como instituição útil à sociedade angolana. Neste processo, a luta por uma autonomia universitária assumiu, debalde, particular realce visando contribuir para a criação de condições de estabilidade da vida universitária e de mecanismos de relacionamento com o poder político. As relações entre a universidade e o Estado, no que respeita aos processos e conteúdos, ficaram ainda marcadas por uma dependência acentuada daquela ao abrigo de um regime de tutela em relação ao Ministério da Educação que inviabilizou a construção de um espaço académico autónomo.

Foram determinantes neste processo a natureza das políticas educativas que acentuavam as vertentes da massificação e da democratização do acesso visando a eliminação do elitismo[320] e a "ideologização"[321] da formação por estar em causa a viabilidade da revolução social que carecia de intelectuais ideologicamente comprometidos. Estas preocupações fizeram obscurecer certas dimensões mais científicas que vieram retirar à Universidade de Angola a credibilidade académica em nome da exigida fidelidade à revolução e ao regime.

As exigências de planificação, direcção e controlo das estruturas, tarefas, actores e projectos decorrentes de um processo de crescimento e evolução da universidade angolana em contexto de centralização estrutural e funcional determinaram o natural robustecimento de um aparelho burocrático enquanto estrutura de poder encarregue de manter a "ordem revolucionária legitimada" confirmando o prognóstico weberiano de que, e segundo Beetham (1988:94), "as revoluções dos tempos modernos, mesmo as de inspiração anti-burocrática, só podiam ser bem sucedidas confirmando e alargando a burocracia existente, por causa da sua indispensabilidade para consolidar o poder daquelas". Pode-se, portanto, afirmar que, contrariamente ao pretendido pelo regime no que diz respeito à implantação de sistemas políticos de direcção e liderança, as

[320] Este objectivo estava expressamente assumido no preâmbulo do Estatuto Orgânico da Universidade de Angola, aprovado pelo Decreto-Lei nº 37/80, de 17 de Abril. Assim, à universidade competia criar as condições de igualdade de acesso e de sucesso a todos os cidadãos, em particular os oriundos das classes operária e camponesa que constituíam a base social de legitimação da acção do Partido de vanguarda da luta pela independência e pelo socialismo. A universidade colocava-se assim ao serviço da maioria, ou seja, das massas populares, e tornava-se símbolo dessa maioria cuja ideologia dava sentido ao processo revolucionário.

[321] Uma vez que a prioridade era a socialização político-ideológica dos quadros, esta dimensão estava salvaguardada no referido Estatuto Orgânico da Universidade de Angola (de 1980) nomeadamente no seu preâmbulo, na alínea e) do Artigo 2º (contribuir para as tarefas da construção de uma sociedade socialista) e na alínea c do Artigo 3º onde se refere que "a Universidade deve proporcionar àqueles que a frequentam uma preparação política, cultural e técnica assente nos ensinamentos do marxismo-leninismo".

estruturas de gestão universitária foram adquirindo dimensões mais burocratizadas e adoptando processos e práticas cada vez mais estruturadas segundo padrões burocráticos uma vez que, por força da situação de dependência, acabaram por se converter em órgãos executivos de políticas definidas no exterior da universidade. As preocupações com a "execução eficaz" de tais políticas geraram as condições para o desenvolvimento de um sistema burocrático de gestão universitária, reforçados agora por lógicas de pendor mais académico que faziam apelo aos títulos, às categorias, à experiência docente enquanto paradigma da imagem do "docente competente", ou seja, inicia-se um processo de institucionalização da vida académica tendo como pressupostos valores e práticas que apelavam a dimensões academicistas (o saber teórico, a experiência e a perícia profissional, os rituais de integração dos novos, os títulos, cargos e categorias docentes) com os quais alguns sectores da administração universitária iam dando sinais de que já era tempo de substituir o princípio da partidarização das políticas de gestão por outras de pendor mais académico. Estava-se em vias de se inaugurar uma nova época na vida universitária em que as lógicas e discursos academicistas procuravam afirmar-se contra a hegemonia monolítica do Partido-Estado. Era também uma condição favorável para que o aparelho burocrático, até aqui subsidiário dos interesses partidários, procurasse libertar-se também da "tutela ideológica" do Partido dominante.

4.2.3. O período de crise[322] e confrontação (1991-2000)

Este período de existência da Universidade angolana corresponde à designada era de abertura partidária e social estabelecida em Angola[323], cujo início se associa ao efeito do colapso dos regimes socialistas dos países do "bloco de Leste" em consequência da queda do "Muro de Berlim" que, enquanto acontecimento mediático, mais não foi do que uma decorrência da implosão e desmantelamento da URSS[324] que desacreditou

[322] Ainda assim, pode-se considerar que nesta década, apesar dos constrangimentos que a situação de crise impunha, a UAN conseguiu, no plano da formação de docentes, dar um salto substancial na diferenciação do seu corpo docente através da pós-graduação, criando algumas condições para, na década seguinte, projectar os mestrados em várias áreas. O aumento quantitativo e qualitativo do corpo docente nacional constitui, pois, um dos grandes avanços a registar, muito embora, a acção destes docentes, por razões estruturais e conjunturais ainda não se faça sentir como seria expectável.

[323] A própria Lei Constitucional angolana, aprovada em 1992, estabelece no seu Artigo 2º "o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais" pondo termo a um sistema monopartidário e monopolista de Estado que vigorou desde a independência nacional.

[324] Segundo Touraine (1996:225), "o desmoronamento do modelo soviético e o êxito da influência americana arrastam quase todos os países para uma política liberal: os Estados autoritários são denunciados como clientelistas e corruptos; as fronteiras abrem-se aos capitais estrangeiros e aos programas económicos ortodoxos do FMI. Instala-se um certo pluralismo político e, por toda a parte, fala-se de democratização."

definitivamente o modelo alternativo que pretendia ser. Assistia-se, portanto, no plano social interno ao surgimento e expansão do pluralismo democrático, à implantação relativamente anárquica de um sistema de economia de mercado[325] ao qual se associam os respectivos mecanismos reguladores das funções sociais de distribuição e consumo, de oferta e procura e, fundamentalmente, à retracção do Estado[326] quer por debilidade organizativa e esgotamento funcional quer pela assunção de políticas sociais de pendor mais liberal[327]. Efectivamente, assistiu-se nesta época à alienação, pelo Estado, do património habitacional e de empresas estatais e o surgimento de empresas privadas nos mais variados domínios ao mesmo tempo que florescia o mercado de livre concorrência. A incapacidade organizativa do Estado aliada à corrupção de muitos agentes da administração pública, à inflação galopante e à ausência de controlo, geraram uma dinâmica caótica onde prevalecia a "lei do mais forte ou do mais esperto" da qual o cidadão comum saía prejudicado por não possuir meios para lidar com este novo cenário onde o dólar americano era rei e senhor. Nesta lógica, o Estado deixou de poder exercer a função de protecção dos interesses dos cidadãos e da democracia convertendo-se essencialmente em garante do funcionamento da economia de livre mercado contribuindo para a desregulação das relações sociais de produção e consumo e gerando

[325] Na opinião de Touraine (*id*.:217) "a economia de mercado é de facto uma condição necessária da democracia porque limita o poder do Estado", constituindo uma pré-condição do desenvolvimento. "A economia de mercado, definida como destruição dos controlos políticos da economia, liberta esta da dominação do Estado ou da oligarquia." (*id*.223). Em contexto de mudança social após a falência do regime socialista de economia planificada, "a prioridade absoluta pertence às mudanças económicas. Substitui-se o partido-Estado pelo mercado como mestre absoluto da sociedade." (*id*.:249). Todavia, lembra que "a transformação da economia de mercado em desenvolvimento supõe um Estado capaz de análise e de decisão, empresários e forças de redistribuição." (*id*.:219).

[326] Pode-se falar em retracção do Estado quando este deixa de poder regular e controlar todas as esferas de actividade social como agente único, abrindo espaço para a livre iniciativa privada, para a auto-regulação do mercado e para o surgimento de outros agentes que competem entre si. Efectivamente, a passagem de um Estado monopolista (socialista) de carácter proteccionista ou "paternalista" (Maritain, 1959:31), para um Estado liberal implica a "transferência" de muitos dos seus poderes tradicionais para as mãos de outros agentes sócio-económicos presumivelmente com capacidade de regulação da sua actividade abrindo espaço, por via da redução do papel do Estado na economia, para as políticas de livre escolha dos indivíduos. Este processo arrastou consigo a perda de autoridade do Estado, tornando-se cada vez mais "ausente", instituindo-se uma espécie de regime permissivo favorável à implantação de lógicas e valores assentes na livre concorrência e no interesse individual. Touraine (1996:248) considera que, para a reconstrução da vida social nos países outrora socialistas, "era preciso, antes de mais, suprimir o controlo que o partido-Estado exercia sobre o conjunto da sociedade e para tal liberalizar completamente a economia." (*id*.:248). No entanto, adverte que "uma política exclusivamente económica não pode constituir um programa duradouro para os países em desenvolvimento; nada pode substituir a intervenção democrática da autoridade política se se quiser lutar contra a pobreza, contra a desigualdade e contra a ruptura da unidade nacional." (*id*.259-260).

[327] Isto pode ficar a dever-se a um processo de conversão do MPLA que, de partido marxista-leninista passou a abraçar a social-democracia, ideologia na base da qual se estrutura agora um Estado "liberal" cuja função essencial é a manutenção mínima de uma ordem espontaneamente gerada pelo mercado. O mecanismo do Plano em que se baseava o Estado monopolista fora substituído pelo mecanismo do Mercado num contexto em que o Governo, com base em Programas de Ajustamento Estrutural (Mosca, 2001:138-145), estabeleceu as bases de uma economia de mercado e de um regime de democracia multipartidária. É preciso notar que este processo foi influenciado por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (WB) que pressionaram os governos africanos a realizar mudanças estruturais nos planos social, político e económico com o alegado objectivo da redução da pobreza e da melhoria dos índices de gestão económica e financeira.

condições para o agravamento do clima de instabilidade social[328] instalado desde o início da década de oitenta no contexto da grave crise social.

No âmbito da Universidade e tendo em conta, por um lado, a sua permeabilidade aos fenómenos sociais e, por outro, a intensificação do conflito interno a favor de uma democratização estrutural e académica acelerada, este período pode ser genericamente caracterizado pelo afastamento da gestão académica em relação à influência e ao controlo partidário e pela abertura democrática interna, dando lugar ao pluralismo académico, condição mais consentânea com a natureza do labor universitário cujo fundamento são as decisões de cariz académico[329]. Isto significa que, quando os valores ideológicos impostos deixaram de ter uma base coerciva de sustentação, os valores e princípios da autonomia e liberdade académicas e do corporativismo profissional ganharam imediatamente espaço de expressão e passaram a configurar o tipo de relações intra-institucionais determinando, em grande medida, a natureza do processo decisório na universidade em contexto de uma cultura académica plural.

Em consonância com as transformações macro-sociais em curso, opera-se na Universidade Agostinho Neto (UAN) um processo de mudança institucional para instaurar um regime democrático de governação sustentado nos princípios da autonomia, da liberdade e do pluralismo académico, e da descentralização, sendo disso exemplo as acções que conduziram à reformulação dos perfis e objectivos dos cursos existentes, à abolição das disciplinas de carácter ideológico, ao incremento da discussão democrática nos órgãos e instâncias académicos, ao reforço da autonomia científica das unidades orgânicas e dos docentes e à instituição do regime de eleição dos órgãos e titulares dos cargos de gestão.

O processo de pacificação nacional caracterizado essencialmente pela assinatura dos acordos de cessar-fogo com a UNITA (Acordo de Bicesse, de 31 de Maio 1991, ao que se sucedeu o protocolo de Lusaka, de 1994) e pela realização de eleições

[328] Esta instabilidade faz parte da crise social que abrange muitos outros países africanos (Mosca, 2001:136) cujas características são: o aumento da dívida externa, o crescimento económico negativo, o elevado índice da inflação, a produção alimentar inferior ao crescimento demográfico, o aumento da fome e da pobreza, a corrupção governamental, o agravamento de prolongados conflitos sociais, a dependência crescente da ajuda externa e a fuga de capitais.

[329] O relatório intitulado "O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento" (2000) produzido para o Banco Mundial assume que "os sistemas de ensino superior só são eficazes quando imunes da indevida influência de partidos políticos, governos, ou de desenvolvimentos políticos de curto-prazo nos assuntos educativos. O sucesso na investigação e no ensino requer consistência com as decisões académicas - a serem tomadas exclusivamente por razões académicas. A exclusão de interesses políticos partidários da operação de um sistema de ensino superior ajuda a salvaguardar a decisões de raiz meritocrática, que são uma marca capital de um sistema eficaz de ensino superior." (2000:68). Nesta base, sustenta-se uma progressiva eliminação da ingerência abusiva do partido e do Estado na actividade universitária, o que não significa deixar de obedecer a políticas educativas concebidas para o sector.

pluripartidárias, em 1992, representou um ponto de viragem importante na configuração do modo de vida e do sistema de governação em Angola fundado no pluripartidarismo e na democracia social[330]. Este cenário político constituiu o substracto para a concretização de uma verdadeira democratização da administração universitária baseada na eleição dos órgãos de governo da universidade (incluindo os órgãos de gestão das unidades orgânicas) e na autonomização da universidade, aspectos estes consagrados no Estatuto Orgânico de 1995. No seu Artigo 1º - Sobre a Natureza da Universidade - pode-se ler:

> "1. A Universidade Agostinho Neto é, nos termos da lei, uma pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores nos diversos ramos do saber.
> 2. A Universidade garante a liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, numa perspectiva de respeito e promoção da pessoa humana, da comunidade e do meio ambiente; assegura a pluralidade e livre expressão de opiniões; promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum e assegura métodos de gestão democrática pelo exercício da eleição directa de representantes, como a expressão maior daquela participação.
> 3. No âmbito da sua autonomia, a Universidade pode realizar acções comuns com outras entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras."

Por sua vez, nesta década, gera-se um confronto ideológico aberto no seio da universidade uma vez que o clima académico mais desanuviado[331] a isso era propício, tendo sido possível dar seguimento a um longo e difícil processo de reforma curricular global iniciado na década anterior por Comissões de Trabalho que apresentaram as suas propostas nos Seminários específicos organizados nas diferentes Faculdades. O efeito maior deste processo prende-se com a orientação de despolitização e cientifização da

[330] Na sua obra "O que é a democracia?" Touraine expõe de forma argumentativa o que entende por democracia, afirmando que "é o regime que reconhece os indivíduos e as colectividades como sujeitos, quer dizer, que os protege e os estimula na sua vontade de 'viver a sua vida' de dar uma unidade e um sentido à sua experiência vivida" (1996:262). "A democracia é a subordinação da organização social, e do poder político em particular, a um objectivo que não é social mas moral: a libertação de cada um." (*id*.:262). E continua "A democracia [...] consiste em dar a última palavra à maioria, variável por definição, para escolher uma combinação de exigências ou de princípios opostos, como são a liberdade e a igualdade, o universal e o particular. [...] O papel principal na construção da democracia deve ser desempenhado pelos próprios actores sociais e não por vanguardas. Isto leva a que se defina democracia como uma cultura, mais ainda que como um conjunto de instituições e de procedimentos." (*id*.:264). Revelando o carácter interrelacional da democracia refere que "A democracia é o lugar do diálogo e da comunicação. A comunicação não é simples reconhecimento do outro, da sua cultura, dos seus valores morais ou da sua experiência estética; é o diálogo com aquele ou com aquela que organiza de modo diferente do meu a combinação dos elementos cuja interdependência define a condição e a acção humanas." (*id*.:270). E avança concluindo que "A democracia é a organização institucional das relações entre sujeitos. É na democracia e pela democracia que o outro pode ser reconhecido como sujeito. O que mede o carácter democrático de uma sociedade, não é a forma de consenso ou de participação que ela atinge, é a qualidade das diferenças que ela reconhece, que ela gere, a intensidade e a profundidade do diálogo entre experiências pessoais e culturas diferentes umas das outras e que são outras tantas respostas, todas particulares e limitadas, às mesmas interrogações gerais." (*id*.:270).

[331] Os ventos da mudança política e da abertura ideológica traduziram-se internamente na configuração de um ambiente académico paulatinamente mais tolerante do ponto de vista da liberdade de pensamento e de expressão, de confiança na "*expertise*" dos docentes, de debate mais descontraído, embora ainda não estivessem totalmente eliminados os riscos de conotação com as "forças retrógradas" uma vez que continuava a persistir a figura dos "inimigos internos" face à necessidade de se salvaguardar a política educativa vigente que conserva a marca do MPLA.

formação e dos cursos enquanto contraponto à influência ideológica que predominara até recentemente. Este processo colocou à prova e demonstrou também a capacidade científica e o espírito empreendedor dos docentes angolanos perante um desafio a partir do qual foram valorizados como "massa crítica" útil.

Além disso, o movimento sindical universitário que surgiu e se expandiu neste período veio constituir o respaldo para as reivindicações dos docentes e para as suas estratégias de negociação de conflitos quer com a administração universitária quer com o Ministério da Educação no tocante a aspectos laborais, salariais e de carreira. No âmbito desse confronto reafirmaram-se posições que defendiam um profissionalismo docente livre de amarras ideológicas e o exercício autónomo da actividade académica baseada na meritocracia, nas lógicas científicas e na dignidade académica do professor e da universidade o que pressupunha afastar os fantasmas do controlo ideológico externo. Ganhava novo sentido a luta pela dignificação da carreira que passava pela diferenciação científica na base das provas e dos graus académicos nos quais se fundava agora a ideia do docente como um profissional especialista altamente qualificado. Este processo não foi pacífico uma vez que prevaleciam lógicas opostas em termos de concepção de carreira, especialmente após o regresso de docentes pós-graduados a quem não agradava a ideia de terem de se submeter a outras provas para serem admitidos como Professores Associados ou Titulares quando já havia muitos sem pós-graduação nesta categoria. Por outro lado, tais lógicas também não vieram facilitar a vida aos docentes mais antigos que continuaram na carreira sem realizar uma pós-graduação, vendo-se agora ultrapassados por aqueles, mais jovens, que haviam sido seus alunos[332]. Além disso, essas lógicas colocam-nos na situação paradoxal de não poderem realmente orientar teses de mestrado ou doutoramento apesar de isso estar legalmente previsto como atribuições inerentes a essas categorias docentes. Sem o doutoramento não existe legitimidade científica para a realização dessa atribuição estatutária.

Se as lógicas academicistas iam ganhando terreno na configuração do espaço universitário, em contrapartida, as dificuldades iam-se avolumando em resultado de um escasso investimento estatal na universidade, colocando-a a braços com situações de

[332] A situação do actual "decano" da Faculdade de Direito da UAN, eleito pela Assembleia da Faculdade, um dos docentes mais antigos e um dos juristas mais conceituados e interventivos na sociedade angolana, constitui um exemplo paradigmático desta situação, que vem gerando algum mal-estar na própria faculdade mais ainda quando se revela actualmente uma honrosa excepção face ao quadro de existência de decanos qualificados com doutoramento em todas as outras faculdades. O jornal semanário "Angolense", nas páginas 6 e 7 da sua edição nº 205, (semana de 19 a 26 de Outubro de 2002) dá conta desta situação, chamando a atenção para o quadro de "inferioridade do decano perante os seus pares", razão à qual atribui o pedido de demissão do mesmo.

carência de toda a ordem. Se no período anterior prevalecia a expectativa de melhorias da situação (pela esperança de solução do conflito interno), nesta altura já se instalara o desencanto relativamente às possibilidades de alterar uma realidade indesejada uma vez que, após a efectiva solução do conflito, os meios necessários não foram mobilizados.

Assim, a busca de uma nova legitimidade universitária fundada nas dimensões académicas (carácter científico dos cursos, exigência de graus académicos, avaliação do desempenho, especialização do perfil dos docentes, diferenciação científica dos docentes, tónica na investigação, parcerias com o empresariado) com a qual a universidade pública pretendia assumir uma posição de destaque na sociedade não deixou de estar comprometida pela prevalência de factores negativos com visibilidade social como a degradação das estruturas e equipamentos, a paralisação de cursos, o *numerus clausus*, os casos de corrupção e o desprestígio a que os docentes estavam votados. As greves constantes durante o ano lectivo protagonizadas pelos docentes em nome da melhoria das suas condições de trabalho e salariais constituíram uma marca significativa dos últimos anos desta década de noventa e eram encaradas precisamente como um indicador importante da grave crise que atingiu a universidade. Para além de chamarem a atenção para a precária situação dos docentes revelando o quão pouco eram "dignificados" pelo Estado, as greves vieram colocar a nu as deficiências e constrangimentos de toda a ordem que afectavam o normal funcionamento da Universidade Agostinho Neto. À crise infra-estrutural e organizativa acrescia a crise de dignificação profissional que atingia a instituição no seu âmago - o corpo docente.

Sentindo-se vítimas dessa crise, e sem que o governo mostrasse inicialmente capacidade de a resolver (e bastaria aprovar um regime salarial excepcional, como mais tarde veio a acontecer) a maioria dos docentes manifestava um estado de desânimo, desmotivação e angústia[333] com o qual justificava o seu pouco empenho nas tarefas profissionais, preocupando-se acima de tudo em tentar sobreviver com o parco salário que auferiam. Outros, mais empreendedores, entregavam-se a actividades e negócios de recurso para compensar o défice salarial mensal, o que lhes retirava tempo e disponibilidade para se dedicarem convenientemente às suas tarefas profissionais. Pode-se afirmar, portanto, que estava instalado no seio do corpo docente um sentimento

[333] No documento "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996) existem referências a esta situação, constatada pelos consultores que visitaram as faculdades (Cf. pp. 299, 300 e 351). Durante a deslocação a Angola, entre Agosto e Setembro de 1995, e no âmbito do "trabalho de campo" o autor pôde verificar *in loco* este estado de espírito, com o qual alguns docentes justificaram a indisponibilidade para colaborar na pesquisa.

generalizado de frustração[334] de índole pessoal, profissional e social. Frustração pessoal devido à incapacidade de conciliar a satisfação das necessidades básicas (alimentação, habitação, transporte) com a satisfação das necessidades profissionais (formação, valorização e reconhecimento social). A frustração profissional devia-se às precárias condições de trabalho (falta de bibliografia, de equipamentos e de verbas para formação e investigação) e à existência de um clima pouco académico (ausência de debate científico e de intercâmbio profissional). Por sua vez, a frustração social estava ligada à baixa remuneração[335], comparativamente à que os políticos e muitos gestores de empresas privadas auferiam, remuneração essa considerada indigna para docentes universitários e limitativa do poder aquisitivo, para além de tida como responsável pelo baixo prestígio social de que gozava a profissão.

Se a universidade assistiu às inúmeras mudanças sociopolíticas e viveu os seus impactos, a partir dos quais foi possível realizar profundas transformações internas (democratização, despolitização, autonomização e dignificação) que representaram, na óptica de muitos dos seus actores, benefícios funcionais, estruturais e académicos, não escapou, em contrapartida, aos efeitos da grave crise económica que afectou a generalidade dos países da África Subsaariana, agravada em Angola pelos reflexos de uma prolongada guerra civil de grande extensão, para a qual eram canalizados os recursos vitais do país. Fruto dessa crise, a universidade angolana atravessou grandes dificuldades de toda a ordem que se foram agravando ao longo do tempo, traduzindo-se em obstáculos à sua acção, facto que acabou por ocultar as transformações verificadas gerando assim as condições para o surgimento da crise institucional relacionada essencialmente com a sua incapacidade de fornecer e assegurar o ensino em quantidade e qualidade[336], de acordo com as expectativas sociais. Reconhecendo e lamentando este

[334] A este respeito Harber & Davies (1997:68) consideram que "morale and motivation are often low because of poor pay, lack of promotion and inadequate resources." A deterioração das condições de trabalho produz, na opinião de Tedesco (1997:24) fenómenos como absentismo, procura de outras ocupações, stresse e abandono, crise de identidade, percepção de perda de confiança na sua capacidade de prestar serviço de qualidade e um impacto negativo na qualidade da educação oferecida pelos docentes.

[335] A remuneração salarial definida para os docentes universitários, apesar de estar muito acima dos salários da função pública (técnicos e administrativos), era considerada insuficiente não só porque não proporcionava condições condignas de existência mas essencialmente porque havia a percepção que ocupantes de outros cargos ou funções que exigiam menos qualificações académicas "ganhavam mais fazendo menos". Havia até quem comparasse, de modo caricato, o salário dos docentes universitários com o rendimento que os "candongueiros" conseguiam através dos seus pequenos negócios e esquemas. O problema de fundo é que os docentes, com o salário que auferiam, não conseguiam fazer face ao custo de vida, ao passo que os "candongueiros" pareciam prosperar.

[336] Por ocasião do trabalho de campo foi possível constatar que havia vários cursos ou anos de escolaridade de cursos que não se encontravam a funcionar (p. ex. os dois primeiros anos do curso Médico-Cirúrgico, por falta de infra-estruturas e equipamentos, o último ano dos cursos de Matemática e Engenharia Geográfica, os anos terminais de alguns cursos de Engenharia, por falta de docentes, os cursos da Faculdade de Ciências Agrárias por destruição das suas instalações, quatro dos doze cursos do ISCED, por falta de docentes, etc.). Esta realidade era particularmente

facto, o Reitor J. F. M. viria a considerar na sessão de abertura do ano académico de 1983/84 que (considerações que se aplicam à situação vigente uma década depois):

> "A base técnico-material em que assenta a nossa Universidade revela-se hoje cada vez mais precária, por falta de manutenção e pessoal adequado. [...] A situação de crise da Universidade começa, naturalmente, pela degradação progressiva da sua base material, situação insustentável nalgumas das nossas Faculdades; a falta de laboratórios adequados, de aparelhos de vários tipos, a ausência notória do livro científico ou da revista científica, a incapacidade de conservação dos poucos meios de trabalho existentes por carências de condições, tudo isso se faz sentir. [...] Dificuldade crescente que a Universidade experimenta no angariamento de quadros nacionais para a docência e a evasão de alguns dos nossos quadros, seja para empresas nacionais ou estrangeiras sediadas no País."

O próprio Vice-Ministro da Educação, Artur Pestana, com responsabilidades relativamente à área do ensino superior, analisando criticamente a situação e a acção da Universidade de Angola num período conturbado da sua história, reconhece em 1982 que estas dificuldades atrapalham a actividade da universidade, contribuindo para afectar a sua imagem social, o que o levou a afirmar que

> "Uma universidade como a nossa actual, que se limita a fornecer ensino superior, por falta de docentes capacitados, por falta de meios para investigação e, o que é ainda mais grave, quando acidentalmente os tem, não encontra nos primeiros interessados, isto é, os organismos potencialmente organizadores dessa investigação, o interesse necessário, uma universidade como a nossa actual, diria, não pode rigorosamente chamar-se uma universidade."

Os factores da crise vinham sendo identificados internamente[337] e denunciados pelas estruturas da administração universitária na expectativa de que o governo tomasse as medidas que se impunham. Se na década de oitenta as dificuldades e constrangimentos identificados eram tomados como problemas normais de um processo de evolução em contexto social de adversidade e, portanto, alvo de compreensão tolerante, na década de noventa essas dificuldades passaram a ser encaradas como resultado da incapacidade funcional ou negligência dos órgãos do governo, logo, como "omissões condenáveis" passíveis de procedimento judicial pois constatava-se que o

---

sentida pela sociedade uma vez que muitos jovens candidatos acabavam por não conseguir ingressar na universidade ou concluir os seus cursos. A Universidade de Angola revelava-se como uma entidade fragilizada, com muitas carências e problemas, o que contribuía para gerar um sentimento de desconfiança relativamente à sua utilidade social tanto mais que se colocava em causa a qualidade da formação ministrada. Estas referências são comprovadas por dados constantes no documento "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola", 1996, pp. 323, 345, 412, 426 e 429.

[337] Os diferentes reitores que ocuparam o cargo na UAN referiram-se constantemente à situação de crise associada principalmente à disfuncionalidade das estruturas de gestão da universidade, à degradação contínua das infra-estruturas, às carências de equipamento científico e tecnológico, à falta crónica de bibliografia, à incapacidade de absorver o afluxo crescente de alunos, à desmotivação dos docentes e à frustração dos estudantes (Ver, por exemplo, o discurso do Reitor J. F. M. na abertura do Ano Académico de 1983/84; a Palestra do Vice-Reitor R. N. F. (1984) sobre "Problemática do Desenvolvimento de Ensino Superior na RPA"; a Entrevista do Reitor J. L. G. M. ao "Jornal de Angola", nº 5654 de 23/Abril/1993.

discurso tecnocrático dos responsáveis governamentais em nada correspondia à inércia que se assistia no plano das decisões e realizações.

Ao abordar a crise da universidade como reflexo da profunda crise social que se vivia na sociedade angolana num momento de viragem da sua história é necessário considerar as múltiplas dimensões dessa crise (de valores, de estruturas, de gestão, de ensino, de realização e de carreira) da qual havia plena consciência. A crise de valores (ou de identidade) estava relacionada essencialmente com a ausência de intervenção social da universidade no meio social e com a pouca importância e apoio institucional que recebia, o que, na prática, retirava à universidade angolana o papel de agente do desenvolvimento social[338]. Neste âmbito, questionava-se a utilidade social de uma instituição cuja acção fundamental se limitava a um ensino de qualidade questionável não havendo actividade investigativa de realce. Nesta década confrontaram-se de forma acutilante posições que se prendiam com as díades massificação-selectividade, universidade de licenciados-universidade de doutores, autonomia-instrumentalização, que acabariam por introduzir clivagens no seu interior face à divergência de posições.

A crise de estruturas era a expressão do estado de degradação e envelhecimento das instalações e equipamentos sub-dimensionados, agravado pela utilização intensiva por milhares de alunos insatisfeitos com as precárias condições que eram forçados a aceitar para fazer um curso superior. Além disso, a escassez de bibliografia e de meios de ensino e investigação aumentava o sentimento de desconforto de professores e alunos que começavam a questionar a qualidade da formação e a credibilidade de uma instituição que tinha um compromisso social de "formação de quadros" altamente capacitados. Os projectos de reabilitação quase não passaram disso mesmo e a construção de uma "cidade universitária", considerada por muitos como ideia megalómana, só recentemente começou a ganhar corpo após a garantia de financiamentos do BAD e do Banco Mundial[339].

[338] Isto parece configurar um quadro de crise de legitimidade que Santos (1997:166) considera existir quando estão em causa contradições entre hierarquização e democratização, afirmando que "a universidade sofre de uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos".

[339] É preciso notar que, se a intervenção de instituições financiadoras internacionais como o FMI e o WB se faz nestes países em nome de uma desejada rentabilidade dos sistemas sociais, da eficácia e eficiência do funcionamento das instituições públicas e da racionalização dos recursos, em especial do controlo rigoroso na utilização dos fundos públicos, também não deixa de ser verdade que a imposição de padrões de eficácia e de metas economicistas (redução de despesa pública e do *deficit* interno) coloca os governos dos Estados apoiados em situações difíceis de gerir, em especial no que toca à dispensa de mão-de-obra excedentária e ao congelamento de salários, retirando-lhes qualquer margem de manobra na definição das suas políticas sociais internas. Além disso, as exigências e pressões em termos de acesso aos financiamentos e resolução da dívida externa, segundo percentagens e prazos, coloca-os inclusivamente numa situação de dependência e de endividamento da qual dificilmente conseguem sair. Estes procedimentos, supostamente orientados para programas de ajustamento estrutural interno, transformam-se em políticas que

A crise de gestão manifestava-se na incapacidade de resposta da universidade à crescente procura quantitativa em consequência da escassez de recursos de todo o tipo agravada pela disfuncionalidade da estrutura orgânica, demasiado rígida e desajustada da condição democrática do modelo de gestão[340]. O sistema centralizado de decisões, a lentidão na tramitação dos processos e os atrasos na execução das orientações, a falta de órgãos colegiais de decisão (os órgãos então existentes tinham carácter meramente consultivo[341]), de que resultavam insuficiências de direcção e gestão e estilos de decisão pouco adequados à complexidade funcional, geravam distorções nos processos de gestão com reflexos negativos na governação da universidade que, para evitar a excessiva ingerência governamental, lutava pela institucionalização efectiva do regime de autonomia previsto quer no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Artigos 3º e 20º do Decreto-Lei nº 13/95, de 27 de Outubro, onde a Universidade surge como "organismo autónomo") quer no Estatuto Orgânico da Universidade, aprovado pelo Decreto nº 2/95, de 24 de Março. A conquista desta autonomia representaria um trunfo importante no processo de reforço da dimensão académica da universidade cuja confiança pública seria restaurada uma vez que passaria a ser encarada como uma instância credível do ponto de vista da salvaguarda dos valores académicos entre os quais a idoneidade científica, até ali manchada pela interferência ideológica.

Entretanto, a incompatibilidade entre os métodos tecnocráticos de gestão herdados da época do Partido único e a natureza democrática das estruturas de governo recentemente eleitas abria brechas no exercício da autoridade institucional tornando os órgãos periféricos (faculdades e departamentos) reféns dessa debilidade.

Quanto à crise de ensino, talvez a mais expressiva por se tratar da face mais visível da universidade, fica a dever-se a um conjunto de factores que vai desde a insuficiente preparação prévia dos alunos ao deficiente desempenho dos docentes, passando pela escassez de meios, pelas deficiências dos programas e pela baixa qualificação de muitos docentes. Neste capítulo, era notória uma insatisfação

---

redundam na dependência dos países menos desenvolvidos em termos de modelos de desenvolvimento deixando-os, assim, indefinidamente à mercê dos programas de ajuda externa. Torres (1995:79-83) analisa estas questões a partir das suas experiências relacionadas com o planeamento educacional em países de África (como Moçambique) e da América latina. Relativamente ao ensino superior, o WB financia programas de reajustamento em troca de uma "boa governação" das universidades fundada nos pressupostos da eficácia, da qualidade e da equidade.

[340] Este aspecto pode sugerir o que Santos designa de crise institucional (*id.*:166) que ocorre "na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes".

[341] Até 1995, os órgãos estabelecidos na estrutura orgânica (Conselho Universitário e Conselho de Direcção, a nível da Universidade, e Conselhos de Direcção das Faculdades) eram órgãos meramente de consulta e apoio do Reitor e dos Directores de Faculdade. Depois disso, e com a aprovação do Estatuto Orgânico, nesse ano, os órgãos criados (Assembleia, Senado e Assembleias de Faculdades) passaram a ter poderes deliberativos.

generalizada por se reconhecer que o ensino ministrado não reunia as condições adequadas, questionando-se mesmo a adequação entre a "qualidade do diploma" conferido e as reais "competências dos profissionais" formados. Efectivamente, tanto os alunos (que estudavam em precárias condições, havendo inclusivamente muitos em regime de trabalhador-estudante) como os docentes (que demonstravam baixa motivação para o trabalho face aos problemas com que se defrontavam derivados das precárias condições de trabalho e de vida), tinham consciência de que a actividade lectiva realizada nestas condições não poderia corresponder às expectativas sociais em termos de padrões de qualidade.

A crise de realização, que não é mais do que o reflexo da crise de identidade, traduz-se nos baixos índices apresentados em todas as esferas da vida académica - ensino, investigação, extensão, gestão - afectando a imagem e a dignidade da universidade. Neste sentido, questiona-se a capacidade da universidade em dar conta das funções que lhe são atribuídas apesar de se reconhecer que o nível deficitário das realizações se deve, por um lado, à escassez de meios e recursos e, por outro, à ineficácia dos métodos e práticas de gestão. A tónica na impreparação dos gestores e na baixa qualificação da maioria dos docentes, associada à falta de apoios externos, aparecem como razões explicativas de uma situação que se vem arrastando face à impotência governativa.

Como decorrência das debilidades no campo da docência e da quase inexistência de investigação, a carreira docente vê-se praticamente esvaziada de sentido, resultando daqui uma crise de carreira cuja expressão é o descontentamento quase generalizado do corpo docente em relação às condições do seu exercício profissional. A carreira docente universitária, mal remunerada, é encarada como um percurso sem dignidade académica, sem exigências científicas e sem valor social intrínseco, o que se traduz numa imagem desprestigiada dos docentes universitários angolanos e da própria universidade. As precárias condições de trabalho e a baixa remuneração contribuíram para a desmotivação do corpo docente, originando insuficiente dedicação ao trabalho e bastantes abandonos da carreira, reforçados pelo aliciamento das empresas privadas em busca de quadros com formação superior.

Com efeito, a Universidade Agostinho Neto estava condenada a ter de conviver com esta situação de carências de toda a ordem que não só prejudicavam a realização dos seus objectivos e empreendimentos como ainda encobriam as conquistas alcançadas no domínio da administração e gestão universitárias. Nesta conformidade, a

democratização interna operada mediante a aprovação, em 1995, de um Estatuto Orgânico que vinha consagrar o regime de autonomia e o sistema de eleição dos órgãos de direcção e gestão ficou obscurecida pelas "paralisações" de cursos, pelas inúmeras greves de professores reivindicando melhores salários e condições de trabalho, e por uma guerrilha institucional entre a Universidade e o Ministério da Educação no que respeita aos termos do exercício da tutela que vem assumindo contornos de ingerência abusiva deste na vida interna daquela apesar de tal regime. Ao que parece, continuava a prevalecer uma cultura de subordinação de que alguns dirigentes governamentais, especialmente os que ainda perfilhavam a corrente estalinista de gestão, não conseguiam libertar-se.

No plano organizacional e institucional assistiu-se, devido à aprovação de um novo ECDU, também em 1995, à tendência de revalorização da carreira docente assente agora em novas bases - os graus académicos, em função dos quais se pretendia legitimá-la, dignificar os docentes e prestigiar a própria universidade. Este factor, associado à existência de uma percentagem significativa de docentes doutorados e mestrados (30%)[342] gerou as condições para a afirmação das lógicas académicas mobilizadas pelos actores organizacionais para a conquista de um espaço de acção capaz de se contrapor às velhas lógicas partidarizantes ou mesmo de cariz admninistrativista. Os títulos académicos pareciam agora mais compatíveis com a representação de docentes universitários devidamente habilitados, gerando uma conformidade entre a dimensão simbólica presente nesses títulos e o correspondente substracto científico da função que lhes é inerente enquanto factor de atribuição de "validade cognitiva" e "dignidade normativa" à ordem institucional assim criada. A esta nova plêiade de docentes caberia a tarefa particular de desenvolver e assegurar a gestão democrática das estruturas universitárias porque, estando legitimados cientificamente, esperava-se que viessem a conduzir à legitimação dos órgãos de gestão a ser eleitos.

4.3. A situação mais recente da universidade em Angola

A situação vivida nos últimos dois anos exprime uma tendência de consolidação do sistema democrático de governação da universidade, marcados pela eleição, constituição e funcionamento dos órgãos previstos no Estatuto Orgânico de 2001. O

[342] Considerando os valores apresentados no "Relatório Anual da UAN, de 1999" segundo os quais existem 444 docentes licenciados, 93 mestrados e 100 doutorados, num total de 637 docentes nacionais.

actual reitor foi eleito pela Assembleia da Universidade, em Fevereiro de 2002, num processo disputado entre dois candidatos em que o vencedor obteve uma margem mínima de votos. A nível das faculdades, o processo de eleição dos órgãos foi sempre participado, registando dois ou mais candidatos aos cargos, o que foi positivo para estabelecer o debate e o clima democráticos. Este factor contribuiu para conferir uma legitimidade democrática aos titulares dos cargos para os quais se exigia, de acordo com a legislação, o respeito pela categoria académica (e pela qualificação académica) e uma maior responsabilização no exercício das funções.

Embora se mantenham ainda muitos dos sinais da crise, os órgãos de governo da universidade têm procurado, aproveitando financiamentos disponibilizados, reforçar a vertente da investigação, através do asseguramento de projectos de vária índole e com impacto social[343], com a colaboração de parceiros exteriores nacionais e internacionais, como forma de legitimação científica que não é possível obter exclusivamente a partir da actividade do ensino[344]. No entanto, tal como acontece com vários sistemas universitários africanos, aquela vertente da actividade académica continua sendo o "calcanhar de Aquiles" da universidade, facto reconhecido por Eisemon & Davies (1991:280) quando referem que "in several Africa countries the output of mainstream scientific research declined" acrescentando que

> "a number of other African countries for which data are not presented - Ethiopia, the Sudan, Madagascar, Angola and Mozambique, for example - have registered major declines in output of mainstream scientific research in the past twenty years"

devido a circunstâncias económicas e políticas adversas. Outra preocupação que se inscreve neste processo de legitimação é a realização da reforma curricular concebida agora como um amplo processo de mudança curricular para conferir rigor, coerência e qualidade aceitáveis aos cursos, muitos dos quais apenas foram sofrendo pequenas adaptações relativamente ao passado colonial ou relativamente às primeiras versões

[343] O Relatório do Ano Civil de 1999 (p. 137) refere existirem 59 projectos em curso e 40 projectos em carteira, assegurados pelas Faculdades de Ciências, de Economia, de Engenharia e pelo ISCED, uns mais ligados à elaboração de dissertações de licenciatura e outros à formação pós-graduada. Essa actividade científica realiza-se em parceria com Centros de Investigação (Centro de Estudos e Investigação em População, Centro Nacional de Recursos Fitogenéticos, Herbário de Luanda) inscritos no Centro Nacional de Investigação Científica - CNIC mas continua a ter muitíssimo pouca expressão.

[344] Algumas faculdades da UAN iniciaram recentemente a actividade editorial com o lançamento de "revistas científicas" periódicas ou outras publicações ocasionais como forma de divulgar o conhecimento e os resultados da investigação dos docentes e investigadores, cobrindo uma área que já era reconhecida como necessária e importante para legitimar e credibilizar a própria universidade. Como exemplo, basta referir o surgimento da revista "Kulonga" (vocábulo que pode significar ensinar e/ou aprender em algumas línguas nacionais - kimbundo, umbumdo e kikongo) editada pelo ISCED de Luanda. (Notícia do Jornal "Angolense", nº 209, de 23 a 30 de Novembro de 2002, p. 23).

onde se denotava uma forte componente ideológica. Esta razão veio justificar plenamente a criação e existência actual de uma pró-reitoria para a reforma curricular.

O regresso de muitos docentes nacionais que concluíram as suas pós-graduações no estrangeiro veio, sem dúvida, constituir uma mais-valia para as diferentes esferas de actividade académica, podendo ajudar a impulsionar os projectos de investigação, de ensino e de reforma curricular cuja realização depende da existência de quadros com perfil diferenciado. O aumento do corpo de doutores e mestres veio constituir um factor de prestígio para a universidade que se vê credibilizada interna e externamente adquirindo uma "vantagem competitiva" em relação às outras instituições de ensino superior que, entretanto, surgiram em Angola no âmbito da liberalização do sector educativo. Por outro lado, a presença desta geração de docentes pós-graduados é importante no que diz respeito à (re)definição do modelo de universidade nos planos estrutural, gestionário, académico e humano prefigurando-se concepções mais academicistas de universidade pautadas por preocupações com a qualidade do ensino e da investigação, com a mobilidade dos perfis de formação e com o mérito científico. Esta situação impõe a necessidade urgente de apetrechamento das Escolas da Universidade para possibilitar o melhor aproveitamento deste *know-how* criando condições para o exercício condigno da profissão, ou seja, para um desempenho à altura das qualificações adquiridas e das expectativas sociais.

Os discursos oficiais mais recentes e as práticas actuais (institucionalização das provas de acesso e do *numerus clausus*, implantação dos mestrados[345] e doutoramentos, introdução de propinas, concorrência de (e com) outras universidades[346], política de salários, etc.) apontam para orientações que preconizam um retorno ao modelo

[345] Foi recentemente criado um Mestrado em Ciências Jurídicas que iniciou o funcionamento em Fevereiro de 2003, em Luanda, com o apoio da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. (Este facto foi noticiado na página 12 do "Jornal de Angola" nº 9221, de 22 de Fevereiro de 2003). No relatório de Actividades de 1999 refere-se que serão implementados mestrados em Ciências das Pescas e do Mar; em Engenharia do Ambiente; em Engenharia e Geociência dos Petróleos; em Ciências da Educação; e em Ciências Sociais. Quase todas as unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto, por solicitação da reitoria, têm em preparação cursos de mestrado cujas propostas, entretanto elaboradas, aguardam homologação superior. A criação destes mestrados pode significar a abertura de uma "nova era" na universidade que pode ter mais de simbólico do que praticável, pelo menos a curto prazo, atendendo às dificuldades estruturais (humanas, materiais, bibliográficas e financeiras) que ainda persistem. Parece paradoxal a preocupação com os mestrados quando ainda existem muitas questões, dificuldades e problemas a resolver a nível das licenciaturas existentes.

[346] Esta situação deriva de uma "evolução anárquica" e não de uma política ou estratégia sustentada de desenvolvimento do ensino superior em Angola. Com efeito, o governo foi forçado a reagir depois de confrontado com a "proliferação" de instituições de ensino superior, autorizadas a operar no país, produzindo legislação (o Decreto nº 35/01, de 8 de Junho, que Aprova o Estatuto das Instituições do Ensino Superior e o Decreto-Lei nº 2/01, de 22 de Junho, que estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Sub-sistema de Ensino Superior) que veio regular, *a posteriori*, o funcionamento do ensino superior.

clássico[347] de universidade baseado na trilogia ensino-investigação-extensão pois a Universidade Agostinho Neto vê-se forçada a ingressar numa lógica de base concorrencial[348] face ao surgimento de universidades privadas (como a Universidade Católica de Angola - UCAN, criada em 1997, a Universidade Nova de Angola - UNANG, criada em 1998, a Universidade Lusíada de Angola - ULA, a Universidade Piaget de Angola, a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia e o Instituto Superior Privado de Angola - ISPRA, criado em 2000) cujo modelo de funcionamento se baseia bastante na concepção das universidades portuguesas de que são transplantações recentes. Reportando-se a esta questão, um grupo de trabalho que produziu um relatório para o Banco Mundial sobre "O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento" (2000:67) considera que

> "uma mais intensa competição entre instituições similares por docentes, estudantes, e recursos ajudará a melhorar os padrões recompensando o mérito e o desempenho. A competição também promove geralmente inovações benéficas e melhorias globais da qualidade. A competição é enormemente difícil de alcançar por decreto central, mas requer um alto grau de autonomia para as instituições académicas, permitindo-lhes explorar os seus pontos fortes e ultrapassar as fragilidades."

o que, a registar-se no contexto angolano, poderá constituir uma faca de dois gumes. Por um lado (e este pode ser o lado positivo), porque obriga a universidade pública a melhorar em todos os sentidos para poder continuar a ter aceitação e credibilidade social, o que implica um reforço suplementar do governo para assegurar a base financeira e a autonomia necessária a essa melhoria; por outro lado, poderá significar a falência da universidade pública se esta não puder contar com o adequado suporte estatal que lhe confira "capacidade de concorrência" nas várias esferas da actividade universitária. Este cenário pode ser plausível na medida em que não se vislumbram preocupações ou acções acrescidas do Estado para suportar a universidade pública e reforçar a sua capacidade, tudo indicando que, por omissão, por ingenuidade ou por falta de estratégia, aquele prefira deixar que as "forças do mercado" actuem na regulação do ensino superior cujos efeitos afectarão negativamente a já debilitada

[347] Neste contexto, foi criada e inaugurada em Novembro de 2002 a Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, visando suprir a falta de formação que se registava nesta área, distinguindo-se da formação que é ministrada no ISCED em termos de professores de Português, Francês e Inglês.

[348] Quanto a esta questão, no "Relatório do Ano Civil de 1999" reconhece-se na Introdução (p. 5) que "o funcionamento das novas Universidades Privadas em Luanda veio ampliar a oferta local e impelir a UAN a tornar-se mais competitiva. Os cursos oferecidos por essas Universidades (em parte sobreponíveis aos que a UAN vem leccionando) criaram um mercado de acções de formação, de docentes e discentes onde o desempenho da Universidade Pública deve ser enaltecido e cada vez mais apoiado". No entanto, deve-se sublinhar que a assunção desta lógica implica o asseguramento do adequado suporte financeiro e organizativo para que a UAN não se veja arredada desta competição, com a agravante de poder vir a perder parte dos seus quadros se estes encontrarem melhores condições nas universidades privadas concorrentes.

Universidade Agostinho Neto, ditando inevitavelmente o seu colapso por força deste eugenismo social onde só os mais fortes conseguem sobreviver.

Se os eventuais benefícios para o ensino superior angolano se podem traduzir numa maior mobilidade dos docentes universitários, em contrapartida, a competição pode redundar também numa quebra de lealdade desses docentes para com as instituições de ensino superior. O panorama actual respeitante à "competição por docentes" entre instituições de ensino superior em Angola veio provocar um fenómeno de "proletarização[349]" destes profissionais que acabam por exercer funções em duas ou mais instituições, onde "aplicam intensivamente" o seu *know-how* sem grandes preocupações de qualidade pois o que acaba por prevalecer é, por um lado, a possibilidade de cada um assegurar fontes de rendimento mensal compatíveis com o nível de vida de um professor universitário e, por outro, a necessidade de suprir as carências de docentes para o funcionamento dos cursos nas instituições privadas onde, segundo a lógica da prestação de serviços, "o cliente paga para ser bem servido" o que significa dizer que, se os alunos pagam para aprender, devem ter à disposição os professores para ensinar.

Este "regime de competição" no ensino superior em Angola, surgido à revelia de qualquer política expressamente assumida, tenderá a gerar efeitos nefastos sobre o desenvolvimento da única universidade pública que, por escassez de apoio a partir dos fundos estatais ou mesmo de financiamentos de entidades privadas, poderá ver agravar-se a crise interna devido não só à degradação da sua condição actual como à fuga de docentes e alunos para as universidades privadas, situação que serviria de argumento para justificar um paulatino desinvestimento do Estado. Com falta de investimentos, mais enfraquecida se tornaria a Universidade Agostinho Neto e mais precária a sua actividade. Quanto mais precária, maior a desconfiança pública que sobre ela recai, reforçando o seu isolamento. Este círculo vicioso[350] colocaria esta Universidade fora do "jogo competitivo", deixando-lhe como alternativa a aceitação de alunos que, não podendo pagar os estudos nas universidades privadas, mais não lhes restaria do que ingressar no ensino público cujo nível de qualidade seria, à partida, nestas condições,

[349] Miller (1995:151-156) analisa este processo e, de entre as características da proletarização da profissão docente destaca: a erosão das vantagens de classe e de *status*, a admissão anárquica de profissionais, a desprofissionalização devida à pouca preocupação com a formação, o controlo apertado sobre o desempenho e as elevadas exigências que conduzem à exaustão, com a consequente perda de controlo dos docentes sobre a organização do seu trabalho e a influência de lógicas competitivas de mercado. Sobre esta questão ver também S. Beckman, 1990:120.

[350] Este círculo vicioso é analisado em "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996:164) cuja solução passa, de acordo com o documento, pela melhoria notória do funcionamento da universidade, o que requer, como é óbvio, recursos de todo o tipo.

muito questionável. Em contrapartida, o ensino privado tornar-se-ia o ensino de e para as elites, recriando-se no país o quadro perverso de um ensino superior público, precário e deficitário, para cidadãos socialmente desfavorecidos e um ensino superior privado, supostamente de "bom nível", para os cidadãos que podem pagar. Julgamos que esta situação representa um grosseiro atentado ao princípio da democraticidade da educação no que se refere à garantia de "iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino", tal como se preconiza no Artigo 6º da Lei de Bases do Sistema de Educação.

O funcionamento da Universidade Agostinho Neto rege-se actualmente pelo novo Estatuto Orgânico aprovado em 2001 pelo Decreto Executivo nº 60/01, de 5 de Outubro, que toma em consideração o Estatuto das Instituições do Ensino Superior (Decreto nº 35/01, de 8 de Junho), e as Normas Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (Decreto-Lei nº 2/01, de 22 de Junho). É com base neste novo Estatuto que se encontra definido o regime de autonomia da Universidade Agostinho Neto no âmbito da tutela em relação ao Ministério da Educação e Cultura. Comparativamente ao Estatuto Orgânico de 1995 o actual Estatuto retira a esta Universidade uma atribuição fundamental antes inscrita na sua autonomia científica e pedagógica como é o caso da "criação, suspensão e extinção de cursos", prerrogativa que passou agora para o órgão de tutela. Esta limitação, decorre da necessidade da tutela regular e controlar a autonomia das instituições do ensino superior em Angola (universidades públicas e privadas, institutos e escolas superiores) cabendo-lhe agora a competência de "autorizar a criação, alteração, suspensão e extinção de cursos e velar pelo nível académico e científico dos respectivos planos e programas" tal como consta na alínea j) do §2 do Artigo 25º das Normas Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior. Se, de um lado, o Estado abre o espaço educativo à intervenção de "agentes privados", do outro, limita as competências expressivas das instituições do ensino superior, reforçando o controlo político por via de um típico processo de recentralização do poder[351].

Este facto pode afectar as já problemáticas relações entre a Universidade Agostinho Neto e o MEC que têm um passado recente de tensão e conflito,

[351] Neste contexto, é óbvio que a Universidade Agostinho Neto sai perdedora, uma vez que, face ao que se estabelecia no Estatuto Orgânico de 1995 (Decreto nº 3/95, Artº 4º, §1, alínea b), a sua autonomia se vê restringida numa área fundamental que actualmente passa a constituir um trunfo do MEC na sua relação com as universidades. A regulação e a supervisão do Estado foram, por força das "Normas Gerais Reguladoras do Sub-Sistema do Ensino Superior", aprovadas pelo Decerto-Lei nº 2/01, de 22 de Junho, substituídas por um modelo de controlo do Estado que converte a Universidade Agostinho Neto de "organismo autónomo" em "estrutura tutelada".

especialmente pelos resquícios da sindicância[352] proposta pelo ministro da tutela e confirmada pelo Conselho de Ministros que culminou com a suspensão da reitora eleita em 1997, Doutora L. J. F. H.. Não concordando com esta situação e invocando os termos da autonomia universitária previstos no Estatuto Orgânico da Universidade, esta última reagiu com recurso ao poder judicial que acabou por lhe vir dar razão muito tempo depois. Suspenso o mandato da reitora em 1999, a universidade angolana passou a ser dirigida por uma Comissão de Gestão, presidida por um dos vice-reitores, que funcionou até à eleição recente do actual reitor. Este diferendo ainda não está totalmente sanado apesar da decisão do Tribunal Supremo a quem o ministro da tutela recorreu ser favorável à posição da ex-Reitora que pretende impugnar o acto eleitoral por considerar que o lugar ainda lhe pertence legalmente, face à decisão final do poder judicial.

Apesar das condicionantes sociais, económicas, políticas e culturais relacionadas com os efeitos de uma prolongada e devastadora guerra civil, a UAN encontra-se hoje em melhores condições em termos de recursos humanos docentes pois pode contar com os docentes pós-graduados recém-regressados do estrangeiro. Todavia, isso por si só, não é suficiente para ajudar a ultrapassar as enormes dificuldades com que ainda se defronta provocadas, nomeadamente, pela pressão do crescimento da população escolar universitária, pela centralização burocrática, pelas insuficiências organizativas e de gestão e pela inexistência de infra-estruturas físicas condignas. Tendo em conta este diagnóstico, o governo, através do Ministério da Educação elaborou um "Plano-Quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo para o período 1995-2005" que contempla uma série de medidas prioritárias para a reabilitação do ensino superior e da universidade em Angola.

Neste sentido, a universidade pública angolana tem continuado (pelo menos discursivamente) a merecer a atenção governamental no sentido do incremento da sua "eficácia socio-económica e cultural" (Governo da República de Angola, 2001:63) pelo que se reconhece a necessidade de ser dotada das condições adequadas para cumprir o seu papel de agente de desenvolvimento na actual fase de reconstrução nacional onde a informação e o conhecimento passam a constituir um factor fundamental de progresso.

[352] Esta situação, ocorrida em 1999 e na sequência da qual o ministro da educação suspendeu discricionária e ilegalmente a reitora eleita pela Assembleia da Universidade, veio gerar um ambiente de apreensão no seio da comunidade académica e muita expectativa relativamente ao seu desfecho, vem referida no prefácio do "Relatório do Ano Civil de 1999", p. 4.

Neste sentido foram preconizadas medidas importantes[353] que envolvem, entre várias, a reabilitação dos equipamentos e das instalações, a reformulação dos *curricula*, a formação de gestores, a promoção da investigação e o apoio à investigação aplicada e o reforço da cooperação científica e técnica com outras instituições e países, medidas estas que, muito lentamente, começam a ser visíveis no plano das concretizações.

A consagração do regime da autonomia universitária decorrente do Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto (de 1995) parecia indiciar uma tendência de afastamento do modelo do controlo pelo Estado[354] e uma passagem a um regime de auto-regulação há muito desejado[355]. Esta situação era mais favorável à institucionalização e consolidação de uma gestão democrática mediante a qual a universidade poderia ir afirmando a sua própria autonomia no contexto do quadro legal vigente. No entanto, os últimos desenvolvimentos legislativos traduzidos nas "Normas Gerais Reguladoras do Sub-Sistema do Ensino Superior" (de 2001) e no Estatuto Orgânico da Universidade (de 2001) vêem inverter esta situação dando razão a Queiró (1995:23) quando considera que, enquanto entidade reguladora, o Estado não deve demitir-se de um papel central na organização e funcionamento da universidade pois, o ensino superior, numa sociedade deficitária, em desenvolvimento, "não é matéria que possa ser deixada ao sabor do mercado e do livre jogo da iniciativa (privada)".

Analisando esta relação entre o papel do Estado e a autonomia das universidades, o relatório para o Banco Mundial sobre "O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento" (2000:71) considera que o modelo de supervisão do Estado é o que permite equilibrar a responsabilidade estatal de proteger e promover o interesse público com a necessidade individual de autonomia e liberdade académicas, contribuindo, desta feita, para melhorar a eficácia do ensino superior. Nesta base, dispõe que

> "O governo deve assegurar que o sistema serve o interesse público, fornece pelo menos aqueles elementos de ensino superior que não o seriam se tudo fosse deixado ao mercado, promove a equidade, e sustenta aquelas áreas de investigação básica que são relevantes para as necessidades do país. O estado deve também assegurar que as instituições de ensino superior operam numa base

[353] Cf. "Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo - 1995-2005", do MED, 1995, pp. 110-112 e "Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação - 2001-2015" do Governo da República de Angola, 2001, pp. 62-63.

[354] Segundo este modelo, a definição das prioridades e políticas de desenvolvimento do sector e a salvaguarda da equidade no acesso e de "padrões de qualidade" deve continuar a cargo do Estado porque só este é capaz de mediar os diversos tipos de interesses numa sociedade em desenvolvimento, cada vez mais aberta à economia de mercado.

[355] Esta evolução acompanhou até aqui aquela que se processa nos países desenvolvidos e constituía, sem dúvida, um exemplo quase único na África Subsaariana. É com base nesta autonomia que a Universidade Agostinho Neto poderia reafirmar-se como instituição de ensino superior com capacidade de auto-orientação e como agente promotor do desenvolvimento social.

de transparência financeira e lealdade. Contudo, o governo também deve ser económico nas suas intervenções devendo actuar apenas quando tem um diagnóstico claro do problema, está capacitado para sugerir uma solução, e tem a capacidade para aplicar esta solução eficientemente." (*id*.:70).

O retorno a um modelo de intervenção estatal baseado no princípio da orientação estratégica e política do Estado deixando apenas às universidades áreas de competências operativas denuncia, para além de uma falta de confiança política nas universidades, (que em princípio deveriam ser tomadas como entidades idóneas e pautadas pelo interesse público) a vocação centralizadora do Estado a partir da qual é limitada a autonomia institucional das universidades. Esta situação pode ter a sua origem na dificuldade com que o Estado angolano se depara em lidar com um quadro em que existem várias universidades operando em regime de liberalização do mercado mas que, todavia, não dispensa uma regulação estatal. Trata-se de um dilema difícil de resolver, especialmente porque o aparelho estatal se encontra absorvido a tentar resolver as questões fulcrais definidoras do rumo da sociedade angolana em condições de paz mas ainda sob os efeitos de uma guerra recentemente terminada.

À margem destas indefinições, as estruturas e autoridades académicas da universidade pública pretendem assegurar a dignificação desta num contexto de crescente mediatização da sua actividade que tem sido, nos últimos anos, alvo constante dos olhares da imprensa nacional escrita e falada que, movidos ou pelo dever de informar ou pela sede de protagonismo, se tem pautado por uma tendência de relatar acontecimentos, denunciar situações "anómalas" relacionadas, por exemplo, com corrupção[356], cobrir actos académicos públicos, comentar declarações de responsáveis universitários, analisar o perfil, as atitudes e o "comportamento" de gestores universitários, dar voz às reivindicações dos docentes na sua luta pela dignificação da carreira e da profissão, ou seja, a cobertura mediática intensa de que tem sido objecto constitui actualmente um poderoso factor de visibilidade social da Universidade

[356] Vários autores (Adams, Bah-Lalya, & Mukweso, 1991; Biraimah, 1991 e Harber & Davies, 1997:55) referiram-se a este problema (para além do desvio de fundos, do nepotismo, do favoritismo, das fraudes nos exames) como um dos mais graves que atinge muitas universidades africanas afectando a sua eficácia, e que ocorre como reflexo da corrupção generalizada que afecta as instituições públicas nos países africanos. A corrupção parece ser um problema que afecta os países pobres e a provar isso existem dados num relatório do PNUD (2002:36-41; 65-71) sobre os países mais corruptos e menos corruptos. No *ranking* da corrupção no mundo, Angola ocupa o 98º lugar entre 102 países, ou seja, é o 5º país com Índice de Transparência mais baixo (este é o índice que identifica o índice de percepção de corrupção), que varia entre 0 e 10, e quanto mais elevado melhor). Em termos comparativos, vemos nos 10 primeiros lugares dos países "menos corruptos" a Finlândia (índice 9,7), a Dinamarca, a Nova Zelândia, a Islândia, Singapura, a Suécia, o Canadá, o Luxemburgo, a Holanda e o Reino Unido (índice 8,7). Entre os países mais corruptos, temos por ordem decrescente, a Moldova, (índice 2,1), o Uganda, o Azerbaijão, o Quénia, Angola (índice 1,7), Madagáscar, o Paraguai, a Nigéria e o Bangladesh (índice1,2). (Para mais informações detalhadas consultar dados e elementos constantes e disponíveis no *site* http://www.bbc.co.uk.portuguese/notícias/2002/020828_ corrupcaoae.shtml).

Agostinho Neto com as consequências positivas e negativas que isso pode vir a acarretar para a sua imagem social. De salientar que tais reivindicações são também expressão de um corporativismo crescente, mecanismo que permite aos docentes a luta pela salvaguarda dos seus interesses e pela afirmação da sua profissionalidade.[357]

A definição recente de políticas educativas[358] determinadas por lógicas de concorrência na educação superior e marcadas pelo "signo da qualidade" veio influenciar o surgimento de um (quase) "mercado educacional"[359] de nível superior com uma oferta formativa diversificada e segundo padrões de qualidade cuja finalidade é credibilizar o ensino superior e conferir-lhe a importância que até então vinha sendo posta em causa. Pretende-se, deste modo, assegurar uma legitimação por via de mecanismos meritocráticos (que defendem que uma universidade de qualidade deve seleccionar os candidatos e os melhores candidatos prestigiam a universidade) reforçados por estratégias de escolha num contexto em que as instituições de ensino superior "competem" entre si (por recursos, docentes, alunos, prestígio).

A Universidade Agostinho Neto é hoje uma instituição publicamente conhecida quer pelo que de mais positivo revela (uma história de resistência à adversidade, um corpo docente já mais diferenciado, a produção de "quadros nacionais" licenciados, uma

[357] Os docentes pretendem afirmar-se como profissionais, enquanto grupo diferenciado que, como afirma Scott (1995:x), "Professionals differ from other classes of employees not only in the amount of power they exercise but in what aspects of work they attempt to control. As distinct from unions, professional occupations have sought to exercise control not only over the conditions of the work (pay, benefits, and safety) but over the definition of the work itself. They seek cognitive control - insisting that they are uniquely qualified to determine what types of problems fall under jurisdiction and how those problems are to be categorized and processed; they seek normative control, determining who has the right to exercise authority over what decisions and actors in what situations; and they seek regulative control determining what actions are to be prohibited and permitted and what sanctions are to be used."

[358] Estas políticas educativas estão subjacentes no "Estatuto das Instituições de Ensino Superior", aprovado pelo Decreto nº 35/01, de 8 de Junho, e nas "Normas Gerais Reguladoras do Sub-Sistema do Ensino Superior", aprovadas pelo Decreto-Lei nº 2/01, de 22 de Junho, que vêem dar corpo à institucionalização muito recente do ensino superior privado em Angola, que registou o aparecimento de universidades privadas desde 1997. A iniciativa privada passa a integrar as orientações para as políticas estatais da educação, ciência e cultura, abrindo espaço para a constituição de um "mercado educacional" em Angola sob consideração das ideologias da liberalização socio-económica. A formulação contida no Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro) em que "As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação [...] e fiscalização do seu cumprimento e aplicação" indiciam esta tendência para a liberalização embora se salvaguarde o controlo do Estado (Artigo 69º desta Lei).

[359] A noção de "mercado educacional" releva da "ideologia de mercado" em contexto de desregulação estatal e das perspectivas de mercadorização da educação, ou seja, da introdução de mecanismos de mercado na educação fundados na liberdade de escolha, na crença de que a competição gera a qualidade do serviço oferecido, na lógica do utente-pagante e na possibilidade de as escolas competirem por "clientes" (Whitty, 1996). Estas ideias parecem, à primeira vista, indiciar uma sociedade aberta e democrática, pautada pela livre iniciativa e possibilidade de escolha mas, na verdade, revelam uma situação de injustiça social encoberta (própria do eugenismo social) dada a incapacidade de os mais desfavorecidos competirem pelo acesso às melhores escolas. Para Dale (1994) o "mercado educacional" resulta de lógicas de base comercial, baseadas na possibilidade de escolha (do lado da procura) e de competição (do lado da oferta) valorizando-se as credenciais que a escola possa oferecer. Sobre esta questão, consultar Afonso (1998:114:116) onde o autor faz uma análise interessante do conceito de "quase-mercados em educação" e suas implicações.

autonomia a custo alcançada) como por aquilo que mais negativamente afecta a sua imagem (carências materiais e organizativas, incapacidade de absorção da população escolar, baixa credibilidade, corrupção académica[360], etc.). O contexto social angolano em democratização tem viabilizado um debate público mais alargado sobre a universidade e o ensino superior em Angola e tem forçado a própria universidade a um processo que questionamento interno de que poderá resultar a definição de uma concepção de universidade mais condizente com os desafios actuais e futuros de um país em reconstrução. Apesar da democratização social em curso e do pluralismo político que se vai alargando, ainda se sente uma tensão latente entre a autonomia universitária e a prestação de contas, dois pólos irreconciliáveis de um processo de afirmação da universidade pública que requer uma negociação permanente que leve em consideração quer o carácter orientador (e controlador) do Estado quer o respeito da dignidade universitária[361] e, acima de tudo, o respeito pelo princípio da não-interferência, segundo o qual

> "If universities are to enjoy fully the autonomy guaranteed by their 'countries' constitutions, governments have to restrain themselves from directing what takes place at these institutions. […] Of course governments should always be able to indicate concerns which they think universities should address. But this should be done through officially recognized channels such as university councils and buffer bodies." (Mwiria, 1992:27).

e a partir do qual se garantiria uma salutar desgovernamentalização da universidade no que diz respeito essencialmente à sua libertação da dependência da agenda político-partidária e à sua afirmação como instituição autónoma dotada de capacidade de decisão.

Mesmo não se tendo dado conta, por não ter sido uma missão prévia e expressamente assumida, a Universidade em Angola acaba de concretizar uma das muitas missões sociais (na óptica da OCDE, 1987:19) e que, neste caso, se relaciona com a formação de uma "elite governativa", isto é, de cidadãos com formação superior

[360] O domínio a educação foi identificado ainda em 1990 pela Alta Autoridade para a Corrupção como aquele em que se registam maiores índices de corrupção, depois dos domínios da habitação e do comércio. Para além destas constatações, esta entidade pouco mais fez, enquanto os índices de corrupção aumentavam, atingindo outras esferas da actividade social.

[361] Contrapondo ao "modelo directivo do Estado" saído do "Workshop de Accra", de 1972, (Accra, no Ghana, é a sede da Associação das Universidades Africanas) segundo o qual "a universidade em África ocupa uma posição de crítica importância, para ser deixada sozinha na determinação das suas prioridades", e que deve assim "aceitar a hegemonia do governo" (Yesufu, 1973), Cloete & Muller (1998, www.chet.org.za/publdebates.html) propõem um novo modelo, denominado de "governação cooperativa", que tem implicações, em primeiro lugar, para as relações entre o Estado e as instituições de ensino superior. A proposta procura "mediar a aparente oposição entre a intervenção estatal e a autonomia institucional. Nesta nova concepção cabe ao Estado o papel de guiar e de coordenar, não tanto de dirigir. O exercício da autonomia institucional é limitado pela obrigação de prestação de contas à sociedade. Uma relação de cooperação entre as instituições de ensino superior e o Estado deve reconciliar a auto-regulação das instituições com a tomada de decisão das autoridades centrais."

e preparados para a realização de funções de liderança de alto nível (no governo, na administração pública e no sector privado). Efectivamente, de há uns anos a esta parte, vários "jovens licenciados" pela universidade pública angolana foram chamados a exercer cargos de nível ministerial e outros em empresas públicas e privadas estratégicas o que contribui não só para a dignificação da Universidade Agostinho Neto como das próprias instituições que acolhem esses quadros em quem reconhecem competência científico-técnica. Por outro lado, trata-se de uma tentativa de credibilização do próprio aparelho governativo que pretende aliar (e aproveitar) a competência técnica à confiança política dos quadros governantes.

A solução da prolongada crise que afecta a Universidade Agostinho Neto está directamente dependente da rapidez e do grau de minimização da crise estrutural que ainda assola a sociedade angolana que assiste actualmente a um processo de normalização da situação política e militar e a tentativas de melhoramento da situação social e económica. Este processo revela-se moroso dada a amplitude das sequelas de uma guerra civil devastadora que depredou os escassos recursos disponíveis e porque os efeitos das medidas inscritas nos programas de reabilitação activados só a médio prazo começarão a revelar-se. No entanto, face à visibilidade social que a universidade pública angolana tem vindo a adquirir recentemente, o que pressupõe o reconhecimento da sua importância nesta fase de "reconstrução nacional", torna-se imperioso um apoio institucional mais forte para que o "movimento de dignificação" da Universidade Agostinho Neto lhe confira a capacidade de assunção dos desafios impostos por uma sociedade do conhecimento[362] em contexto de globalização. Ou seja, e de acordo com a UNESCO (1995:45), pretende-se fazer da Universidade Agostinho Neto um factor real de transformação social, aproximando-a da concepção de uma "université prévoyante et agissante"[363] cujas preocupações, derivadas de um "contrato moral", apontam para uma maior ligação aos problemas sociais e ao sector produtivo, à investigação em várias áreas prioritárias para o desenvolvimento nacional (a cultura e as línguas nacionais, a

[362] O conhecimento torna-se cada vez mais um recurso vital, uma força produtiva directa e uma fonte de desenvolvimento, podendo constituir a dimensão com a qual se pode reduzir o fosso entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento na medida em que as universidades consigam, nestes últimos, desenvolver políticas de criação, difusão e gestão do conhecimento com as quais capacitarão os cidadãos e a sociedade para o acesso ao conhecimento. Assim, a revolução do conhecimento será o novo desafio para o qual a Universidade será chamada a enfrentar. Sobre estas questões cf. AULP, 2000:43-47.

[363] De acordo com o documento "Changement et Développent dans l'Enseignement Supérieur: Document d'Orientation" (UNESCO, 1995:45) "ce large concept d'université prévoyante et agissante' suppose un processus d'adaptation créative passant par la recherche de pratiques et de modèles institutionnels spécifiques correspondent aux besoins, à la situation et aux possibilités d'établissements, de communautés, de pays et de régions déterminés".

agricultura, o solo e subsolo, a saúde, etc.) e para um compromisso com a educação da cultura cívica e democrática, ou seja, a universidade em Angola deve contribuir activamente para a promoção do desenvolvimento social integrando nesta perspectiva a promoção de uma cidadania activa e crítica[364]. Neste sentido, cabe à universidade uma intervenção não apenas em termos de formação e qualificação profissional[365] mas também de reciclagem e educação cultural, cívica e permanente de modo que os que nela se vão formando consigam gerir criticamente o volumoso fluxo de informação e conhecimento que adquire cada vez mais relevância na actual sociedade globalizada[366], consigam alcançar novas formas de responder a problemas específicos da realidade. O papel fulcral da Universidade de Angola passará a estar direccionado não só para o incremento da permeabilidade da sociedade ao conhecimento e às novas tecnologias de que dependerão os processos de inovação científica e tecnológica que constituem actualmente a base de qualquer desenvolvimento social, mas também para a promoção

[364] Paulo Freire defendia um envolvimento e um compromisso entre a universidade e o meio de tal forma que ela se tornasse (1994:170) "uma criação da cidade, estendendo, aos poucos, a sua influência à zona em que a cidade se insere", comprometida com "a formação intelectual crítica das maiorias e não só de uma elite egoísta e centrada em si mesma", capaz de dizer e desdizer o seu contexto para nele intervir e o promover.

[365] Segundo Lyotard (1989:98-99), o contributo da universidade relaciona-se com a melhor "performatividade" do sistema social conferindo-lhe as "competências" de que necessita para enfrentar a competitividade e poder continuar a desenvolver-se. Trata-se, obviamente, de uma perspectiva reducionista, contábil e credencialista do papel da universidade, tornando a sua estratégia dependente de valores tecnicistas e de interesses imediatos do sector produtivo, configurando uma espécie de "activismo instrumental" com o qual não podemos concordar. Outrossim, julgamos que a missão da universidade transcende estes objectivos pragmáticos e imediatistas, devendo ligar-se essencialmente ao ideal da promoção da cidadania, tal como preconizado por Ball (2001a:117-18 e 2001b:109-111) ao criticar a "sociedade performativa", do sentido público da construção social e da identidade nacional, dos valores da solidariedade, da cooperação e assumindo-se como factor de emancipação social de uma nação. Da universidade deve esperar-se que forme cidadãos críticos e de mente aberta, "pessoas capazes de compreender amplamente as realidades do mundo, reflectir rigorosamente sobre os diversos contextos de forma integrada, fazer a crítica radical e agir sobre as especificidades locais, sem perder a dimensão da globalidade" (Sobrinho, 2000:29) pois, de outra forma, deixaria de "formar pensadores para passar a formar profissionais e teóricos programados para cumprir um papel específico na cadeia de produção (Buarque, 1994:59) tornando-se cativa do mercado.

[366] A globalização é um fenómeno que afecta a sociedade actual, prefigurando uma situação de interdependência que atenua as fronteiras entre as nações, originando a ideia de "aldeia global" (Waters, 1999:32-35). Isto gera uma percepção global do mundo, tido como sociedade global (*id*.:40-41) marcada por uma nova cultura de convergência e cooperação. Segundo este autor (*ibid*.:7), a ideia de globalização acentua uma consciencialização sobre as mudanças à escala mundial nos domínios da economia (produção, troca, distribuição e consumo de bens e serviços), da política (exercício do poder, troca organizada de coerção e vigilância, diplomacia,) e da cultura (produção, conservação, troca e partilha de símbolos que representam significados, crenças, preferências e valores). Giddens (1998) considera a globalização como consequência directa da modernização e como processo multicausal, em que a "industrialização da cultura" cobra um papel determinante no processo de intensificação das relações sociais de escala mundial impondo uma progressiva "culturalização" da vida social. A constituição de redes científicas e tecnológicas com partilha de informação e competências, tornando mais fácil, rápida e fecunda a circulação do conhecimento é, de acordo com Delors (1997:33-35) uma das características da globalização. Jarvis (1998:54-63), por sua vez, refere-se a outras dimensões da globalização, relacionadas com o universo educativo, sublinhando a tendência para a modernização através da inovação dos processos tecnológicos e da transferência de informação, as novas modalidades interactivas de difusão do conhecimento, sob a forma de "pacotes de aprendizagem" comercializados livremente no "mercado global da informação", e a conversão do conhecimento na principal força produtiva, resultando daqui que a sociedade no seu todo seja descrita como uma "sociedade da aprendizagem".

da educação cívica[367], encarada como base da construção de uma cidadania consciente, interventora e comunitária.

Inserida no tecido social e imbricada na realidade de que se nutre, é desejável que a Universidade Agostinho Neto reforce internamente a sua vertente democrática (e democratizadora), constituindo-se como instância de construção da vivência democrática, por forma a potenciar e acautelar os valores que constituem o capital democrático da sociedade angolana em transformação, procurando salvaguardar ao mesmo tempo a sua própria dimensão nacional, isto é, a preocupação com a compreensão das questões nacionais entendidas como manifestação local da dimensão global dos fenómenos. O seu compromisso com a sociedade em democratização não deixa de constituir uma obrigação de promover a ciência e o conhecimento, também eles factores de democratização de uma sociedade em desenvolvimento, ou seja, tal como Paulo Freire defendia (1961:6), a universidade "não deve furtar-se à discussão dos problemas", carecendo, para o efeito, de adoptar uma nova postura na qual "renuncia à suas velhas posições de espectador e ensaia novas posições de participante" e "exercita um profundo esforço de consciencialização da sociedade em torno dos problemas da região e dos problemas nacionais" (*id*.:13).

A Universidade Agostinho Neto (e, agora também, as demais universidades privadas que operam em Angola, supostamente sob obrigação de um "compromisso social") pretende assumir-se como instituição que contribuirá para a criação de uma "consciência nacional" enquanto base de qualquer projecto social de desenvolvimento sustentado, colocando Angola na rota da "globalização científica e tecnológica"[368] face às perspectivas de aproximação às sociedades mais desenvolvidas nos planos científico, tecnológico e cultural. Esta ambição, gerada pela necessidade de ajustar os currículos dos cursos às exigências da sociedade da informação, sem descurar a valorização dos

[367] Esta deve ser entendida como educação para a cidadania que consiste em formar um indivíduo para que actue como cidadão com consciência crítica, politicamente socializado, pronto a intervir de modo consciente na defesa dos seus direitos, com responsabilidade para assumir os seus deveres e "capacitado para o exercício do ofício de cidadão" (Barbosa, 1999:105). É a educação da consciência cívica que conduz os indivíduos ao exercício pleno dos direitos e responsabilidades civis no respeito às normas de convivência social e às liberdades e garantias socialmente estabelecidas, sendo capaz de salvaguardar o interesse comum. A cidadania, dimensão impregnada de valores políticos, é explicitada aqui como participação na vida pública ou comunitária (Freire, 1996) ou participação política e cívica (Lima, 1996). A educação para a cidadania pressupõe a aprendizagem dos modos e padrões de comportamento sociais salvaguardando o respeito pela identidade e diversidade cultural, a tolerância e o espírito de cooperação visando, de acordo com Freire (1967:27), a emancipação dos sujeitos e a sua "transformação em agentes activos de mudança do mundo e de suas estruturas de dominação".

[368] Cuidando que, tal como considera Sobrinho (2000:31-32), "os principais compromissos sociais da universidade não podem estar voltados para os propósitos de exclusão dos cidadãos e para o fortalecimento das relações de dinheiro do mercado supranacional, não podem estar reforçando a ideologia da competitividade selvagem que medra num terreno em que já se sabe de antemão quais são os pouco vencedores e quais são os muito vencidos...".

elementos e características culturais intrínsecas da sociedade angolana, os seus padrões de vida e necessidades de desenvolvimento, não deixa de marcar a definição das políticas educativas nacionais para o ensino superior que se orientam por tendências de internacionalização[369] do ensino e da formação visando o estabelecimento de padrões de aprendizagem e formação que possam servir de factor de cooperação e de mobilidade de docentes e alunos no espaço africano (e não só) e possam constituir pontes de aproximação e diálogo com a Europa e o resto do mundo.

Neste período, que pode ser considerado de revitalização, a UAN assume o desafio de se tornar "uma instituição idónea, cientificamente competente, inserida na realidade nacional e integrada na comunidade universitária mundial" pautando a sua acção pelo "reforço da credibilidade junto de instituições nacionais e internacionais" pelo que necessita de relançar a actividade científica (investigação e edição)[370] a nível interno e em parceria com os Centros de Investigação existentes ou recentemente criados (já referidos neste trabalho). Terá de considerar especialmente, os desafios lançados pela UNESCO (1995) relacionados com uma maior interacção com a sociedade, com o desafio da educação para a vida e durante toda a vida, com a expansão do acesso, garantindo a equidade, com a reconceptualização da relação estudante-professor, com o equilíbrio entre a autonomia e a prestação de contas e com a garantia das liberdades académicas.

Depois deste "interlúdio" no qual tivemos a oportunidade de olhar para uma realidade concreta, apreendendo as suas características essenciais, deslocaremos o campo da observação novamente para o domínio da teoria, para tentarmos construir um modelo de análise que dê conta desta mesma realidade. Trata-se de uma *démarche* que se pode caracterizar como uma construção baseada da teoria, ou seja, segundo Demazière & Dubar (1997:49) "que decorre indubitavelmente do fenómeno que ela representa" e isto porque, nesta ordem de ideias, nem sempre toda a teoria é preexistente a uma investigação.

---

[369] Sobre as questões da internacionalização do ensino superior, entre as quais a equiparação dos diplomas e a mobilidade académica, que também passaram a constituir preocupações das universidades africanas, cf. Simão, Santos & Costa, 2002:319-320. A Associação para o Desenvolvimento da Educação para África (ADEA) defendeu no seu Encontro de Ouagadougou (Bourkina Faso) realizado em Novembro de 1999, a internacionalização dos *curricula* como condição para favorecer a mobilidade académica de alunos e professores.

[370] No âmbito da actividade científica, segundo o "Relatório Anual de 1999", registaram-se: 46 comunicações, 5 artigos publicados (todos da Faculdade de Engenharia), 12 livros publicados (sendo 8 da Faculdade de Direito, 2 da Faculdade de Medicina, 1 da Faculdade de Engenharia e 1 do ISCED de Luanda); foram concluídas 77 teses de licenciatura (sendo 49 da Faculdade de Ciências, 13 do ISCED do Lubango, 11 do ISCED de Luanda e 4 da Faculdade de Engenharia) e 1 Prova Pública de Aptidão Científica e Pedagógica (da Faculdade de Engenharia). Sobre a investigação científica ver nota 206. Estes são indicadores favoráveis que traduzem as preocupações com a credibilização da UAN.

III CAPÍTULO
O BUROCRÁTICO E O POLÍTICO NA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O objectivo deste capítulo é o de analisar a relação estreita entre a burocracia, por um lado, e a política, por outro, enquanto sistemas de dominação que, ao actuarem em simultâneo ou em diferido, influenciam a estruturação dos contextos de acção potenciando ou reduzindo os espaços e oportunidades de expressão dos interesses dos actores organizacionais ou configurando sistemas de relações que tendem para uma convergência de condutas[371] ou, em contrapartida, para a fragmentação e disputa conflitual pelo poder. Uma ideia-chave que prevalecerá é a de que estes dois sistemas constituem "almas gémeas" uma vez que são exercidos pelos mesmos actores organizacionais, a nível das várias estruturas, com os mesmos instrumentos, sistemas e lógicas de poder, embora geralmente com objectivos opostos no que se refere à regulação da dinâmica organizacional. Neste sentido pensamos que, embora Burrel & Morgan (1992:38) se tenham referido apenas à burocracia como "sistema de dominação[372] e instrumento de reforço do poder e do controlo" o mesmo também se pode aplicar à política enquanto mecanismo de exercício do poder e direccionado para a conservação da dominação.

É caso para questionarmos se a sobrevivência do aparelho burocrático, em particular na organização universitária, se deve unicamente à sua superioridade ou eficiência técnica, como já o admitiram vários autores (Weber, 1994:178; Clegg, 1998:34) ou se tem a ver com a sua capacidade de se aliar a outros sistemas de dominação.

Nesta parte serão abordadas, através da construção de um modelo teórico articulador, algumas configurações da universidade como organização e respectivas características em termos de dinâmica organizacional de maneira a tornar compreensível as inter-relações entre as feições burocrática, política e ambígua da universidade.

---

[371] Por este motivo se pode falar em "colete de forças da burocracia" entendida como um repositório instrumental e obediente da racionalidade, que impõe valores, padrões que delimitam a acção humana (a liberdade de actuação) no sentido da redução da incerteza (Clegg, 1998:38).

[372] Para Weber (1994:43) a dominação significa "a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo entre pessoas determinadas". Supõe a existência de alguém mandando outro, ou um quadro de relação de dominação - uma "associação" de dominação. A dominação legal, baseia-se em ideias como (*id*.:173-174): todo o direito, pactuado ou outorgado, pode ser estatuído de modo racional, com a pretensão de ser respeitado por todos os membros da associação; todo o direito é um universo de regras abstractas, intencionais, aplicadas a casos concretos, devendo a administração cuidar dos interesses da associação; o chefe legal típico, tal como ordena e manda, também obedece à ordem impessoal pela qual orienta as suas disposições; o que obedece só o faz na qualidade de membro da associação e só obedece ao direito; os que obedecem estão obrigados à obediência no âmbito da competência limitada, racional e objectiva, outorgada ao chefe.

Acreditamos poder explorar heuristicamente as articulações entre as dimensões atribuíveis aos três modelos referidos no I capítulo de modo a podermos descrever e interpretar algumas características da administração universitária em Angola, no período pós-independência, administração essa influenciada por um processo revolucionário de índole marxista-leninista cujo objectivo essencial era a instauração de uma sociedade socialista. A perplexidade que constitui o principal motivo e fonte de análise reside na constatação de um aparente paradoxo entre a feição predominantemente burocrática dessa administração e a prevalência de condicionantes políticas e ideológicas que vieram conferir um carácter essencialmente político aos processos vitais de decisão. Tal perplexidade pode ser traduzida na seguinte questão: como se pode explicar o predomínio (ou, pelo menos, a sobrevivência) da vertente burocrática na administração universitária apesar da influência dos condicionalismos político-ideológicos que sobredeterminavam o sistema de acção no "território organizacional" desta universidade "afectando" a produção das políticas e decisões no âmbito dos processos de administração e gestão universitária?

Reflectindo sobre esta questão, e numa tentativa antecipada e apriorística de resposta, é possível avançar as seguintes hipóteses exploratórias:

- a burocracia constituía um "instrumento da política", colocando-se ao serviço dos interesses desta e legitimando-a (Beethan, 1987 e Badouin, 2000). Trata-se da assunção de um "papel viabilizador" traduzido no modo como agia, que é comparável ao de um mecanismo que se desencadeava no sentido de viabilizar a produção e implementação das políticas, dando cobertura legal e institucional às decisões produzidas na esfera política[373].

- a burocracia representava quase sempre um entrave ao jogo político (Terrén, 1999) mas revelava-se necessária ao funcionamento da organização. Deste modo, cumpria um "papel aglutinador" fazendo apelo aos valores e padrões que garantem a legitimidade legal, o consenso e a conformidade com os elevados interesses da organização (construção de sentido) visando unificar as estruturas e as acções promovendo simultaneamente o controlo burocrático das políticas. Neste sentido, a

[373] Segundo Badouin (2000:71-72) a burocracia acaba por se constituir como um aparelho auxiliar para assegurar o exercício da autoridade do órgão dominador, a partir do momento em que aquela consegue acumular recursos distintos (nomear, destituir, premiar, castigar, coagir, recompensar). Assim, essa burocracia mune-se de estruturas cada vez mais competentes, regulares e especializadas no exercício das diferentes tarefas, primeiro sob dependência desse órgão e depois, à medida que se desenvolve, absorve todo o sistema, institucionaliza-se e assume a administração total, exercendo o poder, de forma autónoma e distinta do órgão central, com uma legitimidade que reside na construção de regras, no exercício da autoridade em defesa do suposto interesse geral.

burocracia impõe uma unificação forçada através dos mecanismos de padronização da acção e de controlo ou seja, a racionalidade baseada na congruência entre os meios e os fins que conduz ao "one best way".

- a política sobrepunha-se ao burocrático, reduzindo a margem de manobra e a iniciativa dos burocratas, vigiando as hierarquias através da nomeação de "políticos" para os cargos. A dimensão política prevalece nos processos de decisão cujos fundamentos estão nos interesses dos grupos que, recorrendo às suas "zonas de incerteza" (Friedberg, 1995) e aos trunfos disponíveis, procuram contornar o sistema burocrático, recontextualizando a ordem burocrática vigente, ou seja, promovendo desarticulações e re-articulações entre a regra e o contexto. A prevalência do político abre oportunidades de participação dos actores à margem dos *scipts* oficiais, inscrevendo formas de expressão de outras racionalidades baseadas no confronto de interesses e objectivos.

A primeira hipótese é expressão de uma articulação entre os sistemas burocrático e político, ou seja, de um modo de actuação conjugado em que o aparelho burocrático é accionado no sentido de reforçar ou complementar a acção do sistema político (como legitimar decisões através dos dispositivos legais), enquanto que as duas últimas hipóteses traduzem uma acção reciprocamente oponente, isto é, de um lado, a burocracia, com o seu padrão rígido de regras, constitui-se como entrave ao desenvolvimento do sistema político restringindo as margens de liberdade dos actores; do outro lado, o sistema político, que actua em contexto de ambiguidade e conflitualidade, tenta romper as regras burocráticas, funcionando como deslegitimador daquela, gerando-se desarticulações por acção dissonante.

A construção de um modelo teórico que possibilite a compreensão destas articulações e desarticulações parte dos seguintes pressupostos:

a) Organizações contemporâneas como a universidade revelam grande complexidade (Thompson, 1976:189), devido a factores como o tamanho, a diversidade de estruturas, a elevada diferenciação de funções, ao grau de especialização do pessoal docente, a natureza complicada das operações ou da tecnologia que empregam (Chiavenato, 1998:86), a autonomia institucional e individual e a relativa desarticulação entre estruturas. Além disso, as universidades constituem sistemas pluralistas muitas vezes fragmentados por conflitos que geram cisões entre docentes e administrativos e clivagens entre unidades orgânicas (Baldridge, 1971:13) alimentados pela ambiguidade

funcional[374]. Esta complexidade, resultando também do modelo estrutural que adoptam (divisão departamental ou por faculdades) (Finger, 1988) e da crescente complexidade do ambiente (Hall, 1984:61), pode originar sérios problemas de coordenação e controlo que podem ser superados com recurso ao modo de organização burocrática.

b) Pelas suas características estruturais, funcionais e processuais, o sistema colegial parece ser o que melhor se adequa ao *ethos* das organizações universitárias[375] permitindo a colegialidade e a democraticidade na tomada de decisões ao que se associa a livre expressão das ideias, um elevado grau de compromisso com a ciência, um forte sentido de participação e um ambiente propício às transformações (Kast & Rosenzweig, 1976). Esse sistema colegial admite quer as lógicas burocráticas próprias da estruturação hierárquica quer as lógicas profissionais inerentes à natureza do perfil dos actores organizacionais que realizam as funções vitais da universidade. De acordo com Bacharach & Mundel (1999:129), do debate entre estas lógicas de acção possíveis, resultam as políticas organizacionais[376]. A colegialidade tem sido interpretada como uma forma de descentralização da estrutura garantindo a tomada consensual de decisões (Hardy, 1990) nas instâncias próprias e a participação directa ou indirecta dos actores organizacionais no processo decisório (Ribeiro, 1977) embora possa produzir efeitos negativos devido ao "espírito de corpo" que pode encobrir manifestações que atentem contra o profissionalismo e a incompetência.[377]

c) Face ao elevado grau de especialização dos docentes e ao recurso ao saber como fonte de poder[378], o exercício do poder torna-se disperso e gerador de conflitos. Os profissionais (docentes) tendem a agir como especialistas com um forte desejo de autonomia e liberdade, o que torna difícil a coordenação no que se refere à gestão

[374] Essa ambiguidade revela-se, como já vimos no I capítulo, entre outros elementos, na escassa partilha de objectivos, pouco claros e consistentes, nas tecnologias variáveis (Cohen, March e Olsen, 1972:1), na pluralidade de interesses não convergentes e na multiplicidade de interpretações do real (Weick, 1995:69) e nas linhas de autoridade e responsabilidade indefinidas e pouco visíveis (Lutz, 1982:156).

[375] Esta posição é defendida, entre outros autores, por J. Smith (1991) e Bush & Middlewood (1997:48-49) que defendem que a colegialidade permite a expressão da autonomia e da colaboração e a abordagem dos problemas segundo lógicas profissionais ao abrigo da interferência dos burocratas.

[376] Estes autores (*id*.:129-130) esclarecem que "a perspectiva política weberiana não assume que há uma lógica de acção dominante ou consensual na organização [...] existindo muitas lógicas diferentes de acção, com indivíduos e grupos na organização, competindo para impor as suas diferentes lógicas de acção. [...] Neste contexto, as políticas organizacionais podem ser encaradas como uma luta entre vários interesses com o objectivo de estabelecer a unidade em torno de uma lógica de acção particular, seja esta unidade estabelecida por consenso ou por dominação."

[377] Sá (1997:128-129) considera que "esta postura de protecção do corpo não significa que em casos extremos de 'comportamentos grosseiramente faltosos' não haja uma penalização do infractor, mas estes casos são obviamente raros e não representam senão uma parcela menor das condutas deontologicamente susceptíveis de sanção"

[378] Segundo Wolff (1993:29-34) o saber é a dimensão em torno da qual se estrutura a actividade da universidade, produzindo reflexos nos arranjos institucionais, mas também a base da autoridade do docente (p. 153).

universitária. Em vez de utilizar o princípio da hierarquia da autoridade, as universidades "estão organizadas na base de uma comunidade de autoridade" (Kast & Rosenzweig, 1980:635) de que resulta a constituição de redes informais de cooperação.

d) A organização universitária, em contexto de transformação social revolucionária como a que ocorreu em Angola nos anos que se seguiram à proclamação da independência, reflecte no seu interior as tensões sociais, políticas e culturais inerentes ao confronto ideológico para a erradicação de um sistema "explorador e opressor" característico da recém terminada colonização e assume o papel de "trincheira da revolução" no sentido da salvaguarda da opção política e da reafirmação da consciência e identidade nacionais. Este processo não é pacífico e apela à intervenção privilegiada da esfera política no sentido da erradicação das sequelas materiais (instrumentos e métodos de gestão) e espirituais (mentalidade individualista e cultura segregacionista) do período colonial.

e) Os actores organizacionais (docentes, alunos e pessoal administrativo) são elementos-chave na concretização das funções sociais da universidade, num contexto em que esta, por via do recrutamento de indivíduos de várias origens de classe (para além da que tradicionalmente tinha acesso à universidade), gera condições de mudança a partir do seu interior uma vez que uma grande maioria, agora identificada com o processo revolucionário em curso, estava apostada em construir uma nova universidade, que fosse capaz de se assumir como agente da revolução. Desta forma, os problemas de administração passam a reflectir as incertezas no que respeitam à sua sustentabilidade financeira e à sua política (Lockwood, 1972). É neste contexto que esses actores desencadeiam e assumem posições estratégicas para viabilizar interesses[379] e objectivos, para minimizar os efeitos das decisões políticas que são interpretadas como mecanismos de produção de conformidades por vezes restritivas da sua acção.

e) A cultura universitária[380], enquanto substracto criador de sentido, constitui um factor importante a considerar na relação entre a universidade e as outras instituições

[379] Quando se fala em interesses, no sentido político do termo, fazemo-lo no sentido atribuído por Morgan (1986:149) que os concebe como "a complex set of predispositions embracing goals, values, desires, expectations, and other orientations and inclinations that lead a person to act in one direction rather than another." Assim, os interesses movem os actores a envolver-se nos processos decisórios cuja essência reside na manutenção ou não de capacidade de influência e poder.

[380] Vários escritores usaram a noção de "cultura" em relação ao trabalho das organizações escolares. Fullan & Hargreaves (1992) descrevem-na como "as crenças e expectativas orientadoras que ressaltam ao próprio funcionamento escolar, sobretudo referentes à forma como as pessoas se relacionam (ou não) umas com as outras. Em termos simples, cultura é 'a maneira como agimos e nos relacionamos uns com os outros". Nias *et al.* (1989) usam o termo para descrever "as múltiplas realidades sociais que as pessoas constróem para si próprias". Westoby (1988) refere-se à cultura organizacional como um "habitat social", onde se incluem o informal, efémero e oculto,

sociais, em especial com o poder político e o Partido e nos processos de governação interna sujeitos a lógicas e interesses nem sempre convergentes. Esse problema é acentuado pelo facto de os docentes se associarem a outros da mesma área, e com eles definirem os seus objectivos, determinando a maneira de utilizar as suas capacidades e talentos (Sinnott, 1998:165) e as estratégias de acção. As lógicas corporativas dos docentes (Borrero Cabal, 1995:140) ganham expressão enquanto consubstanciadoras de modos de actuação que visam reafirmar a sua autonomia e construir o sentido de "comunidade académica"[381] a partir do qual os indivíduos se obrigam voluntariamente ao acatamento de regras consentidas e reformáveis.

1. A complexidade organizacional universitária

Depois da abordagem efectuada no I capítulo onde foram apresentados os três principais modelos teóricos de análise, veremos agora, de forma breve como se estrutura a organização universitária tendo em conta as feições racional-burocrática e de sistema político e ambíguo no pressuposto de que a dinâmica organizacional tanto pode ser accionada através de mecanismos, processos ou factores de natureza burocrática como por elementos em cuja base se encontram lógicas políticas ou racionalidades baseadas no conflito.

Uma das vias para abordar essa complexidade é a análise da estrutura. Referindo-se à estrutura formal, Bush (1986:22) considera que

> "Formal models assume that organizations are hierarchical systems in which managers use rational means to pursue agreed goals. Heads possess authority legitimated by their formal positions within the organization".

Nesta perspectiva, a estrutura é antes de tudo um instrumento, um meio e não um fim. A este respeito, Paisey (1983:7) refere que "structure is the vehicle for getting the work of organization done". A estrutura confere racionalidade ao modo de funcionamento da organização e prescreve o modo como a actividade deve ser realizada pois, tal como (Bolman & Deal, 1989:68) argumentam que

---

bem como o visível e o oficial. De uma forma geral, a cultura implica pessoas num contexto organizacional e caracteriza-se pelo comportamento - o que as pessoas dizem e fazem - relações - como funcionam com e através de terceiros - e atitudes e valores - forma como os pressupostos, crenças e preconceitos afectam a actividade formal e informal da organização.

[381] A "comunidade académica" é entendida, de acordo com Moncada (1971:16), como "una unión voluntaria de personas unidas por un afán común de cultivar la verdad" na base da qual se estabelece uma fórmula de convivência que se constitui como o núcleo mais válido da ligação que une os universitários.

> "At the stage of planning a structure, whether for a school as a whole or any part of it, the plan is 'ideal' in the sense that it represents a rational and logically articulated view of what is needed to make an effective organization".

Um dos pressupostos desta perspectiva reside na consideração de que é possível desenhar a organização de um modo racional. Entre as perspectivas que enfatizam a centralidade e racionalidade da estrutura encontramos a racional-burocrática com o *tipo ideal* de burocracia de Weber que assume existir uma melhor solução organizacional válida para todos os contextos. É destacada a estrutura hierárquica de autoridade com a sua cadeia de comando entre os diferentes níveis organizacionais e os princípios racionais de divisão do trabalho de tal forma que "The departmental structure in colleges is an obvious manifestation of division of labour with subject specialists teaching a defined area of the curriculum". Para Weber, a burocracia, com a sua divisão racional do trabalho, hierarquia de cargos, regras e normas regulamentadoras e selecção baseada na competência técnica, constitui a forma mais eficiente de organização. Por isso, "La razón que explica el progreso de la organización burocrática ha sido siempre su superioridad *técnica* sobre cualquier otra organización." (Weber, 1984:730).

1.1. A configuração burocrática

Ao tratar a burocracia Mintzberg desenvolve uma abordagem que pode ser integrada na perspectiva contingencial, segundo a qual a estrutura de uma organização é "comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches" (Mintzberg, 1982:18), realçando a divisão do trabalho e a coordenação. Para este autor, as organizações podem revelar cinco configurações: a Estrutura Simples; a Burocracia Mecanicista; a Burocracia Profissional; a Estrutura Divisionária (ou departamentalizada); a *Adhocracia*. Cada uma destas configurações caracteriza-se por uma combinação particular dos cinco elementos base da organização: o centro operacional; o topo estratégico; a tecnoestrutura; a linha hierárquica; as funções logísticas (*id*.:35-50).

Para Mintzberg (1995) as universidades são organizações que, pelas características[382], se encaixam na designada burocracia profissional. Muitas pessoas que

[382] Destacam-se aqui o emprego de pessoal altamente qualificado e que faz apelo à sua perícia profissional para a resolução de problemas, geralmente de forma colegial (Mintzberg, 1990:255), à coordenação do trabalho através da estandardização das qualificações, a autonomia dos profissionais na realização do seu trabalho, integrando unidades mais ou menos desarticuladas (J. Nizet & F. Pichault, 2000:229).

nelas trabalham são profissionais altamente qualificados, dotados de autonomia, sendo a qualificação profissional determinante para a realização da missão da organização. Em geral, estes profissionais identificam-se com os objectivos da organização (Wallace, 1995) e funcionam segundo normas interiorizadas em resultado da socialização durante a formação e no processo do trabalho. Mintzberg considera assim que

> "L'apprentissage complète également le processus d'endoctrinement (socialisation) qui a lui-même commencé au moment de la formation universitaire. […] Toute cette formation est dirigée vers un bout: l'internalisation des normes et d'un ensemble de procédures, ce qui donne à la structure son aspect bureaucratique technique."

O elemento-chave da burocracia profissional é o "centro operacional", ou seja, a estrutura de decisão onde os profissionais se congregam, controlando não só o seu trabalho mas também as decisões administrativas que possam interferir na sua actividade. Na universidade, os docentes ocupam o "centro operacional", formando uma hierarquia profissional democrática, em que o poder é legitimado pelo conhecimento e pelo saber. Eles são detentores de verdadeiros poderes sociais valiosos pois, de acordo com Etzioni, (1974:86) são "formalizados no código profissional de ética e na associação profissional e apoiados pelas acções sociais da comunidade profissional, bem como das elites profissionais".

A primeira fonte de poder numa organização profissional reside na existência de actores com competência e especialização funcional dificilmente substituível. Estes actores têm a capacidade de resolver determinados problemas cruciais apelando ao seu forte poder negocial que lhes permite adquirir vantagens e privilégios (Crozier & Friedberg, 1977). O acesso ao conhecimento é a base segundo a qual os docentes "podem controlar informações únicas e, desse modo, terem uma base de poder quando chega o momento de tomar uma decisão" (Hall, 1984:96). A sua participação no processo decisório, ao nível dos órgãos e comissões, aliada ao conhecimento e à especialização que detêm, é um factor determinante de aumento do seu poder informal em relação ao poder formal institucionalmente estabelecido. Além disso, desempenham um papel relevante no que respeita ao controlo do trabalho dos profissionais: por um lado, eles têm a prerrogativa na avaliação dos colegas e, portanto, na estruturação dos processos de decisão sobre a carreira[383]; por outro lado, têm grande autonomia na definição dos seus procedimentos de trabalho e nas actividades que realizam. Esta dupla

[383] O poder e a perícia profissional dos docentes introduzem um factor de conflitualidade na organização na medida em que só eles têm a capacidade de avaliar os seus pares, o que é determinante nos processos de recrutamento e promoção. Isto origina um ambiente competitivo, tornando difícil a produção de decisões racionais, considerando que cada novo elemento pode ser um potencial concorrente.

faceta tem uma consequência de maior comprometimento com os objectivos da organização (Nizet & Pichault, 2000:231).

A influência social dos docentes enquanto actores organizacionais dotados de poder tem sido reforçada por um conjunto de factores combinados, a saber: a grande expansão e especialização do conhecimento, a necessidade de adquirir conhecimentos através da investigação e a crescente utilidade social do conhecimento. Estes factores estimularam os docentes a juntar-se para reforçar a sua influência institucional e social que, identificando-se como grupo de interesse, ajudou a promover o seu poder no seio da comunidade académica (Millett, 1978:135).

Entre os vários mecanismos de coordenação, próprios da estrutura departamentalizada[384] que é apanágio da universidade, destacam-se o ajustamento mútuo e a estandardização de processos de trabalho e de resultados. Devido ao facto de os docentes possuírem um grande espírito de corpo, cada docente, enquanto membro do grupo articula-se de uma maneira imediata, cooperando com os outros membros num contacto social permanente (Mayntz, 1990).

O agrupamento dos docentes na universidade, em departamentos, resulta, por um lado, na possibilidade de partilharem recursos como bibliotecas, laboratórios, centros de de investigação e, por outro, na necessidade de se articularem com diferentes especialidades. O departamento é a unidade organizacional de base que representa tanto uma área científica ou disciplinar como um campo especializado de prática profissional. Na expressão de Ribeiro (1977:43), os departamentos constituem um verdadeiro "micronúcleo polarizador da vida universitária". Apesar de poderem existir outras formas de organização alternativas ao departamento, este continua a ser o padrão privilegiado de organização dos processos de ensino e investigação, da actividade criativa e do serviço público (Millett, 1978).

Esse agrupamento tem consequências importantes no funcionamento da organização. Como especialistas trabalhando entre si, eles "se encorajam mutuamente em sua área específica e as metas organizacionais podem ser sacrificadas às metas departamentais" (Gibson *et al*.:1988:242). Graças ao seu saber pericial, os docentes têm um papel muito importante na definição de orientações estratégicas, na determinação dos conteúdos programáticos e na definição das regras do processo de avaliação, entre outras prerrogativas.

[384] A estrutura departamentalizada consiste num agregado de unidades relativamente autónomas dispondo da sua própria estrutura administrativa.

Um aspecto crucial da estrutura universitária é, para Mintzberg (1995), o facto de os professores controlarem não só o seu trabalho no centro operacional como procurarem exercer o controlo efectivo sobre as decisões administrativas que os afectam. E não têm pejo em utilizar o seu poder para que os horários, por exemplo, não ponham em causa as suas actividades de investigação e de consultoria (Bolman & Deal, 1989:110). Na verdade, os docentes procuram ter um papel decisivo em todos os aspectos em relação aos quais podem exercer influência, como o recrutamento de novos docentes, a criação ou a extinção de cursos, a afectação de verbas e, em geral, a distribuição de recursos. Por isso, os professores participam em diversos grupos ou conselhos com funções administrativas que lhes permitem ter o controlo das decisões que lhes dizem respeito. Nestas organizações existem duas estruturas de poder[385] - uma hierárquica baseada no saber e outra na posição formal. A primeira gera uma autoridade de tipo profissional e a segunda uma autoridade de tipo burocrático o que, devido às diferentes lógicas em que se, pode ser gerador de conflitos entre os detentores do poder formal e os detentores do poder profissional. A forma utilizada para superar estas desconexões consiste num reforço do controlo através da supervisão directa, da estandardização dos processos de trabalho e da normalização dos resultados, o que contraria os pressupostos das burocracias profissionais.

Para Hall (1984), os departamentos académicos têm grande liberdade na escolha dos membros do corpo docente baseando-se no seu próprio julgamento. A centralização é reduzida, havendo uma "quantidade mínima de poder utilizada no *campus* ou nos níveis administrativos centrais" (1984:36). Por outro lado, este tipo de organização departamental leva a que o enfoque seja posto no desenvolvimento das especialidades, para responder às necessidades actuais e futuras da sociedade e, "comparativamente, despende-se pouco esforço na identificação de novas técnicas de ensino" (Gibson *et al*., 1988:310). Como os especialistas destas equipas se confrontam com situações de grande complexidade, apenas o ajustamento mútuo através da comunicação informal permite a articulação entre os diferentes profissionais, beneficiando cada um de grande autonomia no desempenho do seu papel.

Os docentes desempenham outros papéis igualmente importantes na investigação, na direcção e gestão da universidade e na interacção com o meio em que se inserem.

[385] Segundo Mintzberg, na burocracia profissional existem frequentemente duas hierarquias paralelas: "uma para os profissionais, no sentido ascendente e que é de natureza democrática, e outra para as funções de apoio logístico, no sentido descendente e que tem a natureza de uma burocracia mecanicista" (1995:391).

Mesmo quando ascendem a determinados cargos, incluindo os de topo, não deixam de realizar a sua actividade docente ou, pelo menos, de pensar como docentes, apesar de se integrarem na elite dirigente da universidade. Eles transportam, segundo Kast & Rosenzweig (1980:646), "os mesmos valores básicos sustentados pelo corpo docente". Nessas situações os professores continuam a comportar-se como colegas da mesma profissão mais do que como superiores hierárquicos e o seu poder advém fundamentalmente da capacidade de negociar e influenciar os seus pares, e não tanto do poder formal que detêm, especialmente porque vão continuar a necessitar, no futuro, do apoio dos colegas para manter a posição hierárquica.

A ascensão dos docentes a lugares de gestão pode também ser considerado como moeda de troca para prescindir de alguma autonomia e poder como profissional. Ou seja, o docente que pretende avançar no seu *status*, ocupando posições de gestão ao nível do departamento, escola ou faculdade tem de abandonar as suas lealdades profissionais e técnicas como professor e investigador.

Embora o reitor dependa dos seus pares, que não pode controlar e, portanto, daí resultar um poder reduzido, ele "desempenha uma série de papéis que lhe dão um poder indirecto considerável dentro da estrutura" (Mintzberg, 1995:392). Para além das funções administrativas, tem um papel de professor-reitor, o *primus interpares* sendo, portanto, o líder do grupo dos professores (Kast e Rosenzweig, 1980; Becher & Kogan, 1980). Mas, por vezes, tem de ser, igualmente, um autocrata no que se refere a exercer disciplina no grupo de colegas. Dele se espera que partilhe tanto o mundo da docência como o mundo da expectativa social do desempenho do ensino superior (Millett, 1978). O reitor é, no fundo, o administrador, o político e o académico; dele se espera que concentre muito da sua atenção no estabelecimento da agenda da instituição e na visão do projecto da universidade (Maia, 1995:79).

O administrador ocupa muito do seu tempo a resolver problemas estruturais e a tentar coordenar o funcionamento da organização assumindo ao mesmo tempo uma parte importante da ligação da organização com o exterior. Devido a pressões externas, os reitores actuam como tampão, assegurando a autonomia dos docentes e garantindo os recursos vitais para o funcionamento da organização. O facto de terem de negociar com o governo o orçamento, os contratos-programa e os contratos de desenvolvimento, dá-lhes um grande poder. Eles têm, ainda, de obter outros financiamentos para que a instituição se mantenha e se desenvolva (Becher & Kogan, 1980). Os docentes de uma universidade preferem ter sempre como reitor alguém que seja hábil face ao poder

político e que consiga vastos recursos para a organização. Neste sentido, os docentes tornam-se dependentes do reitor quando este é eficaz.

Esta situação contraditória cria dificuldades aos docentes. Estes, que normalmente não querem interferir nas tarefas administrativas da organização, vêem-se obrigados a fazer parte de órgãos onde discutem as questões administrativas e financeiras que depois vão condicionar o seu trabalho operacional. A alternativa é deixar todo o poder para o reitor e abdicar de influenciar as decisões.

Pode-se afirmar que "o poder nas burocracias profissionais é conferido aos profissionais que dedicam uma grande parte dos seus esforços ao trabalho administrativo em vez do seu trabalho profissional" (Mintzberg, 1995:394). Esse poder será tanto maior quanto maior e mais complexa for a organização e quanto maior empenho dos administradores na liderança. Mas isso não permite ao administrador agir pela sua própria cabeça pois "só mantém o seu poder, se os profissionais considerarem que o administrador serve eficazmente os seus interesses" (Mintzberg, 1995:394), sendo raro que tome decisões unilaterais em aspectos relevantes (Thompson, 1976). Poderá mesmo considerar-se que o poder do administrador assenta particularmente numa "zona de indiferença", que inclui aspectos a que os actores organizacionais não dão importância (Bolman & Deal, 1989).

É, talvez, na formulação das estratégias que melhor se pode compreender a disseminação do poder nas burocracias profissionais como as universidades. A base de poder é muito alargada pois, em todos as questões essenciais de decisão são envolvidas inúmeras pessoas, não só aqueles que detêm cargos oficiais mas, também, muitos docentes. De facto, cada docente tem grande autonomia no desenvolvimento do seu trabalho profissional podendo gerar a sua própria estratégia no processo de ensino e ir adaptando-a em função dos seus objectivos e conhecimentos, bem como da informação que vai recebendo das associações profissionais de que é membro. As estratégias da burocracia profissional são, em grande parte, "as estratégias dos profissionais tomados individualmente na organização, assim como as das associações profissionais externas" (Mintzberg, 1995:395).

Isto não significa que o reitor da universidade fique à margem nos processos de decisão. Os docentes esperam que seja o reitor, conhecedor dos mecanismos administrativos e do ambiente exterior, a negociar interna e eternamente para que os seus projectos sejam apoiados e aprovados. Os docentes querem deixar este trabalho administrativo ao critério do reitor. Mas o reitor não se limita a uma postura

contemplativa perante o desenvolvimento da organização. Como pretende geri-la de acordo com o seu programa tem que adoptar uma postura de negociação com os actores internos procurando utilizar o seu poder informal.

Mintzberg conclui que, na burocracia profissional, o poder de mudar a estratégia é difuso. Isto deve-se à autonomia dos "operacionais" e do poder que existe na base e nas associações profissionais, com os seus procedimentos democráticos. O mesmo autor considera que todos devem estar de acordo com a mudança proposta na medida em que "A mudança é por isso longa e dolorosa, só acontece depois de numerosas intrigas políticas e de manobras hábeis dos profissionais e dos administradores" (1995:405).

As características das universidades não permitem que o corpo docente funcione como um todo colectivo que controla as decisões[386]. Cada vez mais os poderes têm de ser delegados em órgãos e em pessoas que os representam e que têm de tomar as decisões em nome do grupo docente. A crescente autonomia dos departamentos tem conduzido a que os docentes estejam cada vez isolados uns dos outros, tal é o grau de autonomia individual e descoordenação. Para exprimir esta situação Miller (1995:100) usa a imagem de universidade como organização atomizada constituída por indivíduos e departamentos, unidos apenas na questão que se refere às reclamações sobre o estacionamento.

Os processos negociais ocupam uma parte importante do tempo destinado à tomada decisões a todos os níveis da universidade, seja nas decisões estratégicas, seja nas decisões dos departamentos, dos cursos ou das escolas e faculdades. Na opinião de Kast e Rosenzweig (1980:651), o processo decisório "continua a caminhar pela via de procurar um consenso, mais do que traduzir uma direcção central proveniente do director".

No modelo de Mintzberg (1995), as universidades revelam aspectos estruturais que as fazem evoluir para um sistema híbrido. Ao descrever as cinco configurações do seu modelo, este autor refere que não existe uma configuração pura. Todas as estruturas são complexas e, no caso das universidades, isso é mais notório tendo em conta a sua dimensão, o ambiente e as características especiais. Assim, podemos referir que em organizações deste tipo existe mais do que uma estrutura, pois "há diferenças estruturais entre as unidades de trabalho, os departamentos e as divisões" (Hall, 1984:39)

[386] A propósito desta visão, Miller (1995:99) afirma que "the traditional view of the university as a college, which can be described as a community of individual and groups, all of whom have different roles and specialities, but who share common goals and objectives for the organisation, has been superseded by a political model."

estabelecidas de acordo com a posição hierárquica e conforme o nível de especialização dos trabalhadores.

Nas universidades encontramos, também, elementos de outras configurações, com especial relevo para a *adhocracia*[387]. Na verdade, as universidades estão sujeitas a duas pressões - "a necessidade de produzirem de forma rotineira e ao mesmo tempo de se manterem criativas" (Mintzberg, 1995:490). O peso que a investigação assume nas instituições do ensino superior, com a sua exigência de inovação, as suas características de imprevisibilidade, com o seu trabalho muito complexo, não programado e altamente competitivo, faz tender a estrutura para a *adhocracia*. Segundo Mintzberg (1995:476), a burocracia profissional, "com a sua orientação para uma forma de pensamento convergente e dedutivo no seu trabalho de rotina, é incompatível com a verdadeira inovação". Ao trabalho individualizado e estandardizado na sala de aula, o docente tem de acrescentar o trabalho em ambientes mais dinâmicos e complexos. Tem de realizar a sua actividade em equipas de trabalho ou de projectos, grupos interdisciplinares em que se verifica uma preponderância do ajustamento mútuo como mecanismo de coordenação e com um sistema técnico, muitas vezes sofisticado. Nestes grupos, os docentes compartilham recursos, (entre eles o saber) e o próprio poder com outros, como condição para elevar o nível de conhecimentos e de competências.

Para coordenar a actividade nos grupos de projecto e entre os grupos, a estrutura da *adhocracia* necessita de um diversificado conjunto de responsáveis funcionais, de quadros integradores e de responsáveis de projecto que, no entanto, não desempenham funções clássicas de gestão. Mais do que o estabelecimento de directrizes e da capacidade para a afectação de recursos, os quadros e gestores gastam um tempo significativo em actividades de relacionamento, de negociação e conciliação. Eles são membros completamente integrados nos grupos de projecto em que trabalham, só que estão investidos de uma responsabilidade especial de coordenação (Mintzberg, 1995).

Mas, além de elementos da *adhocracia*, nas universidades podem encontrar-se características de outras configurações. Nas grandes universidades constituídas por faculdades ou escolas funcionando em locais dispersos sem um *campus* comum verifica-se a tendência para se aproximarem de uma estrutura departamentalizada.

[387] Para Sá (1997:131) a *adhocracia*, baseia o seu funcionamento no recrutamento de especialistas altamente qualificados, enquadrados por estruturas democráticas baseadas numa hierarquia do saber em que o poder de decisão é distribuído por todos os níveis da hierarquia. Consequentemente, um parâmetro importante da concepção da *adhocracia* é a descentralização selectiva, não havendo separação entre a concepção e a acção, entre a planificação e a execução, entre o centro operatório, a estrutura hierárquica e as funções de suporte.

Como existe dificuldade de coordenar uma organização tão vasta, é concedida grande autonomia às unidades descentralizadas, tentando-se controlar o desempenho de cada uma através dos aspectos financeiros e da avaliação institucional.

Como organizações públicas, as universidades têm uma forte componente de controlo externo, o que as leva a uma tendência de centralização interna e formalização dos processos, criando condições para assegurar um mínimo de controlo sobre o modo como a instituição funciona. Isso faz com que também possam apresentar aspectos característicos da burocracia mecanicista.

1.2. A dimensão política e ambígua

Na perspectiva política as organizações são concebidas como arenas políticas ou como coligações de indivíduos e de grupos de interesse[388], dotados de autonomia e capazes de desenvolver estratégias, que procuram fazer prevalecer os seus pontos de vista no sentido de influenciar as decisões e as políticas institucionais. Estes contextos são ainda marcados por elevados índices de ambiguidade, o que contribui para o desenvolvimento de percepções e lógicas divergentes e para as desarticulações entre ideias e acções, intenções e concretizações.

Bolman & Deal (1989) consideram como pressupostos essenciais da perspectiva política os seguintes: i. as principais decisões nas organizações envolvem a distribuição de recursos limitados; ii. as organizações são constituídas por coligações compostas por indivíduos e grupos de interesse; iii. esses indivíduos e grupos de interesse diferem quanto aos valores, preferências, crenças, informação e o modo como percepcionam a realidade; iv. a tomada de decisão e a fixação dos objectivos organizacionais é produto de um processo negocial, nem sempre transparente, onde cada interveniente, procura maximizar os seus ganhos; v. pelo facto de os recursos serem escassos e os objectivos dos diferentes actores ou grupos de actores organizacionais serem múltiplos e divergentes, o poder e o conflito assumem uma dimensão central na vida da organização.

O modelo político, embora reconhecendo a existência de uma estrutura formal de autoridade, considera que esta é apenas uma das bases de poder dentro da organização, e não necessariamente a mais importante. Bush (1986:68) disse, a respeito que "power

[388] Bacharach & Mundell (1999:130) consideram que "os grupos de interesse emergem quando os indivíduos se apercebem que têm objectivos comuns e de que podem ser capazes de, em conjunto, exercer influência suficiente para controlar uma decisão que não poderiam controlar individualmente."

accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders". Ao contrário da abordagem democrática, que valoriza a cooperação, o modelo político põe em realce o carácter endémico do conflito e considera mesmo que o líder pode retirar o seu prestígio da defesa de interesses particulares e não por se concentrar na totalidade do sistema.

Do ponto de vista da teoria política, a estrutura organizacional não se apresenta como estável nem está concebida para satisfazer critérios de eficácia organizacional, reflectindo antes, em cada momento, os interesses dominantes. Essa estrutura está sujeita a constantes remodelações sendo resultado do processo de lutas e negociações permanentes entre indivíduos e grupos portadores de projectos particulares. Deste modo, Bolman & Deal (1989:132) referem que, quando os actores organizacionais se envolvem numa mudança organizacional, mais do que tentar reforçar a racionalidade da organização, "What they are really trying to do is to redesign the world to make it better express their self-interests". Do mesmo modo, Bush (1986:82), caracterizando o modelo político, afirma que "The structure is developed not so much for organizational effectiveness, as formal theorists suggest, but rather to determine which interests are to be served by the organization."

As estruturas, mais do que arranjos ao serviço da eficiência organizacional, são retratadas como "arenas de luta" onde se travam disputas e onde os derrotados de hoje podem ser os vencedores de amanhã, tudo dependendo da correlação de forças em jogo. Para o modelo político a organização é, sobretudo, um espaço de competição onde cada actor social, individual ou colectivo, procura utilizar, de forma estratégica, a sua margem de liberdade, preservando o seu controlo sobre "zonas de incerteza" relevantes para a consecução dos seus objectivos. (Crozier & Friedberg, 1977:72). Para estes dois autores, o campo de acção estrutura-se de modo a permitir a acção colectiva, seja no sentido da cooperação permitindo o mínimo de integração, seja no sentido do conflito, dando lugar às disputas. Na análise política das organizações o poder adquire uma centralidade enorme, interpretando-se a interacção social como um jogo[389] em que cada actor social mobiliza as fontes de incerteza pertinentes que controla no sentido da consecução dos seus objectivos.

[389] A teoria dos jogos representa uma forma particular de explicar o modo de funcionamento das organizações consistente com os pressupostos do modelo político. Segundo Bolman & Deal, esta teoria aplica-se às situações em que as decisões de um actor social afectam as oportunidades de sucesso de outro actor social. No essencial a situação comporta as seguintes três características: 1. A Knows the choices that are available to both A and B. 2. A's fate depends on both A's and B's actions. 3. A is not sure what B is going to do. Cf. Bolman & Deal (1989:120).

Os modelos da ambiguidade realçam a incerteza e a imprevisibilidade nas organizações criando condições para o surgimento dos conflitos. Ao reconhecer-se a falta de clareza dos objectivos organizacionais e a participação fluída, isso conduz a que a organização tenha dificuldade em gerar consensos sobre os quais se fundam as decisões mais importantes e, ao destacar-se a falta de intencionalidade da acção organizacional, colocam-se em questão as concepções tradicionais da decisão organizacional como sendo um acto planeado obedecendo a uma sequência racional de fases. Por último, a noção de "sistemas debilmente articulados", focaliza sobretudo a relativa independência entre diferentes componentes da organização que, segundo os modelos formais se supõem fortemente integrados.

Segundo os modelos da ambiguidade, a estrutura é um dos elementos problemáticos da organização. A frágil articulação entre as partes confere reduzida importância à estrutura formal no que se refere à previsibilidade da conduta organizacional e à coordenação interdepartamental. O carácter fragmentado da organização torna particularmente complexa a definição precisa dos domínios de intervenção de cada unidade, originando, por vezes, uma sobreposição de competências.

Weick (1976) considera que a articulação débil (loose coupling) pode revelar-se *a priori* potencialmente funcional para o funcionamento quotidiano da organização[390]. Este autor identifica várias funções associadas à articulação débil de que se destaca o ajustamento permanente da organização a pequenas mudanças do ambiente, aumentando a sua capacidade de sobrevivência; a articulação débil, que aumenta a capacidade da organização de realizar adaptações localizadas, sem que o todo seja comprometido; a maior flexibilidade e criatividade dos sistemas debilmente articulados e, por isso, a sua maior capacidade em sobreviver em ambientes em mutação constante; a capacidade dos sistemas debilmente articulados em "isolar" as falhas de funcionamento impedindo que "contaminem" o todo; a existência de mais espaço para a autodeterminação dos actores; a falta de controlo e coordenação ajuda a diminuir os conflitos.

2. Articulações e tensões entre o burocrático e o político

As articulações e tensões entre estes dois sistemas devem ser analisadas a partir das seguintes premissas:

[390] Embora também considere que cada vantagem pode significar um risco para a organização. Cf. Weick (1978:62 e ss.).

- ambos são sistemas de dominação que usam o poder como base da influência que exercem sobre os indivíduos enquanto actores que, por força da redução das suas "zonas de incerteza", ficam sujeitos a uma regulação da conduta que se pretende que esteja em conformidade com os padrões definidos. Tanto um como outro recorrem a sistemas de regras[391] em função das quais se tenta regular o comportamento dos actores organizacionais;

- estes sistemas actuam sobretudo a montante das decisões, isto é, como mecanismos reguladores do jogo decisional, que criam previamente os espaços e as oportunidades de acção através da institucionalização de regras, de critérios e de papeis aos quais os actores organizacionais se subordinam;

- daqui resulta um estado de subordinação e "domesticação dos actores" no sentido em que estes passam a agir em função da percepção que têm das oportunidades de acção, geralmente sujeitas a padrões, o mesmo é dizer, configuradas por parâmetros de socialização comportamental;

- os actores organizacionais são transformados em "peões" ou meros executantes de papéis[392], retirando-se-lhes a capacidade estratégica de acção que geralmente os caracteriza como sujeitos detentores de poderes. O processo decisório acaba, quase sempre, restringido aos escalões máximos da hierarquia, com a intervenção de um mínimo de decisores.

A acção e interacção destes sistemas no "terreno organizacional" opera-se como um sistema de forças que podem actuar em sentido centrípeto ou em sentido centrífugo. De acordo com Ahrne (1997:92-95) as forças centrípetas são as que promovem a coesão, a lealdade e a solidariedade, ou seja, a cooperação e a união entre os indivíduos. Como recursos, a organização mobiliza a cultura de coesão, as rotinas e o controlo visando instituir padrões uniformes, a convergência de objectivos e a homogeneização das condutas e valores. Os incentivos e a persuasão ajudam a assegurar a autoridade que se ocupa de manter os comportamentos dos actores dentro das margens de previsibilidade. Devido ao seu carácter conformizador e de subordinação a burocracia pode ser vista aqui como agindo "centriptamente", isto é, capaz de lidar com um elevado número de casos de uma maneira uniforme, através da categorização. Além

[391] Enquanto as regras burocráticas, construídas pelas estruturas de topo da hierarquia, são impessoais, abstractas e universais e tendem a consolidar-se, as regras do jogo político são construídas em processos negociais, contingentes e afectam as situações para as quais são inventadas.

[392] Em relação aos papéis, Bolman & Deal, (1989:35) afirmam: "We use the term *role* to refer to differentiation and allocation of work to various individuals or groups."

disso, através da gestão e da supervisão, transforma os objectivos normativos em objectivos operativos facilitando a sua compreensão e execução.

As forças centrífugas são as que, baseando-se na desarticulação, no dissenso e no conflito, promovem a autonomia dos indivíduos e, concomitantemente, a expressão dos seus interesses divergentes que podem mesmo ter origem na ambiguidade e na não consensualidade dos objectivos. Estas forças são tanto mais fortes quanto menos as pessoas dependem umas das outras para cumprir as suas tarefas, ou quanto maior for a sua autonomia, como acontece nas burocracias profissionais. Se bem que o sistema político também possa estabelecer limites e controlos à acção dos actores organizacionais, o mesmo é conotado como sendo aquele que mais contribui para a desarticulação organizacional, rompendo, portanto, com a ordem estável inerente à burocracia. De acordo com esta perspectiva, a organização é concebida como um "campo de batalha" (Bacharach & Blundell, 1999) onde se defrontam várias lógicas visando o controlo da organização. É óbvio que o confronto gera divisões até ao momento em que se resolve o conflito. Neste sentido, os dois sistemas (burocrático e político) funcionam como formas organizacionais com acção de sentido contrário.

Pode-se, assim, admitir em primeira mão uma acção conjugada destes dois sistemas, de que resulta uma potenciação dos efeitos desejados, isto é, de um lado o sistema burocrático confere forma legal a medidas e decisões produzidas na esfera essencialmente política, institucionalizando as políticas e, do outro, o sistema político dá cobertura a decisões administrativas ou técnicas tornando-as congruentes com o quadro político-ideológico vigente, promovendo o enquadramento dessas decisões. Peters (1999:12) argumenta que a burocracia se coloca ao serviço dos políticos[393], completando as lacunas e dando forma legal às decisões uma vez que os burocratas têm controlo sobre a informação e dominam as formas como os problemas devem ser tratados. Clegg (1998:43) reconhece esta instrumentalização da burocracia quando afirma que

> "para exercer o seu poder, o líder político tem de socorrer-se de um corpo administrativo de confiança como instrumento de autoridade. Tal implica uma burocracia. Enquanto os membros desta burocracia têm de se afirmar pela actuação imparcial, a liderança política consagra-se na competição pelos votos. [...] Destas actuações resultam os fins últimos e as políticas mais amplas que o burocrata tem se servir na definição dos meios calculáveis para a consecução dos fins

[393] A este respeito é preciso recordar que P. Freire (1961) já fazia referência à necessidade de evitar conceptualizações despolitizadas de organização e de administração e concepções políticas e educativas privadas das suas dimensões organizacionais e administrativas. Assim, não ignora, segundo Lima (2000:68) o "quanto, historicamente, os aparelhos organizativos têm servido projectos de dominação e se têm furtado à democracia e à cidadania, impondo-se como elementos indispensáveis à produção e reprodução de poderes de extracção autoritária."

> politicamente sancionados. Assim, em termos ideais, a organização burocrática, na sua totalidade, é um mero instrumento nas mãos dos líderes políticos."

No entanto, também se admite que estes sistemas possam desenvolver uma acção oponente, que acaba por se traduzir numa anulação recíproca dos efeitos gerados. Neste contexto, podem verificar-se duas situações:

a) o sistema burocrático[394] atrasa e/ou bloqueia as intenções de cariz político ou os argumentos políticos alegando não haver enquadramento legal possível, isto é, o quadro normativo não comporta as decisões que precisam de ser legitimadas. Neste sentido, a burocracia acaba por se revelar como um verdadeiro "instrumento político[395]" que condiciona a acção e as estratégias dos administradores. Utilizando o "formalismo", a burocracia tem aqui um mecanismo para reduzir os processos decisórios a "esquemas de acção" em cujas bases se encontram as preocupações com as regras, os padrões de actividade e o controlo. Clegg (1998:43) reconhece que

> "o conhecimento pericial, enquanto alicerce da hegemonia da burocracia, constitui a principal fonte de um poder que funciona como contrapeso ao poder do líder político. A liderança política depende, em termos parciais, das fontes e dos recursos que a burocracia permite aceder. Os hábeis burocratas podem sempre justificar a restrição do acesso a estes recursos pela retórica do sigilo, muitas vezes sob a forma da própria racionalidade técnica e legal."

Exemplo disto é o recurso dos "burocratas" à figura dos rácios ou das imposições legais para inviabilizar decisões estratégicas e de alcance político. Se as políticas, enquanto conjunto de orientações programáticas derivadas de acordos ou estratégias, pretendem influenciar a configuração dos padrões de natureza administrativa "regulando" a acção dos gestores ou determinando o curso dos processos de decisão, conduz a que o aparelho burocrático imponha restrições ou considerações de índole legal no sentido de reorientar as políticas para um quadro normativo/legislativo que representa uma ordem administrativa na qual o sistema político deve agir. Quer dizer, as próprias políticas são legitimadoras de um quadro de referência administrativo em função do qual estarão depois legitimadas, não podendo alterar a sua orientação sem a respectiva reconfiguração das normas burocráticas de que receberão cobertura.

---

[394] Neste caso, o sistema é assegurado essencialmente por pessoal administrativo, preocupado com o cumprimento da lei e com as conformidades de toda a ordem (processuais, temporais, legais, institucionais) e comprometido com a sua evolução na carreira burocrática que muito depende da acção zelosa no que diz respeito ao cumprimento das normas legais.

[395] Peters (1999:11-13) considera a burocracia como um "actor político", pelo facto de agir no sentido de salvaguardar os seus próprios objectivos.

b) o sistema político[396] questiona e fiscaliza a própria legalidade das decisões à luz das regras e do quadro político estabelecido, deslegitimando, se for caso disso, as decisões dos órgãos da administração e gestão ou retirando-lhes a confiança política. Por vezes, gera-se um vazio institucional na medida em que deixa de haver congruência entre o quadro legal e a ordem social vigente. Ao questionar essa congruência, promove-se a desarticulação e a re-articulação entre a regra e o contexto da sua produção ou implementação. Este é o caso típico, segundo Peters (1999), da imposição da política, através de um partido forte que se sobrepõe ao burocrático servindo-se da orientação ideológica e política com a qual se reduz a iniciativa dos burocratas, e recorrendo à vigilância e controlo das hierarquias colocando aí "políticos", ou então, através do desencadeamento da autocrítica para travar os burocratas.

Nesta análise, não se pode deixar de considerar a dimensão política do parelho burocrático na medida em que é uma estrutura que está ao serviço de determinados fins, embora esconda essa faceta sob a capa do interesse geral e impessoal, da ordem e da uniformidade. A este propósito, Beetham (1987:80) refere que a burocracia deve ser entendida não apenas como sistema de administração e execução de políticas e objectivos, mas como mecanismo através do qual se formulam esses objectivos, tendo em conta a estrutura, os interesses e os valores que configuram o sistema administrativo. Por outro lado, o aparelho político acaba por ser uma extensão natural da ordem burocrática constituindo-se no canal através do qual as decisões são preparadas, negociadas e tomadas. Assim, a análise das relações entre burocracia e política deve basear-se, segundo Beetham (*id*.:80) na "compreensão da complexa acção recíproca entre o seu papel formativo (da burocracia) em política e a tradução dessa política para directivas exequíveis na 'linha da frente' da organização" considerando o papel que os "administradores" desempenham junto dos "políticos" e da formulação das políticas. A influência da burocracia está muito ligada ao facto de, mediante a avaliação racional dos resultados, afectar o que deve ser feito, que passa a ser o que pode ser feito.

As relações entre o burocrático e o político sustentam-se no facto de que a orientação política depende da protecção dos interesses burocráticos, que se oporão, se as decisões ameaçarem a sua posição, ou apoiarão se encontrarem benefício nisso (por exemplo, expansão, carreirismo, remuneração, regalias). A principal arma em posse da

[396] Este sistema funciona na base de um corpo de profissionais dotados de perícia e autonomia, exercendo cargos em órgãos da estrutura ou simplesmente enquanto membros de uma comunidade, colectividade ou equipa de trabalho de uma unidade orgânica.

burocracia é o orçamento ou a lei, que restringem o campo de acção dos políticos. O resultado desta interdependência dependerá do peso relativo de cada estrutura no contexto da configuração dos mecanismos de decisão e controlo e na possibilidade de se demonstrar que a intenção de um pode afectar positiva ou negativamente a posição e os interesses do outro.

Assim, é mais congruente admitir que os resultados dos processos decisórios dependem da competição e conflito de interesses entre estes dois "operadores" - a burocracia e a política. Pode acontecer que o nível de estruturação e o peso dos departamentos burocráticos produzam consequências no alinhamento dos interesses e condicionem as opções de que dependem as decisões políticas. Assim, as políticas só podem ser definidas e implementadas no quadro das possibilidades ou limites burocráticos. Isto acontece quando a "cultura burocrática" subjacente aos contextos de decisão é suficientemente capaz de afectar a condução das políticas na medida em que

> "Estas culturas incluem códigos elaborados que dirigem a maneira como a administração é conduzida assim como mais amplos pressupostos acerca do mundo, os quais estabelecem os seus próprios limites às políticas consideradas possíveis ou aceitáveis." (Beetham, 1987:78).

Neste sentido, pode-se afirmar que a burocracia define os parâmetros do que pode ser planeado com legitimidade, decidido com exequibilidade ou aceite com seriedade, o que constitui um argumento para admitir que o conteúdo da política é afectado pelo carácter do sistema administrativo (*id*.:79). Todavia, isto corresponde a um quadro radical porque, na realidade, o relacionamento típico entre "políticos" e "funcionários" é influenciado pelas prioridades do processo político, que podem determinar o compromisso entre eles, dada a legitimidade eleitoral dos políticos que, na opinião de Beethan (*id*.:101) lhes permite impor a sua própria orientação.

É preciso considerar também que, neste processo, "os problemas políticos tendem, com a burocratização, a converter-se em questões meramente administrativas" (Fernandes, 1997:33) uma vez que são frequentemente encarados como questões a tratar através dos canais formais da burocracia, que os resolve na base dos esquemas de acção já formalizados. Assim, o conteúdo da política, e não simplesmente a sua execução, é afectado pelo carácter do sistema administrativo o que não quer dizer que, na maior parte das vezes, as decisões não resultem de um compromisso entre os sistemas burocrático e político.

2.1. O burocrático como factor de coesão organizacional

A visão burocrática da organização pressupõe que a estrutura organizacional funciona segundo objectivos claros e consensuais em torno dos quais se movem os actores, e de acordo com padrões de conformidade e estandardização. Para manter essa conformidade, o aparelho burocrático institui regras[397] e procedimentos rotineiros, estáveis e uniformes cujo efeito é reforçado por mecanismos de coacção e controlo através dos quais se garante uma ordem incontestada, previsível e inalterável. O ordenamento burocrático constitui, assim, o respaldo da acção enquanto forma de estruturação comportamental, apoiada na rotinização da cultura, na previsibilidade e na calculabilidade enquanto elementos de racionalização da vida quotidiana.

O aparelho burocrático parece cumprir um papel aglutinador e integrador da acção organizacional num contexto de disputa conflitual e de amplas ambiguidades. Ele represente o "espaço de manobra" dentro do qual os actores organizacionais interactuam e no qual a dinâmica organizacional se processa acautelando desvios excessivos que podem colocar em risco a unidade organizacional mínima que assegura a manutenção e a continuidade da organização. Neste sentido, pode-se afirmar que, enquanto substracto organizador, a burocracia torna-se dominante, estabelecendo a base legítima da acção organizacional na qual os processos se desenrolam. É assim porque a componente burocrática permanece constante, configurando o suporte básico das operações a nível da administração e gestão.

De acordo com Gouldner (1971:65), a burocracia consegue impor-se graças a: i. domínio da legislação e de outros instrumentos de poder (autoridade do cargo, competência técnica, conhecimento das formalidades, experiência dos gestores) que lhe conferem a possibilidade de marcar a agenda e os termos da estruturação dos processos a levar a cabo. Isto estabelece a condição essencial para concretizar a produção de orientações e decisões de natureza política que, antes de mais, têm de estar dentro da legalidade; ii. capacidade de regulação da acção organizacional convocando as regras formais e os mecanismos oficiais que se tornam decisivos na estruturação das regras do jogo organizacional (interacção, troca e negociação); iii. convocação das margens de previsibilidade e apelo ao sentido solidário dos actores quando convencidos que essa estratégia é mais vantajosa para todos, face à dificuldade e aos prejuízos derivados da

[397] A propósito da razão de ser das regras, Terrén (1999:94) defende que "La burocracia es una forma de ordenamiento cuya validez se basa en el prestigio cultural de las normas racionales y la representación significativa de la legalidad. Solo así puede operar como instrumento de socialización de las relaciones de dominación."

eclosão e arbitragem dos conflitos, cuja negociação nem sempre é eficaz. Assim, a adopção de medidas "satisfatórias" *a priori* prefere sobre outras de efeito duvidoso ou prejudicial; iv. apelo aos padrões e critérios técnico-burocráticos e à intervenção dos "especialistas" munidos das normas e do saber pericial (os tecnocratas) para que as decisões sejam tomadas a partir de considerações eficientistas, anulando qualquer interferência do poder político. Daqui releva a superioridade da burocracia, entendida como condição de garantia da estabilidade organizacional, da fidedignidade e da calculabilidade.

Além do mais, na opinião de Peters (1999:115-116) a força da burocracia releva do conhecimento pericial dos assuntos e do controlo que exerce sobre a informação em relação aos problemas, sobre as opções políticas disponíveis e sua viabilidade[398] e sobre os aspectos formais e pressupostos legais da actividade organizacional. Argumenta este autor que

> "Así pues, podemos afirmar que la burocracia se encuentra en una posición poderosa en la competencia con sus jefes ostensibles. Dado que controla la información y la instigación de políticas alternativas, que posee un conocimiento experto del área y una ideología ministerial o departamental acerca de la forma como deben tratarse los asuntos, la burocracia puede controlar las decisiones efectivamente tomadas por los jefes del partido."

Este ascendente que a burocracia exerce nas organizações pode ter como efeitos a substituição da política pela administração, não no sentido da tomada de decisão, mas a política encarada como actividade participada e consciente dos actores organizacionais e sociais (os cidadãos) que cooperam na busca de soluções para os diversos problemas. Assim, os processos de argumentação e decisão políticas são substituídos pela actividade pretensamente apolítica dos gestores conduzindo à despolitização do espaço organizacional uma vez que

> "en las burocracias, la acción política como expresión de las ideas y los objetivos propios queda reducida y restringida a los directores. A los individuos se les priva de la posibilidad de una acción significativa, que es sustituida por la jerarquía del control organizativo." (Bates *et al*., 1989:193).

O papel unificador da burocracia[399] é analisado por Friedberg (1995) que parte do princípio que a regulação burocrática implica um mínimo de consciência e de aceitação,

---

[398] O conceito de viabilidade é importante na medida em que permite converter um programa passível de concretização em política. Peters (1999:350) diz que "La viabilidad puede definirse por la capacidad del programa para ser administrado mediante los procedimientos de operación convencionales de la agencia." Daqui se infere o grande poder da burocracia no estabelecimento de políticas, ou seja, na definição da viabilidade ou inviabilidade de medidas que se pretendam adoptar.

[399] Para Terrén (1999) a burocracia realiza um papel de unificação forçada, através da padronização, da homogeneização e da conformização. Em resultado destes mecanismos, gera-se um "espírito de corpo" no seio dos funcionários, o que, à partida, é favorável à preservação da estabilidade e da rotina. Recorrendo à institucionalização

pelos actores, da regulação oficial que estrutura as bases de decisão dos actores e torna possível o funcionamento da organização. Essa regulação visa, entre outros, eliminar incertezas e acasos de comportamento e estabilizar, regularizar e tornar mais previsível o funcionamento da organização; canalizar os comportamentos dos actores segundo as regras definidas e de acordo com os objectivos oficialmente estabelecidos, impondo *scripts* com os quais se limitam as margens de incerteza, e estabelecer uma vigilância quanto às margens de previsibilidade do comportamento dos actores, criando "barreiras morais" ao indicar os comportamentos admissíveis e ao antecipar medidas de coacção e controlo desses comportamentos. (*id*.:149). Ao promover a estabilidade e a rotina, o sistema burocrático cria condições para o estabelecimento da rigidez, em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa, gerando uma "zona de conforto" que possibilita aos executantes de tarefas um grau de proficiência no trabalho mediante o qual adquirem um determinado *status*. O apelo à receita organizacional, embora preserve a ordem preestabelecida, protegendo os actores de arbitrariedades, acaba por limitar as suas margens de liberdade, transformando-os em "marionetas" ao serviço do sistema.

É certo que, dada a existência de múltiplas racionalidades que o sistema burocrático não consegue controlar, a estabilidade gerada é contrabalançada por novas instabilidades resultantes dos "jogos de poder" que, à partida, criam diferentes oportunidades para a expressão das racionalidades dissonantes.

2.2. O político e o ambíguo como elementos desagregadores

A monorracionalidade burocrática imperante é contrariada pelas correntes teóricas que reconhecem que os contextos organizacionais são frequentemente palco de confronto de racionalidades, lógicas e interesses quase sempre divergentes face à situação de disputa permanente por recursos vitais. Os actores organizacionais são forçados a participar neste jogo ou disputa que se caracteriza por transacções circunstanciais de diversa natureza através das quais aqueles concretizam os seus objectivos ou maximizam os seus interesses. Em contexto organizacional, os actores são forçados a desenvolver interacções com vista a partilhar ou competir por recursos. Por este facto, os actores podem coligar-se para conseguirem maiores probabilidades de

das regras, normas e condutas expectantes, a burocracia reduz os conflitos e promove a harmonização e a cooperação convergente, que são condições ideais para a manutenção da ordem instituída.

sucesso, gerando-se, de um lado, processos de cooperação e, do outro, conflitos derivados do confronto pelos recursos. A actividade organizacional passa, assim, a ser caracterizada como uma luta permanente por recursos de que podem derivar posições de poder e é isto que define as organizações como "arenas políticas". Como o poder está desigualmente distribuído, ocorrem frequentemente conflitos que alimentam a dinâmica organizacional que se transforma num processo de negociação e consensualização com vista à produção de decisões. Longe de serem "marionetas", na perspectiva política, os actores são "estrategas" que mobilizam fontes de poder e controlam "zonas de incerteza" para tirar o máximo de dividendos dessa disputa, ou seja, para controlar o poder. A propósito, Ahrne (1997:15) considerou que

> "Furthermore, resources are connected with power. Some resources, such as weapons, are more than others kept and produced in order to secure a position of power. All resources, though, may in particular circumstances become power resources."

Esta visão da organização remete-nos para o domínio da política o qual nos mostra que a dinâmica organizacional é activada pela disputa pelo poder[400]. Assim, as relações de poder que regulam os processos de troca são determinantes para a definição das condições da acção organizacional, impondo os termos da "ordem" na qual os actores baseiam as suas interacções. No entanto, os diferentes actores podem possuir diferentes percepções ou interpretações dessa "ordem" e agir em conformidade com elas, configurando o seu espaço de relação a partir das definições subjectivas da ordem. Daqui nascem as ambiguidades que contribuem para estabelecer uma "visão policromática da situação", ou seja, múltiplas interpretações que podem ser aproveitadas para ampliar as "zonas de incerteza" de cada um.

É fácil depreender daqui o quão fragmentada se torna a organização não só em termos de representações como também do ponto de vista das disputas entre os actores que acabam por gerar divisões face à necessidade de se coligarem para efeitos de competição. As coligações[401] movem-se por interesses e o ganho de umas consiste em reduzir a capacidade estratégica das outras para as impedir de alcançar os seus objectivos. As estratégias constituem mecanismos de regulação informal (adhocráticos)

[400] Olhando as organizações como "systems of political activity", Morgan (1986:148) considera que "We can analyse organizational politics in a systematic way by focusing on relations between *interests*, *conflict*, and *power*. Organizational politics arise when people think differently and want to act differently. This diversity creates a tension that must be resolved through political means."

[401] Bacharach & Lawler (1980:8) definem uma coligação "como uma união de grupos de interesse que estão empenhados em atingir um objectivo comum. Baseiam-se na acção conjunta de dois ou mais grupos de interesse contra os outros grupos de interesse."

que abrem oportunidades de participação dos actores à margem dos *scripts* formais, reafirmando as lógicas e racionalidades baseadas no conflito de interesses.

Os jogos estratégicos com os quais se torna a disputa pelo poder mais acesa também tornam a dinâmica organizacional mais imprevisível, criando novas incertezas que nascem das dificuldades de aplicação das prescrições e fornecem possibilidades de jogo com os dados formais (Friedberg, 1995:148). O jogo político constitui, deste modo, um mecanismo para reduzir o poder burocrático (Peters, 1999) instituindo novas lógicas fundadas no conflito e na negociação, no jogo de interesses e no exercício do poder. Com ele promove-se a fragmentação, a desarticulação e o dissenso que podem ser factores a partir dos quais se constrói e reconstrói a ordem institucional colocada agora ao serviço dos que, num dado momento, detêm o poder.

Para Mintzberg (1990:277-278) as trocas e interacções que se produzem no interior da organização (enquanto expressão das relações de poder) são mantidas pela capacidade dos actores de estabelecer "regras do jogo" que podem constituir constrangimentos para alguns, na medida em que nem todos estão munidos dos recursos para participar nesse "jogo". Além disso, este processo é marcado por inúmeras ambiguidades relacionadas com as fontes de poder e com as possibilidades de a elas recorrer. Geralmente, num processo conflitual, os actores ou grupos de interesse não abrem todo o jogo porque pretendem limitar as possibilidades de êxito dos seus adversários, nunca denunciando a que fontes poderão recorrer. A ambiguidade como característica dos sistemas políticos contribui para elevar o grau de fragmentação organizacional[402] e as dificuldades de assegurar consensos o que dificulta a actividade de gestão cujo objectivo é tentar reduzir a incerteza. Por esta razão Morgan (1986:171) considera que "The existence of uncertainty and an ability to cope with uncertainty are often reasons explaining why and when these other kinds of power become so critical in shaping organizational affairs." As dinâmicas derivadas dessas trocas negociadas impõem limitações à liberdade de alguns participantes em termos de construção de estratégias ou de expressão de interesses e objectivos o que obriga à realização de acordos e compromissos que não são mais do que oportunidades de integração das estratégias divergentes dos actores visando a produção de uma ordem capaz de satisfazer não só os interesses dominantes mas também de continuar a alimentar as

[402] Nesta ordem de ideias, Canavarro (2000:80) considera que "A política numa organização promove sobretudo uma desordem e uma desintegração com o que está definido e estruturado, influenciando o trabalho dos gestores, a tomada de decisão e o quotidiano organizacional.

expectativas de poder dos grupos dominados. É preciso não esquecer que a conceptualização da organização como "arena política" leva a considerar a própria burocracia como um sistema politicamente concebido, com objectivos e interesses que têm a ver com a regulação da dinâmica organizacional.

3. Construindo um modelo bifacial de análise

A análise das articulações e tensões entre o burocrático, de um lado, e o político e ambíguo, do outro, parte da consideração de que se tratam de sistemas em relação aos quais estão subjacentes lógicas específicas que podem, em função da influência exercida na organização, definir o campo de acção organizacional. Por exemplo, no contexto universitário, a lógica de responsabilidade burocrática baseada na relação meios-objectivos, contribui para limitar a incerteza ao passo que a lógica da autonomia profissional pressupõe que a incerteza impregna a organização e que não pode ser facilmente eliminada por uma definição racional. As articulações e desarticulações entre estas dimensões podem ser compreendidas segundo uma matriz de dupla entrada onde se cruzam, no eixo vertical, o grau de articulação entre as duas (que varia entre o fraco e o forte) e no eixo horizontal, o grau de racionalização que é dado pelo nível de consensualidade dos objectivos, que pode ser baixo ou elevado. Esta "compreensão" é expressa no esquema da figura seguinte.

Figura 3. Articulações entre o burocrático, o político e o ambíguo

Grau de articulação	Grau de consensualidade: baixo (1)	Grau de consensualidade: elevado (9)
forte (9)	burocrático corporativo (9;1)	burocrático estatizante (9;9)
fraco (1)	burocrático participativo (1;1)	burocrático colegial (1;9)

Trata-se de um grelha "quadripartida" que funciona como quadro de leitura das articulações e desarticulações entre os dois pólos - o racional (onde incluímos a burocracia) e o ambíguo (que integra a política), incluindo 4 diferentes versões de

"realidades académicas"[403] em função do grau de racionalização face à predominância dos sistemas burocrático e político e do tipo de articulações que entre eles se produzem para viabilizar a acção organizacional. Nesta lógica, foram derivados os modelos "burocrático corporativo" e "burocrático estatizante" que permitem explicar a "acção conjugada"[404] daqueles sistemas a partir da forte articulação entre si e cujo resultado se traduz no reforço mútuo dos efeitos de um e do outro; e os modelos "burocrático colegial" e "burocrático participativo" que dão conta da acção mutuamente oponente dos sistemas burocrático e político, o mesmo é dizer, da conflitualidade e ruptura entre eles (aqui, existe um mínimo de articulação, com possibilidade de um deles se sobrepor ao outro e passar a exercer o máximo efeito sobre a acção organizacional). Qualquer destes modelos pressupõe que a regulação do espaço organizacional se pode fazer quer de um modo quer de outro, dado que o político se constitui e se apoia num dispositivo burocrático e a burocracia nunca deixou de visar objectivos políticos. Portanto, nas configurações que se seguem, estas duas dimensões são concebidas como modos de regulação de duas facetas.

3.1. Os quatro tipos de configurações burocráticas

As formas de organização burocrática podem apresentar feições diferentes consoante se deixam "contaminar" por dimensões ou lógicas organizacionais como a ambiguidade, a colegialidade, o conflito, a ideologia, a institucionalização, o poder, etc.. Como a dimensão burocrática está praticamente presente em todas as estruturas organizacionais, a categorização construída toma-a como base das distintas configurações de que daremos conta. Estas configurações são o reconhecimento das múltiplas possibilidades de articulação entre as dimensões burocráticas e as outras dimensões mostrando como não só a burocracia não é uma forma de organização pura como também a sua permeabilidade a outros factores organizacionais com os quais pode constituir arranjos estruturais e funcionais.

[403] Inspiradas nos "Quatro tipos fundamentais de organização política racionalizada moderna" de Jepperson & Meyer (1999:276).

[404] A acção "conjugada" ou "oponente" resulta de uma aproximação ao domínio da Física sobre as relações entre forças, que podem ser representadas por vectores. Assim, o resultado da acção de duas ou mais forças adicionadas depende da intensidade e do sentido de cada uma delas, podendo obter-se uma força final que pode ser superior ou inferior que o simples somatório de ambas. Tudo depende dos sinais (positivo ou negativo) que representam os sentidos da acção dessas forças.

3.1.1. O tipo burocrático participativo

Na perspectiva burocrática a estrutura organizacional, de tipo formal e as regras, regulamentos e procedimentos centralmente definidos, são vistos como instrumentos racionais que visam ajudar a melhorar a *performance* dos actores na execução das suas tarefas, ou seja, como meios congruentes com os fins visados[405]. A estrutura configurada deste modo apresenta como características:

- níveis baixos de consensualidade, o que pressupõe que as decisões e políticas precisam de ser negociadas a partir de lógicas divergentes que têm como base, de um lado, a força da ordem instituída, gerada e mantida pelas estruturas de autoridade e, do outro, os interesses dos grupos de influência;

- a estrutura funciona assumindo a importância dos grupos de interesse e das coligações cuja intervenção consiste em resistir às lógicas restritivas (burocráticas) do sistema e tentar influenciar os processos de decisão e a construção das políticas de acordo com a sua lógica de acção;

- a dinâmica organizacional assenta essencialmente na negociação visando a produção de consensos, o que só é possível na base de um certo pluralismo de ideias e do reconhecimento da multiplicidade de referenciais e lógicas, defendidas por grupos relativamente desarticulados e que, face aos objectivos em jogo, podem constituir coligações que agem estrategicamente;

- a participação dos actores e dos grupos de interesse torna-se um imperativo institucional que confere aos espaços de acção um carácter mais democrático e descentralizado, condição sem a qual não é possível estabelecer a negociação, o jogo estratégico, os compromissos e as decisões;

- a dimensão política é relevante destacando a participação dos actores, individualmente ou em grupos, enquanto direito próprio e como integrantes de um projecto colectivo, isto é, como portadores da capacidade soberana e compromisso, evidenciando os seus direitos de "cidadania organizacional" (Estêvão, 2002:89).

A este quadro associa-se a autonomia dos actores que, não sendo prévia à acção dos indivíduos (Barroso, 1996:186), se constitui como um recurso que possibilita a expressão de estratégias calculadas e a recriação de regras e fontes de poder, com as quais passam a colonizar os espaços de acção aumentando as suas margens de manobra

[405] É esta adequação dos meios aos fins visando garantir a máxima eficiência possível que define a racionalidade da burocracia (Chiavenato, 1983:277).

e as probabilidades de sucesso. Neste contexto, abrem-se oportunidades de conflito[406] que se convertem em mecanismo através do qual as decisões são aprovadas e segundo o qual o poder é exercido democraticamente, isto é, como expressão da vontade dos grupos de influência que participam no jogo político.

No terreno académico assiste-se a uma intervenção de maior vulto dos docentes que, baseando-se na sua perícia profissional, decidem em matérias não apenas de natureza académica mas estabelecem as condições para que as decisões administrativas salvaguardem os seus interesses. Neste caso, a administração coloca-se ao serviço das estruturas académicas homologando e legitimando as decisões que afectam a esfera de trabalho dos profissionais.

Em termos de funcionamento, esta configuração revela-se como uma estrutura híbrida que recorre tanto às lógicas burocráticas como às profissionais, pois trata-se de conferir legitimidade às decisões, a qual resulta, muitas vezes, de um compromisso entre os profissionais e os "burocratas". Nesta perspectiva, e de acordo com Lima (1998b:72),

> "a universidade assume uma vocação democrática e de compromisso social, assume-se legitimamente como *locus de produção* normativa e como iniciadora de políticas e de projectos próprios, segundo objectivos organizacionais em construção/negociação diante das políticas nacionais definidas pelas autoridades centrais."

3.1.2. O tipo burocrático colegial

Esta estrutura organizacional apresenta como características essenciais a horizontalidade do processo decisional (porque baseada na responsabilidade profissional), a partilha de responsabilidades entre os membros considerados como pertencentes a uma "comunidade de saber"[407], e a participação dos indivíduos nos processos de decisão. Embora existam estruturas e regras formalmente definidas, a organização funciona também na base de uma estrutura informal de relações que, se por um lado, facilita a construção dos consensos necessários para a tomada de decisões, por outro, choca frequentemente com a ordem burocrática estabelecida. Os profissionais

[406] Trata-se do conflito identificado por Hoy & Miskel (1987) entre o comportamento profissional cuja autoridade se baseia na competência técnica (perícia profissional) e o comportamento burocrático cuja autoridade é hierárquica e deriva do cargo ocupado.

[407] A noção de "comunidade" adquire aqui a conotação atribuída por Sergiovanni (1994:128) quando a define como "colecções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e valores partilhados. Esta ligação/união é suficientemente forte para os transformar numa colecção de *eus* em um *nós* colectivo. Como um *nós* os membros são parte de uma malha de relações significantes fortemente tecida. Este *nós* partilha geralmente um lugar comum e, com o passar do tempo, transforma-se em sentimentos e tradições comuns e partilhados que são o seu sustentáculo."

tentam escapar aos constrangimentos das regras burocráticas procurando funcionar segundo regras alternativas que facilitam a acção. As lógicas dos profissionais baseadas na sua perícia confrontam-se com as lógicas burocráticas, ocasionando alguns conflitos que o sistema burocrático ou ignora ou tenta resolver através de procedimentos administrativos.

Neste tipo de configuração, a ênfase é colocada na colegialidade da decisão para a qual concorre o perfil de especialista dos indivíduos que integram a organização universitária. Sendo profissionais dotados de um saber de especialista[408] e de uma autoridade profissional, estes actores partilham uma mesma base de poder em função da qual podem tomar as decisões. Além disso, partilham também um conjunto de valores e critérios que permite que as decisões possam ser colectivamente tomadas com base em consensos. A elevada consensualidade gerada no seio dos actores dá-lhes grandes possibilidades de fazer prevalecer as suas lógicas, constituindo um trunfo para contornar as imposições burocráticas e o controlo centralizado e para preservar os seus valores relacionados com o "espírito de corpo". Esta configuração pode ser designada de *adhocracia* cujo funcionamento se baseia na descentralização selectiva e na unidade entre a concepção e a acção, a execução e o controlo. É, portanto, uma estrutura que faz apelo à dimensão democrática[409] na tomada de decisões funcionando numa base participativa e informal.

Apesar de se dividir entre uma estrutura de linha baseada na autoridade burocrática originada na cúpula e uma estrutura profissional onde prevalecem os critérios de colegialidade assentes na perícia, a administração tenta conciliar os interesses da organização com os interesses dos indivíduos procurando alcançar uma harmonização de interesses e obter o comprometimento daqueles com os objectivos organizacionais. Esta conciliação é uma tentativa de reduzir as possibilidades de intervenção autónoma dos grupos de profissionais que são institucionalizados como instâncias de cooperação, como colaboradores na produção das políticas oficiais da organização.

---

[408] Este saber é apanágio das organizações profissionais e constitui uma importante fonte de poder. A este respeito Bush (1986:77) afirmou que "in a professional organization such as school or college there is a significant reservoir of power available to those who possess appropriate *expertise*."

[409] Segundo Costa (1996:55) "esta imagem organizacional fundamenta-se nos seguintes indicadores: desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões, utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, [...] visão harmoniosa e consensual da organização e desenvolvimento de uma pedagogia personalizada."

Neste tipo de organização, a autoridade formal é contrabalançada pela autoridade dos peritos que, graças a ela, podem estruturar os seus contextos de acção na base do consenso, o que legitima, à partida, as decisões colegiais. No entanto, é de se admitir que, por vezes, os grupos constituídos possam vir a ser manipulados pelo sistema administrativo, perdendo a sua autonomia e passando a funcionar como elos de uma cadeia cuja finalidade reside na manutenção da ordem e da autoridade burocrática.

Nas universidades, as estruturas colegiais (como departamentos, conselhos e comissões) estão muitas vezes desconectadas da organização burocrática, ocupando-se especificamente de matérias que dizem respeito aos peritos (ligadas ao ensino e à investigação) e cuja decisão implica o recurso ao saber especializado e às lógicas próprias da ciência e da investigação. É sobre estas questões que os "académicos" têm de encontrar consenso, procurando depois obter o apoio das estruturas administrativas com a finalidade de garantir a exequibilidade dos projectos que precisam de ter cobertura legal e institucional.

3.1.3. O tipo burocrático estatizante

Neste tipo de configuração a organização, estruturada de modo formal e com níveis de autoridade hierarquicamente demarcados, não só consegue promover um elevado grau de consensualidade por imposição de valores, regras e padrões, como ainda garante uma convergência político-ideológica com os interesses externos do Partido/Estado, isto é, torna-se um instrumento de concretização de políticas estatais. A estrutura está concebida para cumprir e executar orientações e políticas elaboradas geralmente a partir de fora ou elaborá-las na base de uma congruência forte com essas orientações, funcionando segundo regras formais rígidas e obrigatórias, centralmente estabelecidas, linhas de autoridade bem demarcadas e sistemas centralizados de controlo apertado.

Quer os órgãos internos, quer os actores individuais não dispõem de qualquer autonomia, cabendo-lhes apenas respeitar as "regras do jogo" e prestar contas da sua actividade. O sistema administrativo, ele próprio controlado por estruturas que lhe são hierarquicamente superiores, está concebido para executar, fazer cumprir e controlar a actividade e os resultados, ocupando-se ainda da manutenção da ordem vigente. A organização funciona segundo o princípio da coordenação, supervisão e controlo por

parte do estado, não dispondo, portanto, de qualquer margem de manobra para estabelecer critérios ou padrões de acção.

Neste contexto, o poder está concentrado na cúpula do sistema e as formas do seu exercício contemplam mecanismos que evitam o surgimento de "focos de resistência", garantindo altos índices de conformidade e de consensualidade. A imposição de regras e padrões de conduta gera, aparentemente, comportamentos conformistas e uma monorracionalidade segundo a qual as coisas são feitas e a realidade interpretada. Esta "burocracia orgânica", submetida aos objectivos político-ideológicos de um partido único que dirige o Estado, assegura a hegemonia ideológica vigente através dos mecanismos da socialização endoutrinadora, do controlo e da coerção[410].

A organização é concebida como instrumento ideológico desse Partido-Estado e a sua acção está encaminhada para a institucionalização das actividades e comportamentos que promovem o formalismo, o controlo e uma "estruturação racionalizada explícita tanto das pessoas como da actividade" (Jepperson & Meyer, 1999:281). Portanto, a organização concentra-se nos actores e no controlo visando a criação de uma visão unitária do mundo.

No que se refere à universidade, esta é convertida numa "instituição do regime" cabendo-lhe seguir e materializar as políticas superiormente traçadas uma vez que está ao serviço de um projecto político em relação ao qual apenas se espera o sentido colaboracionista. Como organização, não dispõe de qualquer autonomia: os seus órgãos são geralmente constituídos segundo as lógicas políticas e os responsáveis são nomeados de acordo com o princípio da lealdade. Os seus membros são concebidos como funcionários estatais e agentes ao serviço de uma missão ideológica. Prevalecem as lógicas da imposição burocrática centralizada, oriundas de uma estrutura administrativa colocada ao serviço dos objectivos ideológicos do Partido/Estado. A estes funcionários só lhes resta conformar-se com uma visão unitarista e agir em conformidade com os valores oficialmente instituídos, tornando-se agentes veiculadores da ideologia oficial. Por esta razão, são geralmente instados a partilhar um conjunto de valores que são definidores da sua condição de "pessoas de confiança".

[410] Jepperson & Meyer (1999:276) disseram, a propósito que "Con frecuencia los Estados latinoamericanos tienen este carácter, al igual que algunos Estados de un solo partido."

3.1.4. O tipo burocrático corporativo

Neste tipo de estrutura vigoram as regras formais e a organização agrupa-se em torno de funções sociais relacionando-se estreitamente com os padrões de autoridade vertical que legitimam essas funções. Os actores organizacionais, agrupados segundo o critério ocupacional, são encarados não como membros de grupos de interesse mas como elementos que buscam *status* a partir das funções que exercem (Jepperson & Meyer, 1999:283). Embora dotados de autonomia profissional, estes grupos são tratados como funcionários[411] que reclamam geralmente por condições de trabalho e bem-estar. O seu sentido de realização é derivado das solidariedades intragrupais e da satisfação de necessidades de auto-estima a partir de valores intrínsecos ao seu grupo, negligenciando aqueles que se referem ao contexto institucional mais vasto.

A organização está configurada segundo uma estrutura centralizada de poder, que é apenas partilhado com uma minoria de actores que é designada e age como representante dos demais. Além da centralização administrativa, com a qual se conseguem os níveis de coesão desejados, regista-se a definição supra-organizacional dos normativos em função dos quais se rege a dinâmica organizacional, daqui decorrendo a legitimidade do controlo político-administrativo do Estado que restringe, no plano interno, a autonomia dos actores cuja participação nos órgãos, fica limitada a certas categorias (Lima, 1998b:71).

No plano académico, assiste-se à constituição de uma estrutura fechada e elitista que apenas admite a participação de alguns estratos do corpo docente ou seus representantes, configurando um corpo docente mais preocupado com as suas prerrogativas de carreira - progressão, salário e benefícios do que propriamente contribuir para a produção de políticas. Não deixando de constituir reivindicações que exprimem interesses de grupo, as mesmas raramente entroncam com os outros tipos de interesses em jogo na organização pelo que não são capazes de desencadear processos conflituais daí que não haja oportunidade de se desenvolver "jogos políticos". Em geral, os docentes encontram-se cooptados nas suas estruturas académicas o que significa que se limitam a cumprir orientações pois a maioria não tem poder reivindicativo

[411] Sobre este tipo de actores Jepperson & Meyer (1999:284) referem que "Las personas en este tipo de sistema pueden obtener acceso como en todas las modernas y intensas formas de organización política. Pero no lo hacen como actores que socializan adecuadamente intereses, sino como elementos con necesidades y derechos naturales y como elementos con el derecho de exigir sobre las obligaciones de los demás. La forma corporativista es más un sistema de bienestar que de participación."

suficientemente forte para se contrapor, de modo organizado, aos constrangimentos legais e institucionais.

4. As imagens organizacionais de universidade

O modelo que se propõe no sentido de explicar os processos de administração e gestão no interior da universidade, pode ser comparável a uma matriz de dupla entrada onde se cruzam, de um lado, as principais dimensões que caracterizam a dinâmica organizacional e, do outro, o conjunto de orientações que conferem sentido a essa dinâmica. De entre as dimensões foram seleccionadas a consensualidade num extremo e, no extremo oposto, a conflitualidade. Estas referem-se à maneira como os actores tomam decisões e aos mecanismos que são desencadeados para a sua produção. Como orientações, destacam-se as profissionais e as burocráticas, umas fazendo apelo aos valores profissionais e outras aos elementos burocráticos. Depreende-se que se está a manipular "variáveis" integrantes dos modelos de análise racional-burocrático, político e de ambiguidade, cuja interpenetração pode ajudar a caracterizar e a perceber como as estruturas se comportam no plano da acção.

Assim, é possível criar vários cenários organizacionais resultantes dos cruzamentos possíveis entre dimensões e orientações. Teremos, portanto, contextos de orientação profissional marcados por consensualidade ou por conflitualidade e contextos de orientação burocrática caracterizados por índices de consensualidade ou de conflitualidade. A menor ou maior conflitualidade é indicador do grau de articulação e possível sentido da acção no que se refere às influências recíprocas entre o burocrático e o político. Cada um dos contextos adquire uma configuração própria que ajuda a criar uma determinada imagem organizacional e respectiva feição, podendo resultar daqui a produção de uma metáfora que identifica o tipo organizacional de universidade.

A criação destas metáforas (patentes no Quadro II) é um exercício de caracterização dos contextos universitários enquanto estruturas organizacionais cujos modos de regulação podem ser predominantemente burocráticos ou essencialmente político-ambíguos, ao que se soma o efeito de lógicas ou racionalidades baseadas no consenso ou no conflito.

Em esquema, teremos um quadro baseado no "modelo bifacial" que pretende explicar as ditas articulações e desarticulações, tal como se apresenta a seguir:

Quadro II: Metáforas de Universidade

PROCESSOS **ORIENTAÇÕES**	**Consensualidade Normatividade** **Objectivos claros e partilhados**	**Conflitualidade Espontaneidade** **Objectivos ambíguos, incertos, negociados**
PROFISSIONAIS **Autonomia** **Colegialidade** **Adhocracia** **Auto-regulação** **Contrato social** **Critérios académicos** **Compromisso com a ciência**	UNIVERSIDADE "CONCLAVE" Modelo burocrático-colegial **(o burocrático e o político em confronto)** **(Docentes: especialistas peritos na sua arte)**	UNIVERSIDADE "COLISEU" Modelo político-participativo **(o político em ruptura com o burocrático)** **(Docentes: actores estrategas - profissionais)**
BUROCRÁTICAS **Hierarquização** **Centralização** **Controlo estatal** **Socialização normativa** **Padronização** **Compromisso com a ordem social**	UNIVERSIDADE "AGÊNCIA IDEOLÓGICA" Modelo burocrático institucional (estatizado) **(o burocrático ao serviço do político - instrumental)** **(Docentes: funcionários - activistas)**	UNIVERSIDADE "TORRE DE MARFIM" Modelo burocrático-corporativo **(o político legitimador do burocrático)** **(Docentes: profissionais funcionarizados)**

Uma análise na vertical permite constatar a variação da acção/reacção entre as dimensões organizacionais (profissionais e burocráticas), parecendo haver na parte inferior, uma articulação mais forte entre essas dimensões cuja acção é de mútuo reforço e, na parte superior, desarticulações entre elas, gerando uma acção oponente em que qualquer dos sistemas pode contrariar ou anular o outro.

Tendo em conta a conjugação de elementos organizacionais (dimensões *versus* orientações) nos quadrantes constituídos, é possível elaborar uma metáfora para cada quadrante considerando um "modelo organizacional" e construir as características essenciais dessa metáfora de modo a ilustrar cada configuração organizacional de universidade. Deste modo, as metáforas da "universidade conclave", da "universidade coliseu", da "universidade agência ideológica" e da "universidade torre de marfim" mais não são do que formas de explicar cada tipo estrutural de universidade de acordo com indicadores pertinentes e tendo em conta a estrutura em acção.

Este modelo permite explicar particularmente as relações entre a dimensão burocrática e a dimensão política da organização como se de dois sistemas distintos se tratasse, ambos constituintes da estrutura organizacional cada qual com uma função específica e um modo de actuação particular. Pelo *modus operandi* destes sistemas, pode-se afirmar que, dado constituírem sistemas de dominação e controlo, são autênticas "almas gémeas" que podem coexistir pacificamente, agindo em coordenação, ou entrar em conflito, procurando eliminar-se mutuamente, ou melhor, promover uma sobreposição de lógicas que, pela sua génese e papel, não deixam de ser o produto da confluência dos modos de regulação burocrático e político.

Na análise destes dois sistemas, privilegiar-se-á, tal como já tivemos oportunidade de abordar no início do capítulo, o equilíbrio instável entre o burocrático e o político, considerados como sistemas de reforço mútuo. Nesta orientação, um e outro "coligam-se" para viabilizar decisões e políticas, recorrendo a processos e tecnologias para estabelecer um curso de acção e uma "ordem institucionalizada" na qual a acção ganha sentido para os actores organizacionais - trata-se de uma lógica de cumplicidade ou de colaboração estratégica.

Numa orientação mais divergente, e no que se refere às relações entre o burocrático e o político, pode-se assistir a arranjos em que pode predominar o domínio da burocracia, que pretende confrontar e anular o sistema político quanto à definição de uma racionalidade ou, em contrapartida, à tentativa de controlo do político, que pretende sobrepor-se ao burocrático, influenciando os processos decisórios segundo lógicas de cariz democrático e participativo. Neste caso, estamos perante uma lógica do confronto onde os conflitos adquirem um lugar central mobilizando os recursos da organização para a sua gestão e resolução.

Estes cenários (retratados no Quadro II), não são mais do que "vistas" das estruturas universitárias a partir de ângulos determinados que iluminam umas facetas enquanto deixam outras obscurecidas, ajudarão a compreender as dinâmicas internas na universidade e os processos conexos (tomada de decisões, gestão de recursos, exercício do poder, processos de legitimação e controlo, lugar e função dos docentes, etc.), dando lugar às imagens que se seguem.

4.1. A universidade "agência ideológica" ou "missionária"

Esta metáfora incorpora duas ordens de factores: uma de natureza sociopolítica, que se relaciona com o lugar da universidade no sistema social e enquanto estrutura integrante do aparelho ideológico do Estado. No caso concreto de Angola a universidade foi incumbida de colaborar no projecto revolucionário de construção do socialismo, facto que se tornou prioridade no conjunto das suas missões; e outra, de natureza organizacional, que tem a ver com o modo como a estrutura funciona e dá resposta aos objectivos impostos. Partindo precisamente desta "dependência" a organização universitária funciona segundo uma estrutura burocrática, baseada na

institucionalização dos normativos, na hierarquização da autoridade[412] e no controlo apertado. Assim, garante os níveis desejados de consensualidade e de partilha de objectivos que são tidos como referenciais fundamentais em torno dos quais se constrói o sentido de instituição. No plano das orientações, denota-se a existência de estruturas supra-organizacionais que a dirigem impondo as orientações políticas e os objectivos operacionais, aos quais tem necessariamente de se submeter. O aparelho burocrático universitário é subsidiário de uma estrutura política estatizada - o ministério e, por vezes, o governo - e tem de funcionar de acordo com as orientações definidas. Integrada num sistema centralizado, a administração universitária tem de se "vergar" à autoridade hierárquica do Estado e tem de reproduzir internamente as estruturas de planificação e controlo para conseguir materializar as orientações recebidas. Daqui deriva a forte dependência desta administração que se estrutura como "*locus* de reprodução normativa".

No plano da acção organizacional, as políticas, os processos e as práticas tendem a ser o reflexo das orientações normativas e de outra forma não podia ser devido aos mecanismos de controlo ideológico estabelecidos na estrutura administrativa, cujos responsáveis são nomeados pela tutela, segundo o princípio da lealdade política. Portanto, o aparelho burocrático está configurado como um instrumento da política, cabendo-lhe a responsabilidade da viabilização das orientações traçadas e sua legitimação do ponto de vista legal. No âmbito deste aparelho promove-se a conformidade institucional de tal maneira que a lógica dominante é a da monorracionalidade política segundo a qual as operações têm de ser realizadas.

Neste contexto, a administração universitária torna-se fortemente dependente de uma regulação política por parte do Estado podendo-se falar mesmo de uma "domesticação ideológica". A função da estrutura administrativa é adequar os meios aos fins preconizados, ou seja, concretizar os objectivos definidos, pelo que, para a cumprir, tende a desenvolver estratégias de isomorfismo em relação ao regime, isto é, reproduzir as estruturas, os modos e princípios de actuação vigentes na esfera do governo, justificando isso em nome da elevação da sua capacidade técnica de operacionalização das políticas. Escusado é dizer que, nestes termos, não faz sentido falar de autonomia institucional, pois o que o sistema político deseja é precisamente eliminar qualquer

[412] Em alguns casos denotava-se uma autoridade dual, constituída por órgãos administrativos reforçados e/ou assessorados por órgãos políticos cuja função era o controlo da produção e execução das políticas, se considerarmos que havia produção de políticas. Em geral, estas políticas eram definidas exteriormente e impostas à universidade, constituindo-se predominantemente como "*locus* de reprodução normativa".

espaço de decisão autónoma ao nível dos órgãos internos. Estes são praticamente extensões ou "apêndices" da estrutura central.

Pode-se afirmar que, nesta configuração, a burocracia é totalmente instrumental em relação à esfera política, assumindo ela própria os objectivos e tarefas inerentes ao projecto socialista. Sem se confundir ou mimetizar, o aparelho burocrático coloca-se ao serviço da política, assumindo-se como estrutura imprescindível à operacionalização das políticas e decisões e esse seu objectivo torna-a percebida como um aliado do sistema político. Tanto é assim que a estrutura burocrática passa a ter algumas prerrogativas como propor a nomeação, o sancionamento, a regulamentação ou as formas de controlo segundo as quais se garante a conformidade entre as orientações e as práticas. Especial destaque deve ser dado à sua função de socialização normativa a partir da qual se produz a institucionalização da ordem vigente como condição para que os actores organizacionais desenvolvam comportamentos congruentes e afirmem o seu compromisso com a ordem social. Assim, estes aderem aos objectivos da organização e passam a actuar como agentes institucionalizadores, em particular os docentes devido ao seu lugar na estrutura universitária.

Os docentes são encarados como "agentes endoutrinadores" e, no seu papel de funcionários ao serviço do Estado, é-lhes incumbida a missão de contribuir para a educação ideológica dos seus alunos, como vertente fundamental do seu trabalho docente. Tendo em conta que um dos "critérios de adesão" à organização é a fidelidade ao sistema, os docentes interiorizam essa função ideológica que lhes garante não só o salário mas também a reputação, tão necessária para merecer a confiança do partido para quem "o professor é um combatente da linha da frente"[413].

Devido a estas características, e especialmente porque "ce type de configuration se caractérise en effet par une nette prédominance des buts de mission sur les buts de système", Nizet & Pichault (1995:219-221 e 280-283), estes autores designam esta estrutura de "missionária". Para eles a "organização missionária" é aquela que se dedica à difusão de valores morais (que inspiram o trabalho) a partir de orientações superiormente definidas e na qual a coordenação se faz por ajustamento mútuo, por estandardização de normas, tarefas, valores e critérios desenvolvendo um comportamento conformista. Segundo os mesmos, este tipo de organização recorre à

[413] Esta é uma das palavras de ordem utilizadas pelo partido no poder para incentivar os professores e para valorizar a sua função cuja referência é a construção do socialismo que, no plano cultural, é equiparado a um combate contra as sequelas do colonialismo e pela instauração de uma nova mentalidade e identidade.

mobilização ideológica visando implicar os indivíduos com os objectivos definidos para a organização e gerar maior engajamento no seu funcionamento. Aqueles, enquanto membros, estão ao serviço das missões (mesmo que dificilmente operacionalizáveis) e não propriamente em função de objectivos profissionais. Desse modo, a organização promove a criação de representações mentais que conduzem à subordinação dos objectivos específicos (pessoais ou grupais) aos objectivos gerais prevalecentes na organização.

Analisando a organização do ponto de vista do poder e da participação na decisão verifica-se a existência de um sistema centralizado de decisão, restrito e elitista, ao qual pertencem apenas alguns responsáveis de órgãos e os dirigentes políticos. Deste modo, a maior parte dos actores não exerce influência no processo decisório, deles esperando-se apenas lealdade e compromisso. Tendo em conta a confiança merecida, estes actores podem intervir nas decisões operacionais, não encontrando na organização qualquer espaço de expressão de interesses de grupo. Para a organização, estes interesses não existem porque se parte do princípio de que são congruentes com os altos valores propugnados, o que significa dizer que os indivíduos são encarados como membros cooptados e comprometidos, logo, sem autonomia de qualquer tipo.

A representação de organização[414] gerada nos actores organizacionais decorre da assimilação da imagem projectada de universidade como "viveiro de quadros" para o socialismo ou "trincheira da revolução", ou seja, dos efeitos da propaganda acerca do papel endoutrinador da universidade em contexto revolucionário. Assim sendo, constrói-se um universo simbólico sobre o papel do partido na administração universitária, sobre a disciplina e a ordem institucional, sobre a função dos docentes, etc., reforçado por um discurso legitimador da especificidade organizacional universitária.

A universidade inscreve-se no sistema de dominação estatal por representar um poder essencial - o do saber, tornando-se um instrumento ideológico ao serviço do poder instituído. Ganha corpo o facto de

> "a ciência e os cientistas estão frequentemente ao serviço do poder constituído [...] fazendo evoluir a natureza do poder e dos que o exercem. A ciência e o seu poder têm uma influência crescente sobre a fonte do poder e sobre as formas do seu exercício." (Ferrarotti, 1996:55).

[414] Esta análise é coerente com a perspectiva institucional de Clegg (1998:91-95) segundo a qual os actores tendem a interiorizar as representações da realidade que se vão afirmando como "versões oficiais da realidade".

Uma estrutura desta natureza é válida apenas em contextos de forte condicionamento ideológico e com objectivos definidos de endoutrinamento social e num clima de exortação do regime como aquele que sucedeu imediatamente depois da independência, caracterizado como "de euforia revolucionária" e que vigorou, no plano das estruturas organizativas e espirituais da sociedade até quase finais da década de oitenta do século passado. Ressalte-se que uma universidade como a Universidade de Angola, que foi uma peça importante do projecto político-social do partido no poder, não teria tido condições para se estruturar de outra forma que não a de uma "agência ideológica" do regime com quem, graças a um pacto político, e em função disso, se legitimou socialmente.

4.2. A universidade "torre de marfim"

Esta metáfora decorre da representação de universidade como "santuário no qual o erudito segue silenciosamente o seu ofício livresco" (Wolff, 1993:29) o que pressupõe considerar um certo isolamento da universidade em relação ao meio que a rodeia, constituindo-se como a principal razão de ser dos académicos para quem a universidade é o seu lar. De acordo com o mesmo autor, e seguindo esta linha de pensamento, a universidade é concebida como "comunidade de intelectuais, informalmente organizada, autogovernada e gerida por normas internas de erudição e não por normas sociais de produtividade ou utilidade" (*id*.:32). Assim, os membros desta comunidade procuram pôr-se de acordo, partilhando normas e valores que afectam quer o trabalho científico como o seu próprio modo de vida.

Para Buarque (1994:72), a imagem da "torre de marfim" tem a ver com o modo como a universidade constrói e difunde o saber, fechada sobre si, mediante uma linguagem hermética criada "para dificultar o entendimento, colocar o orador no pedestal, protegê-lo das críticas, dando-lhe o monopólio do conhecimento", sendo certo que, confinada nos seus métodos, encravada no seu elitismo se torna uma "ilha de saber". Muito embora esta imagem já pouco tenha a ver com realidades concretas, o certo é que o nosso imaginário ainda é povoado por estas representações porque, de facto, a universidade ainda se resguarda de "ingerências sociais".

Organizacionalmente, a universidade caracteriza-se por orientações burocráticas (centralização, hierarquização, padronização) reveladas nas formas de estruturação segundo órgãos diferenciados e hierarquizados nos quais se concentra uma grande

parcela de poder. A colegialidade, fundada nas lógicas profissionais, é uma dimensão que contrabalança o poder burocrático hierárquico, gerando-se alguma conflitualidade de lógicas, especialmente entre o controlo burocrático e a autonomia profissional, sem que aquele interfira com esta. Geralmente, o controlo burocrático não atinge as esferas de acção estritamente pericial, restringindo-se à verificação da conformidade das decisões com os aspectos formais/legais. O aparelho burocrático, que é proficiente nos mecanismos de acção, chega a fazer recomendações para aumentar as probabilidades de êxito das decisões profissionais, o que nos leva a reconhecer o valor da burocracia para a construção da política universitária. Mostrando a sua utilidade, o burocrático legitima-se aos olhos do político não de modo subserviente mas como mecanismo de reforço do poder dos profissionais.

A estrutura universitária está configurada segundo padrões burocráticos e lógicas cuja racionalidade uniformizadora aponta para uma padronização dos processos, o que é congruente com a necessidade de controlo. Todavia, a autonomia dos docentes, considerados como actores-chave nesta estrutura na qual ocupam posições que lhes permitem influenciar os processos decisórios, leva-os a agir de duas maneiras distintas: resistem e contrariam estas tendências se interpretam a intervenção da administração como entraves burocráticos, fazendo tudo para reduzir a iniciativa dos burocratas; reforçam as medidas burocráticas se constatam que trazem benefícios para o processo decisório, buscando o apoio dos burocratas.

É preciso destacar que, nesta configuração, os docentes demonstram um forte corporativismo, mais como defesa contra as prerrogativas burocráticas do que como estratégia oposicionista ao poder da administração. O que eles pretendem é que a organização permita que desenvolvam as suas actividades sem interferências da administração por entenderem que as suas áreas de actuação (ensino e investigação) só a eles dizem respeito. Deste modo, ao tentarem preservar-se das influências burocráticas, resguardando-se na sua autonomia e confinando-se às suas áreas de actuação, também estão a permitir que o aparelho burocrático se afirme como modo de regulação uma vez que, deste modo, raramente chega a haver confronto de lógicas ou conflitos de racionalidades. Numa estrutura deste tipo são enormes as ambiguidades de que se aproveitam quer o aparelho administrativo, quer a estrutura profissional. São essas ambiguidades que possibilitam a coexistência pacífica das estruturas estabelecidas no interior da universidade porque dão cobertura a diferentes conjuntos de lógicas supostamente conducentes aos mesmos objectivos.

A coexistência das duas dimensões (burocrática e colegial) gera um modo de regulação híbrido que recorre quer a mecanismos burocráticos (estandardização, controlo, normativismo), quer a procedimentos técnicos de natureza profissional que faz com que o exercício do poder no contexto universitário seja resultado de compromissos prévios, implícitos ou explícitos, pacificando-se as relações entre académicos e burocratas. Como consequência lógica, a organização procura funcionar na base de consensos e de equilíbrios, da conciliação das regras formais e não formais e da tomada de decisões em órgãos apropriados. Depreende-se que o conflito não seja aqui uma dimensão relevante, parecendo existir mesmo estratégias que conduzam ao seu evitamento. Os profissionais não desejam sentir-se incomodados no seu reduto e nem pretendem criar entraves ao processo administrativo. Deste modo, a produção de decisões e políticas fica reservada às instâncias próprias, onde se admite a representação dos diferentes corpos integrantes da estrutura, confinando-se aí como se esse fosse o único palco político da organização. Lima (1998b:71) caracteriza esta estrutura como "um sistema não participativo ou, quando muito, de participação cooptativa limitada a certas categorias de actores."

Trata-se de uma estrutura de "meio-termo", isto é, que tende a evoluir para outras onde se destaque quer a dimensão profissional, quer a burocrática derivando conflitos de lógicas que podem ser resolvidos por accionamento de dispositivos fundados numa ou noutra lógica. Essa evolução está condicionada à natureza e grau de autonomia da universidade em relação ao Estado e da capacidade de assunção e desenvolvimento da autonomia por parte dos actores universitários. A configuração aqui retratada faz apelo a critérios de engajamento fundados nas solidariedades de grupo e nos objectivos de missão. Os profissionais preferem, assim, confiar mais nos mecanismos internamente estabelecidos para aferir a sua competência do que nos dispositivos criados pela administração por considerarem que estes não contemplam a especificidade do seu trabalho.

4.3. A universidade "conclave"

Esta imagem de universidade é congruente com a de uma estrutura concebida por e para profissionais que nela exercem o seu ofício, em comunidade, e ao abrigo das ingerências de outros actores. Deriva de uma aproximação ao universo eclesiástico em que o conclave (enquanto recinto recatado e fechado à chave), é a assembleia de

cardeais reunidos para eleger o papa. Daqui ressalta que só alguns membros da comunidade participam e para efeitos específicos. Deste modo, por analogia, a organização universitária seria a instância de participação de algumas categorias de profissionais (ou seus representantes) para deliberarem e decidirem sobre questões importantes que afectam o quotidiano académico, recorrendo ao seu poder pericial, constituindo uma espécie de "reduto tecnocrático". Efectivamente, as estruturas académicas funcionam como unidades levemente desarticuladas, com níveis de autonomia elevados e que decidem segundo critérios próprios. Para Balderston (1995:79)

> "They chose how to spend their time. They vie for achievement and recognition in their own fields and according to their own chosen reference points, many of which are outside the institution. As investigators on research projects, they control significant resources and this gives them bargaining strength for command of space and other institutionally supplied items. Most important of all, they have the power to resist what they regard as inappropriate demands on them or intrusions on their freedom to act and think."

A organização parece constituir uma estrutura balcanizada: de um lado, encontramos os órgãos da administração, com as suas lógicas e critérios fundados no modo burocrático de regulação, cuja função essencial é a de manter a ordem e a estabilidade, o mesmo é dizer, assegurar a uniformidade através da imposição de critérios de padronização e mecanismos de controlo. Do outro lado, existe uma estrutura profissional integrada pelos docentes, dotados de grande perícia profissional que lhes confere poderes para resistir aos critérios burocráticos e impor as suas lógicas académicas. De qualquer das maneiras, no interior de cada estrutura vigora um elemento comum: a busca do consenso. Mas, colocadas lado a lado, as estruturas competem entre si pelo privilégio de impor as "regras do jogo" estabelecendo-se uma situação de confronto de lógicas e racionalidades para se ver qual delas se sobrepõe e estabelece os mecanismos de regulação.

A consensualidade vigora nesta estrutura enquanto condição de entendimento e de interacção entre os actores que partilham valores comuns e em função dos quais constróem o seu sentido de comunidade. A formalidade e a normatividade burocrática são características marcantes que permitem inculcar os valores e consensualizar os objectivos cuja determinação está a cargo das hierarquias superiores da organização. Isto pressupõe a existência de níveis de autoridade que é exercida com recurso aos mecanismos legal-burocráticos como a imposição de regras, de padrões e de critérios de acção. Nesta organização cultiva-se uma racionalidade técnica apriorística assente nos

princípios da autoridade hierárquica e do respeito aos objectivos superiormente fixados, que devem ser entendidos uniformemente e usados como guias para a acção. Os mecanismos da planificação centralizada e do controlo ajudam a produzir os níveis de consenso desejados que garantem a uniformidade e a unidade dos critérios pelos quais se pauta a autonomia institucional dos órgãos.

Além destas bases, da autonomia é assegurada mediante a perícia profissional dos docentes que lhes confere graus elevados de discricionaridade e os tornam competentes para decidir sobre questões específicas da sua área directa de intervenção. Quer isto dizer que se valoriza o poder profissional legitimado pela formação e competência dos docentes e com o qual contrabalançam a influência da administração burocrática. Os dois poderes entram em estado de tensão porque, de um lado, prevalecem normas e valores de índole burocrática sobre os quais assenta a ordem institucional e, do outro, sobressaem critérios e modo de actuação profissionais que legitimam as decisões de natureza técnica e científica.

Nesta organização existe a tendência de reforçar o papel e a acção dos órgãos académicos de decisão e participação o que exprime o predomínio do profissional sobre o burocrático que aparece como estrutura auxiliar e de suporte aos processos de decisão e implementação. Uma vez que estes órgãos se ocupam essencialmente das questões da docência e da investigação, os seus membros procuram estabelecer critérios e valores que devem prevalecer sobre os interesses particulares construindo, deste modo, uma espécie de racionalidade técnico-científica que confere o sentido de comunidade.

Se, de um lado, o sentido corporativista dos docentes os leva a desenvolver lógicas de acção que salvaguardem os seus interesses académicos, preservando o seu poder e constituindo as bases da sua legitimação enquanto "corpo" capaz de se mobilizar para lutar pela conquista de mais autonomia, do outro, encontramos uma estrutura burocrática ciosa das suas prerrogativas de controlo que acciona, quando entende, mecanismos que visam restringir a produção das políticas. O recurso à lei, às formalidades, aos prazos e aos orçamentos são apenas indícios de como a burocracia pode limitar o campo de acção dos académicos impondo critérios de gestão externos ao campo do conhecimento, ou promovendo um controlo burocrático das políticas.

Se considerarmos os actores como indivíduos devemos reconhecê-los como especialistas empenhados em exercer as suas funções com competência, sujeitando-se aos padrões de desempenho estabelecidos. Enquanto membros de grupos, ou comissões, as suas lógicas integram-se e harmonizam-se exprimindo-se apenas como corolário de

um modo de regulação colegial, portanto, fundado no consenso, pressupondo a negociação de agendas divergentes. Este factor estabelece possibilidades de expressão de lógicas democráticas que fundamentam a tomada de decisões em órgãos colegiais onde se respeitam os princípios da autonomia e liberdade académicas. Os docentes e os órgãos são, assim, forçados a cultivar uma cultura democrática mesmo quando a rigidez burocrática tenta impor as regras da autoridade hierárquica ou da conformidade legal.

4.4. A universidade "coliseu"

Ao abordarmos a universidade à luz desta metáfora, remetemo-nos à representação do *coliseum* ou anfiteatro romano da antiguidade onde se realizavam combates ou outras competições. A imagem do coliseu destaca precisamente o confronto mas também a espectacularidade que parecem ser características actuais das instâncias e dos processos de debate político. A universidade "coliseu" não é mais do que uma expressão da possibilidade de se transformar numa organização de produção autónoma de políticas ou, como afirmou Lima (1998b:72)

> "na forma de governação democrática e participativa (participação no processo de decisão) representando a universidade como uma 'arena política' constituída por actores, projectos e interesses diversos e eventualmente antagónicos, com liberdade de expressão, democraticamente dirimidos por processos de participação e de escolha democrática, em órgãos de governo participados, assemelhando-se a uma espécie de pequeno regime político, a um sistema de governo ou a uma comunidade governada em termos democráticos e, de resto, aberta, à participação de actores externos."

Esta concepção releva alguns elementos essenciais que configuram a universidade como um *locus* de produção de políticas, ou seja, como uma instância dotada de autonomia capaz de definir as suas linhas de rumo estratégicas, a partir de processos participativos mas conflituais. Fundado no modelo político-participativo, a organização universitária assemelha-se a uma estrutura complexa de órgãos e relações, debilmente articulados[415], que se confrontam a propósito da tomada de decisão, partindo muitas vezes de posições divergentes que reflectem interesses conflituais. As fontes de conflito permanente residem no antagonismo entre a regulação burocrática e a autonomia dos órgãos e actores, na incompatibilidade entre a perícia académica e o controlo burocrático e entre o poder da administração e o poder dos profissionais.

[415] Traduzindo esta compartimentação e ligeira desarticulação, Balderston (1995:102) refere que "A university is not a tight, integrated entity: it is a loosely coupled organization of academic units that are differentiated from one another and that operate with significant, though varying, degrees of decentralization."

Esta imagem de universidade evoca desde já o elevado grau de conflitualidade prevalecente, resultante da multiplicidade de interesses e de lógicas que se confrontam por intermédio dos seus defensores esperando levar a melhor sobre os adversários uma vez que disso depende a capacidade de influência sobre as decisões e políticas a aprovar. Outra característica é a existência de ambiguidades respeitantes aos objectivos (Baldridge, (1978:20-21) o que conduz a que os mesmos sejam interpretados pelos actores organizacionais de diferentes maneiras, criando oportunidades para a redução dos níveis de consenso face à presença de múltiplas racionalidades.

Do ponto de vista da organização, a universidade está constituída por departamentos que não são meros arranjos burocráticos para promover a coordenação e a gestão. Estes são centros de actividades profissionais, nos quais interagem indivíduos com elevada perícia profissional e que controlam as condições do exercício da sua actividade (admissão, formação e avaliação). Assim, a actividade departamental constitui o centro da vida académica e o ponto de confluência das decisões e políticas académicas. A autonomia de que goza constitui a condição mais importante para que se possa assumir como entidade produtora de políticas, ou seja, como esferas de influência, sendo, por outro lado, um mecanismo que contribui para reduzir o poder burocrático.

Neste tipo de configuração, o conflito revela-se como uma característica vital para a dinâmica organizacional, activando e mobilizando estruturas e actores para a participação em processos de decisão complexos, morosos e emocionantes. Aqui, a dimensão política entra em choque directo e violento com o aparato burocrático, procurando abrir espaços de participação e de expressão de interesses e lógicas que divergem substancialmente dos padrões burocráticos. Processa-se uma ruptura entre o político, considerado como força impulsionadora, e o burocrático, encarado como força de bloqueio, gerando-se condições para que as decisões estratégicas resultem geralmente de processos negociais traduzidos em compromissos mais ou menos duradouros em função dos quais se define a ordem institucional.

Os actores universitários são considerados sujeitos legitimamente dotados de interesses que participam activamente no exercício do poder. Este é intenso e exprime-se como um conjunto de "jogos de poder" onde se disputam recursos e capacidade de influência nas decisões fundamentais, em relação às quais os profissionais querem ter uma intervenção decisiva. A actividade política assim desencadeada faz surgir coligações de interesses com expectativas quanto ao grau de influência que podem exercer sobre as decisões.

Estes actores apresentam como características o facto de possuírem elevadas qualificações o que os torna competentes profissionalmente e aptos para a actividade política. Assumindo-se como peritos, desejam controlar as decisões que lhes dizem respeito e por isso é que não deixam "o negócio por mãos alheias". Além disso, dotados de elevados graus de autonomia e baseando-se num "espírito de corpo" os actores perseguem objectivos específicos nem sempre congruentes com os objectivos oficiais, que podem sempre, graças à ambiguidade prevalecente, ser interpretados de diferentes maneiras e servir interesses distintos.

A governação universitária fundada na participação alargada dos membros da comunidade académica pode ser um exemplo de como a democracia pode contribuir para dignificar os processos decisórios e os próprios actores universitários que, enquanto estrategas, são uma peça-chave importante para a definição da qualidade das políticas produzidas. Apesar da fragmentação estrutural que pode ocasionar, não só devida à autonomia em função da qual cada órgão define as suas lógicas de acção e racionalidades, mas também graças ao estado de "conflito endémico" o cenário da arena política parece compaginar-se melhor com o cenário de "uma organização cívica onde se busca a *cidadania organizacional*" (Lima, 1998b:72) na base da afirmação de projectos institucionais próprios que mobilizem a capacidade negocial dos vários intervenientes nos processos decisórios potenciando a democracia e a participação. Neste âmbito, a burocracia pode ser o mecanismo através do qual os actores organizacionais são mobilizados e integrados nas instâncias de decisão legitimando os processos e os resultados e, acima de tudo, assegurando a pluralidade suficiente para alimentar o diálogo democrático. Na opinião de Beetham (1987:166-167),

> "a administração burocrática não é anti-democrática por inerência. As suas capacidades organizacionais só passam a sê-lo quando protegidas pelo secretismo. [...] (Assim) uma burocracia que opere dentro de uma ordem democrática é particularmente rica. [...] Identifica as condições em que as funções burocráticas necessárias para a praticabilidade da política e a sua eficaz execução podem ser desempenhadas sem permitirem considerações de praticabilidade ou de eficiência que possa impedir a discussão acerca dos fins ou a negociação de reivindicações sociais antagónicas."

5. A gestão dos recursos humanos docentes em cada uma das perspectivas

Uma das questões centrais desta tese é a análise da repercussão dos elementos organizacionais abordados no âmbito dos modelos teóricos (enquanto lentes que permitem enfocar configurações determinadas da organização universitária e os seus modos de regulação privilegiados) sobre os processos e as práticas afectas à gestão do

pessoal docente numa universidade concreta. Esses processos e práticas são expressão e, também, elementos integrantes de políticas elaboradas cujas orientações visam ou as pessoas, enquanto membros activos de uma comunidade, ou as suas qualificações que lhes conferem capacidade e poder de influência, ou mesmo as condições e recursos com os quais podem desempenhar as suas tarefas. Queremos com isto dizer que as políticas de gestão dos recursos humanos docentes não são mais do que o modo como na organização as pessoas e o seu papel são encarados, tendo em conta as oportunidades oferecidas pelos contextos em que estão inseridas.

Assim, numa estrutura dominada pela monorracionalidade burocrática, os actores são geralmente considerados como actores passivos, cumpridores de papeis, que reagem às solicitações e aos estímulos organizacionais de modo congruente e cooptado, cumprindo as tarefas pelo mínimo para que a sua imagem não fique comprometida. A estes actores está reservado um comportamento conformista, levando a que evitem entrar em choque com as regras estabelecidas. Em termos de gestão da sua actividade e desempenho bastará conceder-lhes as condições mínimas e uma remuneração compatível com a percepção que têm do trabalho que executam. Esta é uma visão minimalista que tende a considerar o pessoal como um meio de produção (Térence, 1994:25) ou peões que se integram numa estratégia de institucionalização da passividade, ou da participação com acto de fé. A gestão recorre aos critérios impessoais definidos no quadro de convenções colectivas que regulam as relações sociais e se aplicam de maneira uniforme ao conjunto dos membros da organização. Trata-se, segundo Nizet & Pichault (1995:299) de um modelo de gestão objectivante, baseado na estandardização de procedimentos ou de resultados, ou seja, "d'une gestion planifiée des effectifs, d'une promotion à l'ancienneté, d'une rémunération barémisée, d'un temps de travail étroitement réglementé, etc. ".

Em contextos de ambiguidade acrescidos de margens de autonomia que os actores utilizam segundo a sua discricionaridade, estes constróem representações subjectivas da realidade envolvente e criam sistemas de produção de sentido para justificar o modo como actuam. O contexto é percebido de maneira diferente e, por isso, as reacções comportamentais são imprevisíveis. Os actores interessam-se pelas decisões e apelam ao seu sentido de corpo de profissionais para reivindicar a participação nas decisões. O modelo de gestão mais coerente com esta configuração é o da gestão "individualizante" (Nizet & Pichault, *id*.:300), cuja utilização se justifica em virtude da presença de

"operadores" qualificados, desejosos de manter a sua esfera de autonomia no trabalho e cujo percurso profissional pode ser construído individualmente.

Nas organizações concebidas como "círculos políticos" (Canavarro, 2000:73) os actores são encarados como indivíduos portadores de projectos que revelam interesses e desejam vê-los contemplados nos processos de decisão, pelo que são impelidos a confrontá-los com os dos outros visando ganhar poder para estabelecer a ordem institucional de acordo com esses mesmos interesses. O modelo de gestão do pessoal mais congruente com estes contextos tem de reunir características que lhe permitam negociar com os actores organizacionais os critérios e os padrões para a avaliação ou promoção, pelo que, na sua essência, revela uma abordagem política.

Síntese

As configurações organizacionais de universidade estabelecidas neste capítulo constituíram uma tentativa de analisar as dinâmicas e os processos que decorrem no seu interior influenciados por factores de tripla natureza: burocrática, impondo padrões de conformidade e hierarquização da autoridade; ambígua, com as possibilidades de interpretação múltipla da realidade organizacional; e política, que contempla a lógica do conflito entre interesses divergentes. A acção destes factores, à qual se adiciona o carácter colegial da estrutura universitária, pode exercer-se isoladamente ou em combinação e, neste caso podem ocorrer efeitos mutuamente reforçadores ou reciprocamente anuláveis. Embora se considere geralmente que a estrutura burocrática contribui para elevar a coesão organizacional e para promover uma consistência entre as intenções (objectivos) e as acções (concretizações) deve admitir-se também que a burocracia pode gerar uma acção dissonante através de bloqueios à actividade organizacional, especialmente quando os meios accionados não justificam os fins visados.

A dinâmica organizacional da universidade pode ser analisada a partir da compreensão das articulações e desarticulações que se produzem entre a dimensão burocrática e a política enquanto factores que estruturam relações, interacções e processos organizacionais cujas características derivam dos efeitos verificados dessas articulações ou desarticulações. Tomada como elemento viabilizador, à burocracia cumpre a tarefa essencial de garantir as condições para a realização das actividades essenciais da organização de acordo com as finalidades desta, pelo que o seu carácter

(daquela) depende da natureza das tarefas que lhe são incumbidas. Assim, existirão burocracias mais rígidas, cautelosas e legalistas, ou burocracias mais flexíveis e arejadas, tudo dependendo do que dela se espera enquanto guardiã da ordem e da estabilidade ou enquanto promotora da mudança.

Geralmente, a componente burocrática, a mais visível e a mais estável da organização, funciona no sentido de manter uma certa congruência funcional porque recorre aos padrões e critérios uniformizadores que, à partida funcionam como geradores de consenso. Este cenário é abalado pela introdução de lógicas que apelam à divergência e ao conflito porque se baseiam no pressuposto de que existem diferentes interpretações da realidade, expectativas não contempladas no mapa dos comportamentos e, o que é mais importante, interesses conflitantes e que colidem com os termos da ordem estabelecida. É neste domínio que são desencadeados mecanismos de negociação e compromisso que visam a produção de consensos (precários e passíveis de ser quebrados) em cuja base está uma definição circunstancial de ordem vigente. Esta só vigora na medida em que as diferentes forças se convencem da sua legitimidade a qual pode sempre ser contestada assim que se altera o equilíbrio de forças.

É este jogo organizacional que justifica, por um lado, a intervenção dos mecanismos inerentes a um modo de regulação burocrática que visa produzir o significado da realidade a partir de referenciais mais globais e duradouros e, por outro, o desencadeamento de processos de regulação de natureza política que permitem reconstruir permanentemente os códigos de significação em função dos quais os actores buscam um novo sentido, agora mais vinculado a valores circunstanciais. A estrutura organizacional não só se ajusta a esta "oscilação" de modos de construção de sentido proporcionando condições para a expressão de lógicas singulares no seio de uma lógica racionalizadora mais abrangente, como activa mecanismos que ajudam a romper com ela, actualizando os padrões a partir dos quais a acção futura passará a reger-se.

A dinâmica organizacional resulta da confluência de acções e lógicas afectas tanto à estrutura burocrática com à estrutura política, actuando em dois sentidos: convergente, quando ambas as estruturas encontram razões para construir espaços de acção que congreguem vontades e esforços para a realização de objectivos comuns (preservar os valores da cultura organizacional, garantir os respeito dos direitos humanos, reagir a ameaças externas), ou divergente, quando se trata de dar corpo a projectos e ou interesses que apenas servem uma parte da organização. Neste caso, cada uma das estruturas mobiliza recursos e activa estratégias para que as decisões tomadas sejam o

mais de acordo possível com um ou com outro figurino e satisfaçam o máximo de critérios.

Assim, o território académico torna-se palco de confrontos, nos quais se revelam as dimensões burocrática, colegial ou política através dos seus elementos característicos: a normativização, a cooperação e o conflito, respectivamente. O equilíbrio entre estes elementos é sempre difícil de conseguir na medida em que, não se excluindo mutuamente, leva a que o apelo a qualquer um, num determinado momento, inviabiliza a intervenção dos outros. As metáforas organizacionais de universidade pretendem traduzir este modo de abordagem da estrutura organizacional, nas quais os diferentes mecanismos de coordenação variam e são accionados em função do predomínio de determinadas lógicas.

Cada metáfora é uma oportunidade para apreciar as diferentes variações que as articulações analisadas podem adquirir, ajudando a compreender alguns aspectos da dinâmica organizacional universitária, ligados quer à regulação burocrática, colegial/profissional ou política. Os processos de decisão são a expressão mais significativa da influência de cada modo de regulação estudado, resultando em normas administrativas, acordos e compromissos ou concertações informais com as quais os actores e as estruturas resolvem os problemas com o mínimo de constrangimentos. Quer derivem da estrutura hierarquicamente estabelecida, da negociação ou do "espírito de corpo", as bases de poder a que as estruturas ou os actores podem recorrer ganham sentido estratégico no âmbito da conjugação de lógicas que constituem, muitas vezes, um território multirreferenciado de acção que é apanágio da universidade.

IV CAPÍTULO
CONSTRUINDO O OBJECTO DE ESTUDO - JUSTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta parte pretende-se apresentar, clarificar e justificar teoricamente as opções metodológicas que permitiram realizar este estudo considerando que uma investigação é uma tentativa de leitura da realidade que se quer conhecer, mediante o recurso a meios apropriados. O ponto de partida da escolha do "paradigma[416] metodológico" residiu no próprio carácter do estudo - qualitativo e descritivo, na natureza psicossociológica do objecto investigado - representações de docentes universitários agindo num universo organizacional singular - e na especificidade do assunto abordado - os processos (as políticas e as práticas político-administrativas) de gestão dos recursos humanos docentes numa universidade concreta - a Universidade de Angola.

Por outro lado, a determinação do figurino metodológico ligou-se ao objectivo primordial deste estudo que foi o de conhecer mais profunda e concretamente algumas características específicas da estrutura, da organização e do funcionamento da Universidade de Angola e de caracterizar a administração universitária, especialmente no que se refere aos aspectos relacionados com a gestão dos recursos humanos docentes, de modo a revelar a natureza idiossincrática dos processos de gestão da carreira docente e, na sequência disso, o modo como os docentes universitários angolanos constróem representações sobre si, sobre a sua carreira e a profissão, factores de que depende em muito o sentido de realização profissional desses docentes.

A preocupação em compreender os processos de construção de representações sociais em contexto organizacional condicionou a estratégia metodológica global, concebida como um modo de abordagem holística[417] e hermenêutica[418] de uma

[416] Este conceito é utilizado não no sentido atribuído por T. Kuhn (1970:viii) em termos de modo de "aquisições científicas universalmente aceites que fornecem modelos de solução de problemas", constituindo um sistema unitário e coerente de produção de teorias, métodos e meios de definição de dados num certo domínio. Aproxima-se mais de Guba & Lincoln (1994:107) para quem o paradigma representa, "a world view that defines for its holder, the nature of the 'world', the individuals place in it, and the range of possible relationships to that world" e exprime aqui uma forma de investigação relativizada no âmbito de um "quadro de significado" (Giddens, 1996:162) que fundamenta uma estrutura conceptual investigativa ou modo de configuração das práticas investigativas que exprimem uma concepção de investigação designada de qualitativa.

[417] A abordagem holística é a que permite abarcar o fenómeno no seu conjunto (Taylor & Bogdan, 1984:6; Bisquerra, 1992:258). De acordo com Stake (1998:49-50) esta abordagem caracteriza-se pela contextualização, pela orientação para o caso e por procurar compreender o seu objecto. Cf. Tb. Justo Arnal, Delio del Rincón & Latorre, 1992, pp. 87 e 200.

[418] A hermenêutica apela à necessidade de abordar a realidade de modo interpretativo, o que é congruente com o paradigma interpretativo cuja essência reside em compreender o significado da acção humana enfatizando a perspectiva dos actores sociais. Sobre este paradigma cf. Bisquerra (1989:261); Colás Bravo & Buendía Eisman (1992:48); Lessard-Hébert *et al*. (1994:75); Coulon (1995a:28); Lindloff (1995:28-35).

organização social e culturalmente contextualizada e cuja *démarche* se processou partindo da apreensão global das características contextuais, organizacionais e profissionais da universidade angolana para chegar à análise mais focalizada de um conjunto de processos referentes à gestão dos recursos humanos docentes e da sua carreira.

Partindo do pressuposto de que as estratégias dos actores organizacionais, neste caso os docentes universitários, são em grande medida marcadas pela salvaguarda de interesses num jogo de disputa e exercício de poder e influenciadas pelas condicionantes contextuais relacionadas com a natureza da administração universitária e as características dos processos de gestão, procurou-se conceber um aparato metodológico que fosse capaz de ajudar a esclarecer a essência das políticas e práticas de gestão da carreira docente, enquadradas numa perspectiva organizacional, dando simultaneamente conta do carácter subjectivo das reacções e representações dos docentes relativamente a essas políticas e práticas.

1. Sobre a natureza do estudo

Este estudo incidiu fundamentalmente numa análise sócio-organizacional de uma instituição de ensino superior (para caracterizá-la do ponto de vista da sua evolução, estrutura, dinâmica e modos de administração e funcionamento) e mais especificamente na descrição e interpretação das políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes mais acentuadamente visíveis na organização educacional considerada - a Universidade de Angola. A compreensão destes processos partiu da consideração do contexto organizacional (institucional, sociopolítico, cultural e legal) em que ocorreram, por um lado, e dos significados[419] que os actores (docentes) lhes têm atribuído, por outro. Assim, a obtenção e a interpretação dos dados foi um processo que decorreu em estreita interrelação com as perspectivas desses actores, exigindo mesmo a sua cooperação pois, tal como consideram Brown & Dowling (1998:45) o investigador não pode limitar-se ao que vê e depois apresentar isso como um conjunto de factos na medida em que estes são, afinal, significados com os quais os actores organizacionais

[419] De acordo com o interaccionismo simbólico, os actores sociais constróem significados com os quais explicam e dão sentido à sua vida, isto é, interagem com os outros e interpretam os seus comportamentos em função dos significados que eles próprios lhes atribuem (Cf. Léssard-Hébert *et al*., 1994:60). Bogdan & Biklen (1994:55) consideram que "as pessoas agem como animais simbólicos" construindo significados com os quais interpretam e definem as situações de interacção, em função do qual "ajustam" o seu comportamento social e dão sentido às suas vidas. É esse dar sentido que as torna numa "espécie cultural".

produzem e mantêm o seu mundo simbólico (Foucault, 1987:159). Tratando-se de percepções e representações de uma realidade impregnadas de significado, tornou-se necessário contextualizá-las social e culturalmente para se poder construir um conhecimento válido, ou seja, que traduza essa mesma realidade tão próxima quanto possível da perspectiva dos actores.

A descrição e a compreensão tanto do carácter da administração universitária, como dos processos de gestão dos recursos humanos docentes sob consideração do contexto organizacional e mesmo das percepções desses docentes exigiu da parte do investigador, uma "imersão" na realidade investigada (Silverman, 1994:21; Giddens, 1996:184; Brown & Dowling, 1998:43), de forma a conseguir apreendê-la e compreendê-la como um processo em mudança e a captar as suas especificidades à luz das quais se fizeram as interpretações dos dados obtidos. Foi, portanto, necessário realizar previamente uma abordagem exploratória através de conversas informais com vários docentes universitários angolanos mais facilmente contactáveis[420] de forma a identificar pretensos problemas, preocupações e focos de interesse relacionados com o objecto de estudo e para actualizar uma imagem do contexto sociocultural e político da Universidade de Angola no qual essas dimensões ganham especificidade.

Além disso, foi necessário recolher uma grande quantidade de informações com recurso a vários métodos, sem qualquer preocupação de testar ou comprovar hipóteses, implicando, isso sim, uma atitude "compreensiva" face ao problema em análise. Nessa perspectiva, o investigador procurou, com base em questões iniciais orientadores[421], encontrar justificações plausíveis para os factos relacionados com os modos de gestão da carreira docente universitária, preocupando-se essencialmente em captar as perspectivas dos actores em contexto - os docentes universitários angolanos.

Havia interesse em perceber, por exemplo, a razão da existência de um estatuto da carreira docente de cariz burocrático-administrativo que perdurou durante muitos anos de vida da Universidade de Angola (1975-1995) e, por que razão, a partir de meados da

[420] Considerando que o investigador se encontrava em Portugal desde o início do estudo, teve de recorrer às representações que possuía sobre uma realidade que lhe era familiar por nela ter interagido na condição de actor e às representações de vários colegas seus que também se encontravam neste país, recentemente chegados para realizar a sua pós-graduação.

[421] As questões orientadoras funcionam como pistas de investigação, concentrando a atenção naquilo que parece ser essencial e tornando mais deliberativo o processo de recolha de dados segundo uma "teoria enraizada" (Bogdan & Biklen, 1994), isto é, uma teoria que vai sendo testada à medida que vai sendo formulada, no âmbito de um estudo de caso. Estas questões colocavam a ênfase nas condicionantes burocráticas e políticas do "regime" da carreira docente universitária, dos processos e práticas de gestão da carreira e dos seus efeitos no sentido de realização profissional dos docentes universitários angolanos.

década de 90 as lógicas académica e profissional passaram a prevalecer sobre a dinâmica organizacional e a influenciar crescentemente o carácter da gestão da carreira docente ou, que factores estruturais ou conjunturais permitiram as alterações políticas e organizacionais visíveis nos anos mais recentes e evidenciadas por um regime de autonomia da própria universidade, assumido e exercido sob grande tensão com as estruturas do governo e do partido dominante - o MPLA (que governava enquanto partido único).

A natureza complexa das questões a esclarecer aliada à fragilidade das hipóteses explicativas prévias, a consideração das especificidades socioculturais da organização estudada que se inseria num ambiente conturbado e instável[422], a dupla posição do investigador derivada do seu estatuto de docente na universidade investigada e as dificuldades em aceder a realidades subjectivas como o são as representações dos docentes universitários angolanos, implicaram a adopção de um modo de abordagem que vieram conferir a esta investigação uma natureza acentuadamente qualitativa, se considerarmos algumas características apontadas por Bogdan & Biklen (1994:16-17) e que se referem, entre outros aspectos, à recolha de dados ricos em pormenores descritivos, à inexistência de questões prévias ou de preocupações de testar hipóteses, à compreensão dos comportamentos a partir da própria perspectiva dos sujeitos da investigação, à complementaridade dos dados com recurso a fontes e a métodos diversificados, à flexibilidade da abordagem que decorre observando os sujeitos no seu ambiente natural, e ao uso de pequenas amostras.

Estes autores fazem referência à função e postura do investigador visto mesmo como instrumento da investigação e, neste caso concreto, a posição derivada do duplo estatuto de investigador e docente da universidade estudada contribuiu, entre outros aspectos, para captar o código de significações necessário para perceber o contexto sociocultural concreto da realidade angolana, ajudou o processo de recolha de dados na medida em que facilitou o acesso aos locais, às pessoas e às suas subjectividades. Essa dupla posição gerou uma maior familiaridade entre investigador e investigados favorecendo o processo de produção de conhecimento que se tornou, assim, num

[422] Deve-se acrescentar o relativo controlo ideológico prevalecente por ocasião do "trabalho de campo" (apesar de já se viver em Angola numa época de democracia pluripartidária, instaurada desde 1991) que em muito condicionou a construção e expressão das percepções e representações dos docentes universitários angolanos investigados relativamente ao seu mundo e vivência quotidianos. A própria situação de guerra civil prevalecente em Angola desde a independência em 1975, gerava um clima de instabilidade social e política com reflexos negativos na vida pessoal, comunitária e profissional dos cidadãos angolanos e dos docentes universitários que constituem, em última instância, um dos "alvos" a partir do qual o nosso "objecto" foi enfocado.

empreendimento de criação comum (Poirier *et al*., 1999:26) tendo o investigador deixado de ser um mero intérprete dos actores organizacionais.

Assumindo o risco de uma tal proximidade, até pelo reconhecimento da necessidade de "capturar" os traços específicos do cenário cultural que enforma a perspectiva dos actores organizacionais investigados (os docentes universitários angolanos) de modo a poder perceber os seus discursos, o investigador teve de se rodear de determinados cuidados metodológicos para que a subjectividade dos actores, enquanto expressão directa e verdadeira da própria realidade e, portanto, tida como facto sociologicamente objectivo (Poirier *et al*., *id*.:24), pudesse ser captada e revelada como uma visão contextualizada (e consensualizada) e não perdesse a objectividade[423] desejável em qualquer investigação. Assim, os procedimentos de contrastação obrigaram o investigador a "cruzar" os seus próprios apriorismos com as perspectivas dos actores investigados, a confrontar os diferentes pontos de vista destes relativamente à realidade investigada e a "descobrir" a racionalidade subjacente aos seus discursos uma vez que nunca se pôs em causa a credibilidade destes informantes.

Apesar de alguma renitência inicial em colaborar na investigação[424], devido a uma alegada falta de tempo ou até por "descrença" em relação à actividade investigativa (muito reduzida e de que raramente se atribui alguma utilidade numa sociedade que enfrenta inúmeros problemas básicos), os docentes contactados predispuseram-se a prestar informações numa perspectiva de revelar o seu ponto de vista como forma de enunciar e denunciar muitos dos aspectos relacionados com a carreira docente e com muitos dos quais não concordavam. Neste âmbito foram referidas questões relacionadas com a progressão na carreira docente por tempo de serviço e não por qualificação académica (característica que se revela em muitas universidades africanas como é apontado por Altbach, 1991:38) e a necessidade de obter parecer (e aval positivo) da

[423] De acordo com Shaff (s/d:275), quando afirma que "Se a objectividade do conhecimento devesse significar a exclusão de todas as propriedades individuais da personalidade humana, se a imparcialidade devesse consistir em fazer juízos de valor renunciando ao seu ponto de vista e ao seu sistema de valores, se o valor dos juízos universais devesse consistir na eliminação de todas as diferenças individuais e colectivas, a objectividade seria pura e simplesmente uma ficção, porque implicaria que o homem fosse um ser sobre-humano ou a-humano." Sobre esta questão cf. tb. Erlandson (1993:15); Bogdan & Biklen (1994:67-68); Nunes (1996:99); Brown & Dowling (1998:45).

[424] Pode-se considerar que essa renitência se devia mais aos receios de "se abrirem" num contexto de reminiscências do regime de partido único que vigorou até 1991 que se servia do controlo ideológico-partidário e de outros mecanismos de coerção para impedir a expressão de vozes ou agendas dissonantes. Não foi por acaso que ouvimos expressões do género "o que nós pensamos ou dizemos, de pouco vale" ou "o que e a quem interessa o que nós sentimos", que simbolizam a consciência do peso da versão oficial ou de uma certa socialização conformista. Este facto também se pode explicar pela ausência de uma "cultura de investigação" o que contribuía para desvalorizar esta componente da vida académica, dificultando a manifestação de atitudes mais receptivas a qualquer processo de investigação.

estrutura local do partido (num contexto de controlo ideológico sobre os intelectuais) tanto para a contratação como para a progressão na carreira docente.

Outras referências apontavam para um acentuado controlo e condicionamento ideológico sobre a actividade dos docentes (controlo ideológico sobre o conteúdo dos programas e das aulas e sobre o "comportamento moral" dos docentes) sentidos nos primeiros tempos de funcionamento da universidade, o que transformava os docentes em "activistas políticos"[425], papel que lhes desagradava face à perspectiva de uma carreira mais academicista e mais autónoma. Foi manifestada a percepção de um progressivo alargamento da autonomia institucional e profissional nos últimos anos, desejada e interpretada como factor de dignificação profissional, embora no contexto de uma tensão latente entre a administração universitária e os órgãos do poder político que não queriam prescindir do controlo sobre a Universidade. Questões como a falta de condições para o exercício profissional (escassez de bibliografia, material consumível como papel) foram a tónica dominante, ao que se associam problemas relacionados com os magros salários, o baixo prestígio social da profissão, o abandono da carreira por parte de vários docentes, a sobrecarga docente devido a isso e à ausência de colegas em pós-graduação no estrangeiro[426] e a existência de conflitos internos resultantes do confronto de perspectivas sobre a autonomia universitária.

Uma outra situação tida por muitos como desagradável e "injusta" relaciona-se com problemas de progressão na careira docente decorrentes da transição de um Estatuto da Carreira Docente de cariz administrativo, existente desde 1989, que apenas exigia a acumulação de anos de serviço numa categoria (antiguidade) como condição para ascender, para o actual Estatuto aprovado em 1995[427], que exigia o grau de Mestre ou Doutor, colocando docentes com iguais habilitações em categorias diferentes ou habilitações distintas na mesma categoria.

---

[425] Esta dimensão da actividade docente é mais congruente com a perspectiva político-ideológica segundo a qual a universidade era considerada um "aparelho do regime", portanto, uma instância de socialização ideológica sujeita a lógicas endoutrinadoras, visando a formação de "agentes comprometidos" com o processo em curso. Os docentes tornavam-se, assim, numa espécie de "comissários" que deviam "colocar o saber ao serviço do projecto ideológico" tornando o conhecimento subsidiário da ideologia.

[426] Em 1995 encontravam-se cerca de 86 docentes universitários angolanos em pós-graduação no estrangeiro, estando a maioria em Portugal. A título de curiosidade, refira-se que desde 1997 já defenderam o doutoramento nesta Universidade do Minho 11 docentes angolanos da Universidade Agostinho Neto, em várias áreas do conhecimento (engenharia, biologia, educação, linguística, psicologia), havendo ainda 7 a concluir as suas teses de doutoramento.

[427] O primeiro ECDU foi aprovado pelo Decreto nº 31/80, de 10 de Abril, do Conselho de Ministros ao que se seguiu o ECDU aprovado pelo Decreto nº 55/89, de 20 de Setembro, do Conselho de Ministros. Ambos preconizavam a progressão na carreira por anos de serviço acumulado em cada categoria. O ECDU aprovado pelo Decreto nº 3/95, de 24 de Março, do Conselho de Ministros, defende a progressão na carreira por aquisição de grau académico (Mestrado e/ou Doutoramento), a partir da categoria de Professor Auxiliar, inclusivamente.

A interpretação das informações obtidas relativamente aos processos de gestão da carreira docente e às representações dos docentes procurou incidir essencialmente sobre o significado que estes actores têm atribuído aos aspectos sócio-profissionais inerentes à sua vida ou actividade (Lüdke & André, 1986:12), ou seja, preocupou-se em captar a perspectiva dos participantes sobre uma determinada realidade por si manipulada e construída, (a actividade profissional em contexto social e organizacional conturbado) que se cruzou, obviamente, com os pontos de vista do pesquisador, já que este partia de alguns pressupostos genéricos resultantes de um levantamento prévio das características da arquitectura e "fisiologia" organizacionais da instituição em causa marcadas por factores historicamente contextualizantes, nomeadamente as tensas relações institucionais entre a Universidade e o poder político, a natureza administrativa do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), o baixo prestígio social da carreira docente universitária e a precariedade do modo de vida/condições de trabalho dos docentes nacionais numa sociedade marcada por clivagens e factores de instabilidade económica, política e cultural.

Os estudos exploratórios prévios, recomendados por Cervo & Bervian (1983-56; 78-82) e por Quivy & Campenhoudt (1992:45-83) justificados pela necessidade de gerar um pré-conhecimento do objecto e seu contexto, e aqui realizados com recurso a leituras (de legislação, de discursos de gestores universitários, de *dossiers* de gestão da carreira, de documentos relativos à administração universitária em África), as conversas informais com docentes e ex-gestores a nível de departamento e à memória selectiva do investigador sobre factos vivenciados, contribuíram para, num primeiro momento, chegar às seguintes constatações:

- a natureza (político-burocrática) dos processos de administração universitária e de gestão da carreira docente existente entre 1975 e 1995, derivava essencialmente da forte influência dos poderes estatal e partidário na vida da universidade, regida pelo princípio do carácter orientador do partido sobre a sociedade e as suas instituições. Este factor era, em grande parte, estruturador do "espaço de acção" dos actores em causa (os docentes) condicionando o seu comportamento àquilo que era percebido como admissível e expectável. Exemplo disso é o excerto do Relatório do Comité Central do MPLA ao 1º Congresso Extraordinário do Partido (Secretariado do C. C., 1980:49-50), realizado em Dezembro de 1980, que refere que

> "A direcção do Estado, das organizações sociais, de toda a vida política, económica e social, enfim, pelo Partido, materializa-se em primeiro lugar através das directivas e orientações gerais sobre todas as questões fundamentais. [...]
>
> Assumem aqui especial relevância as orientações para o desenvolvimento económico e social do país traçadas pelo Congresso do Partido para cada período, que constituem a base da elaboração do Plano Nacional, passando assim a ter força de lei. [...]
>
> É importante salientar que o Partido não se substitui aos competentes órgãos do Estado [...] (mas) orienta a sua actividade e apoia o seu trabalho reforçando a sua autoridade. "

Constatações sobre a ingerência do poder político têm sido feitas relativamente a várias universidades africanas onde "government influence is also felt at the level of research. It is not unusual to see government ministers recommending what they see as important research topics" (Hughes & Mwiria, 1991:393). Por sua vez, Court (1991:345) faz também referências à forte dependência política das universidades sub-saharianas, apontando os exemplos da Tanzânia e da Nigéria onde estas "obedeciam" às orientações do partido no poder;

- as lógicas académica e profissional (mais visíveis nos últimos cinco anos) foram-se implantando lentamente, suportadas numa progressiva profissionalização e autonomização dos docentes universitários que sentiam que se iam libertando das amarras ideológicas prevalecentes entre 1976 e inícios da década de 90, o que facultava a possibilidade de desenvolvimento e actualização, por parte dos actores, de estratégias de poder no contexto do jogo político no interior da universidade. Estes passaram a sentir que podiam mobilizar parte do seu potencial científico e o seu *backgroud* académico para influenciar decisões relativamente à configuração da sua prática profissional (definição de currículos, métodos, critérios de avaliação, padrões de exigência, perfil da carreira, etc.) e da sua carreira no sentido de uma credibilização do estatuto a partir de critérios académicos;

- como consequência, os docentes foram adoptando uma atitude cada vez mais reivindicativa recorrendo às margens de manobra que se iam gerando por afrouxamento dos mecanismos de imposição e controlo ideológico, deixando de assumir o papel de "activistas" para passarem a exercer um papel profissional mais preponderante na docência e na gestão universitária quer através da exigência de liberdade científica e de participação nos órgãos de gestão das faculdades e da universidade, quer pela assunção de uma luta mais aberta por condições mais condignas de trabalho, de carreira e de vida;

- o estilo da gestão da actividade académica nas várias faculdades, desde então subordinado aos princípios marxistas do centralismo democrático e da direcção única do Partido, veio sendo reconfigurado devido essencialmente à progressiva limitação da influência do Partido na vida universitária integrada no movimento de abertura

democrática[428] extensível a toda a sociedade angolana e a alterações legislativas e gestionárias que promoviam o alargamento das margens de autonomia universitária, situação esta mais visivelmente sentida a partir de meados da década de 90.

Esses pressupostos constituem tópicos de análise que relacionam a natureza político-burocrática da administração universitária em geral e a configuração das práticas de gestão dos recursos humanos docentes com a auto-imagem dos docentes universitários e as suas representações sobre a profissão e a instituição. Por isso, esta pesquisa, além de ter exigido alguma familiaridade com o contexto da acção dos sujeitos, para perceber as condicionantes ambientais (externas e internas) a nível da administração e gestão, teve de recorrer a uma recolha de diversos tipos de dados (documentos, discursos, depoimentos), o que lhe conferiu um carácter relativamente descritivo, consubstanciado numa análise indutiva tendente a uma leitura e compreensão mais abrangente das políticas e práticas administrativas e seus efeitos na estruturação da carreira docente e no sentido de profissionalidade no contexto da realidade angolana.

Considerando estas características, o estudo em questão revelou uma dimensão de análise predominantemente qualitativa, virada para a compreensão dos motivos, dos sentimentos e das representações dos actores investigados, explicitados ou não, tomados como factores impulsionadores da acção dos docentes e como causas do seu comportamento e das suas atitudes face à percepção do modo de gestão da sua carreira em contexto organizacional pautado pela ambiguidade de poderes e ambivalência de valores (burocráticos, institucionais e políticos) e à dignificação da sua actividade profissional numa sociedade instável onde a actividade intelectual não era suficientemente valorizada[429].

A própria natureza dos dados (relatos, descrições, depoimentos, opiniões, atitudes) não filtrados por conceitos operacionais nem por índices quantitativos (Chizzotti, 1991:85), acrescida das características das fontes e dos processos da sua obtenção (inquéritos, entrevistas, conversas, testemunhos, análise documental) atribuíram a este

[428] Corresponde ao período pós-queda do "muro de Berlin" em 1989 e, em particular para Angola, ao que se seguiu ao "Acordo de Bicesse" assinado em 1991 entre o governo angolano e a UNITA, que proporcionou o início de uma era de democracia pluripartidária, abrindo o espaço social à intervenção dos vários partidos políticos que se formaram (cerca de 150) e que concorreram às primeiras eleições "livres e justas" realizadas em Setembro de 1992 e ao desenvolvimento do pluralismo de expressão e da diversidade de opiniões no país.

[429] Primeiro, porque esta actividade era vista como "improdutiva" num contexto em que a prioridade era a criação de "riqueza material" para a satisfação das necessidades do povo e, segundo, porque havia muitas dúvidas sobre a fidelidade dos intelectuais, geralmente catalogados de "pequeno-burgueses" com interesses contrários aos defendidos pela revolução em curso. O papel dos intelectuais e dos pequeno-burgueses em Angola foi analisado em capítulo anterior.

estudo um acentuado carácter qualitativo que ajudou a reconstituir o sentido das experiências dos actores (*id*.:82) e a restaurar uma visão mais global da administração e gestão universitárias na entidade analisada sob consideração de um contexto específico sujeito a transformações dolorosas. A investigação visava traduzir a visão dos actores organizacionais de acordo com o modo como eles experienciavam e interpretavam uma realidade instável relativamente à qual construíam representações.

Pelos seus objectivos, esta pesquisa revestiu-se de um carácter descritivo (Cervo & Bervian, 1983:55-56) e interpretativo, consistindo no estudo e na descrição de características, propriedades e relações que se verificam na dinâmica organizacional da universidade em causa (articulação e interferência entre os aspectos burocráticos e políticos e sua influência na produção de decisões, percepção, por parte dos actores, dos constrangimentos e oportunidades de acção face aos quais regulavam a sua conduta organizacional) e que permitem contextualizar as políticas e as práticas de gestão da carreira docente universitária bem como orientar a sua leitura e compreensão. Estava em questão a análise do aparente paradoxo revelado pela recuperação do aparelho burocrático de administração universitária quando o objectivo da revolução socialista encetada em Angola era precisamente a instauração de uma nova ordem social que passava pela destruição da "velha burocracia colonial"[430].

Enquanto estudo descritivo (Bogdan & Biklen, *id*.:48-49), a investigação em causa visava "traçar um retrato" do objecto de análise (a instituição universitária, o seu *modus operandi* e os processos de gestão da carreira docente), descrever e explicar a natureza (política, burocrática, anárquica) e as características das práticas institucionais no domínio da administração em geral e da gestão da carreira docente em particular, e compreender as atitudes, opiniões e representações dos docentes universitários angolanos face a essas políticas e práticas condicionadas por factores de índole burocrática e política. Ou seja, tratava-se de compreender como é que estas duas dimensões se articulavam e coexistiam num contexto em que o "político" se pretendia substituir ao "burocrático" e este, ora resistia ou se colocava ao serviço daquele, considerando a complexidade e conflitualidade dos processos de instauração de uma

[430] Tal como se aborda noutra parte desta obra, a revolução socialista visava, em matéria de administração, aniquilar o aparelho burocrático estatal considerado "guardião dos interesses capitalistas". Segundo Markiewics-Lagneau (1973:49) a burocracia é um obstáculo à revolução por se revelar a "arma de uma classe" - a classe capitalista que exercia o seu domínio através do Estado (este é um instrumento de classe) que "se autoriza da racionalidade formal, falsamente objectiva, da burocracia". Assim, este "corpo parasitário e conservador é o primeiro alvo da revolução" (*id*.:50) porque era imperioso aniquilar-se a velha estrutura social estratificada e a correspondente hierarquização do poder, de modo a poder instituir-se um regime baseado no igualitarismo (*id*.:58). A revolução angolana, inscrita na "revolução socialista mundial" cedo mostrou esta preocupação e atacou ferozmente a burocracia colonial.

administração universitária de cariz popular[431], democrático e socialista que tinha como tarefa essencial colocar em cheque a antiga "ordem burocrática"[432] em favor de uma nova "ordem revolucionária".

O recurso quer às fontes directas (respostas aos questionários, discursos das pessoas entrevistadas e depoimentos) como às fontes indirectas (documentos e outros registos escritos) e aos métodos de recolha de dados que se basearam numa certa interacção entre o pesquisador e os pesquisados (entrevistas e também conversas informais) permitiu elaborar interpretações explicativas dos processos de gestão da carreira (em que se denotavam quer as lógicas burocráticas e "carreiristas", quer posteriormente as lógicas meritocráticas e academicistas) e encontrar razões do comportamento dos docentes face a esses processos e compreendê-los no contexto das condições organizacionais e sociais específicas, ou seja, tendo em conta os factores conjunturais e contextuais da configuração estrutural da Universidade de Angola, os constrangimentos, as oportunidades e as racionalidades inerentes à produção institucional das políticas e decisões, os modos de operacionalização gestionária dessas políticas num quadro de aparente "oposição" entre as lógicas burocráticas e as lógicas políticas e as margens de manobra de que os actores dispunham apelando às "zonas de incerteza" para "dar a volta ao texto"[433].

O trabalho essencial consistiu em recolher dados pertinentes para uma caracterização das orientações oficiais e das práticas gestionárias elaboradas e actualizadas sob consideração de valores e elementos resultantes da prevalência da natureza burocrática e política da administração universitária, para o que foi necessário um contacto estreito com determinados actores organizacionais (gestores e docentes) de quem se obtiveram informações por via de entrevistas e inquéritos, de testemunhos, além de conversas informais que ajudaram a compreender o significado de algumas atitudes, expressões e opiniões reveladas, uma vez que o conhecimento das

[431] O carácter "popular" resultava da apropriação e defesa dos princípios da ideologia marxista-leninista que colocava os interesses dos operários e camponeses como a razão de ser do processo revolucionário liderado pelos intelectuais, que se assumiam como mandatários daquelas classes para liderar a revolução socialista que visava instaurar o "poder popular" em Angola.

[432] De acordo com esta intenção, a burocracia passou a ser identificada pelo que tinha de mais negativo, recebendo a etiqueta de "burocratismo" para designar o excesso de papelório, "o desperdício, a incompetência, o enfado, o espírito de casta dos administradores, as hierarquias imbricadas umas nas outras" (Markiewics-Lagneau, 1973:51) para se demonstrar a inevitabilidade da sua liquidação, o que, paradoxalmente nunca chegou a registar-se.

[433] É de se admitir que, num contexto de institucionalização político-ideológica, a conformidade fosse a característica dominante, de modo a gerar comportamentos congruentes com as regras, normas e valores e expectativas institucionais uma vez que a preocupação é agir de acordo com as "expectativas normativas" (Scott, 1995) dos papéis que os actores sociais são chamados a representar em cada momento. Assim, o comportamento dissonante deve ser visto como excepção, tendo em conta os mecanismos de controlo social e ideológico existentes.

características específicas do contexto da instituição investigada adquiriu aqui uma importância relevante para a interpretação dos dados recolhidos. O conhecimento e compreensão do contexto da investigação (Bogdan & Biklen, *id*.:47-48) isto é, dos aspectos culturais, sociais e políticos da realidade angolana e as características intrínsecas da própria Universidade de Angola[434], constituiu um factor importante na interpretação dos dados obtidos, pois era preciso apreender o significado das opiniões e atitudes dos docentes angolanos a respeito da sua carreira profissional sob consideração dos factores contextuais (políticos e culturais) do momento.

Foi necessário, então, a criação e explicitação de um "código de leitura" da realidade angolana e universitária marcada, obviamente, por elementos culturais e políticos muito peculiares (relações entre o Estado e o Partido, influências destes na administração universitária, imagens e representações sociais de universidade, sua utilidade e funções numa sociedade em desenvolvimento, papel e lugar dos intelectuais e dos universitários na sociedade, importância da investigação e do conhecimento num país que se debate com necessidades básicas, (des)prestígio da profissão docente, representações da carreira docente, etc.) elementos esses imprescindíveis para uma compreensão alargada dos processos organizacionais e das representações pessoais de indivíduos com uma identidade cultural marcada, conferindo assim a esta investigação um certo cariz ideográfico[435], na acepção de Cook & Reichardt (1995:183). Este aspecto justifica-se pela necessidade de reforçar a validade da pesquisa que, além da adequação dos métodos e do modo de recolha dos dados, depende muito, segundo Lessard-Hébert (1994:71) do código utilizado no tratamento e interpretação dos dados, ou seja, da consideração das condições contextuais da produção dos discursos[436] e da interacção pessoal com os actores organizacionais.

---

[434] Entre essas características destacam-se o carácter massificado, a dependência ideológica do regime, o controlo estatal/partidário, a ausência de autonomia académica, a desvalorização social do seu papel, as debilidades organizativas e gestionárias, a conformidade comportamental assente em estreitas margens de manobra, as carências infra-estruturais e humanas, a ausência da componente de investigação, etc., todas elas explicadas no capítulo sobre "a universidade angolana no contexto da universidade africana colonial e pós-colonial".

[435] O aspecto ideográfico da investigação revela-se, segundo Cook & Reichardt (1995:183) na captação das complexidades do caso único para, de acordo com Colás Bravo & Buendía Eisman (1992:50 e 251), "llegar a concretas y específicas universalidades [...] mediante el estudio de casos en profundidad y detalle [...] para averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado". Sobre esta questão Burrell & Morgan (1989:6) esclarecem que "The ideographic approach emphasizes the analysis of the subjective accounts which one generates by 'getting inside' situations and involving oneself in the everyday flow of life - the detailed analysis of the insights generated by such encounters with one's subject and the insights revealed in impressionistic accounts found in diaries, biographies and journalistic records." Cf. ainda Grawitz (1990:388); Justo Arnal, Délio del Rincón & Latorre (1992:45).

[436] É preciso considerar que, face à percepção do tipo de governação baseado no "poder popular" e na "hegemonia do Partido", a representação dominante presente em grande parte dos actores era a de uma "universidade popular" à qual acediam todos os que quisessem, não fazendo sentido a colocação de critérios de selecção e de exigência de requisitos mínimos. Todavia, havia quem percepcionasse a universidade como uma instituição cujo acesso implicava uma

Um dos aspectos essenciais desta investigação de que dependeu a qualidade das informações geradas relaciona-se com as exigências de proximidade, referidas por Costa (1986:138-140 e 147-148), de modo a captar a realidade a partir do seu interior, característica que se evidenciou quer pelo facto de o investigador ser um docente da referida universidade tendo, portanto, um estatuto de observador privilegiado e muito próximo dos sujeitos, quer ainda pelo modo de abordagem dos docentes de quem se obtiveram as informações. Essa familiaridade[437] com o contexto da investigação facilitou bastante o acesso às fontes e o contacto com os sujeitos e viabilizou encontros e conversas que, de outro modo não teriam sido possíveis. Permitiu também abordar com os entrevistados determinado tipo de assuntos mais delicados e temas controversos (remunerações, problemas de gestão da carreira, auto-imagem profissional, relacionamento da Universidade com o Partido, condicionamento ideológico da actividade docente, constrangimentos na tomada de decisões[438]) que, provavelmente, não seriam tratados na presença de um investigador totalmente "estranho" à organização. Contribuiu ainda para apreender e revelar o "quadro de significação"[439] (Giddens, 1996:96, 121-125, 162 e 166) subjacente à perspectiva dos actores organizacionais considerados, (Bogdan & Biklen, *id.*:50-51 e 224-228) e a microcultura relativa ao seu contexto de acção (Bogdan & Biklen, *id.*:61; Lessard-Hébert *et al.*,1994:41) marcada pelos aspectos contraditórios do processo revolucionário peculiar angolano[440], o que veio ajudar ao processo de análise e interpretação do conteúdo

selecção prévia. Do ponto de vista da actividade profissional a lógica era quase a mesma havendo uns que defendiam uma entrada facilitada (havia falta de docentes) e a progressão automática na carreira enquanto outros defendiam critérios de rigor na selecção e na progressão, que deveriam basear-se particularmente no mérito científico e académico. Um facto curioso que o autor constatou foi que em 1995 havia docentes recentemente contratados quando os mesmos tinham sido rejeitados nas contratações de 1986 por "não revelarem nível adequado às funções que iam desempenhar", nomeadamente a média mínima de licenciatura de 14 valores. Consta que entre as razões dessas contratações teria estado a ideia de que "o Partido poderia levar a mal, considerar o critério demasiado elitista e os gestores universitários demasiado zelosos", o que vinha comprometer a realização do carácter massificado da universidade e colocar em cheque a propalada defesa, pelo Partido, dos interesses das classes trabalhadoras.

[437] Burgess (1997:23-25) relativiza esta condicionante da investigação que, se por um lado pode levar à naturalização de algumas situações, encobrindo ou simplificando, ajuda, por outro lado, a captar aspectos que não podem ser cabalmente apreendidos (ou compreendidos) por pessoas exteriores ao contexto.

[438] Esta era uma questão particularmente sensível e dilemática pois os decisores (nos contextos de decisão individual e colectiva) tinham de considerar os elementos do problema e os efeitos das decisões no plano académico e no plano político-ideológico, ou seja, deviam considerar em que medida cada decisão era academicamente adequada ao problema e respondia aos requisitos técnicos e científicos e em que medida estava em conformidade com os interesses partidários de forma a salvaguardar orientações ideológicas e a continuar a merecer a confiança do Partido.

[439] Este era um quadro algo difuso sobre a natureza, o carácter e as funções da universidade na sociedade angolana e, nessa base, admitia diferentes "versões" da realidade, desde as que consideravam o carácter instrumental da universidade relativamente ao Partido e à revolução até aquelas que defendiam a inteira autonomia da universidade, não descartando as posições que advogavam um compromisso mas acrescido de autonomia.

[440] No caso concreto da Universidade de Angola esses aspectos referiam-se à ambivalência quanto ao carácter da universidade - massificada ou elitista, endoutrinadora ou meramente técnico-científica, de ensino ou de investigação,

(expresso e latente) das mensagens contidas nos discursos produzidos por esses mesmos actores acerca da universidade, do estatuto e da carreira docente.

Quer dizer, a compreensão, por um lado, da natureza da administração universitária e dos processos políticos de decisão (entendidos como corolário de entendimentos contingenciais) e, por outro, das representações e comportamentos dos actores organizacionais investigados - docentes e gestores angolanos - exigiu uma captação e análise prévias das envolventes políticas e culturais para que fosse possível produzir-se um "quadro de compreensão" (Berger & Luckman, 1976:61) na base do qual fosse possível alcançar um conhecimento razoável do objecto de estudo - a estrutura e a dinâmica organizacional da Universidade de Angola. Esse quadro de compreensão envolvia o reconhecimento do substracto socio-político e cultural angolano (onde as contradições entre os elementos representativos da velha ordem colonial e os valores referentes ao processo de construção socialista eram ainda muito acentuadas, justificando a criação e manutenção de mecanismos de coerção e controlo sociais) influenciado pelas exigências e objectivos de uma revolução marxista-leninista e as circunstâncias concretas do evoluir do processo revolucionário muito conturbado[441].

Outro aspecto importante para conquistar maior objectividade[442] na produção dos resultados da pesquisa prendeu-se com os requisitos de distanciamento necessários para aumentar a lucidez da análise de uma realidade tão familiar (Costa, 1986:148; Burgess, 1997:25) e para reduzir os enviesamentos na interpretação das informações recolhidas, obrigando o investigador não só a reexaminar permanentemente os seus quadros conceptuais para poder dar sentido ao que foi observado, tal como referem Brown &

---

que não estavam totalmente esclarecidos no plano conceptual e teórico e eram, por isso, motivo de equívocos ou interpretações variadas.

[441] Este processo revolucionário de implantação do socialismo em Angola foi marcado desde o início por factores adversos dos quais se destacam: a pressão e forte oposição dos EUA, principais apoiantes e instigadores das forças adversárias internas (a UNITA), o que alimentava uma guerra civil generalizada com efeitos destrutivos; uma surda resistência interna de sectores da sociedade bem instalados, e geralmente tidos como "saudosistas" e "inimigos da revolução"; a insatisfação popular face às carências materiais de vida, resultantes do desinvestimento estatal nas áreas sociais para fazer face às despesas associadas à guerra; a incapacidade governativa do Estado agravada pelo *deficit* financeiro e pela dívida externa e por fenómenos de oportunismo e corrupção a todos os níveis da sociedade civil, descredibilizando a governação e os políticos.

[442] O conceito de objectividade é utilizado aqui segundo a acepção de Lessard-Hébert *et al.* (1994:65-68) entendendo-a como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção. Cf. tb. Erlandson (1993:15) ; Bogdan & Biklen (1994:51; 67-68); Santos (1995:88-89), entre outros.
A objectividade no âmbito das metodologias qualitativas tem a ver com a medida em que a explicação analítica do investigador se aproxima do sentido atribuído pelos actores sociais, ou seja, com o grau de plausibilidade com que a realidade é apresentada por aquele. Por outro lado, prende-se com o modo como se produz essa aproximação (em geral por via da confrontação de perspectivas e da crítica intersubjectiva). A valorização da subjectividade como "fonte de dados" conduz a que a procura da objectividade não se faça por redução dos factos, mas por reconhecimento dessa subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade (Lessard-Hébert *et al*., 1994:67).

Dowling (1998:44), como ainda a tomar a teoria como referencial de leitura da realidade pois, segundo Giddens (1996:167), não existem observações ou dados isentos de teoria[443].

A favor deste requisito pesou ainda o facto de terem decorrido mais de quatro anos de afastamento físico do investigador relativamente à organização pesquisada - a Universidade de Angola - pois, desde o início da investigação e até ao momento da recolha de dados em Angola o investigador se encontrava em Portugal. Nesse espaço de tempo não só ocorreram muitas mudanças no contexto da pesquisa como também o investigador se descontextualizou relativamente a um cenário do qual já fez parte como actor, na sua qualidade de docente, mas que deixou de acompanhar directa e sistematicamente. De certo modo, essa circunstância aliada à percepção de uma outra realidade com quem se manteve, entretanto, em contacto, ajudou a preservar um olhar mais distanciado, se não mais crítico, sobre o real em observação e a adoptar uma atitude de análise mais acurada e despreconceituada, ou seja, numa posição de exterioridade em relação ao contexto investigado (Friedberg, 1995:303) porque também filtrada por referenciais adquiridos da vivência num outro contexto.

2. Sobre a metodologia fundamental

Um trabalho de investigação contem uma acentuada vertente de compreensão sociológica constituindo, segundo Passeron (1991:32), "uma reconstrução interpretativa da realidade" visando produzir um grau de inteligibilidade relativamente à acção social considerada como uma (inter)acção culturalmente significativa e historicamente localizada (Schnapper, 2000:181). Neste sentido, as preocupações iniciais de um investigador prendem-se com questões de natureza ontológica - saber, por exemplo, o que se pode conhecer dessa realidade a estudar, epistemológica - com que tipo de abordagem se pode chegar a esse conhecimento, e metodológica - determinar como se pode conhecer aquilo que se acredita poder ser cognoscível. Estas questões essenciais[444] permitem orientar uma *démarche* visando determinar quais elementos são significativos para a compreensão do objecto de estudo e como recolhê-los, de modo a revelar os vínculos entre as características objectivas da organização estudada - a Universidade de

[443] Parte-se também do pressuposto de que "o processo de pesquisa é unitário e integrado e a teoria domina e determina o significado e a articulação dos seus diversos 'momentos'." Cf. Popper (1978:60); Almeida & Pinto, (1990:81-84).

[444] Para as quais Guba & Lincoln (1994:105-117) chamam a atenção no sentido de configurar um determinado paradigma de investigação coerente.

Angola, sua estrutura e dinâmicas - e as representações de uma categoria de indivíduos que dela fazem parte - os docentes universitários.

Consciente desse desafio, pretendeu-se construir e validar uma metodologia que contribuísse para gerar uma leitura fundamentada do real, na base de dados recolhidos e acumulados cuja interpretação pudesse ser feita a partir de pressupostos teóricos conciliados com o carácter interaccionista dos dados empíricos. Essa metodologia, entendida por Almeida & Pinto (1990:19), como "a arte de aprender a descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos da investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los" requer, como é lógico, um conjunto de procedimentos científicos com os quais é possível "descobrir" a essência oculta das coisas e revelar a "verdade dos factos". Na verdade, tratava-se de "desvendar" as complexas articulações entre o aparato burocrático instituído (herdado e fortemente instalado), que resistia face às investidas de uma estrutura política (e ideológica) que se lhe pretendia substituir em nome da instauração de uma nova ordem social que daria sentido à administração universitária angolana e as atitudes dos docentes sedimentadas nas suas representações sobre o modo como o sistema funciona.

Seria, então, necessária uma metodologia suficientemente "ecléctica" para dar conta desse conflito e dos efeitos gerados nos processos e práticas de gestão dos recursos humanos docentes e "teoricamente" iluminada de modo a abarcar e tornar inteligível a complexidade organizacional da universidade angolana, permitindo compreender as representações dos docentes angolanos relativamente à universidade, à sua profissão, à carreira e às práticas de gestão da carreira docente. Essa metodologia, enquanto "organização crítica das práticas da investigação" (Almeida & Pinto, 1990:52) na qual assenta o processo de produção de conhecimentos, foi o processo que permitiu conhecer (compreender, interpretar, revelar a índole) mais rigorosa, exaustiva e objectivamente o objecto de estudo sobre o qual nos debruçámos - a administração universitária e os seus processos de decisão, incluindo as políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes. A metodologia[445] comportou, portanto, o conjunto dos métodos, dos procedimentos e das técnicas através das quais foi possível captar, estudar e conhecer, de um modo compreensivo e segundo as próprias perspectivas dos actores organizacionais, os factos ou fenómenos que constituem o objecto de estudo sobre o qual recaíram as preocupações do investigador.

[445] O conceito é aqui utilizado segundo a acepção dada por Taylor & Bogdan (1984:1) como sendo "the way in which we approach problems and seek answers".

Essas preocupações orientavam-se no sentido de dar resposta a interrogações tais como:

- de que modo se articulavam os "sistemas" burocrático e político que constituíam a estrutura-base da administração universitária e que factores explicam a prevalência simultânea e paradóxica dos mesmos num contexto revolucionário e de normalização?

- como surgiram e variaram e em função de que aspectos variaram os processos de gestão da carreira docente universitária nos vários períodos de vida da Universidade de Angola?

- o que está na origem da construção de representações díspares, por parte dos docentes universitários angolanos, sobre a natureza da carreira docente e sobre o lugar e papel da universidade na sociedade angolana?

- que factores permitem explicar a prevalência da natureza burocrática da administração universitária no contexto da instalação e consolidação de uma estrutura de forte pendor político-ideológico?

A metodologia construída e utilizada pretendia ser congruente com a natureza eminentemente qualitativa da investigação, adquirindo características que a tornaram adequada a uma abordagem dos processos organizacionais, gestionários e sociais que ocorreram e ocorrem no interior de uma organização universitária que vive um processo de reestruturação em contexto de uma revolução socialista, em que os sujeitos nela envolvidos se prefiguram como actores detentores de poderes, de saberes, de saberes-fazer e de representações sobre as suas próprias práticas, sobre a sua profissão e sobre a gestão universitária. Esta metodologia, adoptada para apreender e compreender os processos de gestão universitária relativos à carreira docente, revestiu-se de algumas características particulares de que é possível destacar:

- uma maior intervenção do investigador sobre o objecto: a construção e compreensão desse objecto pressupuseram a partilha de experiências, vivências e significações entre o investigador e os sujeitos. Assim sendo, o pesquisador teve de "mergulhar" no contexto da acção dos sujeitos que investigou (Costa, 1986: 138:140 e 147-148) para ter uma "visão a partir de dentro", ou seja, de acordo com Santos (1987:22), "a partir das atitudes mentais e dos sentidos que os agentes conferem às suas acções", tendo, portanto, acesso "às crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo como tudo isto se desenvolve ou muda com o tempo" (Woods, 1987:18). O investigador constituiu-se como o principal instrumento da investigação (Bogdan & Biklen, 1994:47) pois a captação de dados de natureza subjectiva iria depender muito da sua postura, da

relação com os sujeitos, das orientações e cuidados que tomou e das suas competências metodológicas[446]. O investigador aproveitou a sua condição de angolano e de docente na referida universidade o que lhe permitiu abordar os sujeitos como seus "colegas" a quem colocou o desafio de colaborar nesta investigação;

- o recurso aos sujeitos enquanto produtores/actores da situação e detentores de saberes obrigando a que a construção do saber fosse feita colectivamente, considerando as concepções dos actores sociais e os significados que atribuem à sua acção/interacção, isto é, valorizou as suas opiniões e perspectivas tendo em conta as condicionantes específicas da carreira docente universitária angolana[447]. Por isso, os pesquisados foram considerados como fontes de saber e como parceiros no processo da construção da realidade uma vez que eles o faziam sob consideração dos constrangimentos organizacionais a que estavam sujeitos. Esta realidade deveria ser interpretada segundo a perspectiva dos actores (Bogdan & Biklen, *id*.:50-51 e 224-228) que são reconhecidamente capazes de "construir" a realidade, de reflectir sobre a sua acção e de intervir no problema identificado e de "criar uma visão sobre as coisas" pejada de significados. A realidade em estudo (a estrutura, a dinâmica, os processos de administração e gestão universitárias, as representações geradas) tinha de ser vista como acção culturalmente contextualizada e não como comportamentos predeterminados;

- o recurso ao tratamento descritivo/interpretativo dos dados, muito heterogéneos, integrados por acontecimentos, eventos implícitos e verbalizados de natureza diversa (percepções, representações, opiniões, discursos, gestos, práticas, experiências) e que acabaram por constituir imensas notas, transcrições, relatos e histórias que descrevem e explicam a realidade estudada da qual se pôde extrair o sentido e a visão dos actores em contexto. Foram necessários vários tipos de informação, obtida de diversas formas, que exprimissem a visão dos docentes universitários angolanos sobre a Universidade de Angola, a carreira docente e o prestígio social da sua profissão;

---

[446] Sobre o papel do investigador, consultar também, por exemplo, Lüdke & André (1986:11), Bisquerra (1989:257); Chizzotti (1989:82-84); André (1995:58-62).

[447] Dessas condicionantes destacam-se: a escassez de quadros, quantitativa e qualitativamente habilitados; a coexistência de docentes provenientes da estrutura da antiga Universidade de Luanda e os formados pela actual Universidade de Angola; o confronto entre as lógicas academicistas e meritocráticas com as lógicas administrativas e populistas; o conflito surdo entre os interesses academicistas e as imposições ideológicas do Partido no poder; a prevalência de diferentes representações de universidade: autónoma e "liberal", instrumentalizada, profissionalizante, tecnológica, etc..

- a compreensão da microcultura (Bogdan & Biklen, *id*.:61 e Lessard-Hébert *et al.*, 1994:41) como condição para criar a "visão íntima" dos factos (Coulon, 1995a:112) levando a que a acção organizacional na situação concreta fosse explicada em função do contexto cultural segundo o qual os actores, enquanto sujeitos com uma identidade cultural, constróem o significado das suas interacções e a sua visão das coisas[448]. O investigador precisou de "estar por dentro" pois "não é possível investigar adequadamente uma cultura através de intérpretes" (Goetz & LeCompte, 1988:114). Neste sentido, foi necessário fazer apelo ao conhecimento das características contextuais (do país e da universidade) envolventes e prevalecentes que passaram a constituir uma base de compreensão a partir da qual se poderia encontrar o "sentido" subjacente às representações construídas do real.

- a construção do objecto e a compreensão deste pressupuseram uma interacção estreita, prolongada e natural entre o investigador e os sujeitos investigados. Isto permitiu alcançar uma visão mais consensual (porque negociada) e abrangente sobre o social (Guba & Lincoln, 1994:105-117), ou seja, uma objectivação da compreensão subjectiva. Por isso se pode afirmar que a construção do saber é feita colectivamente e a partir da crítica intersubjectiva. O facto de o investigador ser visto como um "colega", embora ausente da terra por uns anos, facilitou a relação com os docentes e gestores com que contactou e gerou uma maior sintonia em termos de construção de representações sobre uma realidade que constituiu durante muitos anos um terreno partilhado na base de experiências e vivências que contribuíram para formar uma "identidade de referência", a mesma que viria ajudar a produzir, de forma tacitamente negociada, o "código de leitura" do objecto de estudo;

- a análise do material recolhido baseou-se no raciocínio indutivo (Colás Bravo & Buendía Eisman, 1992:252) e na hermenêutica permitindo construir categorias de fenómenos, gerar hipóteses e novas teorias explicativas sobre o social. As técnicas de recolha e de tratamento das informações relativamente pouco estruturadas, visavam recolher o máximo de informações, facilitando a recolha de dados originais e relevantes,

[448] Esta ideia é congruente com a "perspectiva cultural" que parte do pressuposto de que a compreensão das realidades sociais deve fazer-se sob consideração do contexto sociocultural da acção. Deste modo se aceita a ideia de que os estudos culturais revelam as especificidades culturais dos grupos, comunidades ou organizações, na base das quais é possível perceber os significados das acções e das interacções humanas. Os estudos culturais defendem a reconstituição do sentido das práticas a partir da compreensão dos valores culturais específicos subjacentes à produção dos significados sociais atribuídos à acção humana num determinado contexto social. Assim, a descrição do real só será válida se considerar os códigos culturais com os quais os actores sociais constróem e explicam o seu mundo ou a sua vida quotidiana. A este princípio se designa de "recontextualização" (Brown & Dowling, 1998:45). Para mais informações sobre esta perspectiva, consultar: Bisquerra, 1989:146; Chizzotti, 1991:81-82; Bogdan & Biklen, 1994:58; e Coulon, 1995a:73.

não filtrados por conceitos operacionais. Nesta base, foi possível gerar conceitos significativos que traduziam realidades e vivências, representações e percepções, só compreensíveis no contexto. A distinção entre docentes "novatos" e docentes "veteranos"[449], a representação da carreira docente universitária como "escada rolante" a qual permite chegar ao topo sem esforço, a imagem da universidade enquanto "viveiro de quadros" ou "agência ideológica do regime", a percepção das precárias condições de vida dos docentes universitários tomados como "proletários"[450] a quem, por vezes, se aplica o epíteto de "garimpeiros da vida"[451], são exemplos de tipologias classificativas com as quais os docentes analisam e dão sentido à sua vida quotidiana[452] culturalmente contextualizada;

- uma maior preocupação com o processo do que com os resultados, pois o interesse consistiu em estudar e verificar como se manifestam os factos da vida social e organizacional, como se dá a construção dos significados pelos actores sociais e como se produzem as interacções sociais. A investigação qualitativa valoriza bastante as práticas de recolha de informação e os modos de construção subjectiva da realidade (Lüdke & André, 1986:12), preocupações que se justificam pela necessidade de validar (credibilizar) os resultados. Por isso foi necessário diversificar e articular os modos de recolha de dados que incluíram questionários, entrevistas, depoimentos e conversas, para além do recurso aos documentos "oficiais" escritos, de modo a captar a situação a

[449] Conceitos referidos várias vezes nos inquéritos e nas conversas e que representam, no âmbito da perspectiva fenomenológica, um modo de organização e de atribuição de sentido à vida quotidiana. Ver nota 165 do capítulo "a universidade angolana no contexto da universidade africana colonial e pós-colonial".

[450] A noção de "proletários" integra o universo da Economia Política Marxista (Marx & Engels, 1974) e designa a classe de indivíduos que vende a sua força de trabalho e vive da remuneração pelo trabalho prestado. Este conceito adquiriu uma conotação política muito forte no contexto da agudização da luta de classes na sociedade capitalista, representando uma classe maioritária (supostamente com consciência de classe mas sem capacidade de liderança da luta política) em nome de quem se realizou a revolução para o derrube do sistema capitalista mundial - a revolução socialista - para a instauração de um regime sem classes e sem exploração do homem pelo homem.

[451] Esta metáfora toma por base a alusão aos que se dedicam à difícil e perigosa tarefa de prospecção de diamantes para a qual se exige um enorme dispêndio de recursos e energias, com riscos elevados para a integridade física, para se conseguir um resultado sempre exíguo dada a raridade dos mesmos.

[452] Estamos perante uma perspectiva fenomenológica que valoriza a consciência subjectiva como uma reflexão retrospectiva que interpreta e cria a realidade, segundo um processo de "tipificação" (Cohen & Manion, 1990:59-61) através do qual o sujeito faz uso de conceitos ou esquemas interpretativos aprendidos que recordam os "tipos ideais" para dar sentido ao que os outros fazem. Estes conceitos derivam da experiência quotidiana contextualizada e permitem classificar e ordenar o real. A investigação qualitativa fenomenológica reclama a consideração das imagens ou representações que os sujeitos possuem acerca da sua vida quotidiana mas assume que essa postura apenas permite a construção da realidade a partir de idealizações do fenómeno. Assim sendo, o essencial do fenómeno escapa, a não ser que o investigador consiga "capturá-lo" directamente, quer dizer, a partir do contacto directo com ele. Deste modo, torna-se imperioso confrontar a visão idealizada dos actores sociais com as evidências empíricas recolhidas, para que a imagem do real não seja nem demasiado abstracta nem simples senso comum. Sobre esta questão, ver tb. Berger & Luckman, 1976:49-52; Lüdke & André, 1986:15; Lessard-Hébert, 1990:58 ; Bogdan & Biklen, 1994:55; Cook & Reichardt, 1995:15; Lindlof, 1995:33; Giddens, 1996:44-45.

partir de olhares distintos e focalizações variadas (que contemplavam os discursos, as práticas, as opiniões, etc.);

- o *design* da investigação teve carácter emergente (Erlandson, 1993:73-77) e em cascata (Colás Bravo & Buendía Eisman, *id*.:250-252), ou seja, o plano foi sendo construído à medida que a investigação avançava. O processo, baseado na utilização de métodos e técnicas de recolha flexíveis, na articulação dialéctica entre recolha e reflexão, permitiu ir elaborando o referencial teórico, os pressupostos e conceitos, orientando simultaneamente a progressão da investigação. Este modo de abordagem é congruente com a concepção múltipla da realidade, uma vez que esta é revelada mediante os diferentes significados dos actores sociais. O desenvolvimento da pesquisa assemelhou-se a um funil havendo no início questões/focalizações amplas que se foram tornando cada vez mais específicas. O olhar inicial incidiu sobre os processos e as práticas de gestão da carreira docente sob consideração de duas dimensões que suscitaram à partida uma interrogação que tinha a ver com a sobrevivência e reforço do aparelho burocrático de administração universitária num contexto de instauração de uma nova sociedade em Angola independente em que esta burocracia era vista como "marca" da velha estrutura elitista colonial e que importava "eliminar" de modo a fazer surgir um sistema mais democrático de administração inscrito num regime com um forte pendor político-ideológico.

A reflexão que se seguiu no sentido de perceber as relações ou articulações entre os sistemas burocrático e político como mecanismos de dominação[453] levou a um processo de desconstrução visando uma análise individualizada destes sistemas para perceber a natureza de cada um e de forma a gerar posteriormente uma "matriz teórica" de amplo feixe de abrangência que permitisse iluminar as diferentes faces do objecto de estudo (a organização universitária e o seu *modus operandi*) dando conta desta dualidade e da paradoxal articulação e tensão entre o burocrático e o político.

Como se tratou de uma investigação que teve como objecto de análise uma instituição concreta (uma universidade africana, portadora de uma cultura própria) em que se procurou conhecer e caracterizar, entre outros aspectos, as políticas e os

[453] Burrel & Morgan (1979:38) consideram que a burocracia é um meio de dominação e instrumento de reforço do poder e do controlo (reduzindo as zonas de incerteza para aumentar a margem de previsibilidade dos comportamentos), posição que é corroborada por Peters (1999:12) devido, entre outros aspectos, à sua permanência em relação a outras formas de dominação. Para este autor (*id*.:503), por vezes, o sistema político sobrepõe-se no momento de formular políticas e decisões (abrindo espaço ao confronto de lógicas e interesses e viabilizando consensos a partir de posições divergentes dos grupos de actores) embora o controlo da sua execução passe para a alçada da burocracia.

processos de gestão dos recursos humanos docentes, a pesquisa desenrolou-se sob a forma de um estudo de caso, o qual, na perspectiva de Bogdan & Biklen (*id*.:90-91) permitiu uma abordagem mais intensiva, mais contextualizada e mais aprofundada destes aspectos particulares.

Tendo consciência dos requisitos inerentes à metodologia escolhida o investigador teve a possibilidade de interagir mais estreitamente com os sujeitos da pesquisa (muitos dos quais seus antigos colegas e conhecidos) de quem foi possível obter uma colaboração prestimosa apesar dos constrangimentos sociais e profissionais sentidos pelos sujeitos (preservação da imagem, receio de represálias, expectativas quanto aos efeitos da investigação, etc.). Além disso teve de fazer apelo à sua condição de actor portador de uma cultura que foi necessário mobilizar para "falar a mesma linguagem" (Burgess, 1997:24) que os seus interlocutores e poder perceber determinados problemas que só uma mente sensível ou sobreavisada seria capaz de detectar, tal era a especificidade sociocultural e organizacional do contexto envolvente. Esta atitude facilitou grandemente a abordagem dos sujeitos e das situações ajudando a construir uma grelha de leitura teoricamente informada, isto é, considerando a compreensão da configuração bifacial e a concomitante articulação dialéctica entre o burocrático e o político, e empiricamente referenciada, ou seja, tomando as características socioculturais específicas do contexto estudado.

2.1. O estudo de caso: justificativa, objectivos e delimitação

Sendo caracterizado como "a comprehensive research strategy" (Yin, 1994:13), o estudo de caso[454] constitui, nesta investigação, a configuração metodológica mais adequada porquanto se tratava de aprofundar o conhecimento de propriedades e relações inerentes à administração universitária verificáveis na organização em causa e que permitem ilustrar os processos e as práticas de gestão da carreira docente universitária sob consideração das dimensões burocrática e política. Com o estudo de caso é possível, na qualidade de investigador individual interessado em pesquisar uma determinada dimensão da acção organizacional - as políticas e práticas de gestão dos recursos

[454] Foram tomados como referência os traços do "estudo de caso educacional" de Bassey (1999:58), entre os quais o facto de serem conduzidos num determinado espaço e tempo, incidirem sobre aspectos de interesse educativo, ocorrerem em contexto natural e numa ética de respeito aos sujeitos, com o propósito de informar a teoria, envolvendo a recolha de dados que permitem ao investigador: i. explorar aspectos significativos do caso; ii. construir interpretações plausíveis dos resultados; iii. testar a credibilidade dessas interpretações; iv. sujeitá-las ao escrutínio dos pares; v. construir um argumento relevante que se articule com a literatura existente.

humanos docentes na Universidade de Angola - sem pretensões de generalização, (Nisbet & Watt, 1984:76) fazer uma abordagem mais intensiva destes aspectos da instituição em análise tornando viável a captação de muitos e variados elementos da dinâmica organizacional a partir de procedimentos variados de recolha de informações (Yin, 1993:32) numa perspectiva descritiva e analítica como a que caracteriza esta investigação concreta.

Assim, e de acordo com Bell (1984:74), o estudo de caso, enquanto estratégia metodológica, englobando um conjunto de métodos de pesquisa que têm em comum a decisão de averiguar uma entidade específica de forma sistemática, caracterizou a intenção e a natureza fundamental desta investigação que pretendia retratar uma realidade organizacional na sua dinâmica e multiplicidade de aspectos (estrutura, organização, processos, políticas, acções e estratégias dos actores, conflitos, representações, etc.) e num determinado período da sua existência (o período pós-colonial da história angolana), como consideram Bogdan & Biklen, (*op. cit*.:90). Tratava-se aqui de tentar conhecer e compreender a natureza político-burocrática da administração universitária e as implicações nos processos de gestão da carreira docente e, concomitantemente, as percepções e representações dos docentes universitários na base das quais têm regulado o seu comportamento organizacional. Ao circunscrever o caso a estes aspectos concretos torna-se possível gerar uma visão mais aprofundada pois, de acordo com Baldridge, (1971:31-32),

> "a case study [...] is basically an exploratory piece of research carried out in the field setting by utilising a variety of techniques. Hopefully, this allows the researcher to assemble a holistic picture of the institution and some of its dynamics".

Chizzotti (*id.*:102), para quem "o caso representa a unidade significativa de um todo" ajuda a clarificar e justificar a utilização do estudo de caso, o que faz sentido nesta situação em que a preocupação era a de abordar determinados aspectos da dinâmica de uma instituição universitária particular para a qual se tornava imperioso olhar a "partir do seu interior" (Bisquerra, 1989:146; Friedberg, 1995:301) e segundo uma "atitude compreensiva" (Bogdan & Biklen, *id*.:59). Olhar a partir do interior significa captar a perspectiva dos actores organizacionais sob consideração dos aspectos da microcultura do contexto organizacional (valores, crenças, rituais, símbolos, representações) de modo a reconstituir-se o significado com o qual os docentes universitários angolanos descrevem e produzem o sentido da realidade inerente à gestão da sua carreira docente na universidade a que pertencem.

Almeida & Pinto (1990:87) ajudam a fundamentar a opção por esta estratégia ao considerarem que

> "o estudo de caso consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade [...] de um fenómeno social [...] com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade"[455].

Esta ideia traduz a preocupação do investigador em conhecer tão profundamente quanto possível a dinâmica e os processos organizacionais da instituição em estudo, em particular as determinantes de uma configuração político-burocrática da administração universitária na Universidade de Angola no período pós-colonial. Foi intenção do investigador aprofundar o conhecimento da topografia e da fisiologia organizacionais desta universidade e caracterizar as políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes sob o efeito de determinantes políticas e burocráticas, o que implicava uma abordagem à evolução da própria instituição, num determinado período da sua existência pois, tal como referem Dockrell & Hamilton (1983:45), o estudo de caso "é o exame de um exemplar em acção, através do estudo de alguns incidentes e factos específicos, com recolha selectiva de informação, permitido captar e reflectir os elementos significativos".

Foi, por isso, necessário reunir informações numerosas e pormenorizadas a partir de fontes documentais (legislação, actas, discursos) e orais para se poder abarcar diacronicamente a administração e a gestão universitárias na sua multidimensionalidade e complexidade ficando a conhecer-se algumas especificidades dos processos de gestão dos recursos humanos docentes em contexto de dependência político-ideológica e de ausência de autonomia estatutária[456].

Considerando que num estudo de caso a pesquisa se caracteriza por uma imersão na organização escolhida "with a well-defined focus" o que leva a recolher "specific kinds of data systematically" levando o pesquisador a captar "things that really happen in the organization" (Schmitt & Klimoski, 1991:119) foi necessário estreitar o campo de análise da pesquisa, identificando os aspectos relativamente aos quais haveria interesse em aprofundar. A opção pelas políticas e processos de gestão da carreira docente na Universidade de Angola constituiu uma porta de acesso adequada para compreender as políticas e as práticas decisórias, identificar os seus referenciais sócio-organizacionais e,

[455] Igual opinião é partilhada por J. Hamel (1993:45) que considera que "the case study is an in-depth investigation", e por Cohen & Manion (1990:164).

[456] Na fase pós-colonial, a Universidade de Angola é governamentalizada e partidarizada, tornando-se directamente dependente da orientação e controlo estatal uma vez que passa a ser considerada um instrumento da revolução socialista, cabendo-lhe a formação dos "intelectuais do socialismo". Esta característica é explicada no capítulo anterior deste trabalho.

nessa base, detectar as representações dos docentes universitários sobre a universidade, a profissão docente e a gestão da carreira docente. Havia um particular interesse em perceber as raízes da prevalência da feição burocrática da administração universitária angolana apesar das mutações sociopolíticas e das determinantes político-ideológicas do regime numa sociedade que optou pela via socialista de desenvolvimento.

Nesta pesquisa, o caso, definido por McNeill, (1990:184) como "the phenomenon (located in space/time) about which data are collected and/or analysed to the type of phenomena to which the main claims of a study relate" refere-se a um conjunto de processos organizacionais que ocorrem numa instituição - a universidade angolana considerada globalmente como uma unidade, temporalmente referenciável (entre os anos de 1975 e 2000), acrescentando-se o facto de ser uma organização relativamente pequena[457] com alguma dispersão de estruturas mas uma certa homogeneidade de funcionamento, ideologicamente controlada - com especial ênfase nas políticas e processos de gestão dos recursos humanos docentes. A Universidade de Angola constitui assim "a instância singular, multidimensional e historicamente condicionada" (Lüdke & André[458], *op. cit*.:21) cujo estudo nos permitiu desvendar os aspectos que se pretendiam investigar - os modos de organização e governo da universidade e sua natureza intrínseca, os processos de gestão da carreira docente universitária e as representações dos docentes angolanos com incidência na elaboração no sentido de satisfação profissional desses docentes - não descurando, como é evidente, o contexto organizacional em cujo âmbito as interpretações feitas terão o seu valor, tal como é referido por Mucchielli (1976:30).

Esses aspectos sobre os quais recaíam o interesse e a atenção do investigador poderiam ser conhecidos através da desocultação dos factos e acontecimentos que constituem a situação em análise (natureza burocrática e política dos processos de gestão da carreira docente, representações dos docentes face à carreira e face às políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes) e pela recolha e análise de elementos subjectivos como os sentimentos, as expectativas e as atitudes dos actores

[457] O tamanho organizacional é visto em função do número de estruturas de gestão, de ensino e de investigação, de gestores, docentes e alunos, de faculdades, cursos e departamentos e da complexidade dos processos organizacionais considerando, salvo raras excepções para o ensino experimental e laboratorial, o tipo de ensino escolástico e mesmo a quase ausência de investigação científica e de actividades de extensão universitária.

[458] Os autores referem que "os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões, a interacção dos seus componentes" através "do uso de uma variedade de fontes de informação recolhidas por vários métodos em diferentes momentos e através de vários informantes" e cujos dados assim obtidos "permitam a interpretação dos factos em função das características específicas do contexto em que se insere o caso" (*id*.:18-21). Ver também, a propósito, André, (1995:30-31; 51-52).

(docentes) e outros mais objectivos como as condições organizacionais internas (época, lugar, características organizacionais, socioculturais e políticas) e externas. Estes aspectos constituíram factores que o estudo de caso não podia deixar de considerar para respeitar também o carácter etogenético[459] da investigação (Best, 1982:101; Bisquerra, 1989:267-268; Cohen & Manion, 1990:300).

Com este estudo de caso foi possível conhecer e descrever a estrutura, a organização e o funcionamento da universidade em questão, em especial no que diz respeito à feição político-burocrática da administração universitária, aos processos e práticas de gestão dos recursos humanos docentes, para responder às questões teóricas levantadas acerca da prevalência da feição burocrática na administração universitária, apesar das transformações sócio-políticas ocorridas na sociedade angolana (onde ocorreu uma revolução de natureza marxista/socialista, na sequência dos acontecimentos do 25 de Abril de 1974 em Portugal que puseram fim a uma luta armada de libertação nacional[460]), da relação entre as representações sobre as práticas de gestão da carreira docente e o sentido de realização profissional dos docentes universitários angolanos. A obtenção desse conhecimento e a possibilidade de descrição radica na praticabilidade de, mediante a aplicação de diversos métodos de recolha de dados, de carácter interactivo, recolher informações relevantes dos sujeitos e interpretá-las sob consideração do contexto sociocultural considerado, correspondendo a uma exigência metodológica deste tipo de estudos tal como é assinalado por Chizzotti (*op. cit.*:84) e também por Fox (1987:481).

A realização deste estudo de caso abarcou uma sequência de fases tendo iniciado pela delimitação do campo de análise (escolha dos problemas e das questões centrais), ao que se seguiram as de identificação das características do contexto a ser investigado, de construção dos instrumentos de recolha de dados (questionário com utilização de uma escala do tipo Likert, guiões de entrevista, testemunhos), de pesquisa de campo envolvendo o contacto directo do pesquisador com a realidade e os actores organizacionais (gestores e docentes) durante cerca de seis meses, lapso de tempo em

[459] O carácter etogenético refere-se, de acordo com estes autores, ao estudo da realidade como "acção-significado", considerando que a acção tem lugar através de entidades intersubjectivas dotadas de significado, isto é, os actores sociais constróem um discurso visando tornar a acção inteligível e justificável no contexto sociocultural em que se inserem. Assim, é possível estudar as instituições de modo sincrónico ou transversal (centrando a análise num dado momento) e diacrónico ou longitudinal (analisando os processos numa linha evolutiva). Neste caso, a abordagem é mais longitudinal, reportando-se a vários períodos da história da instituição estudada.

[460] Esta luta armada teve início em 1961 (pelo MPLA e pela FNLA) pela recusa do governo português na altura dirigido por António de Oliveira Salazar em negociar a independência da então colónia de Angola, num período em que ocorreram as independências de muitas colónias africanas francófonas e anglófonas.

que foi possível observar e registar os elementos essenciais da situação que interessavam ao estudo - dados documentais, testemunhos, respostas a um questionário e gravações de entrevistas, conversas, e terminando com a análise e interpretação do material recolhido.

Estes procedimentos metodológicos exigiram, por um lado, uma *démarche* de "identificação" do pesquisador com a situação e com os sujeitos (o mesmo era docente naquela universidade), ou seja, a construção (ou melhor, a actualização) e reconhecimento de um quadro simbólico[461] com o qual seria possível encontrar o "sentido das coisas" mas, por outro lado, uma atitude de distanciamento crítico na avaliação e interpretação dos dados, tendentes à elaboração de conclusões válidas, uma vez que se tornou imprescindível assegurar a exigência de validez, com o significado atribuído por Dockrell & Hamilton (*op. cit.*:60), referente às condições de verdade, à confiança dos resultados e ao valor dos dados obtidos e analisados.

O trabalho de campo propriamente dito implicou uma deslocação a Angola (pois, desde o início da investigação que o pesquisador se encontrava em Portugal), com uma estadia de 60 dias durante a qual foi possível aceder e visitar as instalações da universidade angolana sediadas em Luanda e no Lubango (há outras no Huambo, mas neste momento destruídas pela guerra, desde 1992 e desde então desactivadas) e contactar directamente com os docentes e os gestores angolanos das várias faculdades e institutos aí existentes[462] de quem se obtiveram informações ricas e pertinentes.

Após obtida a anuência dos sujeitos foi possível aplicar o inquérito por questionário a uma amostra de docentes (em duas rondas, registando-se mesmo a devolução, mais tardia, por via postal) e realizar entrevistas a docentes que

[461] Este quadro tem a ver com um conjunto de representações sobre a universidade pública angolana, tida como uma instituição deslegitimada e fragilizada pelas carências de que enferma, sobre a profissão docente muito desprestigiada, sobre os professores universitários vistos como quadros com uma imagem social desfavorável, sobre a investigação que era encarada com cepticismo para além de ser inexistente, sobre os docentes reconhecidos como pessoas com baixas qualificações, sobre as aulas em que o modelo principal era o escolástico apoiado no ditado, sobre os manuais antiquados, quando existiam, sobre os alunos na maioria trabalhadores e com idades acima dos 25 anos, etc. Neste contexto, um livro editado há dez anos podia ser considerado "actualizado", um docente possuidor de viatura era "respeitado", quando grande parte dos seus alunos ia assistir às aulas de viatura própria, um seminário era um acontecimento "importante" e ter livros próprios para consulta e preparação das aulas era "invejável". São estas características do contexto, mantidas quase inalteráveis ao longo de 20 anos, que propiciam uma base geradora de sentido em relação ao qual os actores organizacionais investigados constroem a sua "racionalidade", ou melhor, a sua lógica geradora de sentido.

[462] Em Luanda funcionam as faculdades de Ciências, Ciências Agrárias (em regime de instalação provisória por ter saído do Huambo), Direito, Economia, Engenharia (com um a Departamento de Arquitectura, Medicina e a filial do Instituto Superior de Ciências da Educação (agora ISCED2). No Lubango funciona o Instituto Superior de Ciências da Educação (sede) e os núcleos das faculdades de Direito e de Economia. No Huambo funcionam intermitentemente os núcleos das faculdades de Direito e de Economia. Em Benguela e em Cabinda existem Centros Universitários onde funcionam uma filial do ISCED e núcleos das Faculdades de Direito e de Economia.

desempenhavam funções de gestão (Director de Faculdade ou Director de Departamento). Sempre que se proporcionou, foram mantidas conversas com docentes através das quais se abordaram temas relacionados com o objecto de estudo, muitas delas espaçadas no tempo e formalmente organizadas[463]. Além disso, foram contactados e convidados a responder ao inquérito outros docentes que se encontravam em Portugal, Espanha, França, Bélgica e Inglaterra a realizar a sua pós-graduação, alguns dos quais também se prontificaram a prestar testemunhos escritos sobre a questão da gestão dos recursos humanos docentes e a periodização do percurso histórico da universidade.

2.2. A amostra: características e critérios de selecção

Num estudo de caso a constituição da amostra acaba por se revelar um elemento fundamental porque através dela é possível, de acordo com Schmitt & Klimoski (*op. cit*.:119) "to describe the phenomenon in rich detail" já que o objectivo essencial é conseguir uma descrição narrativa dos factos relacionados com o assunto da pesquisa, pois o investigador "is interested in descriptive information about the nature of the organizational processes." (*id.*:377). A amostra é, assim, a via essencial através da qual o caso é explorado pois, a partir dela é possível fazer observações e gerar material empírico "through which the object of study will be understood" (Hamel, *id*.:45) devendo, para o efeito, ser bem seleccionada e abordada, exigindo-se que se constitua como uma boa réplica da população porque "for a sample to be a useful representation of some larger group, it must reflect the similarities or differences in the larger group or population" (Schmitt & Klimoski, *id.*:340).

O objecto específico de investigação neste estudo de caso é o conjunto dos processos (políticas e práticas) de gestão da carreira docente realizados tanto a nível central (reitoria) como a nível das faculdades, de que os docentes universitários angolanos têm sido objecto e relativamente aos quais construíram representações. Com efeito, é possível caracterizar esses processos gestionários mediante a recolha e análise das opiniões, das atitudes e das representações desses docentes face às mesmas, embora se saiba, *a priori*, que esses dados teriam sempre de ser confrontados com outros obtidos a partir de fontes diferentes e por meio de métodos variados.

[463] Enquanto foi e permaneceu em Angola na fase de trabalho de campo, o autor chegou a convidar docentes (colegas e conhecidos) e a ter "encontros para conversar" sobre a Universidade de Angola e aconteceu, aqui em Portugal, participar em conversas "acidentalmente" geradas com colegas de pós-graduação, a partir de notícias que chegavam sobre a "nossa universidade".

Nesta conformidade, os docentes universitários angolanos constituem o universo (totalidade fundamental) da investigação que tornou possível a abordagem do real no sentido de conhecer e descrever quer o carácter e a especificidade da administração universitária em geral, quer a natureza da gestão dos recursos humanos docentes em particular. Por impossibilidade metodológica e prática de estudar toda a população (devido à dispersão e pela dificuldade de localizar ou aceder a todas as pessoas, até porque muitas delas estavam ausentes dos seus locais habituais de trabalho) mostrou-se necessário estabelecer uma amostra representativa, tendo a mesma sido seleccionada de modo a incluir o máximo de elementos possíveis, ou seja, os docentes universitários angolanos que exerciam funções de docência, de investigação ou de gestão académica em regime integral (de dedicação exclusiva) em qualquer estabelecimento da Universidade de Angola, com categoria igual ou superior à de Assistente e com um mínimo de dois anos de efectividade nesta categoria. A escolha de uma amostra aparentemente tão grande esteve ligada ao facto de a população considerada ser pouco numerosa sendo, portanto, e de acordo com Mucchielli[464] (1979:27), recomendável abordar a maioria dos sujeitos dessa população de modo a conseguir-se uma descrição rica e profunda do caso específico. A população em causa rondava os 247 indivíduos revelando alguma homogeneidade[465] apesar de uma certa dispersão geográfica, além da intermitência em termos de permanência no local de trabalho. O quadro III apresenta uma panorâmica da globalidade do corpo docente da Universidade de Angola no ano de 1994/95[466] (por ser o ano referência da investigação), por estabelecimentos, por categorias docentes e por regime de contratação de que se destacam os 247 docentes nacionais (assistentes e professores) que reúnem as condições para integrar a amostra.

[464] Este autor considera que é conveniente integrar todos os indivíduos que fazem parte de um universo quando este é relativamente reduzido. Desta forma fica assegurada a representatividade, segundo Goetz & LeCompte (1988:98).

[465] Essa homogeneidade tem a ver com factores como a idade, uma formação secundária feita na era colonial, a formação superior nesta própria Universidade, o espírito revolucionário e a participação nas "lutas políticas" pela democratização da universidade nos "anos quentes da revolução", a partilha de valores ideológicos e a experiência de gestão acumulada durante estes últimos anos, a vivência de vicissitudes derivadas das dificuldades sociais, etc..

[466] Segundo dados recentes (do "Relatório do Ano Civil de 1999") da Universidade Agostinho Neto e considerando os mesmos estabelecimentos analisados em 1994, integravam o corpo docente nacional 144 Monitores e Assistentes Estagiários, 256 Assistentes e 261 Professores, o que perfaz um total de 661 docentes nacionais. Além destes, registam-se 74 docentes estrangeiros, totalizando 735 indivíduos. De salientar que os docentes colaboradores (em regime parcial) aparecem agora integrados nas várias categorias, não sendo possível conhecer a sua percentagem. Calcula-se que esta terá reduzido porque, entretanto, muitos docentes colaboradores adoptaram o regime integral (de exclusividade) quando as condições salariais na Universidade melhoraram substancialmente.

Quadro III: Caracterização global do corpo docente da UAN no ano de 1994

CATEGORIA INSTITUIÇÃO	Monitores e Ass. Estag.	Assistentes	Professores	Colaboradores (nacionais)	Cooperantes Estrangeiros	TOTAL
Faculdade de Ciências	13	27	22	20	12	94
Fac. de Ciências Agrárias	5	9	7	0	0	21
Faculdade de Direito	3	2	8	47	0	60
Faculdade de Economia	12	5	7	29	5	58
Faculdade de Engenharia	38	12	20	95	21	186
Faculdade de Medicina	28	19	52	47	3	149
Instituto Sup. de Cienc. da Educ.	42	19	27	6	16	110
Centro Nac. de Invest. Cient.	0	1	6	0	0	7
Reitoria	0	0	4	0	0	4
TOTAL	**141**	**94**	**153**	**244**	**57**	**689**
	20,4%	**13,6%**	**22,2%**	**35,4%**	**8,3%**	**100%**

De salientar que, entre os docentes nacionais, existe um grande número de colaboradores (244 face aos 247 em regime de tempo integral), ou seja, docentes que exercem uma actividade principal em vários organismos estatais e/ou privados e que leccionam algumas horas na universidade. Estes docentes, muitos dos quais terão estado anteriormente em regime de tempo integral na universidade, foram excluídos da amostra porque se pressupunha que o seu vínculo precário com as faculdades não lhes permitia ter uma percepção dos problemas nem manter um posicionamento legítimo em termos de representações de interesses e reivindicações de carreira.

A amostra considerada (107 indivíduos que responderam ao inquérito por questionário) acabou por ser referenciada a uma população de 247 docentes nacionais (assistentes e professores em regime de dedicação exclusiva, colocados nas várias faculdades, Institutos Superiores, Reitoria e Conselho Nacional de Investigação Científica) que eram, à partida, elegíveis. O critério essencial foi o da oportunidade (e disponibilidade) para participar na produção de informações durante um período de tempo circunscrito a cinco meses, através do preenchimento de um questionário distribuído pelos diferentes departamentos das várias faculdades e Institutos Superiores que integram a Universidade de Angola.

No quadro IV há indicações sobre a distribuição dos docentes pelas escolas, por categorias e por sexo, sendo de destacar a existência de apenas 26% de docentes do género feminino (101 de entre os 388 docentes), número este que até está acima dos parâmetros africanos como é referido por Altbach (1991:33) ao apontar a elevada

masculinização da profissão académica em África onde as mulheres representam apenas cerca de 18% dos estudantes que frequentam a universidade (Adams, Bah-Lalya & Mukweso, 1991:357; Biraimah, 1991:401).

É curioso destacar neste quadro o elevado número de docentes na categoria de Professor Auxiliar (que até são em maior número que os assistentes) e o número reduzido dos que se encontram na categoria de Professor Associado. A explicação deste facto reside num processo de promoção de categoria que decorreu no início da década de 90, à luz do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado em 1989, que fez movimentar docentes (na altura Assistentes graduados) para a categoria seguinte - Professores Auxiliares) por terem acumulado os anos de serviço previstos no ECDU para categoria em que se encontravam. Este processo terminou com a aprovação de um novo ECDU, em 1995, que passou a exigir como condição bastante a posse de um grau académico de Mestre ou Doutor, tendo daí resultado situações de docentes com iguais habilitações mas em categorias diferentes (licenciados enquadrados como Assistentes e como Professores Auxiliares) e outros com habilitações distintas na mesma categoria (licenciados e pós-graduados nas categoria de Professores Auxiliares e Associados). Esta situação acaba por vir a ter reflexos, mais tarde, na reorganização da carreira, gerando conflitos entre os que foram promovidos por tempo de serviço e os que progrediram mediante o grau académico exigido.

Quadro IV: Caracterização do corpo docente nacional da UAN em 1994

CATEGORIA	Monitor		Assistente Estagiário		Assistente		Professor Auxiliar		Professor Associado		Professor Titular		TOTAIS P/ Sexo		TOTAL
INSTITUIÇÃO	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Faculdade de Ciências	3	0	8	2	20	7	8	8	0	0	4	2	**43**	**19**	**62**
Fac. de Ciên. Agrárias	3	0	2	0	5	4	4	0	1	0	2	0	**17**	**4**	**21**
Faculdade de Direito	1	0	1	1	2	0	3	0	1	2	2	0	**10**	**3**	**13**
Faculdade de Economia	0	0	10	2	4	1	5	1	0	0	0	1	**19**	**4**	**24**
Faculdade de Engenharia	15	3	16	4	8	4	12	3	2	0	2	1	**55**	**15**	**70**
Faculdade de Medicina	7	4	8	9	17	2	14	15	5	4	8	6	**59**	**40**	**99**
Inst. Sup. de Cien. da Educ.	11	2	23	6	15	4	22	1	2	0	2	0	**75**	**13**	**88**
Centro Nac. de Invest. Cient.	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	3	0	**5**	**2**	**7**
Reitoria	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	**4**	**0**	**4**
Totais	**40**	**9**	**68**	**24**	**72**	**22**	**70**	**29**	**11**	**7**	**26**	**10**	**287**	**101**	**388**
TOTAL	**49**		**92**		**94**		**99**		**18**		**36**		**388**		
					247 [467]										

[467] Segundo dados de 1999 do já referido Relatório, a população docente neste ano distribui-se da seguinte forma: 269 Assistentes, 153 Professores Auxiliares, 55 Professores Associados e 56 Professores Titulares, entre docentes em

Dos 247 indivíduos elegíveis e, portanto, considerados como população de referência, 153 (61,9%) estavam enquadrados nos diversos graus da categoria de Professor (Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Titular) e 94 (38,1%) eram Assistentes. Nesse grupo dos elegíveis, 68 (27,5%) são indivíduos do género feminino e 179 (72,5%) do género masculino.

Em relação à amostra produtora de dados, constituída por 107 sujeitos que responderam ao inquérito, constata-se que ela inclui 27 mulheres (25,3%) e 80 homens (74,7%) e, no que respeita às categorias docentes, a amostra contemplou 55 assistentes (51,4%) e 52 professores (47,7%). Quanto ao grau académico regista-se que 86 docentes eram licenciados (80,4%), 11 mestrados (10,3%) e 10 doutorados (9,3%), sendo que estes representam cerca de um terço do efectivo de doutores da Universidade de Angola. Estes dados revelam que a amostra se constitui como uma boa réplica[468] da população de onde foi extraída (nos planos estatístico e característico), muito embora se denote uma certa sub-representação do grupo dos Professores (houve vários docentes nas categorias de Professor Associado e Titular que se mostraram indisponíveis para participar, provavelmente porque desejavam construir uma imagem de pessoas muito ocupadas e inacessíveis, valorizando a sua importância pessoal).

Quadro V: Características gerais da amostra produtora de dados

CATEGORIA	**Assistente**		**Professor Auxiliar**		**Professor Associado**		**Professor Titular**		**TOTAIS p/ género**		**TOTAL**
INSTITUIÇÃO	**M**	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	
Faculdade de Ciências	4	1	5	4	0	0	0	1	**9**	**6**	**15**
Fac. de Ciências Agrárias	5	1	2	0	0	0	0	0	**7**	**1**	**8**
Faculdade de Direito	1	0	2	0	0	0	0	0	**3**	**0**	**3**
Faculdade de Economia	3	1	3	0	0	0	0	1	**6**	**2**	**8**
Faculdade de Engenharia	6	1	4	2	0	0	0	1	**10**	**4**	**14**
Faculdade de Medicina	6	4	7	4	0	0	1	1	**14**	**9**	**23**
Instituto Sup. de Cienc. da Educação	18	4	11	1	0	0	2	0	**31**	**5**	**36**
Totais	**43**	**12**	**34**	**11**	**0**	**0**	**3**	**4**	**80**	**27**	**107**
TOTAL	**55 51,4%**		**45 42,1%**		**0**		**7 6,5%**		**107**		**100%**
			48,6%								

regime integral e em regime parcial. A evolução entretanto verificada deve-se a processos de progressão na carreira, seja por acumulação de tempo de serviço, seja por aquisição de grau académico compatível (Mestrado e Doutoramento) ao abrigo dos Estatutos da Carreira Docente Universitária de 1989 que defendia a progressão administrativa e de 1995 que viria a instituir a obrigatoriedade da pós-graduação para efeitos de progressão.

[468] Para que uma amostra constitua uma boa réplica (mesmo reconhecendo que pode não chegar a ser uma réplica fiel) "deve apresentar no seu interior as características o mais próximas possível do universo" de onde é extraída (Pardal & Correia, 1995:32). Daqui deriva a sua validade, ou seja, a possibilidade de extrapolação das conclusões.

Através do Quadro V podemos ver a distribuição dos sujeitos por categoria docente e por género, relativamente a cada escola que integra a Universidade de Angola, sendo possível produzir uma visão da estrutura e das características da amostra então conseguida (107 sujeitos) que, do ponto de vista estatístico, representa 43,3% da população total.

Uma amostra com estas características permitiria assegurar não só a representatividade estatística que garante a extrapolação posterior dos resultados ao conjunto do universo como também a representatividade característica (Quivy & Campenhoudt, 1992:164), ou seja, a consideração das características fundamentais da população a estudar. A escolha desta amostra foi intencional (Santisteban Requena, 1990:475 e Marconi & Lakatos, 1999:54), representando para o pesquisador a que melhor se adequava ao estudo em questão[469] (Baquero Miguel, 1978:174) pois a preocupação fundamental consistia em recolher os traços característicos do universo de sujeitos com que se estava a lidar. Acresce também o facto de, pela dispersão e pela dificuldade de aceder aos sujeitos, ter sido muito difícil estabelecer, à partida, a possibilidade de escolher um certo elemento desse universo (índice de probabilidade) pelo que estava fora de questão uma amostragem probabilística aleatória. Produziu-se uma "amostragem selectiva", de acordo com Schatzman (*ap*. Strauss, 1987:39) seguindo a ideia de que "o critério que determina o valor da amostra passa a ser o da sua adequação aos objectivos da investigação" (Albarello *et al*., 1997:103).

Desta forma, a amostra acabou por ser constituída por grupos de docentes integrados nas diferentes categorias do Estatuto da Carreira Docente Universitária (Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado, Professor Titular). Este agrupamento constituiu uma espécie de "amostra-mestra estratificada" (Mucchielli, 1979:33) com possibilidade de destacar diferenças de opiniões e de atitudes entre os vários grupos de docentes. Na verdade, partiu-se dessa hipótese o que veio a justificar uma escolha criteriosa[470] (Goetz & LeCompte, *op. cit*.:18) daqueles indivíduos que deveriam integrar a amostra, já que o que interessava, era reunir sujeitos capazes de nos

[469] Segundo este autor, trata-se de uma amostragem por "julgamento especializado" em que "o especialista no assunto escolhe a amostra que considera ser a melhor para o estudo em questão". Ver também Fox, 1987:389; Cohen & Manion, 1990:139; Burgess, 1997:59. A este respeito Wragg (1984:179) considera que, no momento de escolher uma amostra, "the choice is between a *random sample* and an *opportunity sample*". Acrescenta ainda que "An opportunity sample consists of those whom it is convenient to interview, either because they are willing to talk or because they come over your way" (*id., ibid.*).

[470] Para estes autores, a escolha dos indivíduos para integrar uma amostra faz-se mediante o estabelecimento de critérios simples (ou atributos) aos quais esses indivíduos apenas têm de obedecer. Neste caso, a amostra tentou recolher os docentes que reuniam os critérios (ou características) antes enumeradas (categoria, regime de contratação, funções, locais de trabalho e anos de experiência).

fornecer informações relevantes, ou seja, ampliar o alcance do estudo cujas generalizações resultassem mais de inferências lógicas do que estatísticas (Goetz & LeCompte, *id.*:93). Foi produzida, na perspectiva de Fink (1995:18) e também na de Cohen & Manion (1990:138) aquilo a que se pode chamar de "amostra de conveniência" e à qual Goetz & LeCompte (*id.*:90) designam também de "amostra intencionada", uma vez que as circunstâncias da investigação (exaustibilidade, impredictibilidade, dispersão dos indivíduos, heterogeneidade da população, interesse do investigador) obstaram a amostragem estatística/probabilística, o que não vem retirar valor ao estudo pois, tal como afirmaram estes mesmos autores, "a selecção (da amostra) é, em etnografia, um procedimento aberto e *ad hoc*, e não um parâmetro *à priori* do desenho qualitativo" (*id., ibid.*).

O Quadro VI dá-nos uma indicação da representatividade dos docentes integrantes da amostra, por faculdades, a partir de uma relação de proporcionalidade entre indivíduos por faculdade e totalidade dos sujeitos elegíveis e os sujeitos por faculdade relativamente aos contemplados na amostra.

Quadro VI: Representatividade estatística da amostra

INSTITUIÇÃO	N = Total		n = Amostra		
	Nf	% *	nº	%**	%***
Faculdade de Ciências	49	19,8%	15	34,7%	14,0%
Faculdade de Ciências Agrárias	16	6,5%	8	50,0%	7,5%
Faculdade de Direito	10	4,0%	3	30,0%	3,0%
Faculdade de Economia	12	4,9%	8	66,7%	7,5%
Faculdade de Engenharia	32	13,0%	14	43,8%	13,1%
Faculdade de Medicina	71	28,7%	23	32,4%	21,5%
Instituto Sup. de Cienc. da Educação	46	18,6%	36	78,2%	33,7%
Centro Nacional de Invest. Científica	7	2,8%	-	-	-
Reitoria	4	1,6%	-	-	-
TOTAIS	247	-	107	-	43,3%

***Percentagem relativamente à totalidade dos docentes elegíveis (N=247)**
**** Percentagem relativamente ao total de sujeitos de cada faculdade (Nf)**
*****Percentagem relativamente à amostra (n=107 sujeitos)**

Embora se registem oscilações em termos de proporcionalidade entre docentes integrantes da amostra e docentes da respectiva faculdade (que vão de 30% a 78%) elas explicam em si mesmo a importância do facto de uma faculdade com poucos docentes (já por isso sub-representada em relação à totalidade do corpo docente) estar também menos representada na amostra, e vice-versa. A elevada representatividade dos docentes do ISCED na amostra (78,2% em relação aos membros do corpo docente da respectiva

escola e 33,7% em relação à amostra produtora de dados) justifica-se essencialmente pela familiaridade registada entre os inquiridos e o investigador, por este ser docente dessa escola, o que influenciou, obviamente, o comportamento daqueles em termos de colaboração nesta investigação em concreto.

Mais importante do que a representatividade estatística que se pretendeu justificar está a representatividade característica, pois o interesse na constituição da amostra residia na necessidade de "recolher" e integrar os diferentes perfis de sujeitos configurados pelas variáveis como idade, género, antiguidade, categoria, escola, de forma a evitar distorções de opiniões ou mesmo obter uma imagem sobredeterminada pela elevada percentagem de determinados indivíduos ou grupos.

A constituição desta amostra concreta de inquiridos incluiu procedimentos de escolha ao acaso, segundo o critério do desejo de colaborar, e procedimentos de selecção intencional para tentar incluir determinados sujeitos que obedeciam a um perfil especial (antiguidade e exercício de funções de gestão) para se garantir quer a diversidade de perfis relativamente ao problema estudado (Quivy & Campenhoudt, *id*.:163) quer a representatividade característica (carácter exemplar dos sujeitos, segundo Albarello *et al.*, *id*.:103).

3. Sobre os métodos de recolha de dados

Um dos aspectos mais importantes da pesquisa empírica reside na recolha dos dados considerados como essenciais para compreender e interpretar o fenómeno a investigar. Neste contexto, os métodos de investigação constituem o suporte instrumental com o qual o investigador, mediante o contacto directo com o objecto, recolhe e agrega um manancial de material passível de interpretação. Daí que, para concretizar esta investigação se tenha recorrido necessariamente a alguns métodos, considerados como "um conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade" (Cervo & Bervian, *op. cit*.:23). Os métodos de investigação foram, portanto, os recursos metodológicos que permitiram abordar, captar, registar e analisar as informações com as quais se produziu um conhecimento relevante sobre a realidade estudada, partindo do pressuposto de que era necessário um modo de abordagem que captasse o mais fielmente possível os traços específicos do contexto e dos sujeitos em acção. Foi definida uma estratégia de estudo de caso

considerando a necessidade de estudar o real enquanto "Cultural systems of action refer to sets of interrelated activities engaged in by actors in a social situation" (Tellis, 1997).

Partindo do pressuposto de que o método é "o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com segurança e economia, permite obter conhecimentos válidos e verdadeiros..." (Lakatos & Marconi, 1989:41-42) e em função do objectivo desta investigação foram seleccionados, como métodos fundamentais de pesquisa, a entrevista e o inquérito por questionário e, além destes, os testemunhos (depoimentos escritos), as conversas informais e a análise documental como métodos complementares com os quais se esperava realizar uma recolha de dados significativos. Estes métodos, seleccionados e estruturados especificamente para este caso concreto, possibilitaram "organizar criticamente as práticas de investigação ou as operações técnicas" (Almeida & Pinto, 1990:85) de recolha e análise de dados com vista ao conhecimento da situação que se pretendia investigar.

Segue-se uma apresentação dos métodos utilizados para se perceber a sua pertinência e sua influência no processo global de recolha e análise das informações considerando que todas as opções em termos de estratégias e instrumentos adoptados foram criteriosamente analisadas face às características idiossincráticas da realidade em causa e do papel que o investigador poderia desempenhar num contexto relativamente conhecido e face a sujeitos em relação aos quais não era totalmente estranho.

3.1. A entrevista semi-estruturada: objectivos e realização

A entrevista é considerada um dos métodos apropriados para um estudo de caso sobre instituições educativas (Bell *et al*., *op. cit*.:76 e 80-81), permitindo obter directamente informações pertinentes para a pesquisa, informações essas que não podem ser encontradas em registos ou fontes documentais escritas. Baseando-se numa conversa intencional (Bogdan & Biklen, *op. cit*.:134) mais ou menos estruturada e orientada (Cervo & Bervian, *op. cit*.:157) segundo o objectivo de obter dados, a entrevista consiste fundamentalmente num contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado no qual ocorrem processos de comunicação e interacção humana (Lüdke & André, *op. cit*.:33) visando a produção de informações e elementos de reflexão (Quivy & Campenhoudt, *op. cit*.:193) a partir da recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo desenvolver uma ideia de como os sujeitos interpretam aspectos da sua acção.

No presente estudo, os entrevistados foram os docentes angolanos que realizam na Universidade de Angola funções de gestão aos mais variados níveis (sector, departamento, faculdade, reitoria), ou seja, directores de departamento, directores de faculdade, vice-reitores e reitor que, por inerência de funções, são ou foram responsáveis por processos de gestão da carreira docente e de quem se esperava obter informações relevantes para caracterizar uma faceta da administração universitária relacionada com a gestão dos recursos humanos docentes.

A entrevista com estes gestores visava recolher (e conhecer) as suas opiniões e representações sobre os processos, as políticas e as práticas de gestão da carreira docente universitária, para tentar descobrir explicações para esses processos, encontrar razões das atitudes dos docentes face às mesmas e analisar os pressupostos e as condições em que decorreram essas práticas. A entrevista procurou despertar reflexões dos gestores sobre a adequação das políticas e das práticas aos condicionalismos do funcionamento da Universidade de Angola, sobre a natureza e o papel dos normativos produzidos nas instâncias de direcção da Universidade e os possíveis efeitos dos processos e práticas de gestão no comportamento dos docentes tendo em conta a representação que estes tinham da universidade, do perfil dos docentes universitários e da dignificação da carreira docente universitária.

Considerando a natureza dos dados a captar (representações, opiniões e valores) recorreu-se a este método pois, tal como referem Albarello *et al*. (1997:89), "a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo" permitindo ao investigador apreender, a diferentes níveis de profundidade, os distintos esquemas culturais manifestos ou latentes nos discursos. Se, por um lado, cabia ao locutor expressar os seus quadros de representações acerca da sua profissão, da universidade, da carreira docente e dos processos de gestão da carreira, competia ao entrevistador favorecer essa expressão e descodificar posteriormente o discurso visando a produção de material significativo, partindo da ideia de que "qualquer discurso deve ser considerado pelo que é: enquanto meio de apreender práticas, fornece uma imagem do real correspondente à percepção selectiva que o locutor tem dele" (Albarello *et al*. 1997:90).

As entrevistas tiveram um carácter formal e semi-estruturado porque foram previamente preparadas e negociadas com os entrevistados e cingiram-se a um guião relativamente flexível, necessário para se poder obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, *op. cit*.:135) e decorreram sempre num clima ameno e

cordial até porque muitos dos entrevistados já conheciam o investigador, o que contribuiu para que acedessem a falar e se sentissem mais à vontade.

O recurso aos relatos de casos vividos ou testemunhados por esses gestores, como ilustração das práticas, e a procura das motivações e das consequências veio ajudar a revelar os valores, as referências normativas e éticas e as percepções dos docentes em relação às políticas e às práticas administrativas de gestão da carreira docente com as quais se têm visto confrontados, numa tentativa de perceber em que medida os docentes as associavam ao seu sentido de realização e dignificação profissional. A conotação mais burocrática ou mais política atribuída a estas práticas era uma situação incontornável visto que eram dimensões referenciáveis em termos de procura de sentido e de justificação para o tipo de carreira docente em vigor.

A entrevista pretendia ajudar a caracterização das políticas e das práticas de gestão dos recursos humanos docentes a partir dos próprios quadros de referência dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, *op. cit*.:195), mantendo assim uma maior fidelidade das interpretações em relação à percepção dos actores (docentes e gestores) pelo que se procurou deixar que os entrevistados explicitassem livremente os seus pontos de vista e recorressem à sua própria experiência pessoal e profissional. Tal caracterização não podia deixar de considerar o contexto organizacional específico desta universidade marcado pela prevalência do aparelho burocrático em tensão permanente com o sistema político-ideológico que funcionava como mecanismo de controlo face à necessidade de salvaguardar o papel instrumental da Universidade de Angola em relação à revolução em curso. Os entrevistados foram seleccionados a partir de informantes-chave[471] (Goetz & LeCompte, 1988:218), isto é, gestores ou ex-gestores (docentes) que podiam prestar informações relevantes para a pesquisa. Teve-se particular cuidado em considerar como potenciais entrevistados aqueles gestores com experiência de gestão (vários anos exercendo cargos de gestão intermédia e de topo), com intervenção reconhecida, com capacidades de reflexão crítica sobre a sua actividade de gestão e que tenham vivenciado situações de gestão da carreira docente (contratação, avaliação e promoção de docentes) e cuja identificação se baseou quer em

[471] O recurso ao "informante-chave" implica alguns cuidados a ter presentes no momento de interpretar a informação recolhida através desse interlocutor. Assim, por mais pertinentes que se nos afigurem os seus depoimentos estes não podem ser tomados como "informações objectivas". Como esclarece Firmino da Costa (1986:139-140), "é necessário ter permanentemente em conta que são sempre depoimentos elaborados através dos sistemas de representações próprios do contexto local e do lugar social específico dos indivíduos em causa. [...] Além disso, onde há clivagens sociais - e há-as praticamente em todo o tecido social - os relacionamentos preferenciais do investigador com alguns personagens abrem umas portas mas fecham outras."

pistas (indicações) anteriormente recebidas quer no conhecimento que o investigador detinha a partir do contacto profissional prévio com os entrevistados[472]. Para isso foi feito um levantamento prévio dos actuais e antigos gestores que interessava entrevistar garantindo-se que houvesse representatividade de todas as escolas da Universidade de Angola.

Todas as entrevistas, (ver perfil dos sujeitos no Quadro VII), semi-estruturadas, porque baseadas em questões gerais e com possibilidade de incluir outras, foram previamente marcadas e decorreram nos gabinetes de trabalho dos entrevistados, em ambiente sossegado, pelo que foi possível estabelecer-se um clima cordial e agradável, até porque o conhecimento e a familiaridade com muitos dos entrevistados contribuíram para aumentar a sua disponibilidade e elevar o seu grau de abertura em relação ao tratamento de determinadas questões[473].

Todos os entrevistados revelaram segurança nas suas ideias, desprendimento de raciocínio e grande à-vontade no tratamento dos temas propostos. Para a realização das entrevistas e tendo em conta os objectivos visados, o entrevistador preparou um roteiro de questões (que variou segundo o perfil dos entrevistados, ou seja, o tipo de cargo de gestão exercido), seguido de maneira flexível, com a finalidade de obter informações sobre as percepções e opiniões dos entrevistados (Van der Maren, 1996:312), tendo havido sempre a anuência para gravá-las em formato áudio (o que possibilitou a sua posterior transcrição). Tais guiões, que podem ser consultados no Apêndice D, focalizavam essencialmente aspectos relacionados com a carreira docente e a gestão universitária.

Foram realizadas 20 entrevistas[474], tendo sido entrevistados, entre 18 de Agosto e 15 de Setembro de 1995, 8 doutores, 2 mestres e 10 licenciados titulares dos cargos discriminados no quadro apresentado acima.

---

[472] O autor era conhecido da maioria dos gestores entrevistados uma vez que exercera também funções de Chefe de Departamento e membro do Conselho de Direcção de uma das Escolas da Universidade de Angola. Essa condição constituiu um factor que lhe permitiu conhecer, contactar e trabalhar com outros Chefes de Departamento, a nível das instâncias máximas de decisão da Universidade como o Conselho Universitário ou o Conselho de Direcção da Universidade de que foi membro de pleno direito durante vários anos.

[473] O recurso a este tipo de informantes implica tomar alguns cuidados no momento de interpretar a informação recolhida. É preciso ter em conta que, por mais pertinentes que sejam os depoimentos destes informantes não podem ser tomados como "informações objectivas". Como esclarece Firmino da Costa (1986:139-140), "é necessário ter permanentemente em conta que são sempre depoimentos elaborados através dos sistemas de representações próprios do contexto local e do lugar social específico dos indivíduos em causa. [...] Além disso, onde há clivagens sociais - e há-as praticamente em todo o tecido social - os relacionamentos preferenciais do investigador com alguns personagens abrem umas portas mas fecham outras."

[474] A todas elas foi atribuído um número de código (E1, E2, E3, etc.,) em função da ordem cronológica com que foram realizadas. Assim, quando se fizer referência ao conteúdo de qualquer entrevista, será identificado com o referido código.

Quadro VII: Mapa das entrevistas realizadas

Código	Data	Entrevistado
E01	18/08/95 Manhã	Director do ISCED/Lubango, licenciado em Ciências da Educação - opção Psicologia
E02	19/08/95 Tarde	Chefe do Departamento de Ciências Sociais do ISCED/Lubango, Licenciado em Ciências da Educação - opção História
E03	19/08/95 Manhã	Chefe do Sector de Português do ISCED/Lubango, licenciado em Ciências da Educação - opção Linguística Portuguesa
E04	22/08/95 Manhã	Chefe do Departamento de Ciências da Educação do ISCED/Lubango, licenciada em Ciências da Educação - opção Pedagogia
E05	23/08/95 Manhã	Chefe do Sector de Psicologia do ISCED/Lubango, licenciado em Ciências da Educação - opção Psicologia
E06	01/09/95 Manhã	Chefe do Departamento de Ciências Fisiológicas da Faculdade de Medicina, doutorado
E07	01/09/95 Tarde	Director da Faculdade de Ciências, Licenciado em Engenharia (antigo docente da Universidade de Luanda)
E08	02/09/95 Manhã	Chefe do Departamento de Física da Faculdade de Ciências, mestrado em Física
E09	05/09/95 Manhã	Chefe do Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências, licenciada em Biologia
E10	05/09/95 Tarde	Vice-Director para a Investigação e Pós-graduação do ISCED/Luanda, doutorado em Ciências Históricas
E11	06/09/95 Manhã	Director do ISCED/Luanda, doutor em Linguística Banto
E12	06/09/95 Tarde	Reitor da Universidade, doutorado em Engenharia
E13	07/09/95 Manhã	Vice-Director para a Investigação e Pós-graduação da Faculdade de Direito, licenciado em Direito
E14	07/09/95 Tarde	Directora da Faculdade de Economia, doutorada em Economia
E15	09/09/95 Manhã	Chefe do Departamento de Morfologia da Faculdade de Medicina, licenciado em Medicina
E16	09/09/95 Manhã	Chefe-Adjunto do Departamento de Morfologia da Faculdade de Medicina, licenciado em Medicina
E17	09/09/95 Tarde	Vice-Director para a Investigação e Pós-graduação da Faculdade de Medicina, doutorado em Medicina
E18	12/09/95 Manhã	Vice-Directora para a Investigação e Pós-graduação da Faculdade de Engenharia, doutorada em Engenharia
E19	12/09/95 Tarde	Vice-reitor da Universidade e anterior Director da Faculdade de Ciências Agrárias, mestrado em Medicina Veterinária
E20	14/09/95 Manhã	ex-Director do ISCED/Lubango e Director Nacional da Direcção de Formação de Quadros do Ministério da Educação, doutorado em Educação

Não obstante alguns autores considerarem que não se justifica a transcrição das entrevistas[475], aconselhando mesmo a não recorrer a esse procedimento, decidimos transcrevê-las integralmente por considerarmos que isso facilitaria o trabalho no momento de proceder à análise dos dados.

[475] A este propósito Nisbet & Watt (1984:83) consideram que "Do not transcribe interviews [...]. One hour of interviewing becomes ten hours' work when transcribed; and the mass of words and paper interferes with one of the main tasks, which is to identify key statements and graphic illustrations. This is best done from notes, supplemented by a recorder." Também Wragg (1984:191) se aproxima desta ideia ao considerar que cada hora de entrevista implica entre 7 a 10 horas de transcrição, concluindo que "It is not essential to transcribe interviews, and many interviewers rely on handwritten notes assembled during the interview."

3.2. O inquérito por questionário: objectivos e hipóteses

Enquanto "derivação" do método de entrevista, o inquérito é um recurso metodológico que possibilita a auscultação de opiniões, através de um questionário em suporte escrito, de uma população sobre um determinado assunto (Pinto, *op. cit.*:55) que interessa investigar. Apoiado num questionário enquanto conjunto de questões, o inquérito de opiniões usando uma escala de opiniões e atitudes, justifica-se pelo facto de, através da recolha da opinião dos inquiridos, se poder medir a atitude que lhes está subjacente (Mucchielli, 1978:40) relativamente a um conjunto de estímulos relacionados com o assunto da investigação.

De facto, e tal como Mucchielli considera, as opiniões pessoais e finais são susceptíveis de, a cada instante, "se traduzirem em actos, em reacções, em sentimentos poderosos, socialmente significativos" pelo que "ao avaliar a intensidade das opiniões" (*id.*:39) se pode conhecer as atitudes dos inquiridos. Este autor considera também que uma opinião expressa aquilo a que se chama "uma estrutura latente da personalidade" podendo representar comportamentos, inclinações e intenções dos sujeitos questionados. Daí que este inquérito de opiniões tenha tido a pretensão de conhecer as atitudes dos docentes face ao assunto em questão relacionado, entre outras coisas, com as suas percepções acerca da universidade onde exercem a actividade, da profissão docente, da carreira académica e da gestão da carreira.

A aplicação de um inquérito aos docentes visava recolher e analisar as suas opiniões sobre a gestão da sua carreira e sobre o Estatuto da Carreira Docente Universitária de forma a identificar categorias de atitudes que revelassem as percepções e reflexões dos docentes sobre as políticas e as práticas de gestão da carreira docente. A análise e interpretação das opiniões colhidas contribuiu para caracterizar as práticas de gestão da carreira docente (nível de consensualidade ou de conflitualidade entre as expectativas profissionais e as "políticas de gestão" da carreira) e conhecer as percepções dos docentes, na base das quais poderia ser possível explicar a natureza (burocrática, política, ambígua) dessas práticas. Por outro lado, pretendia-se recolher, conhecer e analisar o nível de percepção da auto-imagem dos docentes e as suas representações sobre a profissão académica, no contexto dos padrões e valores socioculturais que estruturam as relações sociais na sociedade angolana e das regras, critérios e parâmetros que condicionam a gestão da carreira e o exercício profissional.

O inquérito, anónimo e semi-padronizado, foi distribuído aos inquiridos para auto-administração na fase de "pesquisa de campo" e a construção do questionário (tal como o guião das entrevistas) orientou-se pelas seguintes hipóteses operativas[476]:

Hipótese 1: A natureza político-administrativa dos processos de contratação, avaliação e promoção do corpo docente nacional na Universidade de Angola (baseados no Estatuto da Carreira Docente Universitária aprovado em 1989) gerava nos docentes um espírito de "carreirismo" e contribuía pouco para a dignificação da carreira docente universitária. Parte-se aqui do pressuposto de que a percepção das dimensões mais burocráticas da carreira docente universitária e a influência de mecanismos de natureza administrativa como o critério de antiguidade para basear uma promoção automática leva a que muitos docentes universitários angolanos assumam comportamentos congruentes com essa perspectiva burocrática.

Hipótese 2: O actual Estatuto da Carreira Docente Universitária (aprovado em 1995) e o processo de gestão da carreira docente baseados na aquisição de graus académicos vieram contribuir para melhorar a auto-imagem profissional dos docentes universitários angolanos. O que está em causa é a defesa de dimensões mais profissionais e académicas da carreira docente que apelam ao mérito científico e pedagógico para justificar qualquer promoção de categoria, facto que pode ser comprovado pela avaliação da produção científica e do desempenho docente, ou seja, do mérito académico, dimensão na qual repousa o sentido de dignificação profissional de uma carreira tida como exigente.

Hipótese 3: Uma gestão da carreira docente baseada no mérito científico dos docentes (avaliação do desempenho nos domínios da docência e da investigação/produção científica) e a progressão assente na aquisição de graus académicos melhora o sentido de realização profissional dos docentes universitários angolanos. Decorre da expectativa profissional de uma maior diferenciação da carreira a partir de processos de avaliação do desempenho que tomem o mérito científico como base da progressão na carreira.

Estas hipóteses constituíram apenas pressupostos de partida ou quadros referenciais que são congruentes com uma percepção anterior (enquanto docente) e com

[476] O conceito de hipótese é usado aqui com a conotação de "hipótese empírica" de Bunge (1969:264), funcionando como proposição geral sobre pressupostos que funcionam como pistas de reflexão para orientar o processo de busca de indícios da realidade numa "*démarche* de aproximação" (Fox, 1987:478) considerando o carácter imprevisível mas plausível desta realidade e a ausência de generabilidade. É apenas um elo no processo de inferência tendente a encontrar explicações a partir do estudo de um caso particular cujo interesse estava na interpretação e não na testagem de hipóteses (Merrian, 1988).

um quadro preliminar de análise dos processos de gestão dos recursos humanos docentes nesta Universidade, quadro esse que se construiu mediante contactos anteriores e análise de alguma documentação oficial (versões do Estatuto da Carreira Docente, processos de promoção), e reforçado na fase da pesquisa propriamente dita. De certo modo, emergem também de considerações teóricas sobre as características da organização burocrática (hierarquização, carreirismo, rotina, socialização conformista) com forte componente político-ideológica (orientação directa do Partido, controlo ideológico, aval partidário) marcada por relações de poder desiguais e conflituais, por objectivos e interesses externamente gerados, que acabam por ter influência tanto no (fraco) desempenho dos docentes como nas representações (negativas) sobre a profissão docente. É de salientar que a Universidade de Angola não gozava, até recentemente, nem *de jure* nem *de jacto*, de autonomia própria, estando directamente sob a alçada do Governo e do Partido que determinavam a linha programática que ela devia seguir. A percepção de um estatuto de carreira e de uma carreira docente de cariz acentuadamente burocrático subordinados a determinados interesses políticos conjunturais de uma força política dominante[477], contribui para desvalorizar interna e externamente uma profissão cujo *ethos* se constrói essencialmente através de actividades complexas e especializadas (docente e investigativa) que exigem elevada formação, domínio de competências apuradas, autonomia, dedicação, etc..

As mesmas hipóteses que mostravam possíveis articulações entre as condições e os factores em que decorriam os processos de gestão da carreira docente e as representações geradas nos docentes acabariam por se revelar úteis na abordagem das percepções desses docentes acerca das práticas de gestão da sua carreira profissional e acerca da imagem social e prestígio da profissão docente universitária muito afectados numa sociedade tão conturbada como a angolana, marcada pelos efeitos de um prolongado conflito social com características de guerra civil mas, acima de tudo, pelas relações Estado-Universidade mediadas pela influência directa do Partido no poder.

[477] Efectivamente, num regime de partido único como foi aquele que vigorou em Angola desde a independência em 1975 até 1991, altura em que se inaugura a "era da democracia pluripartidária", a cultura organizacional no interior da Universidade angolana era marcada essencialmente pela prevalência da componente ideológica tão necessária para garantir que a Universidade cumpriria a sua missão de agente activo do processo revolucionário em curso que visava instaurar o socialismo. Além disso, como o Partido no poder se assumia como a única força dirigente do Estado e da sociedade, as suas orientações directas ou indirectas eram assumidas como base da acção da Universidade, tomada como instrumento estratégico da revolução cultural socialista. Estávamos perante uma universidade governamentalizada em que apenas se ouvia "uma só voz" que devia ser coincidente com a "voz dominante" do Partido.

O inquérito por questionário foi estruturado em 3 partes (ver Apêndice C). Na primeira, pretendia-se traçar o perfil dos inquiridos, condição importante para conhecer a variação de opiniões consoante as características dos indivíduos (categoria na carreira e habilitações); a segunda parte servia para esclarecer a disposição dos sujeitos sobre a continuidade na carreira, relacionada com as características do ECDU e saber as opiniões daqueles sobre os processos de gestão da carreira, com destaque para os factores motivadores e desmotivadores e as representações sobre o prestígio social da profissão; a terceira parte pretendia (através da utilização de uma escala do tipo *Likert*) recolher opiniões e atitudes dos docentes acerca do ECDU, da carreira docente, do modo de gestão da carreira e do sentido de realização profissional.

Os dados obtidos através do inquérito por questionário foram cruzados com outros conseguidos por via das entrevistas, das conversas e dos testemunhos de forma a contrastar elementos sobre as percepções dos docentes relativamente ao ECDU e sobre a aplicabilidade deste, consolidar análises sobre as mudanças operadas na natureza da carreira docente universitária e obter conclusões mais consistentes relativamente ao modo de gestão (inicialmente mais burocrático e posteriormente sujeito a lógicas mais academicistas) da carreira docente. Este procedimento veio contribuir para elevar o grau de confiabilidade, de validade (segundo André, 1995:55-57) e de objectividade dos dados empíricos, assumindo que esta não é sinónimo de impessoalidade ou de neutralidade. A objectividade, segundo Lewi (1979) é aquilo sobre o qual a sociedade tende a aceitar, ou seja, sobre o que os indivíduos se põem de acordo, resultando de um processo de confronto intersubjectivo a partir do qual surge uma representação minimamente consensual sobre o que é a realidade.

3.2.1. A escala do tipo *Likert*

O inquérito por questionário incluiu várias questões cuja resposta, obedecendo a instruções específicas, exigia a utilização de uma escala de opiniões e atitudes, do tipo *Likert*[478], cujo processo de construção se baseou em pressupostos teóricos e metodológicos que a seguir se explicitam. Do ponto de vista teórico é possível considerar que as atitudes dos actores organizacionais podem ser o reflexo da percepção

[478] Uma Escala de Likert é, segundo Tuckman (2000:279-280), "uma escala de cinco níveis, em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude. É designada como sendo semelhante a uma escala de intervalo, que se usa para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor".

relativamente às dimensões do clima e da cultura organizacionais (Schmitt & Klimoski, 1991:329) havendo possibilidades de as captar através de instrumentos apropriados.

De acordo com DeVellis (1991:8-13), as escalas são instrumentos de medida que constituem colecções de itens visando revelar níveis de graus de variáveis teóricas não literalmente observáveis por meios directos ou não acessíveis directamente. As escalas são utilizadas para medir fenómenos cuja existência é aceite mas que é intangível por via da observação exterior. Neste sentido, parece ser apropriado inferir a sua existência a partir das consequências comportamentais ou das verbalizações dos sujeitos em relação aos referidos fenómenos. A exteriorização comportamental (gestual ou verbal) parece traduzir uma "variável latente", ou seja, um modo de exprimir e avaliar a atitude subjacente[479] que pode tomar presumivelmente diferentes valores sob um conjunto específico de condições.

A variável latente traduz então uma certa relação entre o conteúdo dos itens da escala que, de acordo com Likert (1932:12), devem ser apresentados "in such a form as to permit a 'judgement of value' rather than a 'judgement of fact'", e a(s) característica(s) da atitude que se pretende medir, possibilitando aos sujeitos um posicionamento numa escala de valores consoante a intensidade da manifestação dessa atitude.

Os itens da escala traduzem supostamente a(s) característica(s) das dimensões escolhidas, constituindo, por isso, "indicadores de inferência" (Almeida & Pinto, 1986:72) uma vez que os atributos ou características da dimensão não são directamente acessíveis. Deste modo, é possível conhecer as atitudes dos sujeitos, desde que, para tal, se construa um instrumento apropriado em que haja indicadores[480] adequados das dimensões do fenómeno que se quer estudar.

A recolha destas evidências é possível mediante a utilização de uma escala de atitudes do tipo *Likert*, construída especialmente para o caso e baseada na utilização de uma escala de cinco intervalos de igual amplitude que vão desde o "completamente em desacordo" ao "totalmente de acordo" incluindo um grau "neutral" na qual os sujeitos procuram posicionar o seu grau de concordância/discordância.

---

[479] Parte-se do pressuposto avançado por Grawitz (1990:571) de que a atitude pode exprimir um estado no qual o indivíduo está prestes a responder de uma certa maneira a um determinado estímulo. Ver também Likert, (1932:7 e 32) que considera que, se a maioria das nossas reacções quotidianas são verbais, as respostas verbais dos inquiridos são indícios válidos de outras tendências.

[480] De acordo com Herman (1986:19), os indicadores fornecem os equivalentes observáveis das variáveis utilizadas, sendo necessário possuir, para cada variável, um conjunto de indicadores replicáveis que sejam a tradução satisfatória ao nível da experiência, dos predicativos teóricos sobre os quais se baseará a interpretação dos resultados.

A literatura revista[481] refere uma série de exigências e etapas para a construção de escalas válidas, que se tentaram concretizar no processo desenvolvido neste caso. Para compreensão do processo de construção e avaliação da escala então construída enunciaremos como principais *démarches* a definição das dimensões (conceitos operacionalizados), a sua tradução em indicadores, a validação destes por depuração e testagem e a elaboração definitiva do instrumento com identificação e indexação dos graus de variabilidade da concordância (critério em função do qual se vai proceder à graduação dos conceitos).

Assim, foram definidas quatro dimensões em relação às quais interessava conhecer as atitudes dos docentes universitários angolanos. Em relação a cada uma delas foram elaboradas proposições-estímulo com vista a induzir os docentes universitários angolanos a emitir as suas opiniões ou a manifestar as suas atitudes/comportamentos referidos às quatro dimensões organizacionais que mais não são do que os conceitos operacionalizados, a saber, "carreira docente", "estatuto da carreira docente", "gestão da carreira docente" e "satisfação profissional".

Estes conceitos/variáveis reúnem os comportamentos observáveis que podem ser expressos em itens que passam a ser, desta forma, uma base de medição/aferição das atitudes que interessam ao assunto desta investigação. Em relação a cada conceito agora operacionalizado e convertido em variável escalonável (dimensão) foram inicialmente construídos 25 itens (indicadores), num total de 100 (ver Apêndice C), os quais, após a devida validação em termos de critérios de objectividade, clareza, relevância, adequabilidade, consistência e variabilidade, possibilitaram a selecção de cerca de 10 itens por variável, na intenção de obter uma escala fiável de 40 itens.

Os passos seguintes consistiram na depuração dos itens inadequados num processo de selecção daqueles que se revelavam mais consistentes, ou seja, que traduzissem inequivocamente a dimensão a que se referiam e que estivessem formalmente correctos. Para isso foi feita uma primeira avaliação por um painel de peritos (3 investigadores[482] a quem se recorreu para uma apreciação e aceitação dos itens considerados válidos) e depois uma testagem da escala, agora numa versão com 79 itens, por aplicação a um grupo de 24 sujeitos representativos da amostra, que

[481] Podem, a título de exemplo, ser consideradas os seguintes autores: McIver & Carmines (1981); Summers (1984); Henerson, Morris & Fitz-Gibbon (1987); Fox (1987:656-674); DeVellis (1991); Schmitt & Klimoski (1991).
[482] São, nomeadamente, o Doutor Licínio Lima, o (falecido) Doutor António Barros de Oliveira (do Instituto de Educação e Psicologia) e o Doutor Luíz Pasqualli (do Brasil).

funcionaram como juízes[483]. Daí resultou a adopção de 40 itens que passaram a figurar na versão final que serviu de instrumento de recolha dos dados.

O quadro seguinte, baseado nos itens seleccionados e que constavam no inquérito preenchido pelos sujeitos, é elucidativo deste exercício:

Quadro VIII: Distribuição dos itens pelas dimensões da escala

DIMENSÃO	NÚMEROS DOS ITENS
Carreira Docente	10; 15; 18; 19; 21; 26; 28; 31; 33;
Estatuto da Carreira Docente	2; 8; 12; 20, 23; 24; 25; 30; 40;
Gestão da Carreira Docente	3; 4; 6; 9; 11; 14; 16; 29; 34; 36; 38;
Satisfação Profissional	1; 5, 7; 13, 17; 22; 27; 32; 35, 37, 39;

O trabalho visava essencialmente alcançar uma validade de conteúdo, no sentido atribuído por DeVellis (*id*.:43) de forma que os itens exprimissem o mais fortemente possível os atributos (conteúdo) de cada dimensão. Por outro lado, pretendeu-se elevar a validade instrumental da escala e a sua fiabilidade (Bell, 1997:87-88; Lessard-Hébert, *op. cit*.:68-80) de modo que fosse possível "observar" realmente aquilo que se pretendia e fazer com que os dados correspondessem estritamente àquilo que se esperava. Além disso, houve a preocupação de obter itens formalmente bem construídos, com linguagem clara e de compreensão inequívoca, apresentados como frases declarativas[484], seguidas de opções de resposta numa escala de 1 a 5 graus, correspondendo a uma variação que oscila entre uma total discordância e uma forte concordância, passando por um ponto intermédio.

3.3. A análise documental: objectivos e expectativas

Para conhecimento da evolução institucional e das características organizacionais da Universidade de Angola e da natureza dos processos e práticas de gestão da carreira docente universitária tornou-se necessário recorrer a um tipo de dados que pudessem dar indicações sobre as bases teórico-legais e políticas em que elas se fundamentam e sobre os traços que as têm caracterizado tanto no passado como no presente. A análise documental é um método adequado para recolher esses dados já "gravados" constituindo aquilo a que Hodder (1998:121) chamou de "mute evidence", e que não variam como a memória humana (Bel1 *et al*., 1984:85) se bem que não deixem de

[483] De acordo com as "recomendações" de May (2001:101) no que respeita à "pilotagem" do instrumento de recolha de opiniões, numa sub-amostra, a fim de o aperfeiçoar e ajustar, no conteúdo e na forma, às características dos inquiridos.

[484] De acordo com as recomendações de Schmitt & Klimoski (1991:351).

revelar informações selectivas, portanto, tendenciosas pois, tal como Bell *et al.* consideram (*id.*, *ibid*.), os documentos contêm apenas o que foi decidido registar, omitindo aspectos inconvenientes.

Apesar disso, e na qualidade de materiais impressos, os documentos podem, na opinião de Lüdke & André, (*op. cit*.:39) ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano social ou organizacionalmente contextualizado. A análise de documentos mostrou-se apropriada nesta investigação por se tratar de um estudo em que era preciso analisar algumas características organizacionais da Universidade em Angola ao longo de cerca de 40 anos de existência (1962-2002), (embora o estudo de caso contemple apenas o período a seguir à proclamação da independência de Angola em 1975), enquanto entidade social em desenvolvimento num determinado contexto histórico e socio-político (que sofreu várias transformações), e por ser necessário explicar as razões e as bases legais e éticas que têm motivado e delineado as políticas e práticas analisadas.

As informações contidas nos documentos analisados, quais dados "cristalizados" puderam ser confrontadas com outros documentos similares e com os dados obtidos mediante as fontes verbais e escritas (conversas e testemunhos). Além disso, ajudaram a complementar informações obtidas por outras técnicas de colecta de dados (*id.*, *ibid*.:39), evitando o subjectivismo que pode resultar de uma análise parcelar de informações que pecam pela parcialidade. Sendo assim, o recurso à análise documental permitiu cruzar as informações daí resultantes com as obtidas através dos inquéritos e das entrevistas (e até dos testemunhos), aumentando deste modo a objectividade da interpretação e a validade dos métodos. Tratou-se de um procedimento comparável ao que se designa de "triangulação" (Bell *et al*., *op. cit*.:74, 85 e 98; Webb, 1970:450).

Neste estudo de caso, em que se tratava de caracterizar a evolução e a dinâmica organizacional da universidade e as práticas de gestão da carreira docente universitária, foram seleccionados como "documentos relevantes" todos aqueles que podiam fornecer informações úteis, ou seja "documents that are generated in the course of day-to-day organizational life: these could include notes [...], memos, speeches made by company representations" (Schmitt & Klimoski, 1991:150). Trata-se de um conjunto de documentos oficiais tais como actas de reuniões do Conselho Universitário (órgão anterior ao Senado), normativos políticos do Partido no poder (MPLA), ministeriais e reitorais (Decretos e Despachos), memorandos de órgãos (Conselho de Direcção, Conselho Científico de Faculdades), boletins, anuários e projecções, orientações

programáticas (para o processo de reforma dos cursos), diagnósticos, reflexões e propostas de comissões *ad-hoc*, de órgãos de consulta e do Ministério da Educação, relatórios anuais da reitoria e despachos reitorais, documentos de carácter legislativo - Lei de bases do Sistema Educativo, Estatuto das Instituições do Ensino Superior, Estatuto Orgânico da Universidade, Estatuto da Carreira Docente Universitária, Regulamento Geral e Regulamentos específicos dos estabelecimentos que integram a universidade, discursos proferidos e entrevistas dos reitores, arquivados nas várias estruturas oficiais[485] e notas da imprensa local.

Foram também compulsados documentos referentes ao período colonial da universidade (anuários, boletins, crónicas, registos estatísticos, súmulas de legislação) desde que foi criada, com vista à caracterização dos seus primórdios e da época imediatamente anterior à independência, para se poder elaborar uma história e uma caracterização sócio-organizacional, ainda que sucinta, do seu percurso. Esses documentos, muitos dos quais se encontravam nos depósitos das bibliotecas da universidade, foram alvo de análise para se recolher informação acerca de eventos e marcos importantes, natureza e funções atribuídas a órgãos, importância e valorização social, áreas e natureza da formação, reconhecendo a grande tensão que se registava entre o governo central (na metrópole) e os representantes do governo na província gerada, por um lado, pela necessidade de controlo da sua acção numa era conturbada (de reivindicações nacionalistas) e, por outro, pelas exigências locais de crescimento, desenvolvimento e diversificação da oferta de cursos e formações no ultramar.

Ao analisar (e interpretar) os documentos citados partimos do princípio de que eles poderiam revelar alguns elementos que podiam ser encarados como orientações estratégicas, de natureza política (e legislativa) que exerceram alguma influência no funcionamento geral da universidade (então Universidade de Luanda, desde 1968) e, particularmente, nas práticas de gestão dos recursos humanos docentes, isto é, partiu-se do pressuposto de que, em geral, em contextos organizacionais onde o controlo marca fortemente o carácter da gestão, existe a tendência para uma maior congruência entre as práticas e o sentido dos normativos legais e políticos tidos como referências

[485] O autor teve conhecimento de vários documentos que se encontravam "guardados" num depósito que não estava acessível na altura da pesquisa no terreno e muitos outros que, entretanto, foram mandados destruir por não haver espaço físico para o seu armazenamento. Tal atitude demonstra a pouca preocupação relativamente a material documental que poderia ajudar a construção sistematizada de uma memória da instituição ou traduz, eventualmente, uma intenção de alguém no sentido de "apagar" evidências de períodos, situações ou acontecimentos que não interessava relembrar, especialmente os relacionados com o período colonial. Vigorava uma espécie de crença, fundada na estratégia revolucionária, que defendia a necessidade de "partir do zero" ou "destruir o velho" para se construir o novo.

incontornáveis. Havia, portanto, a expectativa de um certo grau de conformidade entre os normativos e as práticas sem esquecer que, por vezes, existem "infidelidades normativas" (Lima, 1992:159-160 e 171) dada a multirreferencialidade das práticas num contexto onde se confrontam lógicas, interesses divergentes e percepções distintas da realidade. Além disso, como se constata que as práticas, por vezes, costumam ser mais o reflexo da interpretação circunstancial dada aos normativos, em contexto de estratégias de afirmação dos indivíduos e grupos que constituem o cenário organizacional, havia a consciência de que, em certas circunstâncias, teria prevalecido uma lógica gestionária do tipo *ad hoc* baseada na equilibração do conflito resultante dos confrontos de interesses e das ambiguidades produzidas, pelo que seria de esperar alguma desconformidade nesse âmbito.

Havia ainda a consciência de que, muito embora exista geralmente a tentação de ajuizar sobre a natureza das práticas a partir dos normativos referenciadores, buscando congruências ou isomorfismos, era preciso contextualizar os normativos, perceber as determinantes conjunturais, conhecer as interpretações de que têm sido ou foram alvo e analisar as práticas a eles referenciáveis sem descurar as estratégias circunstanciais dos actores organizacionais em busca de protagonismo, sendo que estes, no dizer de Friedberg (1995:199-200) "têm intenções [...], são capazes de escolher [...] e podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua acção em consequência" e podem também, de acordo com os interesses vigentes e aproveitando as margens de autonomia de que podem dispor, explorar as ambiguidades dos normativos ou as fraquezas do sistema centralizado de controlo.

O propósito fundamental da análise de documentos consistiu em apurar a origem e sentido das orientações normativas bem como a sua congruência relativamente às características sócio-organizacionais do contexto em que a Universidade de Angola opera (marcado por um forte condicionamento ideológico e pela influência de um aparato burocrático actuante apesar do combate que lhe era movido[486]). Além disso, pretendia-se analisar o grau de impacto dos normativos sobre a configuração dos

[486] Relativamente à administração do Estado, o Partido recomendava a sua desburocratização (Relatório do C.C. do MPLA ao 1º Congresso Extraordinário, 1980:46; 47 e 50), devendo, para o efeito, adoptar-se os princípios do "centralismo democrático", da "direcção única com extensa iniciativa da base", do "controlo da actividade pelas Assembleias Populares", da "unidade de acção", da "coincidência entre dirigentes do Partido e do Estado" e do "papel dirigente do Partido". Em termos de orientações, o Partido defendia "o aperfeiçoamento das formas e métodos de trabalho abrangendo a luta contra a irresponsabilidade, o burocratismo e o parasitismo, a corrupção e o individualismo, o liberalismo e o esbanjamento, a ambição e o proteccionismo ..." (*id*.:89).

processos e práticas de gestão da carreira docente e as reacções suscitadas nos actores (docentes) face à percepção que tinham acerca da intencionalidade e do efeito dos referidos normativos articulada com os seus próprios interesses. O estudo dos documentos constituiu uma oportunidade para uma análise posterior das práticas em termos de congruência de modo a detectar as "fugas" ou "infidelidades" protagonizadas pelos actores e/ou estruturas organizacionais.

Estávamos também convictos que, ao revelarem as assunções dos actores, os documentos poderiam traduzir as crenças e ideologias organizacionais vigentes pois, no caso angolano, os mecanismos de endoutrinamento, a fidelidade à linha ideológica do Partido e as expectativas de sucesso da revolução conduziam a que os discursos e as práticas dos actores fossem a expressão de uma congruência entre o pensamento individual e o ideário político colectivo respeitante à justeza do processo revolucionário que defendia uma "harmonização" entre o indivíduo e a sociedade, ou melhor, a integração do individual no colectivo. Sendo o contexto académico propício à manipulação de símbolos e à partilha de valores em nome do "exemplo de fidelidade" à causa revolucionária, facilmente se compreende que a universidade angolana tenha sido transformada em "agência ideológica do regime" educando os actores no espírito conformista mais apropriado à manutenção da nova ordem social emergente.

Reconhecemos *a priori* que estes documentos constituíram quase sempre importantes instrumentos de gestão pois neles se traduziam orientações político-ideológicas inerentes a um sistema de governo que gerava uma enorme dependência da Universidade face ao poder político instituído que visava configurar o cenário académico como "*locus* de reprodução normativa"[487] e estabelecer processos de gestão integrados num modo de governação "stalinista"[488]. Portanto, os documentos normativos constituíam uma peça-chave no asseguramento do poder[489], estabelecendo

[487] De acordo com Lima, 1992:166. Esta característica é condição e consequência da "superimposição normativa" que retira à organização capacidade de autonomia e a transforma num instrumento ao serviço de um projecto político.

[488] O modo de governação stalinista baseia-se no princípio do centralismo democrático (já explicado noutro capítulo), ou seja, na vontade da maioria, legitimada pelo voto, em função do qual governa ou toma decisões. Isto implica que as minorias reconhecem o poder da maioria para decidir em seu nome, uma vez que aquela age para salvaguardar supostos interesses congruentes. Esta é uma forma de "ditadura democrática revolucionária" (Relatório do C.C. do MPLA ao 1º Congresso Extraordinário, 1980:45) de que o Estado, como aparelho de coerção, é o principal instrumento para fazer cumprir as leis e demais disposições aprovadas.

[489] O poder é tomado aqui segundo a concepção parsoniana de poder. Giddens (1998:179), analisando-a, refere que o detentor de poder possui "mandato" que lhe permite exercer a autoridade, aceite ou consentida por aqueles que estão sujeitos às suas decisões, concordando em submeter-se a esse poder. Neste sentido, o uso do poder não implica necessariamente a subordinação coerciva dos desejos da outra parte nem está inevitavelmente relacionado com opressão ou exploração. Nesta perspectiva, quem lidera pode usufruir de poder para alcançar metas supostamente desejadas pela maioria, configurando-se uma situação de direcção colectiva dos instrumentos do governo. Enquanto

os sinais da autoridade hierárquica do Partido, já que este se considerava mandatado para governar.

3.4. Os testemunhos escritos: natureza, objectivos e importância

Os testemunhos constituem actualmente um recurso metodológico importante quando se trata de recolher informação baseada na vivência pessoal, narrada oralmente ou por escrito e na primeira pessoa, de experiências e representações dos sujeitos a respeito de questões sobre as quais se investiga (Bogdan & Biklen, *op.cit*.:177), ou seja, integram-se numa estratégia de abordagem da vida quotidiana concordante com as perspectivas fenomenológica[490], interaccionista[491] e cultural[492] (*id.*:53-60) que advogam a possibilidade de compreender o real por via do acesso ao mundo subjectivo das pessoas (esse mundo compõe-se das perspectivas e do significado que aquelas atribuem aos acontecimentos das suas vidas quotidianas culturalmente contextualizadas)[493]. Neste caso, era importante obter, embora de uma minoria de actores organizacionais, representações, opiniões e reflexões de alguns docentes universitários angolanos a respeito da gestão da sua carreira docente e das mudanças organizacionais verificadas na Universidade após a independência de Angola em 1975. Esses elementos

---

emanação do sistema social, a manutenção do poder depende da confiança dos grupos submetidos e de um acordo tácito entre grupos dominantes e dominados.

[490] A perspectiva fenomenológica deriva das ideias de Schutz no qual se baseou Giddens (1996:44-45), para afirmar que "a compreensão do comportamento dos outros (é) como um processo de tipificação pelo qual o actor social aplica esquemas interpretativos aprendidos para se aperceber do significado do que os outros fazem", servindo-se de "uma bagagem de conhecimentos aplicada para dar sentido à conduta dos outros". Cohen & Manion (1990:60-61), também baseados em Schutz, referem que "el modo como entendemos el comportamiento de los otros depende de un proceso de *tipificación* por medio del que el observador hace uso de conceptos que recuerdan los 'tipos ideales' para dar sentido a lo que hace la gente". Cf. Taylor & Bogdan (1984:8-9); Bogdan & Biklen (1994:53-54), Lessard-Hébert *et al*. (1994:58); Lindloff (1995:32-35).

[491] Segundo a perspectiva interaccionista, a interacção humana (social) é mediada pelo significado que os actores atribuem aos objectos, às pessoas e às situações, pelo que a investigação se deve basear na compreensão do código de comunicação intrínseco do grupo que estuda para, nessa base, poder interpretar o significado dos discursos e das acções dos actores no contexto da sua interacção. Cf. Taylor & Bogdan (1984:9-11); Chizzotti (1989:80); Bisquerra (1989:269-270); Cohen & Manion (1990:63-65); Bogdan & Biklen (1994:55-57); Lessard-Hébert *et al*. (1994:60); Lindloff (1995:40-49); Haguette (1995:34-46); Coulon (1995a:59).

[492] As perspectivas culturais destacam a especificidade cultural dos grupos dentro da qual a produção dos significados sociais (a linguagem, os códigos, as regras, as tradições, os rituais, os gestos, etc.) faz todo o sentido. Sobre esta questão cf. Chizzotti (1989:82); Bogdan & Biklen (1994:57-60); Coulon (1995a:73); Lindloff (1995:49-46). Segundo esta perspectiva, desenvolve-se uma compreensão da realidade social e organizacional que é tida como "artefacto cultural". Estas perspectivas põem em relevo o carácter "construído" da realidade assumindo que: "Individuals do construct and continuously negotiate social reality in everyday life, but do so within the context of wider, preexisting cultural systems: symbolic frameworks, perceived to be both objective and external, that provide orientation and guidance" (Scott, 1995:41).

[493] Parte-se do princípio que as organizações são objectos culturais imbuídos de significado, produzidos e reproduzidos por indivíduos envolvidos na construção da realidade, tendo por base o quadro cultural de que dispõem (Clegg, 1998:94). Assim, os actores organizacionais envolvem-se em processos cognitivos de construção da realidade a partir de elementos da vida quotidiana considerados inquestionáveis, factíveis e objectiváveis.

constituíram informações que vieram ajudar a contextualizar as análises sobre o processo de gestão dos recursos humanos docentes e contribuíram para estabelecer uma periodização do percurso histórico da universidade angolana depois da independência.

Os testemunhos podem ser considerados um sucedâneo do método (auto)biográfico que, na opinião de Albarello *et al*. (1997:206), é adequado para o estudo das instituições porque estas não podem ser histórica ou sociologicamente analisadas sem considerarmos a experiência dos agentes reais da história institucional, pois a história das instituições é a história dos indivíduos que as integram. Para esse efeito, é importante ter em conta as trajectórias sociais efectivas dos indivíduos e as suas representações individuais ou reconstruções singulares do "romance social familiar" que vão experienciando.

Ao prestar testemunho, os sujeitos convidados remetem-se a uma reflexão sobre aquilo que viveram e traduzem-no segundo perspectivas pessoais, trazendo, portanto, visões subjectivadas. Enquanto relato de um fragmento da vivência organizacional, o testemunho revela uma experiência única e individualizada, mas traduz também uma história social colectiva de um grupo. Deste modo, e ainda de acordo com Albarello *et al*. (*id*.:207), a história ou percurso individual, que constitui um documento mais próximo do sentido vivido pelos sujeitos, pode surgir-nos como uma via de acesso ao conhecimento de todo o sistema social, pelo que o recurso a esta estratégia pode, de facto, alcançar uma perspectiva mais institucional a partir daqueles a quem se deu voz, tanto mais que, o testemunho

> "propõe uma reconstrução intelectual de um momento do passado, inevitavelmente orientado pelo trabalho de memória e pela significação que a evolução do presente dá ao passado" (Schnapper, 2000:91).

Nesta forma de abordagem da organização universitária, o conhecimento de alguns eventos importantes da sua história, das características sócio-organizacionais específicas de cada momento e das práticas e processos de administração e gestão, que pode conduzir à construção de uma periodização[494], pode ser acedido a partir dos factos gravados na memória dos sujeitos, vistos aqui como actores organizacionais que são, também, uma síntese das relações sociais e institucionais em que sempre estiveram

[494] A periodização da história da Universidade de Angola revelou-se de grande importância porque ajudou a contextualizar as reacções, as racionalidades e as representações dos actores, pois o contexto socio-político e organizacional mudou originando alterações nessas racionalidades. Por exemplo, existem actualmente correntes de opinião que defendem a competição entre universidades, no contexto da liberalização no ensino superior, aspecto que, num passado marcado pela economia planificada e hegemonia do estado não seria de todo admitido.

inseridos[495]. Embora apelando à experiência individual, os testemunhos não deixam de considerar a acção institucional que lhes dá cobertura e sentido, trazendo à luz percepções de uma realidade a que não seria possível aceder de outra forma. Essas percepções reflectem o modo como os actores organizacionais, individual e colectivamente considerados, apreendem a realidade, num quadro de significações partilhado[496], sob o efeito dos factores contextuais constituindo, por isso, tanto um retrato de cada um (acabando por formar um mosaico, que é uma interpretação subjectiva do real) como uma representação social mais objectivável, ou seja, um quadro mais compreensível, que resulta já de um processo de inter-subjectivação e de análise-síntese com intervenção do investigador (Becker, 1994: 102-105).

A análise cruzada de diferentes testemunhos pode ajudar a identificar precisamente aqueles aspectos do padrão sociocultural e organizacional que permitem reconhecer o social no individual, conferindo legitimidade aos sujeitos, credibilidade ao método e validade aos dados produzidos, condições que contribuem para aceitar este modo de abordagem da organização em causa para os efeitos desejados, isto é, construir a "história de vida" da própria Universidade de Angola circunscrita a determinadas dimensões organizacionais valorizadas pelos sujeitos que a viveram.

Nesta situação concreta foi solicitado a alguns docentes (cerca de 15) da universidade em estudo para fazerem uma reflexão sobre a percepção do modo como se tem realizado a gestão dos recursos humanos docentes e da carreira docente universitária. Também se lhes pediu que tentassem construir uma periodização do desenvolvimento da Universidade de Angola, depois da independência, ou seja, que transmitissem uma visão sobre os períodos mais marcantes do percurso histórico da universidade, com indicação dos marcos e de algumas características distintivas de cada período considerado, partindo da sua própria experiência e vivência (ver Apêndice A).

---

[495] Isto pressupõe admitir que o actor produz acção, mas também é produzido na e pela acção, ao que Meyer, Boli & Thomas (1994:19) reafirmam quando referem que "the common notion that the actor performs the action is only a half-truth - at the institutional level, action also creates the actor". Parece haver aqui alguma aproximação à noção de "dualidade da estrutura" de Giddens, que pressupõe que "as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente o meio e o resultado das práticas que constituem o mesmo sistema" (Giddens, 2000:43).

[496] May (2001:125) considera que, ao exprimirem a sua compreensão subjectiva de uma realidade, os sujeitos fazem-no segundo padrões de percepção e comportamento próprios de grupos sociais particulares, o que nos leva a considerar a consistência dos testemunhos destes docentes encarados como um grupo caracterizado por um denominador comum, ou seja, por um conjunto de características profissionais (formação e experiência), organizacionais (padrões de valores e crenças relativos à universidade e ao seu condicionamento ideológico) e sociais (modo de vida e atitude face às exigências sociais). Por outro lado, a partilha destas características e a "construção conjunta" de representações do real (Dubar, 1997:101) pode dever-se a uma identidade gerada no processo de socialização profissional sob determinadas condições organizacionais e socioculturais.

A escolha destes informantes cingiu-se ao critério da pertinência dos sujeitos, ou seja, da valorização do papel desempenhado por cada um deles na organização, quer pelo exercício continuado de um cargo de relevo (Director de Faculdade ou de Departamento) ao longo de um tempo não inferior a 4 anos, quer pelo nível de intervenção reconhecido nas estruturas internas de governo da própria universidade (Conselho de Direcção e Conselho Universitário). Além disso, a opção por este tipo de método de abordagem de uma organização baseou-se na consideração de que, embora os relatos dos sujeitos sejam expressão das suas percepções subjectivas, traduzem também uma determinada representação do real e ancoram-se num determinado código de leitura da realidade, que é partilhado porque resultou de um processo de socialização na organização[497]. Estamos, portanto, e na senda de Berger & Luckmann (1976), perante um produto subjectivo de uma "construção social" da realidade (Nunes, 1996:64-65), ou seja, admitindo que "o mundo social objectivado é reintroduzido na consciência no decurso da socialização" (Berger & Luckmann, 1999:72), tornando-se um dado objectivável.

Acredita-se, portanto, que nos depoimentos dos sujeitos individualmente considerados se manifesta também a dimensão colectiva da memória sobre uma realidade objectivamente partilhada por um longo período, mais ainda quando esses sujeitos, em cuja presença estamos, apresentavam características socioculturais e profissionais similares (formação académica, experiência docente, percurso escolar semelhante, visão crítica do *statu quo* da universidade, partilha de problemas e de objectivos de carreira, orientação à pós-graduação) o que garantia, *a priori*, um substrato epistemológico comum, ou seja, e de acordo com Halbwachs, (1990:10) "quadros sociais reais que servem de pontos de referência nesta reconstrução a que chamamos memória". E por se reportarem a uma vivência colectivamente partilhada, os testemunhos servem a uma análise da história institucional, prestando-se por isso a uma categorização que, neste caso, consistiu na elaboração de uma periodização da história da Universidade de Angola com caracterização de cada período referenciado, em

[497] Este processo foi particularmente influenciado pela imposição de uma matriz ideológica (o marxismo-leninismo, professado pelo MPLA, o partido que detinha o poder) na base da qual se procedia à definição oficial daquilo que era a realidade. Os testemunhos, produzidos entre 1995 e 1997, deixam perceber a consciência que estes actores tinham do "condicionamento ideológico" e são uma espécie de denúncia desta "hegemonia monolítica" que visava configurar a realidade e o modo da sua percepção. Schnapper (2000:115) dá-nos razão ao considerar que "as referências e as identificações (dos actores sociais) comportam inevitável e indissociavelmente dimensões objectivas - a partilha de certos traços culturais - e subjectivas - a consciência delas próprias e a relação aos outros. Não podem ser compreendidas fora da situação social na qual e pela qual são inventadas e afirmadas".

especial da administração e gestão universitárias com incidência particular na gestão da carreira docente.

O acesso a estes informantes foi previamente negociado e depois garantido por via do correio tradicional e electrónico tendo sido possível obter doze testemunhos que vieram revelar uma perspectiva pessoal e, portanto, subjectiva, da evolução da universidade e dos processos de gestão da carreira docente e, simultaneamente, uma visão colectivamente partilhada, logo, mais objectiva[498]. Colaboraram neste processo oito docentes que residiam no país e outros quatro que se encontravam no estrangeiro (três em Portugal e um em Inglaterra) de cujos depoimentos foi possível "reconstruir" um retrato sócio-histórico da Universidade de Angola, mostrando a sua evolução em termos de características organizacionais. A partir desses relatos foi possível confirmar a acentuada influência político-ideológica exercida pelo partido (MPLA), directa ou indirectamente, nos primeiros 15 anos de existência da Universidade, depois de 1975, que tornava o contexto universitário numa espécie de "viveiro de quadros" militantes da causa da revolução socialista então em curso. Os testemunhos referiram algumas evidências sobre o carácter burocratizado da carreira docente universitária neste período (promoção de categoria por acumulação de tempo de serviço, avaliação do desempenho muito incipiente e baseada na consideração de "critérios mínimos") e a sensação do pouco prestígio que isso conferia quer à carreira docente quer aos próprios docentes. As referências respeitantes aos últimos 10 anos de história da Universidade de Angola convergem na ideia de democratização interna e aumento da autonomia universitária (visível na substituição de processos de nomeação administrativa por processos de eleição dos órgãos de direcção e gestão) bem como na estruturação de uma carreira docente de cariz predominantemente mais académico ao acentuar-se a exigência de qualificação científica (grau académico) como critério essencial para a progressão, aspecto já contemplado no ECDU aprovado em 1995. Associado a este facto fica a ideia de uma carreira docente mais prestigiante (embora mais exigente) e a possibilidade de os docentes se assumirem cada vez mais como profissionais autónomos e dignificados.

[498] Através da interacção continuada, os indivíduos tendem a desenvolver representações partilhadas das acções e dos actores que as actualizam. Essas representações são depois objectivadas na medida em que adquirem um sentido objectivo, para além das intenções subjectivas daqueles que as produziram, e "são vivenciadas como se possuíssem realidade própria, realidade essa que enfrenta o indivíduo como se ele fora um facto exterior e coercivo" (Berger & Luckmann, 1999:70).

3.5. As conversas informais: adequabilidade, fertilidade e limites

O termo "conversa" é empregue aqui com o sentido de "talk-interaction" (Psathas, 1995:2), ou seja, significando um processo de interacção verbal através do qual os actores sociais organizam o seu mundo social, estabelecendo uma "ordem"[499], e inclui todos os tipos de comunicação em contexto social. Enquanto método, caracteriza-se pela sua não ou muito baixa estruturação, pela maior margem de liberdade de expressão dos sujeitos observados que exprimem, segundo os seus códigos de referência, os significados do seu mundo social quotidiano. Neste caso concreto, representou um conjunto de situações de interacção verbal em que vários sujeitos, ao reagirem aos estímulos do investigador, reagiam também às comunicações dos demais levando a que a conversa obedecesse, não somente a tópicos pré-definidos pelo investigador, mas também a uma lógica e sequência fundadas no teor das referências-chave (sinais) dos interlocutores.

Embora nem sempre referida e/ou devidamente valorizada nos tratados de metodologia devido ao seu carácter geralmente espontâneo, caótico, assistemático e até irrelevante (Have, 1999:3), a conversa informal pode adquirir uma importância meritória em investigações deste tipo (etnográfico) onde, por vezes, a natureza da relação entre investigador e investigado, que vai muito para além do formal, é fundamental para a recolha de dados significativos. Ocorrendo desde que um e outro se encontrem em interacção, as conversas informais[500] podem contribuir para a produção de determinadas informações que ajudam ao levantamento de questões (mesmo colaterais), à identificação de informantes-chave, ao conhecimento de pormenores do contexto investigado, à corroboração de ideias e hipóteses, à familiarização com os sujeitos investigados, etc.

---

[499] Silverman (2001:159), usando o critério de criação activa de dados, distingue as entrevistas cujos dados dependem da intervenção do investigador (**researcher-provoked** data) daquelas que geram dados independentemente de intervenção do investigador, (**natural occurring** data). Deste modo é possível considerar a "naturally occurring conversation" (*id*.:160) como uma forma privilegiada de aceder naturalmente às representações dos actores sobre o mundo que os rodeia, ou seja, de um modo minimamente estruturado, como se pretendeu que acontecesse.

[500] Burgess, (1997:112) baseando-se em exemplos de outros autores, assume e valoriza as conversas casuais (tidas como entrevistas não estruturadas ou informais), quando refere que "os Webb demonstraram quão mais valiosas eram as conversas, relativamente às estritas sessões de pergunta-resposta e como forneciam informação rica e pormenorizada que poderia ser utilizada simultaneamente com outros materiais". Bogdan & Biklen (1994:135), consideram a conversa, ora como parte introdutória de uma entrevista, para "quebrar o gelo inicial", ora como o grau menos estruturado possível de uma entrevista. Tim May (2001:124-125) valoriza a "conversa informal" enquanto versão não estruturada da entrevista, permitindo o estabelecimento de uma "compreensão intersubjectiva" (*id*.:127) na base da identificação do código de significação subjacente aos discursos das pessoas quando explicam o "mundo que as rodeia". Neste contexto, o papel do investigador é o de captar esse código de leitura do real, trabalho que fica facilitado quando se esbatem as diferenças entre investigador e investigados e especialmente quando aquele consegue penetrar no universo simbólico através da apreensão e partilha do contexto cultural da acção concreta dos sujeitos.

Apesar das críticas que se referem essencialmente à sua fragilidade metodológica ao ponto de não serem consideradas como "método", as conversas informais podem até levar vantagem sobre outros métodos mais estruturados desde que elas próprias sejam também alvo de uma atenção especial do investigador no que respeita à preparação, à oportunidade de inclusão na interacção, à definição dos tópicos e objectivos, à condução natural, à consciência da sua função na investigação, pois elas são adequadas para desenvolver aspectos tratados ou referidos em entrevistas e inquéritos, para conhecer melhor os sujeitos investigados ou para chegar a uma maior familiarização com os aspectos socioculturais específicos do contexto estudado.

As potencialidades investigativas das conversas informais, enquanto formas de interacção intencionais (Have, *id*.:3-6), residem no facto de também elas poderem ser orientadas e "deslizar" segundo tópicos aparentemente surgidos num diálogo espontâneo[501] onde a hierarquização entre investigador e investigado se dilui necessariamente e onde este se sente com grande liberdade de expressão podendo adicionar ideias, opiniões e representações que podem ser úteis ao estudo. Deste modo, e porque se articulam dialecticamente processos metodológicos de configuração semelhante (interacção verbal directa), consegue-se uma estratégia metodológica múltipla (Burgess, 1997:167) mais congruente com a perspectiva naturalista[502] (Bisquerra, *id*.:265-266; Chizzotti, *id*.:79; Bogdan & Biklen, *id*.: 47-48;113) na qual as entrevistas e as conversas informais[503] (como variantes da interacção verbal) possibilitaram uma complementaridade de olhares sobre a mesma situação. Somos, assim, levados a reconhecer que o valor de um método está, para além da sua

[501] A espontaneidade, tal com a flexibilidade, é uma das características das conversas, entendidas como "entrevistas não estruturadas", o que não significa que o investigador não possa conduzir essa conversa (Burgess, *id*.:117 e 120). Outras características das conversas são, de acordo com May (2001:124-125), o carácter aberto dos objectivos, a produção de repostas segundo referências próprias dos sujeitos, a compreensão subjectiva dos sujeitos segundo padrões de percepção e comportamento de grupos sociais particulares, a flexibilidade e a descoberta do sentido oculto, e a produção de uma cumplicidade (*feeling*) entre "entrevistador" e "entrevistados". Lindlof (1995:163) contempla a conversa no âmbito das designadas "unstructured interviewings".

[502] Em relação a esta perspectiva, Erickson (1996:127) considera que é a relação entre "as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados" que permite o acesso às práticas sociais por via dos discursos, das justificações e das interpretações desses actores em interacção.

[503] As conversas informais são muitas vezes referidas nas obras sobre investigação qualitativa e nos relatórios de investigação apenas como suporte metodológico a fim de obter informações complementares prévias ou posteriores para ampliar a informação contextualizante. Desvalorizadas formalmente como métodos são, todavia, muito valorizadas como recurso alternativo para colmatar insuficiências daquelas estratégias metodológicas que assentam numa interacção directa com os investigados. A seguinte passagem de Bogdan & Biklen (1994:139) é elucidativa deste "paradoxo": após as entrevistas, "se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito". (Sublinhado do autor). Investigações recentemente realizadas na área de educação (e não só) nesta Universidade como, por exemplo, Lima, 1992:25; Sá, 1997:35; Estêvão, 1998:353; Silva, 1998:34; Fonseca, 1998:70; Falcão, 2000:91, Casa Nova, 2002:31, 59, 62, 72-73, 84 e 106 são também exemplo bastante elucidativo deste aparente contra-senso.

estruturação formal e pertinência no contexto da investigação, também nos contributos que pode acrescentar à investigação nas condições e no contexto em que é realizada (Bogdan & Biklen, 1994:66-70) tendo as conversas, neste caso concreto, sido de grande utilidade na sua articulação estreita com as entrevistas e os questionários.

Nesta investigação, as conversas informais mantidas com alguns docentes de várias faculdades, em circunstâncias meramente ocasionais mas sob o signo da sua adesão consciente ao processo de recolha de informação, uma vez que conheciam os interesses e objectivos do investigador, contribuíram para adquirir uma percepção mais nítida sobre muitas das especificidades do contexto da acção, sobre crenças e representações sociais dos docentes angolanos e sobre o conteúdo simbólico de muitas atitudes, evitando-se a institucionalização dos discursos, produzidos em situação de maior liberdade de expressão, de cordialidade e de confiança e de interacção directa entre investigador e interlocutores e entre estes. Estas conversas foram úteis tanto do ponto de vista da forma (informalidade e espontaneidade) como do conteúdo porque ajudaram a perceber o modo como os docentes angolanos se viam enquanto profissionais cujo lugar e prestígio na sociedade angolana estava muito ligado à crise institucional e social da própria Universidade de Angola.

Neste caso concreto, as conversas decorreram geralmente em locais fechados (gabinetes de trabalho, bar da faculdade ou lugar previamente acordado) e envolveram quase sempre duas ou três pessoas a quem se explicou previamente a natureza e os objectivos deste estudo. O ponto de partida do diálogo era quase sempre o trabalho quotidiano, nomeadamente as condições e as dificuldades, as expectativas de carreira e de vida, abordando-se, por vezes, os processos de gestão da carreira docente e o sentido de realização profissional dos docentes. Em alguns casos foram incluídos tópicos sobre as condições de vida e o prestígio social da profissão docente universitária tentando captar opiniões e percepções destes interlocutores que se mostraram quase sempre descontraídos, cooperantes mas críticos em relação a muitos dos aspectos abordados. Se algumas conversas aconteceram em simultâneo com a aplicação dos inquéritos, não levando em linha de conta dados ou informações derivados destes, outras ocorreram sob consideração de elementos recolhidos nos inquéritos, como a representação da imagem desfavorável que os docentes angolanos tinham de si (em termos de prestígio social da profissão, comparativamente a outras). Para efeitos de organização e tratamento posterior dos dados recolhidos o investigador preocupou-se em registar as conversas com base em "fichas" que indicavam onde ocorreram, quando, quem participou, o que

se abordou (interessava saber o que os docentes dizem de si - auto-imagem, o que pensam da profissão e como avaliam a carreira docente) e quais os *outputs*, ou seja, as conclusões relevantes (que podiam ser temas recorrentes, expressões ou ideias fortes, consensos). O registo das conversas baseou-se numa associação de processos: um, mais imediato, que consistiu em anotar num bloco o teor da conversa usando uma espécie de escrita estenográfica e outro, à posteriori, completando o registo usando uma espécie de reconstrução do sentido apelando à memória do investigador.

Todo este processo foi rodeado de alguns cuidados tendo em conta as preocupações de salvaguarda da fidedignidade e valor das informações para a pesquisa tendo sido explicado aos interlocutores o objectivo e o interesse da conversa, conduzida de acordo com tópicos centrais[504] de forma a permitir que os sujeitos expusessem livremente as suas ideias, argumentassem ou defendessem as suas posições. Deste modo foi possível, por exemplo, perceber mais em profundidade e em pormenor, e a partir de uma perspectiva que traduzia uma visão algo pessimista do trabalho e da profissão por força dos condicionalismos sociais que afectam negativamente a vivência destes profissionais, situações tais como:

- as dificuldades financeiras sentidas e a ginástica orçamental realizada por muitos docentes para sustentar uma família com um baixo salário mensal numa sociedade com elevados índices de inflação, retirando-lhes motivação para o trabalho o que se vem reflectir no seu desempenho, reconhecidamente abaixo do desejável;

- os indícios do desprestígio social da profissão docente face a outras profissões, revelados no facto de os docentes universitários, entre outros aspectos, terem de andar a pé quando outros cidadãos (por vezes alunos seus) exibem automóveis de categoria, como sinónimo de *status*;

- os constrangimentos à autonomia dos professores pelo facto de muitos deles deverem favores a alunos que exercem determinados cargos em postos-chave e a quem recorrem pedindo ajuda relacionada com a salvaguarda de condições de subsistência básica que, de outra forma, estaria comprometida;

504 Os quatro tópicos centrais das conversas na base dos quais se colocaram as perguntas-estímulo abrangiam: i. a carreira docente (representações e perspectivas, características e problemas, critérios de valorização); ii. a profissão docente (apreciação em termos de dignificação e prestígio, imagem social, representações e características do trabalho académico); iii. o estatuto da carreira (apreciação, progressão, valorização e intervenção partidária); iv. a universidade (representações e concepções, características, perspectivas e dignificação). As questões não eram colocadas sempre na mesma ordem, dependendo do tema introdutório e da reacção inicial dos sujeitos. Pela mesma razão, nem sempre se abordaram os quatro temas numa mesma conversa. Os interlocutores mostraram-se sempre à vontade na abordagem dos temas.

- os modos alternativos de sobrevivência a que muitos docentes recorrem para compensar os magros salários que auferem (que vão deste a titularidade de um negócio como o de taxista até ao trabalho em organismos privados ou em ONG's, o que afecta o seu nível de dedicação e a qualidade do trabalho académico;

- as críticas dirigidas a um certo controlo partidário exercido subtilmente sobre a actividade e a vida dos docentes como forma de garantir a "lealdade" destes à ideologia do partido dominante, numa tentativa de levar vantagem em relação a outras forças partidárias no que se refere à pretensa adesão dos docentes;

- as angústias dos docentes face às mais elementares dificuldades laborais quotidianas (falta de giz, de papel, de *stencil*, de bibliografia, de reagentes para laboratório) o que os impede de "dar o seu melhor contributo" na actividade profissional e de se sentirem realizados;

- as representações de que os respectivos superiores hierárquicos (chefes de departamento e directores de faculdade) mantém um estilo de gestão geralmente autocrático, limitando a participação dos docentes nos processos de gestão da vida académica das faculdades, por recearem que qualquer pedido de colaboração fosse interpretado como incompetência para administrar;

- a sensação de abandono a que muitos docentes das faculdades situadas longe da capital se sentem votados por serem frequentemente preteridos nos processos de selecção para deslocações ao estrangeiro, por exemplo, ou na atribuição de outros benefícios (compra de automóvel, no passado, quando vigorava o sistema socialista de "economia planificada");

- as desconformidades na aplicação das mesmas directrizes (por interferência de orientações políticas de órgãos locais) originando práticas diferentes entre faculdades localizadas em Luanda e as que se encontram nas províncias, gerando situações ambíguas e desconfortáveis traduzidas, por vezes, em prejuízos para os docentes ou para as faculdades;

- as ideias de que o ECDU então em vigor (de 1989, que prevê promoções administrativas por tempo de serviço) está concebido para favorecer a progressão dos docentes "veteranos" que querem chegar rapidamente ao topo da carreira sem prestação de provas académicas, o que se torna desprestigiante para a Universidade;

- as críticas relativamente aos erros nos processos de promoção e ao sistema de avaliação dos desempenhos dos docentes que, por insuficiências metodológicas, acaba

por introduzir factores de injustiça e por não diferenciar os docentes nesses processos de promoção de categoria;

- a dupla tutela das direcções de faculdade nas províncias face à reitoria e face ao governador provincial, o que gera interferências negativas e conflitos na aplicação das orientações emanadas pela Reitoria da Universidade e na gestão do orçamento.

Ao adoptar também a conversa como método, no contexto desta investigação, tivemos em consideração que "os métodos de recolha de dados devem, pois, tender a fazer emergir os materiais mais adaptados ao que a investigação pretende captar" (Albarello *et al*., 1997:168), tendo as conversas possibilitado o acesso mais directo às percepções dos actores segundo "condições que favorecem a melhor auto-expressão dos sujeitos segundo a sua própria lógica" (*id*.:169) e no contexto das escassas margens de liberdade de que os actores dispunham num universo pautado por um forte controlo ideológico. Neste sentido, elas revelaram-se muito profícuas uma vez que não existiam os constrangimentos inerentes à entrevista (formalismo, artificialismo, hierarquização), tendo gerado material significativo para este estudo. Efectivamente, grande parte dos sujeitos, ao ter tido conhecimento da "visita do investigador", esperava ter uma conversa com o mesmo e não tanto conceder uma entrevista, pois consideravam que as afinidades entre uns e outro justificavam contactos mais informais baseados numa cumplicidade que as entrevistas nem sempre contemplariam necessariamente.

É óbvio que nos deparámos com algumas dificuldades que se prenderam essencialmente com o registo de cada conversa que, por não ter sido possível recolher o discurso na íntegra, teve de ser completado em momento posterior à sua realização, na base dos elementos captados por escrito *in loco* e sempre com a preocupação de reconstituir a forma e o sentido dos discursos. Além disso, contrariamente ao esperado, a informalidade e a cumplicidade nem sempre permitiram um aprofundar dos temas de conversa, tendo contribuído mesmo para que alguns sujeitos usassem a estratégia da fuga ou do desvio para não se comprometerem demasiado. Nestes casos, e tal como a prática recomenda, não se pode valorizar suficientemente tais elementos. No entanto, foi possível captar "expressões fortes" caracterizadoras do significado atribuído à carreira docente percepcionada como desvalorizada e desprestigiada socialmente e aos processos de gestão da carreira que marcavam confrontos dilemáticos entre lógicas burocratizantes e lógicas academicistas. O clima informal não eliminou de todo o receio de exposição especialmente quando se encontravam presentes docentes de categorias

diferentes ou de gerações distintas, o que demonstra uma interiorização do sentido de competência e saber associados à posição hierárquica.

No quadro que se segue existem indicações sobre a ocorrência das conversas com os 19 interlocutores que se disponibilizaram a participar (data, local, interlocutores e pertença institucional). São indicações que ajudam a perceber o significado das ideias expressas uma vez que o local de trabalho e a instituição de pertença podem exercer influência no padrão de comportamento ou de percepções dos actores, se considerarmos que as características socioculturais e académicas dos contextos de socialização (que definem os traços do clima e da cultura organizacionais) podem contribuir para a construção de um "sentido comum" sobre a vida social profissional.

Quadro IX: Mapa-síntese da ocorrência das conversas

CONVERSA	LOCAL	INTERLOCUTORES	FACULDADE
1- 31/Ago/95	Lubango	A - Masculino, Licenciado/Assistente B - Masculino, Licenciado/Assistente	ISCED1 (Lubango)
2 - 08/Set/95	Luanda	C - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar D - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar	Medicina
3 - 11/Set/95	Luanda	E - Masculino, Doutor/Prof. Associado	ISCED2 (Luanda)
4 - 13/Set/95	Luanda	F - Feminino, Mestre/Prof.Auxiliar G - Feminino, Licenciada/Assistente	Ciências
7 - 14/Set/95	Luanda	M - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar N - Masculino, Licenciado/Assistente	Agronomia
5 - 19/Set/95	Lubango	H- Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar I - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar J - Masculino, Licenciado/Assistente	ISCED1
6 - 20/Set/95	Lubango	L - Feminino, Licenciada/Assistente	ISCED1
8 - 21/Set/95	Lubango	O - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar	ISCED1
9 - 13/Jul/96	Braga	P - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar* Q - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar* R - Masculino, Mestrado/Assistente** S - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar* T - Masculino, Licenciado/Prof.Auxiliar*	Psicologia Engenharia Engenharia Geografia Psicologia

***Docentes angolanos da UAN em doutoramento na Universidade do Minho**

**Neste momento é docente na Universidade do Minho, actualmente doutorado

Por outro lado, o facto de alguns interlocutores estarem aqui em Portugal em pós-graduação não deixou de influenciar a sua perspectiva pessoal sobre a universidade, a carreira docente universitária, o estatuto da carreira e a profissão docente.

4. Sobre os métodos de análise e tratamento de dados

Uma das tarefas mais importantes e complexas da pesquisa empírica é a análise, tratamento e interpretação dos dados obtidos com vista a atribuir-lhes significado a partir do qual será possível responder às perguntas de partida, ou seja, verificar se os

resultados observados correspondem aos pressupostos de partida. Neste caso, interessava saber em que medida o sentido de realização profissional dos docentes universitários angolanos estava condicionado pela sua percepção da carreira, do estatuto da carreira e dos processos de gestão da carreira docente. Por outro lado, a análise das informações obtidas, enquanto "processo sistemático de busca e de organização (dos materiais recolhidos e acumulados) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão" (Bogdan & Biklen, *op. cit*.:205) permite chegar a conclusões referentes ao contexto desta investigação, ou seja, inferir sobre a influência dos factores culturais intrínsecos da realidade organizacional da Universidade de Angola sobre as percepções dos docentes universitários angolanos e sobre a natureza das políticas e práticas de gestão da carreira docente universitária.

O modo de análise dos dados tornou-se uma questão essencial desta investigação pois era importante encontrar "evidências" que tornassem possível a descrição e a interpretação da situação estudada sob consideração das particularidades desta realidade. Era importante conhecer as representações dos docentes universitários angolanos relativamente à sua profissão, à carreira docente, ao estatuto da carreira e à gestão da sua carreira e para isso serviam as informações obtidas a partir das conversas, das entrevistas e dos questionários, estes últimos construídos de modo a captar essa dimensão subjectiva do objecto de estudo.

A análise revestiu-se de um carácter indutivo (Bogdan & Biklen, *op.cit*.:50), ou seja, consistiu numa *démarche* que levou à agregação dos dados para chegar a conclusões que pudessem ser tomadas como elementos representativos da realidade estudada segundo o pressuposto de que as conclusões têm implicações para a totalidade da organização (Bisquerra, 1989:62). Essa análise integrou, em grande medida, procedimentos que envolveram a organização, a codificação e a categorização das informações recolhidas e a sua posterior análise com recurso a procedimentos estatísticos e de análise conteudística. O cruzamento das informações obtidas por vias diferentes foi uma *démarche* importante que ajudou a construir o sentido global das representações dos docentes, pois o tratamento, a análise e a interpretação exigiam um encadeamento de informações, especialmente a compreensão dos contextos subjacentes à percepção expressa pelos indivíduos.

4.1. A análise de conteúdo: objectivo e procedimentos

Considerando a natureza eminentemente qualitativa dos dados obtidos por meio de entrevistas, conversas e inquéritos[505], a análise de conteúdo enquanto "conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 1995:38) revela-se como um procedimento adequado, permitindo "compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (Chizzotti, *op. cit*.:98) subjacentes nas declarações prestadas pelos inquiridos.

A opção pela análise de conteúdo justifica-se pela natureza dos dados colectados e pela crença apoiada em Chizzotti (*id*., *ibid*.) que considera que a análise de conteúdo é "um método de tratamento e análise de informações, contidas em textos escritos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento". Como estamos em presença de informações (transcrições de entrevistas e testemunhos) que é necessário interpretar, a fim de se lhes atribuir significações ou fazer inferências válidas, a análise de conteúdo mostra-se pertinente para desocultar o conteúdo simbólico das mensagens dos actores investigados porque, apesar de estes usarem diferentes rótulos para as suas categorias ou diferentes nomes para os seus critérios de classificação, podem estar a referir-se a um mesmo tema.

A análise de conteúdo, que consiste essencialmente num trabalho de sistematização dos conteúdos dos discursos de modo a torná-los analisáveis, envolve procedimentos relativamente complexos, constando de várias fases (Almeida & Pinto, 1986:104-105; Mucchielli, 1979:71-72) que abarcam a determinação de categorias e de unidades de análise, para reunir características do fenómeno, permitindo analisar e examinar sistemas de valores, representações e aspirações dos actores, reacções a factos ou acontecimentos, sentimentos, ou mesmo atitudes face a fenómenos determinados (Quivy & Campenhoudt, *op. cit*.:227). Deste modo, é possível fazer inferências que ajudem a compreender a natureza dos processos analisados, pelo que a análise de conteúdo integrou procedimentos de análise da intensidade do discurso (ênfase emocional e carga emotiva) e de frequência de unidades de texto, enquadradas em categorias previamente estabelecidas.

[505] Deve-se referir que este estudo contemplou uma recolha de dados cujo tratamento envolvia análises estatísticas ou o recurso a cálculos que visavam quantificar determinadas dimensões do objecto de análise. Efectivamente, verificou-se aqui uma complementaridade metodológica própria de estudos desta natureza.

Os procedimentos utilizados podem privilegiar um determinado aspecto da análise, desde o sentido da comunicação (enunciação), o significado dos conceitos num dado contexto (análise de conotação), a decomposição de um texto em unidades lexicais (análise lexicológica) até um trabalho de classificação segundo categorias (análise categorial) visando produzir inferências a partir da comunicação vista como um fenómeno simbólico (Kripendorff, 1980; Bardin, 1995) que, por isso, precisa de ser desvendado e descodificado uma vez que, o que é importante, é o conteúdo das categorias utilizadas pelos sujeitos, a estrutura e o significado da sua comunicação.

Neste estudo tratou-se de analisar, através das opiniões dos docentes acerca das políticas e práticas de gestão da sua carreira, manifestadas tanto nas entrevistas como nas conversas, nos inquéritos e nos testemunhos, os seus sentimentos, percepções e atitudes face a essas práticas, para compreender as suas estratégias de gestão da carreira, os factores contextuais que determinam essas estratégias, e as suas aspirações tendo em conta a auto-imagem produzida e o nível de satisfação profissional. Os dados produzidos foram agregados nas categorias (mutuamente exclusivas, relevantes e exaustivas) referentes à carreira docente, gestão da carreira docente, estatuto da carreira docente, satisfação profissional, profissão académica e universidade como instituição.

Através dos vários procedimentos por que passa, (enumeração, codificação, categorização e inferência) (Silva & Pinto, 1986:108; Goetz & LeCompte, 1988:178-179; Bardin, 1995), a análise de conteúdo contribuiu para derivar elementos explicativos das atitudes dos docentes face ao estatuto e à gestão da carreira docente, bem como traçar comportamentos-padrão que possibilitassem uma caracterização das práticas de gestão do pessoal docente. Como houve necessidade de comprovar os dados obtidos através dos inquéritos mediante o cruzamento com outros conseguidos pelas entrevistas e pela análise documental, a fim de evitar enviezamentos da análise, fez-se uma triangulação[506] de dados, que envolve processos como contrastação, relacionação e comparação (Goetz & LeCompte, *op. cit*.:36). Segundo estes autores a triangulação ajuda a aumentar a validade e a objectividade dos dados e a fiabilidade dos instrumentos e dos construtos elaborados, posição corroborada por Silva & Pinto (*op. cit*.:116-117).

Tendo como *corpus* de análise o discurso registado nas 19 entrevistas realizadas, as notas das conversas mantidas com cerca de 30 sujeitos e as respostas às perguntas abertas do questionário, realizou-se um processo guiado pelas indicações de Bardin

[506] Podemos encontrar referências a este procedimento em Goetz & Lecompte (1988); Denzin (1989); Bisquerra (1989); Cohen & Manion (1990); Lessard-Hébert *et al*. (1994); e Silverman (1994).

(1995) que integrou a enumeração, a agregação, a codificação e a categorização, a partir do qual foi possível derivar categorias de análise tais como, por exemplo, "carreira burocrática", "condicionantes político-ideológicas da carreira", "estratégias de resistência dos docentes", "mecanismos de progressão na carreira", "factores motivacionais da carreira", "sentido de realização profissional" e "prestígio social da profissão".

A análise do conteúdo dos inquéritos permitiu a construção de um quadro onde são visíveis as unidades de análise que surgem como dimensões que exprimem as diferentes "áreas de compreensão" da profissão e da actividade docente, e as respectivas categorias que, através dos atributos apontados pelos sujeitos, as traduzem mais concretamente, de modo implícito ou explícito. É com estes atributos que os sujeitos ordenam e classificam as informações chegando a sistemas mais ou menos coerentes de leitura do real.

Relativamente à análise das conversas segundo esta técnica, foram criados "códigos de definição da situação" (Bogdan & Biklen, *id*.:223), ou seja, categorias que descrevem a forma como os sujeitos definem a situação em que estão envolvidos a partir das suas percepções pessoais acerca da profissão, da carreira, da gestão universitária, do ambiente e condições de trabalho, da Universidade, dos factores motivadores e/ou desmotivadores da carreira e da satisfação profissional.

Quadro X: Unidades e Categorias para a análise do discurso

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIAS
Carreira Docente	Antiguidade; mérito; experiência; tarefas; dignidade; senioridade; grau de exigência; prestígio; facilitismo;
Gestão da Carreira Docente	Burocratismo; partidarização; progressão; transparência; habilitações; provas públicas; desempenho; júris; critérios de avaliação; mecanismos; avaliadores;
Estatuto da Carreira Docente	Exigências; credibilidade; carreirismo; seriedade; atribuições legais; ensino; investigação; categorias docentes;
Satisfação Profissional	Remuneração; crescimento intelectual; prazer/gosto pelo trabalho; motivações; condições de trabalho; compensação moral;
Profissão Académica	Dignificação; *status*; imagem social; perfil profissional; reconhecimento; investigador;
Universidade Angolana	Instituição desprestigiada; fonte de *status*; governamentalização; partidarização; orgulho nacional; símbolo de soberania; agência ideológica; baluarte da revolução;

Nota: as quatro primeiras dimensões foram construídas *a priori* com a função de orientar a recolha de dados e as últimas resultam de uma construção *a posteriori*, derivada dos elementos empíricos disponíveis.

Esses códigos fundavam-se, em geral, nas percepções de "profissão desprestigiada", "carreira docente burocratizada", "partidarização da actividade

docente", "gestão pela antiguidade e não pelo mérito", "estatuto de carreira facilitista", "processos/mecanismos de promoção pouco transparentes", "ausência de avaliação real do desempenho", "condições de vida precárias" e "universidade do faz-de-conta". Como se depreende, os discursos dos interlocutores (induzidos ou espontâneos) estruturavam-se em torno de um "campo de percepção" marcado por representações pouco favoráveis ou menos positivas sobre o seu universo social e profissional, ressalvando-se raras excepções que se ancoravam, provavelmente, em visões mais idealizadas ou desejadas.

4.2. A análise estatística: objectivo e procedimentos

Alguns dados recolhidos podem ser quantificados e, por conseguinte, medidos estatisticamente, o que permite demonstrar se os resultados são estatisticamente significativos e se podem ser extrapolados ao universo (Mucchielli, 1979:73). Daí que se tenha justificado a aplicação de procedimentos estatísticos com vista a organizar os dados, medindo a ocorrência de elementos ou factos, destacando características relevantes do fenómeno e confrontando os elementos entre si ou com o modelo teórico (Dendaluce, 1987:234).

Assim, através da determinação de frequências, de correspondências e de inferências foi possível verificar o grau de intensidade ou de ocorrência de determinados factos (interesses, opiniões dos docentes, atitudes face ao estatuto da carreira, aos processos e práticas de gestão) que podem ter uma expressão quantificável, o que se consegue mediante a utilização de procedimentos estatísticos adequados (médias, percentagens, moda e mediana) (Quivy & Campenhoudt, *op. cit*.:221-223).

Para efectuar o tratamento quantitativo dos dados neste estudo de carácter qualitativo foram aplicados procedimentos estatísticos tais como as medidas de tendência central (média, moda e mediana), as distribuições de frequência (histogramas), a análise causal que permitiu observar, através de uma escala de atitudes (escalograma), a hierarquia das atitudes dos docentes face à sua carreira e profissão (neste caso). Os tratamentos estatísticos permitiram determinar as características da amostra como a distribuição por género, por idades, por categorias docentes, por graus académicos, por antiguidade e outras percentagens relativas a diferentes aspectos do questionário (concordantes/discordantes com o Estatuto da Carreira Docente, contentes/descontentes com a carreira docente, etc.).

A utilização de uma escala do tipo Lickert serviu para valorizar as atitudes dos docentes universitários face à sua profissão e à gestão da sua carreira, e inferir daqui elementos que permitiram caracterizar as percepções acerca da profissão, do prestígio social desta, o seu sentido de realização (satisfação) profissional tendo em conta as características identificadas dos processos e práticas de gestão da carreira docente e a natureza do próprio Estatuto da carreira Docente Universitária.

Por sua vez, a análise estatística, enquanto procedimento meramente instrumental numa análise eminentemente descritiva e interpretativa, revelou-se um recurso necessário ao enquadramento das respostas em categorias e à codificação dos dados obtidos visando estabelecer relações entre os factos observados, nomeadamente, diferenças de opinião dos docentes segundo variáveis como a categoria, a antiguidade, etc. ou, através da quantificação, destacar valores e dimensões significativas que ajudassem a corroborar as interpretações. Essa análise foi apoiada pelo programa informático de gestão, análise e tratamento de dados denominado Excel.

5. Para uma (auto)crítica metodológica

Esta abordagem não estaria completa sem uma visão crítica dos contributos da metodologia adoptada e dos seus limites de que o investigador teve consciência, facto que o levou a procurar formas de minimização de possíveis enviesamentos ou insuficiências que poderiam afectar a qualidade dos processos e/ou a validade dos resultados produzidos. Face ao reconhecimento da relativa e aparente simplicidade[507] dos processos de recolha e tratamento das informações, a grande e principal preocupação foi conseguir um nível suficiente de saturação de dados[508] e um grau desejável de exaustividade[509] de tal maneira que o volume de informação, recolhido de maneiras diversas e proveniente de fontes diversas, pudesse gerar as interpretações e as inferências capazes de responder às inquietações e questões da investigação. Neste

[507] Considerando, na óptica dos estudos quantitativos, a escassa utilização de procedimentos estatísticos e de fórmulas de testagem e correlação, facto que foi compensado com uma estratégia metodológica mais pluralista (Santos, 1995:83-84).

[508] Esta característica tem a ver com a pertinência e suficiência de dados alcançados e com o facto de, segundo Bogdan & Biklen (1994:96) se atingir "o ponto de recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante". Ver tb. Albarello *et al*., 1997:104.

[509] A exaustividade é, de acordo com Coulon (1995a:109), "um meio de luta contra a tendência da limitar a exploração aos elementos favoráveis às hipóteses dos pesquisadores".

processo, houve necessidade de recorrer à triangulação[510] de dados, de fontes e de métodos para se encontrar o sentido e a coerência dos discursos e corroborar elementos obtidos a partir de pistas distintas.

As opções metodológicas que consubstanciaram este estudo basearam-se no pressuposto de que "o emprego de bons métodos de investigação não substitui a construção científica do que se procura" (Cot & Mounier, 1976:47) não podendo estar, portanto, desfasadas quer do referencial teórico quer dos condicionalismos contextuais, reforçadas pela crença de que "the researcher finds only what he seeks" (Nisbett & Watt, 1984:76). Assim, acreditava-se que este aparato metodológico diversificado poderia produzir os efeitos desejados tendo em conta as condicionantes da investigação inerentes ao processo de amostragem (amostra intencional), ao contexto socio-político do meio envolvente (marcado por indícios de instabilidade e de condicionamento ideológico) e das próprias condições internas da universidade angolana (arrastamento da crise da universidade[511], prevalência de elementos burocráticos e dimensões políticas acentuadas na gestão universitária), à situação da profissão docente universitária em Angola (socialmente desvalorizada) e dos próprios docentes universitários angolanos (cujas atitudes revelam elevados índices de insatisfação profissional).

Não foi, portanto, acidental, a escolha dos procedimentos de obtenção de dados tendo esse processo sido determinado por preocupações de rigor, validade e irrefutabilidade que vieram justificar uma heterodoxia metodológica de modo a viabilizar a descrição, a compreensão e a leitura de uma realidade cuja apreensão teria de passar pela captação das subjectividades inerentes aos fenómenos sócio-organizacionais como os que foram aqui abordados. Deste modo, havia que aproveitar determinadas condições favoráveis, nomeadamente a motivação de muitos dos sujeitos que encontraram neste processo uma oportunidade de expressão das suas inquietações. Seja porque desejassem desabafar, justificar-se ou denunciar algo que consideravam incorrecto, muitos docentes prontificaram-se a colaborar tendo manifestado mesmo que "finalmente alguém nos dá atenção e nos ouve, sendo que esse alguém é uma pessoa de entre nós, capaz de perceber a nossa perspectiva" (desabafo de uma docente, 1995).

A posição ambivalente do investigador, por um lado tido como "indígena" uma vez que também pertence ao quadro docente da Universidade em estudo, tendo aí

[510] Este procedimento obedece às recomendações de Bisquerra (1989:264-265), de Cohen & Manion (1990:331-351) e de Silverman (1994:156-160).

[511] Ver os "sinais da crise" no capítulo sobre a Universidade de Angola no contexto da universidade africana colonial e pós-colonial.

realizado a sua formação a nível de licenciatura e também leccionado durante vários anos e, portanto, actuando num meio relativamente familiar, com laços de afectividade, relações de camaradagem e de amizade com muitos dos inquiridos/entrevistados e interlocutores que, apenas por isso acederam em colaborar mas, por outro lado, preocupado em manter o suficiente distanciamento para poder questionar aspectos que, à partida poderiam ser tomados como naturais, foi reveladora tanto de benefícios como de dificuldades.

Alguns dos benefícios residiram na possibilidade de ter podido captar e relatar aspectos que dificilmente poderiam ser apreendidos por algum observador totalmente estranho (Burgess, 1997:23-25), dadas as circunstâncias contextuais particulares que influenciaram o processo de atribuição de sentido a determinados comportamentos ou representações, acrescido do facto de os actores organizacionais terem ultrapassado algum receio de revelarem certas facetas da sua vivência profissional ou pessoal que poderiam macular ou denegrir a sua imagem. Tendo em conta estes factores, a opção por conversas informais (não tanto como procedimento complementar das entrevistas) facilitou o acesso a elementos que fazem parte desse universo simbólico[512] que se supõe estar resguardado de olhares estranhos ou de processos de desconstrução a que nem os próprios ousariam fazer.

Todavia, e devido a alguma proximidade afectiva com o contexto, também houve o risco de naturalização, ocultação de dimensões ou de "miopia" face a aspectos familiares já que se reconhece que a familiaridade pode gerar "simplificação excessiva, juízo prévio e incapacidade de separar aquilo que se observa daquilo que se sente" (Burgess, *id*.:23) e daí uma redobrada preocupação em "ver com os olhos de um estranho" de modo a poder questionar, "tornar estranho o familiar" e tornar controversos aspectos inquestionados. Efectivamente, foi necessário (re)fazer a perspectiva de leitura de uma realidade bastante familiar tendo valido aqui os novos referenciais adquiridos através do contacto directo e activo com a realidade universitária portuguesa e construídos por "indução" do modelo teórico de análise. Foi então possível "conciliar" uma visão mais emotiva produzida pelo olhar a partir de dentro com uma

[512] Estes elementos referem-se às percepções subjectivas do clima e da cultura organizacionais marcados por factores político-ideológicos que funcionavam objectivamente como mecanismos de controlo da consciência e do comportamento, condicionando a expressão de opiniões. Efectivamente, embora se vivesse já uma fase inicial e frágil de pluralismo político, ainda se fazia sentir a imposição subtil de uma ideologia (que sustentava o regime então em vigor) e os mecanismos de limitação da liberdade de expressão, tornando difícil o "abrir o jogo a estranhos", facto ultrapassado pelo reconhecimento, por parte dos entrevistados, de que o investigador era, afinal de contas, "um dos nossos", ou seja, uma pessoa em quem se podia confiar.

leitura mais fria e crítica derivada de uma posição de exterioridade para que não se perdesse a lucidez necessária na análise da situação.

Não foi possível, nem aqui seria aconselhado, esvaziar o factor emocional que marcou a relação com os sujeitos da pesquisa, muitos deles interessados e curiosos, portanto, com expectativas de que a sua voz seria ouvida ou, pelo menos, conscientes de que valeria a pena "abrir o jogo" apesar dos riscos de criação, eventualmente, de uma imagem desfavorável de si[513]. Isso ficou a dever-se à proximidade e à partilha de uma linguagem e de um código de compreensão da realidade angolana que geraram uma cumplicidade que contribuiu para desfazer qualquer receio de exposição. Quer isto dizer que a postura dos intervenientes na investigação se pautou pela consideração de aspectos éticos (Schmitt & Klimoski, 1991:367; Arnal, 1992:48-49; Bogdan & Biklen, 1994:75-78; Becker, 1994:132-133) como a adesão voluntária, o conhecimento dos objectivos da investigação, a confiança, a seriedade, o respeito e o compromisso, fundados na salvaguarda do anonimato para protecção da identidade dos sujeitos, e fundadores de uma legítima expectativa de que o investigador poderia ser um bom intérprete. Menos legítima mas compreensível é a esperança por eles alimentada de que o estudo poderia produzir alguns efeitos nomeadamente na alteração do estado de coisas, o que exigiu maiores cuidados na manipulação dos dados não fossem estes ficar marcados por interesses estranhos à investigação[514].

No entanto, deve-se registar a indisponibilidade de muitos docentes de uma determinada faculdade em Luanda, motivada não pela falta de vontade em participar mas por impossibilidades derivadas da sua condição de docentes colaboradores cujo tempo de permanência na faculdade era diminuto por causa das solicitações profissionais no local do emprego principal. Este facto poderia ter afectado a composição da amostra que parece distorcida no que respeita ao equilíbrio da distribuição dos docentes por faculdade mas, na realidade, traduz o desequilíbrio existente entre as próprias faculdades em termos de tamanho do corpo docente nacional em regime de exclusividade e do seu contributo para as tarefas da instituição.

[513] A imensidão de problemas de índole social e profissional com que os docentes universitários angolanos ainda se confrontam e que absorve grande parte das suas energias e disponibilidade origina, muitas vezes, um "afastamento psicológico" do padrão de conduta profissional esperado (dedicação, zelo, responsabilidade, etc.) que é justificável com o argumento de que as condições não permitem fazer melhor.

[514] Existe o sério risco de o investigador ser interpretado como "tendencioso" na medida em que deu voz aos actores organizacionais, que se exprimiram "livremente", ou como "alguém que faz o jogo do inimigo" pelo facto de revelar determinadas facetas da dinâmica organizacional desta Universidade que, eventualmente, não são muito favoráveis à preservação da sua "boa imagem" perante o exterior, especialmente quando se sente ainda um certo "clima de censura" no quadro do monopólio de opinião de que ainda goza o Partido no poder (MPLA) no que diz respeito à definição da "versão oficial da realidade".

E como sucede geralmente nas viagens não programadas, este foi um percurso de permanente descoberta (de dimensões e especificidades, de racionalidades e símbolos, de problemas e soluções) e correcção de instrumentos, numa espécie de navegação por águas não cartografadas em que houve uma permanente necessidade de se associar a reflexão teórica (para aferir a pertinência do quadro teórico) e o trabalho de terreno em busca de dispositivos que pudessem dar conta das múltiplas dimensões e elementos caracterizadores da situação e que permitissem uma leitura informada e credível do real. Foi, acima de tudo, uma tentativa de produzir um retrato de uma organização situada num espaço-tempo, ou seja, de gerar um "produto inteligível" que justificasse o investimento de tempo e de energia com a consciência de que ficaram, todavia, muitas questões em aberto e que, longe de se terem produzido certezas, o estudo terá dado origem a algumas interrogações e dúvidas suscitadas também, como mais tarde constatámos, de algumas lacunas ou imperfeições dos dispositivos de recolha de dados.

Apesar da distância temporal que nos separa do momento em que ocorreu o "trabalho de campo" e a produção deste "relatório", os dados produzidos e as imagens criadas parecem traduzir as facetas mais importantes de uma realidade organizacional cujos actores se vão confrontando com o mesmo tipo de problemas inerentes às indefinições próprias de momentos de viragem por que vem atravessando esta universidade e toda a sociedade angolana. Em boa verdade, o investigador não deixou, (por razões sentimentais, éticas e profissionais), ao longo deste tempo, de manter contactos próximos e permanentes[515] com alguns dos actores organizacionais que, lá no "terreno", em condições adversas, persistem numa actividade criadora e exigente, resistindo a todo o tipo de acções erosivas na esperança de melhores dias.

No capítulo que se segue, teremos a oportunidade de apresentar, a partir das perspectivas, lógicas e olhares dos actores com quem interagimos no sentido da

[515] Para além dos contactos via *e-mail* através dos quais se foi comentando o evoluir da situação da Universidade Agostinho Neto e acompanhando os acontecimentos mais marcantes da sua vida (a situação de paralisação de anos curriculares de alguns cursos, a falta de docentes, a sindicância do ministro da educação à reitoria, a eleição do reitor e dos órgãos de direcção e gestão das faculdades, a reformulação dos cursos e planos curriculares, a criação de mestrados, as greves dos docentes, etc.) é de se registar a viagem do autor a Angola em 2001, a convite do ISCED e, no âmbito da qual, pôde contactar diversos colegas com quem manteve interessantes conversas no sentido de "actualizar" uma visão da realidade angolana e académica o que lhe permitiu também "observar" alguns aspectos específicos da realidade académica actual, nomeadamente os aspectos simbólicos da vivência dos docentes que adquirem importância no contexto da conquista de prestígio social e da sua própria legitimação no meio social (possuir viatura própria, ter computador, realizar uma actividade paralela como trabalhar numa ONG, viajar para o estrangeiro, frequentar lugares caros da cidade, etc.) ou seja, os sinais exteriores que, conferindo estatuto pessoal não deixam de representar (se bem que aparentemente) o prestígio social de se ser professor universitário mesmo quando, no interior da profissão e do universo académico, "as coisas não vão tão bem" quanto deixam transparecer.

produção de informações, um retrato, ainda que "desfocado"[516], da realidade sócio-organizacional e académica-cultural que é a Universidade Agostinho Neto. Os participantes nesta investigação deixaram transparecer percepções e representações que foram úteis para uma caracterização do contexto institucional e para a compreensão das políticas, das "regras do jogo" e das práticas com que se constrói o quotidiano organizacional desta universidade.

[516] A produção deste retrato, que pode resultar "desfocado", foi um processo que tentou: a) recolher e traduzir as diferentes perspectivas dos actores, tendo em conta as condicionantes do seu contexto de vida e de trabalho, num determinado momento da história colectiva desta organização; b) articular e confrontar pontos de vista, necessariamente diferentes, face à posição destes actores na organização (antiguidade, *status*, proximidade do poder) gerando imagens nem sempre coincidentes mas sobreponíveis; c) dar visibilidade, ora a umas, ora a outras perspectivas, numa *démarche* que gera "visões holográficas" segundo os enfoques destacados, salvaguardando-se a validade dos distintos discursos enquanto reflexos de uma realidade subjectivamente vivida. Assim, o retrato só pode ser considerado "desfocado" na medida em que não pôde ser possível trazer simultaneamente para o "primeiro plano" da imagem todas as evidências captadas com recurso ao dispositivo metodológico empregue. Logo, a leitura deste retrato não pode deixar de ser um exercício de encontrar as "distintas imagens" originadas segundo os "diferentes ângulos" que contém.

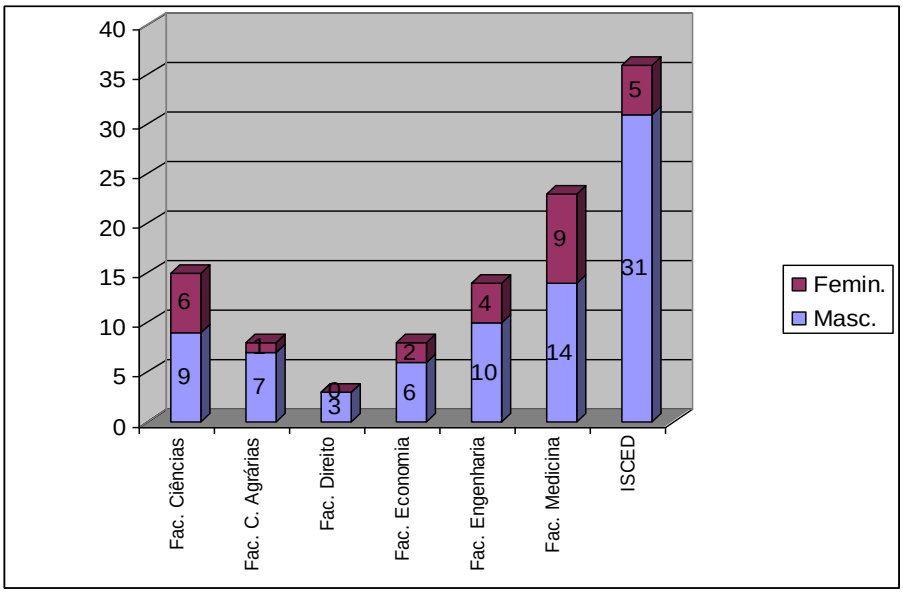
V CAPÍTULO
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: OS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

1. A amostra produtora de dados

As informações a partir das quais se elaboram as análises que se seguem foram recolhidas de 107 inquéritos escritos devolvidos, 20 entrevistas concedidas, 12 testemunhos escritos e de conversas com 19 interlocutores que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação cujo "caso" eram as políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes como "áreas" em que as dimensões burocrática, política, ambígua ou institucional podem ganhar expressão. Alguns dos sujeitos aderiram simultaneamente a dois tipos de procedimentos diferentes de recolha de dados, mas houve alguns entrevistados (directores de faculdade) a quem não se solicitou o preenchimento do inquérito.

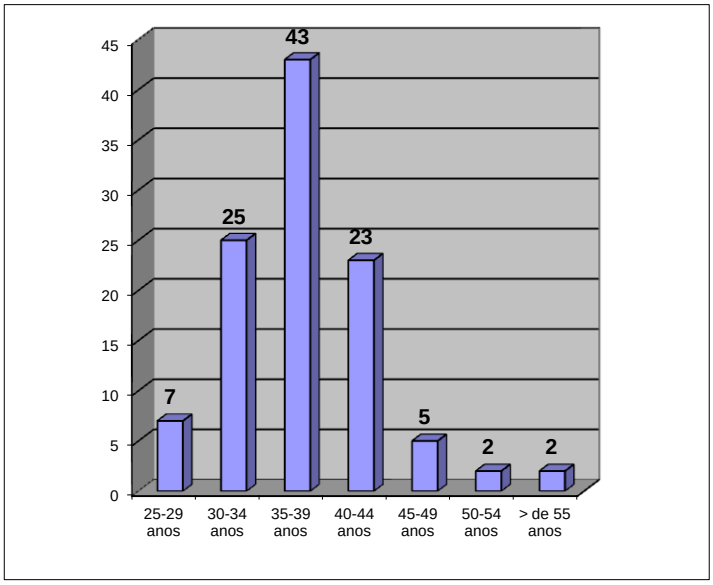
Os 107 integrantes da amostra estavam distribuídos pelas faculdades tal como nos mostra o gráfico 1, do qual ressalta o aparente desequilíbrio do número de representantes de cada escola. Esse número é apenas aparente na medida em que reflecte a proporção de docentes existentes em cada faculdade conforme se demonstra no Quadro VI do capítulo anterior.

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos da amostra por faculdade e género



Dos sujeitos que responderam ao inquérito em 1995, uma grande maioria (40,2%) estava no escalão etário dos 35-39 anos, registando-se também elevadas concentrações de indivíduos nos escalões antecedente e seguinte (23,4 % com idade compreendida entre os 30 e os 34 anos e 21,5 % com idade entre os 40 e os 44 anos).

Gráfico 2 - Distribuição por idade



O valor modal revela que estamos em presença de um corpo docente relativamente jovem. Através do gráfico nº 2 podemos constatar que 70% do corpo docente tem até 44 anos de idade com a particularidade de uma expressiva maioria ser constituída por licenciados na própria Universidade Agostinho Neto, sendo considerados como a nova geração de quadros, ou seja, os "filhos da casa". Este corpo de docentes, que inclui bastantes contratados nos últimos cinco anos (conforme se constata através do quadro XI), veio representar a possibilidade de constituição de um quadro docente maioritariamente nacional, o que é significativo para a imagem e o prestígio da UAN que se vai libertando de uma dependência estrangeira[517] em nada benéfica para a estruturação de uma universidade de "cariz angolano", capaz de se repensar e de questionar a sociedade em que está inserida. O aumento quantitativo e qualitativo dos quadros nacionais constitui um importante factor de revalorização social de uma

[517] A propósito desta dependência no "Estudo Global" da Fundação Calouste Gulbenkian (1987:35-36) considera-se que "é um estrangulamento que afecta significativamente a Universidade Agostinho Neto [...] quando a instituição pretende esboçar um programa de acção que visa (i) a melhoria da qualidade do ensino; (ii) o estabelecimento de condições para o desenvolvimento de um trabalho continuado, e (iii) a criação de uma 'massa crítica' constituída por um corpo docente qualificado, permanente e motivado para o trabalho na instituição."

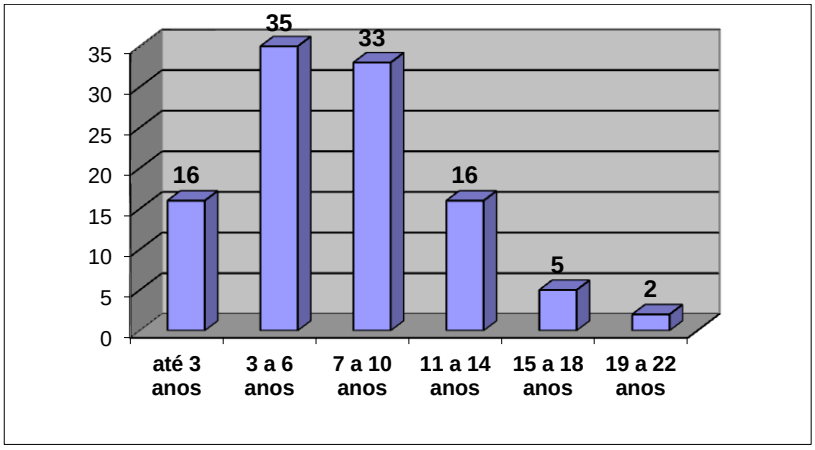
universidade socialmente descredibilizada e um património valioso que vem contribuir para a viabilização de um papel mais interventivo na sociedade em que está inserida.

Entre os docentes de idade mais avançada encontramos alguns que se haviam formado antes da independência e que já exerciam funções na antiga Universidade de Luanda, e que, por essa razão, receberam o epíteto de "veteranos". Eles foram capazes de, num processo de "autoconversão", e numa atitude de patriotismo, se envolver e se comprometer com o projecto de construção de uma "universidade nova" em Angola apesar de, inicialmente, representarem para muitos a "marca de outros tempos" que se tentava apagar para dar lugar a uma instituição de cariz nacional e popular.[518] Por outro lado, fruto de um sentido académico que apelava à manifestação de profissionalismo, sobressaiu a consciência acerca do valor e do mérito destas pessoas, consideradas "experimentadas nas lides académicas", pelo que se esperava delas um contributo valioso para o "renascimento" da universidade angolana. O critério académico (reconhecimento do valor científico e/ou profissional de alguém) prevaleceu sobre o critério político-ideológico (fidelidade dos quadros oriundos da "velha universidade") num contexto onde se valorizavam os símbolos ideológicos afectos ao regime em implantação, uma vez que a própria universidade era um campo de confronto ideológico onde se cruzavam e se esgrimiam os valores afectos à velha e à nova ordem social.

O gráfico nº 3 dá-nos uma imagem aproximada da distribuição dos docentes nacionais segundo a antiguidade na carreira, constatando-se a existência de 78,5% (84 docentes) cujo tempo de serviço atinge os 10 anos e cerca de 19,6% (21 docentes) com tempo de serviço entre os 11 e os 18 anos. Existem 2 docentes com antiguidade superior a 19 anos o que constitui um valor residual, considerando os valores da distribuição. Destacam-se os 16 docentes com 3 anos de carreira (15,0%) que integram o grupo dos contratados em 1991/92, altura em que começa a assistir-se ao incremento do corpo docente nacional.

[518] Uma vez que estava em causa a sobrevivência do novo regime (de natureza socialista) cujo aparelho ideológico integrava a universidade, importava salvaguardar a fidelidade desta e, acima de tudo, a adopção de características sociais, culturais e políticas que fizessem dela não apenas um símbolo da revolução e da soberania nacional, mas um instrumento da formação dos intelectuais e quadros identificados com a causa revolucionária e com os valores identitários nacionais. Só desta forma a universidade angolana, chamada a intervir em contexto de transformação social, se poderia definir como nacional, popular e revolucionária. Sobre ela, o MPLA orientou no seu I Congresso (1979:86) a reestruturação da universidade devendo "prestar-se especial atenção ao conteúdo dos programas e à selecção dos professores de forma a garantir a aplicação da linha política do MPLA." A dimensão popular refere-se à protecção dos interesses das camadas populares outrora excluídas do sistema educativo.

Gráfico 3 - Antiguidade dos docentes da amostra (em 1995)



Trata-se de um corpo docente em constituição e crescimento, fundamentalmente a partir de alunos recém-licenciados que têm sido contratados para a carreira docente. Estes números denotam um movimento de contratações de docentes nacionais, desde 1990, no sentido de se ir substituindo paulatinamente o elevado número de docentes estrangeiros (cooperantes) que preenchiam o quadro docente e supriam as necessidades lectivas. O corpo docente nacional (docentes em regime integral) desta universidade evoluiu de 73 efectivos em 1981 para 433 em 1999 revelando a preocupação de ir preenchendo os lugares do corpo docente com quadros nacionais, o que aliviava o orçamento da universidade em tempo de crise. Entretanto, os docentes estrangeiros, que em 1981 somavam 126, passam a constituir apenas 70 em 1999. Muitos destes foram substituídos por colaboradores docentes (docentes em regime de tempo parcial) recrutados localmente de entre os quadros que reuniam as condições mínimas para a docência na universidade. Esta evolução, que se traduz na "angolanização" do corpo docente, representa uma conquista política importante para a Universidade Agostinho Neto uma vez que se liberta de uma dependência que, apesar de algumas vantagens, implicava sempre vários constrangimentos que serão analisados mais adiante.

O quadro XI, que contempla apenas os docentes nas categorias de Assistente e Professor, apresenta-nos uma visão panorâmica desta evolução, destacando-se o aumento paulatino dos docentes nacionais e uma variação dos docentes estrangeiros com um decréscimo acentuado a partir de 1987, ano em que este valor atingiu o pico mais elevado.

Quadro XI: Evolução do corpo docente da UAN[519]

Anos / Corpo docente	1981		1985		1987		1990		1992		1994		1997		1999	
Nacional (integral)	73	117	148	277	197	320	203	411	269	495	276	520	380	642	433	689
Nacional (parcial)	44		129		123		208		226		244		262		256	
Estrangeiro	126		240		285		211		208		67 [520]		96		70	
TOTAIS	243		495		605		622		703		587		738		759	

O aumento do corpo docente nacional (em especial dos docentes em regime integral) contribuiu em grande medida para gerar o sentimento de que a universidade se tornava cada vez mais angolana, conduzindo a que os docentes passassem a acreditar no potencial da "massa crítica" nacional e na sua responsabilidade acrescida de continuar a assegurar o processo de desenvolvimento e consolidação da universidade pública. É sob esta percepção que os docentes angolanos entrevistados (e eventualmente os que responderam aos inquéritos) produziram, na altura, juízos sobre a sua carreira, a profissão docente e a universidade, pois havia a consciência do importante papel dos quadros nacionais, facto também reconhecido pelo Reitor da UAN, Doutor J. L. G. M., em entrevista concedida em Setembro de 1995, quando afirmou que

> "Uma universidade sem quadros nacionais não pode verdadeiramente afirmar-se como uma universidade nacional, não pode ser capaz de entender e contribuir para resolver os problemas da sociedade em que está inserida. Por isso, devemos ter a preocupação de captar os melhores (quadros) e de lhes dar melhores condições de trabalho para que eles possam dar, também, o seu melhor contributo."

Acrescentou que, no entanto,

> "não basta termos quadros angolanos em quantidade; é necessário melhorarmos a qualidade da formação dos nossos docentes nacionais e é por isso que temos apostado na pós-graduação dos nossos docentes."

O contacto com colegas estrangeiros que trabalhavam como cooperantes na universidade ia permitindo ponderar o quanto os docentes angolanos valiam como profissionais, bem como as discrepâncias de salário entre os estrangeiros e os nacionais e os problemas inerentes às (precárias) condições de trabalho. É sob consideração destas percepções aliadas à interferência ideológica do Partido na actividade dos docentes que estes desenvolveram representações sobre a sua profissão.

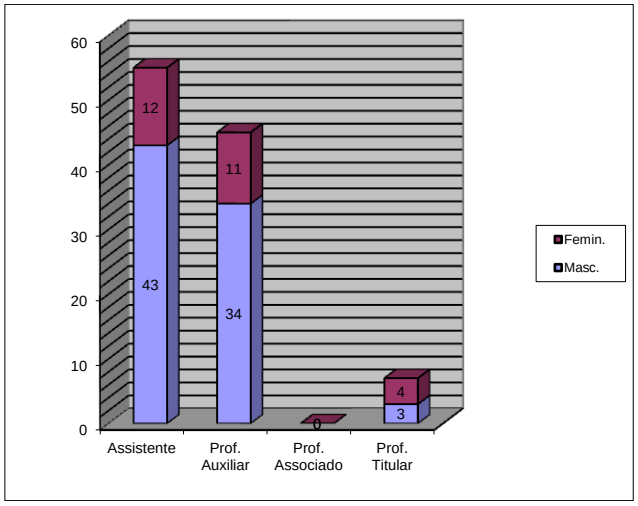
---

[519] Não estão incluídos os Monitores. Os dados de 1981 constam em "Factos e Números", UAN, 1982; os dados de 1985 em "Estudo Global", Fundação Calouste Gulbenkian, 1987; os dados de 1987 e de 1990 em "Anuário Estatístico" do Ministério da Educação, 1990; os dados de 1992, em "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola, Universidade do Porto, 1996; os dados de 1994 foram fornecidos pelo Departamento dos Recursos Humanos da UAN; os dados de 1997 em "Relatório Anual da UAN", 1998; e os dados de 1999 em "Relatório Anual da UAN", 2000.

[520] Esta quebra acentuada tem a ver com a retirada quase total, a partir de 1990, dos docentes cooperantes de nacionalidade cubana e vietnamita que constituíam o grosso da cooperação estrangeira na UAN.

A estrutura desta amostra, segundo a distribuição por categoria, revela-nos um equilíbrio em termos de valores dos integrantes da categoria de Assistente (55) e de Professor (52), traduzindo de certo modo a estrutura geral da população docente que em 1994 era constituída por 94 assistentes e 153 Professores, e em 1999, (segundo dados do Relatório Anual de 2000), por 269 Assistentes e 264 Professores (153 Auxiliares, 55 Associados e 45 Titulares).

Gráfico 4 - Distribuição por categoria dos docentes da amostra

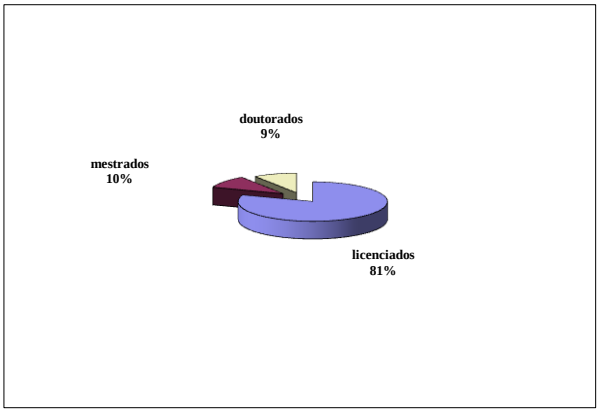


Esta estrutura, que também afecta a população total de docentes, resulta do processo de promoções ocorrido entre os anos de 1991 e 1993 no qual muitos Assistentes Graduados[521] transitaram administrativamente para a categoria de Professor Auxiliar, por aplicação do preceituado no ECDU de 1989 quanto ao tempo de serviço acumulado, tendo-se dado início ao processo de "progressão administrativa" baseado no critério burocrático da antiguidade.

Quanto ao grau académico (Gráfico 5), regista-se nesta amostra uma frequência de 86 licenciados (80,4%), 11 mestrados (10,3%) e 10 doutorados (9,3%). Por não ter sido possível dispor de dados estatísticos referentes a esta distribuição na população docente no ano a que se refere a investigação (1994/95), torna-se inexequível aquilatar a proporcionalidade da amostra.

[521] Categoria prevista no ECDU de 1980 e extinta no ECDU de 1989, pelo que os docentes nesta categoria transitaram para a de Professor Auxiliar desde que contassem no mínimo 5 anos de efectivo serviço após a conclusão da licenciatura.

Gráfico 5. Distribuição por grau académico dos docentes da amostra



No entanto, pode-se referir que os dados disponibilizados em 1999 registam no seio do corpo docente nacional a existência de 495 licenciados (71,8%), 94 mestres (13,6%) e 100 doutorados (14,5%) e outros 107 em pós-graduação no estrangeiro (21,6% dos licenciados) numa população de 689 docentes nacionais (incluem-se aqui os docentes tanto em regime integral como em regime parcial) o que revela o salto qualitativo produzido na estrutura do corpo docente relativamente ao início da década de 90 em que apenas havia cerca de 20 docentes doutorados e meia dúzia de mestres.

O estudo direccionou-se essencialmente para a captação, registo e análise das representações dos docentes universitários angolanos através de instrumentos de recolha como o questionário e a escala de opiniões e atitudes do tipo *Likert* (nele incluída) e de entrevistas e conversas. Na interpretação dos dados atendeu-se à advertência de Ferreira (1986:174) quando afirma que "o inquirido encara a tarefa de responder ao inquérito como um repto a replicar com um bom desempenho"[522] e que, também por isso, tal como acrescenta a autora, houve a preocupação de "reconhecer às respostas apenas a validade decorrente do contexto em que foram produzidas" (*id*.:193). O sentimento de "inferioridade"[523] patente na auto-imagem de muitos docentes angolanos, por ocasião da recolha de dados, derivado essencialmente do *deficit* de formação académica, era mais acentuado, comparativamente ao que se registou em 2001 em algumas faculdades, devido à presença, neste último ano, de um número significativo de docentes com pós-

[522] O simples facto de questionar os interlocutores acerca de uma determinada questão, confere-lhe alguma importância, conduzindo à reflexão no sentido dessa importância, o que acaba por se traduzir num condicionamento das respostas, geralmente no sentido esperado pelo investigador.

[523] Estamos a referir-nos a um contexto em que a maioria dos docentes, apenas com o grau de licenciatura, obtido no país, agindo entre pares com o mesmo nível, nunca antes se tendo confrontado com questões inerentes ao seu trabalho, profissão e instituição, se sentia numa situação subalterna perante alguém (o investigador) que está no estrangeiro, em pós-graduação, e os leva a confrontarem-se com a sua própria profissionalidade em relação à qual mantêm muitas reservas dadas as precárias condições de trabalho, especialmente porque tendem a remeter-se a comparações com universidades onde têm colegas a estudar.

graduação que, entretanto, haviam regressado ao país. Este factor, por si só, contribuiu para que as dimensões da formação, da investigação, do perfil diferenciado e da competência científica passassem a constituir critérios de referência do trabalho académico, diluindo dimensões como a militância política, a fidelidade ideológica ou o empenho laboral que constituíram, outrora, padrões de avaliação (e dignificação) profissional.

Importa referir que o ano em que decorreu o estudo empírico (1995) foi marcado pela aprovação de um novo ECDU que representou um ponto de viragem na concepção da carreira docente universitária cuja progressão deixa de ser determinada pelo critério da antiguidade[524] para se reger pelos graus académicos, facto que muitos docentes conheciam, porque haviam participado na discussão pública da proposta, embora muitos ainda não soubessem da sua publicação como diploma legal. Outro factor que poderá ter influenciado as análises dos docentes foi a existência de um clima social de abertura política e ideológica, resultante do processo de democratização da sociedade angolana, mais propício ao pluralismo de ideias e ao qual a universidade não ficou alheia.

As dimensões como a carreira docente, o estatuto da carreira, a gestão da carreira, a dignidade da profissão e o prestígio da universidade parecem ser adequadas para desenvolver uma análise das políticas e das práticas de gestão, aspectos estes passíveis de revelar as feições (burocrática, política, institucional) da administração e gestão universitárias em Angola. Assim, o estudo das representações dos docentes acerca das dimensões acima referidas constitui uma via privilegiada para fundamentar tais análises.

2. As representações dos docentes

As representações[525] dos docentes são, neste caso concreto, uma via privilegiada para captar, descrever e compreender a natureza das políticas, dos processos e das práticas de que se compõem a administração e gestão universitárias, ajudando a identificar as lógicas e racionalidades que conferem sentido ao domínio universitário,

[524] Segundo Formosinho (1985:2) "a antiguidade é dos critérios mais usados na burocracia por ser impessoal" e traduz a tendência burocrática da "regulação dos assuntos universitários por pré-decisão em normas escritas, universais, uniformes e rígidas para todos os casos tipificados como semelhantes e completamente impessoais."

[525] De acordo com Durkheim (1989:206-207), as representações "traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objectos que o afectam." Por isso, os docentes são tomados nesta pesquisa não como indivíduos isolados, mas como grupo socioprofissional cuja identidade constituída no processo socializador lhes permite elaborar uma visão colectivamente partilhada. Esta posição é concordante com a de Ann & Harold Berlak (1981:234) ao assumirem que "as a group, teachers are as capable of understanding schooling and engaging in reflective action as others in the educational hierarchy, including researchers and professors of education."

nomeadamente à carreira, ao trabalho académico, ao estatuto da carreira, à profissão docente e à própria universidade enquanto instituição voltada para o conhecimento, a formação de profissionais e o questionamento da realidade.

2.1. Sobre a carreira docente universitária - populismo e carreirismo burocrático em vez de academismo

A estrutura da carreira[526] docente é estabelecida e regulada pelo ECDU que, nesta universidade, conheceu as versões de 1980 e de 1989, tendo sido aprovado um novo ECDU em Março de 1995, facto considerado recente tendo em conta tratar-se do ano em que ocorreu a recolha dos dados.

A versão de 1989 do ECDU[527] admitia a progressão na carreira segundo um critério essencial que é o da antiguidade, ou seja, a acumulação de um certo número de anos de serviço na categoria era condição suficiente para ser promovido à categoria seguinte, e desta forma, dar possibilidades de chegar ao topo da carreira. Este facto, relacionado com a composição do corpo docente na altura da aprovação do mesmo (a quase totalidade de licenciados, com antiguidade na carreira), pode indiciar a influência de algumas condicionantes políticas[528] na estruturação da carreira. Destas, destaca-se uma grande percentagem de docentes "estagnados" nas categorias de Assistente e Assistente Graduado desde que nelas ingressaram logo depois da independência e das quais só poderiam sair mediante a aquisição de graus académicos mais elevados. Como eram licenciados, impunha-se, ao abrigo do ECDU de 1980, a obtenção de um mestrado ou doutoramento em função do qual poderiam ascender na carreira. No entanto, e apesar de transcorridos mais de uma dúzia de anos, os mesmos docentes não tiveram a possibilidade de obter tais graus académicos, ficando legalmente impossibilitados de progredir na carreira. Além disso, muitos deles, com uma idade já avançada, não se

[526] A carreira pode ser entendida como a instância estratificada de exercício profissional que permite aos funcionários, através de um percurso regido por normas, princípios, direitos e obrigações, uma progressão na hierarquia ocupacional, com base em credenciais adequadas, o ajustamento ao posto de trabalho e o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles, e à organização a optimização dos recursos humanos (Weiss, 1993:455) através de políticas de aproveitamento, avaliação e compensação. Hoyle (1983:36) conceptualiza a carreira como "a sequence of movements up an occupational hierarchy" e como "a commitment to a particular vocation" que assegura os processos de diferenciação e estratificação. Para Clegg (1998:45), a promoção dos indivíduos na hierarquia, com base na antiguidade ou no mérito, revela uma tendência burocrática das organizações para a "carreirização".

[527] Recorde-se que em Março de 1995 foi aprovado um novo ECDU que, embora já fosse do conhecimento de muitos docentes na altura da recolha das informações (pois tinha havido discussão interna nas faculdades), ainda não havia sido usado em processos de contratação e/ou promoção. Deste modo, as principais referências do investigador e dos docentes para abordar a situação da gestão do pessoal docente eram as versões do ECDU de 1989 e de 1980.

[528] Na realidade, essas condicionantes são essencialmente de índole burocrática que adquiriram uma feição política por representarem interesses circunstanciais de um grupo específico de docentes a quem o ECDU de 1980 barrava a ascensão na carreira. Pode-se, assim, falar de uma "regulação política" da carreira docente universitária.

viam na condição de "pós-graduandos". Colocava-se ainda a questão de apreciar a pertinência do investimento na formação destes quadros quando havia muitos jovens docentes a reivindicar a possibilidade de continuar a sua formação pós-graduada.

Assim, o legislador, interpretando os anseios e interesses destes docentes "veteranos" cuja progressão não deveria ser afectada tendo em conta os contributos que haviam dado à universidade, entendeu estabelecer o "regime de progressão por antiguidade" aprovando, portanto, os respectivos critérios, os quais o sistema burocrático legitimou mesmo contra o princípio da correspondência entre a categoria docente e o grau de habilitação, própria da natureza académica e meritocrática de qualquer carreira docente universitária. Tanto é assim que um docente entrevistado, na altura exercendo o cargo de vice-director para a pós-graduação e investigação científica numa faculdade em Luanda, foi da opinião que

> "a gestão da carreira docente deve considerar critérios científicos e académicos universalmente aceites, para dignificar os docentes e a universidade, contemplando a produtividade científica, a avaliação pública do desempenho e da competência, os concursos públicos." (E17)

Mas concorda que, face aos condicionalismos da carreira docente nesta universidade,

> "não se pode exigir aos nossos docentes os requisitos que se exigem noutras universidades, sendo necessário criar um sistema de competição académica através da instituição de um conjunto de obrigações para assegurar o título (diga-se, categoria)." (E17)

o que não justifica a instituição da regra geral da progressão por antiguidade. Para estes casos específicos poderia estabelecer-se um "regime excepcional contemplando determinadas condições para não banalizar o processo de promoção na carreira" (E17).

A natureza burocrática da carreira docente reside precisamente na admissão da norma da transição administrativa baseada na antiguidade que garante, desta forma, a ascensão regular dos docentes pelo simples facto de revelarem um desempenho mínimo, não carecendo de realizar esforços suplementares (produção científica, provas ou aquisição de grau académico superior). Assim, garante-se a segurança profissional[529], factor que constitui a grande preocupação dos docentes face à ameaça da permanência na carreira derivada da impossibilidade (real ou fictícia) de fazer a pós-graduação ou, em alternativa, realizar provas públicas. Por outro lado, a administração universitária

[529] Segundo Merton (1971:109), "a burocracia proporciona o máximo de segurança profissional. A função da inamovibilidade, das pensões, dos salários reajustáveis e das promoções regulamentadas é assegurar o desempenho leal dos deveres do cargo sem consideração de pressões estranhas." Note-se que, num contexto universitário em que se valorizava pouco a dimensão da investigação em favor do ensino, a exigência de graus académicos em cuja base está a investigação, seria vista precisamente como "pressões estranhas".

não poderia correr o risco de fazer aprovar um ECDU que pusesse em causa a continuidade na carreira dos seus docentes mais antigos. Eis aqui, afinal, as razões da escolha deste tipo de carreira que se revela atípica, uma vez que o mérito é substituído pela antiguidade, critério este tornado regra, em vez de ser tratado como excepção. Tal facto fica a dever-se a contingências políticas aproveitadas por sectores dominantes que conseguiram influenciar o legislador constituindo o exemplo de como o aparelho burocrático se coloca ao serviço do sistema político.

A maioria dos docentes inquiridos (93,5%) a respeito da progressão na carreira concorda com este princípio da excepção quando admite que "só devem chegar ao topo da carreira docentes pós-graduados" (item 10 - Quadro XII), valorizando, portanto, a formação académica. Por isso reafirmam a exigência de aquisição de graus académicos (93,5% no item 36) e a prestação de provas públicas (83,2% no item 38) como critérios de progressão, o que é congruente com a lógica academicista que não se compadece com a progressão por antiguidade, aspecto relativamente ao qual 92,5% dos docentes inquiridos manifestam discordância (item 26). O ECDU (de 1989) reflectia uma dimensão "carreirista" pois, ao evitar a selectividade derivada da obrigatoriedade de aquisição de graus académicos pelos docentes, abria caminho para que todos os docentes pudessem chegar facilmente ao topo da carreira. Esta característica só adquire sentido num contexto em que a investigação e a formação académica são pouco valorizadas privilegiando-se, em contrapartida, o estatuto posicional dos indivíduos na carreira como se a existência de muitos "Professores", ainda que sem pós-graduação, conferisse prestígio à carreira docente e à universidade. Isto significa que prevalecem e se valorizam os critérios de índole política[530] a partir dos quais se fundamenta uma concepção de "universidade popular" na qual o acesso e a progressão são facilitados em nome da abertura da universidade aos membros das camadas sociais mais desfavorecidas da sociedade, ou seja, como forma de afirmação de políticas de combate ao elitismo e ao fechamento social. Sobre esta questão, e denunciando um certo pendor político nas medidas estruturantes da carreira, o interlocutor O referiu em conversa:

> "Considero a carreira docente ainda bastante burocratizada e sujeita a critérios políticos. Até aqui, os docentes podiam ascender por tempo de serviço e com parecer favorável das estruturas académicas (Conselho Científico-Pedagógico) e do Partido. Mas esses pareceres baseiam-se apenas em indícios, uma vez que não existem mecanismos formalizados para a avaliação do

[530] Pode-se afirmar que a existência de "Professores" na universidade interessava politicamente porque isso permitia demonstrar o carácter não selectivo e popular da universidade num país cujo regime se baseava na ideologia do proletariado de que o partido no poder - o MPLA - se assumia como digno representante.

desempenho. Parte-se da presunção do bom desempenho sempre que não existam situações anormais, queixas ou incumprimentos graves."

No quadro XII é visível a elevada concordância dos docentes inquiridos relativamente à aquisição de graus académicos ao nível da pós-graduação[531] e relativamente às provas públicas (itens 10 e 38) como condições essenciais de que depende a ascensão na carreira, denotando uma visão mais academicista que tem encontrado pouca expressão na prática face ao pendor político da administração universitária[532] reforçado aqui pela dimensão burocrática que prescindiu da norma da correspondência entre o grau de competência do profissional e a complexidade das tarefas do cargo ou posição que ocupa[533], em nome da salvaguarda da instituição universitária. Este é um exemplo típico de como os fundamentos burocráticos da carreira docente universitária atinentes à associação entre os graus académicos e a integração nas categorias de Professor se colocaram ao serviço de um "projecto político" circunstancialmente determinado, no qual os docentes progridem por ser politicamente relevante[534], levando a admitir-se uma situação de progressão por acumulação de tempo de serviço que, em circunstâncias "normais", representaria um atropelo à estruturação da carreira docente universitária cuja base essencial e legítima são os graus académicos[535].

[531] Nos "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola (1996:98-99) defende-se que "ao exigir a um professor universitário de determinada categoria o grau de mestre ou de doutor, está a impor-se padrões que garantem uma mobilidade internacional desses quadros", reconhecendo que "nessa comparabilidade internacional deve-se ter em conta os graus académicos e experiência exigidos e não a simples designação da categoria."

[532] Esse pendor político justificava-se pela necessidade de a universidade salvaguardar a concretização do projecto político de sociedade que o partido preconizava, no que dizia respeito à formação de quadros e intelectuais comprometidos com a ideologia revolucionária – marxismo-leninismo, base do socialismo.

[533] Não sendo assim, não se pode garantir o alto grau de especialização destes profissionais enquanto membros de uma burocracia do tipo weberiano, de que fala Blau (1971:145) quando afirma que "As burocracias também se caracterizam por um alto grau de especialização e seus membros são técnicos especializados nas tarefas a eles distribuídas." A questão que se coloca é determinar como é que os docentes que progridem pela simples norma da antiguidade se podem tornar "especialistas" nas complexas tarefas inerentes às categorias que vão ocupar, se não fizerem formação pós-graduada. Por exemplo, é caso para perguntar como é que se pode conceber (de acordo com as atribuições do ECDU) que os docentes promovidos administrativamente a Professor orientem teses de mestrado e doutoramento e participem nos júris de avaliação destas teses, se eles próprios não possuem estes graus académicos.

[534] Em entrevista, um vice-reitor (E19) confirmou esta relevância, afirmando que era preciso "encontrar uma posição de compromisso para se sair de uma situação de sufoco" dadas as pressões dos docentes mais antigos na carreira, tendo-se optado pela aprovação do ECDU de 1989.

[535] Isto contradiz a estrutura de um quadro administrativo de base burocrática o qual, segundo Weber (1994:176), se compõe de funcionários que são pessoalmente livres, devendo obediência aos objectivos do seu cargo; colocados em hierarquia rigorosa; com competências rigorosamente estabelecidas; em virtude de uma selecção e contrato; segundo uma qualificação profissional que fundamenta a sua nomeação; exercem o cargo como sua única ou principal profissão; na base de uma carreira na qual podem progredir; são remunerados em dinheiro segundo a responsabilidade; e trabalham sem apropriação do cargo nem dos meios administrativos.

Quadro XII: Opiniões sobre a carreira docente universitária

Item #	Conteúdo		CD	DES	IND	ACO	CA	
		1+2	1	2	3	4	5	4+5
10	Só devem chegar ao topo da carreira docentes pós-graduados	**2 1,90%**	0	2	**5 4,70%**	25	75	**100 93,5%**
26	O critério fundamental para a promoção de categoria deve ser a antiguidade	**99 92,5%**	54	45	**6 5,60%**	2	0	**2 1,90%**
28	A carreira docente universitária deve ser mais exigente no que se refere à progressão	**0 -**	0	0	**10 9,40%**	64	33	**97 90,7%**
33	A carreira docente universitária goza de pouco prestígio no nosso país	**5 4,70%**	2	3	**3 2,80%**	45	54	**99 92,5%**
36	Deve ser exigida a aquisição de graus académicos para a progressão na carreira docente	**1 0,93%**	0	1	**6 5,60%**	38	62	**100 93,5%**
38	Deve ser obrigatória a prestação de provas públicas para a progressão na carreira docente	**5 4,70%**	0	5	**13 12,1%**	61	28	**89 83,2%**

Considerando o actual estado de coisas, vários docentes referiram, em conversa, que a carreira docente é pouco exigente derivando daqui o seu baixo prestígio. Há quem tenha admitido que

> "se todos os docentes ascendem na carreira, independentemente do seu desempenho e da sua evolução académica, isso não contribui para valorizar a carreira docente que se torna um caminho facilitado de tal modo que qualquer docente, independentemente do esforço, pode chegar até ao nível máximo." (interlocutor L).

Um outro, seguindo na mesma linha de argumentação, considerou que

> "A carreira docente é pouco exigente e pouco dignificante uma vez que está facilitada na entrada e no percurso; não se exigem pessoas com elevadas qualificações, por isso qualquer um pode ter acesso e atingir o topo. É por esta razão que a nossa carreira docente não tem credibilidade." (interlocutor M).

Este sujeito continuou, agora reportando-se ao novo ECDU (de 1995), afirmando

> "É por isso mesmo que é preciso impor novas exigências para mentalizar as pessoas de que devem esforçar-se, estudar e cumprir com rigor as suas obrigações, pois não basta ter a categoria, é preciso reunir os requisitos compatíveis, (habilitação académica) senão não temos credibilidade como docentes universitários aqui no país e lá fora."

Expressões deste género são reveladoras da importância que os docentes atribuem à formação académica e à adequada avaliação do desempenho na progressão na carreira docente, constituindo, na sua perspectiva, factores mais dignificantes para a estruturação da carreira. Ao afirmar que

> "Os critérios científicos e académicos, como a aquisição de grau académico, a investigação, a produção de artigos e material didáctico, é que conferem credibilidade à carreira" (interlocutor G),

ou, ao admitir que "é necessária a exigência de publicação de trabalhos científicos e uma avaliação do desempenho por júris" (E14) e que

> "a promoção na carreira tem de considerar necessariamente a publicação de artigos científicos, o grau académico e/ou a prestação de provas públicas, em articulação com o tempo de serviço, como requisitos credíveis para valorizar a carreira e a própria profissão docente" (E18),

e ao considerar que a dignificação da carreira passa pela formação pós-graduada dos docentes daí dependendo "a valorização da carreira e da profissão", os docentes defendem as dimensões académica e profissional em desfavor das feições burocrática e político-ideológica da gestão da carreira.

A configuração da carreira a partir de lógicas burocráticas (progressão administrativa com base numa avaliação do desempenho mínimo), que mais não são do que uma forma de expressão de interesses de um determinado grupo de docentes (os mais antigos) e da incapacidade real de a universidade assegurar a formação pós-graduada destes, confere à carreira docente, na óptica de muitos docentes, um carácter administrativo o que a torna

> "pouco aliciante porque nos exige pouco em termos de investigação e produção científica, bastando esperar até somar os anos de serviço necessários para ser promovido." (interlocutor D).

Um docente, instado a pronunciar-se sobre a carreira docente, acha que

> "é uma carreira à medida das nossas insuficiências [...], sem grandes exigências. E isso é negativo para a nossa imagem e dignidade como docentes. Ao lado de colegas estrangeiros, não temos o valor académico deles que advém do grau académico que fundamenta o sentido da carreira universitária." (interlocutor E).

Denotando um sentido crítico em relação à estruturação da carreira e à natureza do ECDU, o reitor da universidade referiu em entrevista que

> "As nomeações administrativas (por tempo de serviço) são vergonhosas para a carreira docente universitária cuja essência reside na investigação e nos graus académicos. As categorias sem os graus não dignificam a carreira. Portanto, uma carreira sem luta (esforço) não tem sentido, da mesma maneira que não posso concordar com a promoção por antiguidade porque, conforme tenho dito, só na tropa é que a antiguidade é um posto." (E12).

Este reitor tinha a noção de que a carreira docente universitária devia ser estruturada com base na formação académica dos docentes traduzida nos graus académicos pois são estes que conferem a legitimidade à carreira, posição em relação à qual muitos docentes estavam de acordo. Em geral, os entrevistados tendem a considerar que uma carreira sem exigências em termos de investigação, produção científica e formação pós-graduada "leva os docentes a acomodar-se" (E01), "a descurar a qualidade do seu desempenho e a entrar numa rotina sem preocupação de evoluir" (E02), "à sua estagnação a nível intelectual e académico originando o baixo prestígio social da profissão" (E05), conduzindo a que "os docentes se tornem caducos" (E10) e a uma "indiferenciação do quadro docente" (E09 e E15). Estas referências demonstram a

importância que os docentes atribuem ao mérito científico, critério que, na sua perspectiva, deve prevalecer na actividade académica e, em particular, na organização da carreira docente uma vez que é mais congruente com as lógicas académicas.

O cenário das promoções administrativas é, na generalidade, criticado pelos docentes inquiridos e entrevistados, reconhecendo que é resultado de condicionalismos próprios da evolução de uma universidade carente de recursos humanos altamente qualificados e destituída de estratégias de desenvolvimento[536]. No entanto, há quem reconheça o esforço notório que vem sendo realizado pela universidade no sentido de assegurar a pós-graduação de docentes angolanos, no exterior, considerando que

> "a pós-graduação é que confere a legitimidade do corpo docente, valorizando-o interna e externamente. Portanto, essa aposta poderá constituir um factor de valorização da carreira e da profissão e de dignificação dos docentes além de contribuir para criar uma outra visão da universidade" (interlocutor H),

o que demonstra uma preocupação, por parte das estruturas de gestão da universidade, com a profissionalização[537] dos docentes, factor de que depende a constituição do sentido de profissionalidade[538] e a legitimação da própria universidade cuja vocação essencial é a produção e disseminação do conhecimento.

Ligada à problemática da pós-graduação, e na impossibilidade de todos os docentes a concretizarem, está a exigência de realização de "provas públicas", previstas no ECDU de 1989, através das quais os docentes poderiam demonstrar a sua competência científica e pedagógica, para efeitos de promoção, facto com o qual estão de acordo 89 inquiridos (83,1% no item 38 - Quadro XII). Como até aqui não se encontravam regulamentadas, tais provas nunca foram accionadas, até porque se colocaria toda uma série de questões organizativas envolvendo a natureza das provas e a constituição dos respectivos júris[539] e outras questões relacionadas com a avaliação num

---

[536] Nem sempre a "política de formação pós-graduada" dos quadros, que se revela no número relativamente elevado de docentes em acções de pós-graduação no estrangeiro (cerca de 112 dos 339 docentes nacionais em regime integral no ano de 1994 - o que perfaz um terço), se articula directamente com as necessidades e perspectivas da carreira docente, resultando mais de circunstâncias fortuitas como a oportunidade, o interesse dos candidatos, a oferta de vagas e a disponibilidade de bolsas de estudo.

[537] O conceito de profissionalização tem aqui o sentido atribuído por DiMaggio & Powell (1991:70): "the collective struggle of members of an occupation to define the conditions and methods of their work, to control 'the production of producers' [...] and to establish a cognitive base and legitimation for their occupational autonomy". É, de certo modo, congruente com a perspectiva de Hoyle (1980) quando a tomou por estratégia e retórica defendidas pelo grupo profissional para reivindicar uma elevação na hierarquia das profissões.

[538] Sobre os factores de construção da profissionalidade docente, Byars & Rue (1979:20) incluem os padrões de entrada e exercício profissional, o corpo de conhecimentos e saberes ligados à área de actuação, o código ético e a formação contínua.

[539] Um docente, licenciado, (E03) referiu em entrevista que "as provas públicas não são viáveis se não existir um júri competente, ou seja, constituído por docentes mais qualificados e credíveis". Assim, segundo ele, "este critério é pouco realista". No entanto, outro docente, doutorado, (E10) considera que "é bom que existam, para dar valor e

contexto em que não existe uma "cultura de avaliação" que dê cobertura à avaliação da competência científica dos docentes. A avaliação dessa competência pelos pares académicos tornar-se-ia muito problemática quando se está perante um corpo docente indiferenciado do ponto de vista científico, sendo difícil aceitar que um docente, mesmo de categoria superior, avalie outro, quando ambos têm a mesma qualificação académica e experiência. Alguns entrevistados chamaram a atenção para este facto que, na sua opinião, pode comprometer a validade de tais provas ou mesmo descredibilizar a universidade. Trata-se, evidentemente, de um problema de legitimidade ferida, que vem colocar em causa o mito da competência presumida[540] dos Professores constituindo um exemplo de incongruência entre a identidade da categoria e a compatibilidade da formação académica dos ocupantes da mesma à qual se pode designar de "folclore académico"[541], situação que resulta do dilema de se ter de satisfazer simultaneamente solicitações conflitantes.

Em suma, pode-se referir a propósito do que já foi até aqui apresentado que a carreira docente universitária angolana é percepcionada pelos docentes como sendo "pouco exigente e facilitista" (Interlocutor A) e "pouco aliciante" (Interlocutor D) devido à norma da progressão por antiguidade; é uma carreira indiferenciada cientificamente porque as pessoas vão progredindo sem elevação das qualificações académicas, não permitindo também a diferenciação de tarefas; atravessada por várias lógicas políticas de que a valorização artificial das categorias é expressão, redundando em deslegitimação. Com essa valorização pretende-se apenas criar uma imagem de prestígio que os títulos académicos supostamente transportam numa espécie de "ritual mascarado" com que se contenta o *ego* dos personagens. Confere-se politicamente a

conferir crédito à carreira, especialmente quando não há condições para que todos possam fazer a pós-graduação" posição com a qual estão de acordo vários docentes entrevistados (E10, E12 e E16). Não existe propriamente uma divergência de posições mas alguns alertas e posições críticas sobre estas provas.

[540] Formosinho (1985:1) considera que a aplicação do princípio da presunção de competência representa a solução burocrática pois este "critério é claro e formal, universal, uniforme e impessoal; não são introduzidos juízos de apreciação de mérito discricionários."

[541] A expressão pode parecer demasiado forte, mas serve para traduzir a inconsistência entre a natureza do processo de promoção estabelecido para supostamente valorizar os docentes e legitimar a carreira e o efeito descredibilizante que se gera interior e exteriormente, facto sentido pelos docentes, como adiante se constatará. Aqui, a forma não condiz com o conteúdo, mas admite-se que pode ser uma prática que integra os processos de institucionalização, a que Brunsson (1989) chama "hipocrisia organizacional", esclarecendo que não é necessariamente o resultado de uma táctica consciente ou de qualquer intenção conspiradora podendo, antes reflectir uma realidade bem mais simples. Como ele refere "It may simply mean that individual people in an organization do have inconsistent values, interests and ideas, and that this sometimes affects their actions." (*id*.:27). O autor (*id*.:29-30) esclarece ainda que, entre as fontes de inconsistência organizacional podem ser referidas: a integração de representantes de diferentes interesses e ideias, que falam em nome dos seus interesses, o que constitui um primeiro factor de inconsistência nos discursos. Por outro lado, as inconsistências entre os discursos, as decisões e os produtos, que podem ter origem na possível discrepância entre os grupos que participaram na sua produção, bem como nas eventuais alterações na sua capacidade de influenciar os processos organizacionais.

importância a uma carreira que, no contexto universitário, deve ser fundada no mérito científico comprovado e reconhecido academicamente. Isto faz sentido quando a universidade é encarada como "agência ideológica"[542] substituindo (ou menosprezando) os valores académicos pelos valores políticos. Como consequência, produz-se uma "descaracterização" da organização universitária[543] cuja preocupação, no essencial, se liga à manifestação do seu carácter de instituição[544] distribuidora de títulos, o que vem dar razão a Scott (1995:19), quando afirma que "Organizations are not the rational creatures they pretend to be, but are vehicles for embodying (sometimes surreptitious) values".

No que se refere à estruturação da carreira, produziu-se uma valorização artificial das categorias docentes por aplicação indiscriminada do critério da antiguidade apenas porque, num contexto de inexistência de docentes pós-graduados, era politicamente relevante preencher os lugares mais importantes da carreira porque uma universidade de assistentes seria como uma espécie de "instituição inferior e sem dignidade académica". Este processo terá contribuído para banalizar a carreira docente que, longe de representar, como seria desejável, a instância de aperfeiçoamento e valorização profissional, passou a ser vista como um percurso fácil mas também destituído de dignidade académica[545].

2.2. Sobre a gestão da carreira docente universitária - quando a política decide quem presta, a competência fica de lado

A análise das questões inerentes à gestão da carreira docente, que é outra dimensão através da qual é possível caracterizar as políticas e as práticas gestionárias na universidade angolana, parte da consideração de que a gestão da carreira é um conjunto de acções e processos que procura estabelecer uma adequada estruturação dos modos e princípios que regulam a selecção, a entrada, a formação, a progressão, a avaliação do

[542] Ver nota 122 do II Capítulo.

[543] Se considerarmos o processo de institucionalização como impregnação com valores e no pressuposto que os valores que são promovidos correspondem aos interesses dos actores sociais mais poderosos. Supostamente, a universidade deveria salvaguardar os graus académicos, o que não acontecia neste caso em que os títulos "falavam mais alto" mesmo não correspondendo ao valor que deveriam transportar.

[544] O conceito de instituição compreende "a system of norms defining what the relations of individuals ought to be" (Parsons, 1990:327, *ap*. Scott, 1995:20). Stinchcombe (1968:107, *ap*. Scott, 1995:19), por exemplo, define instituição como "a structure in which powerful people are committed to some value or interest".

[545] Saliente-se que no documento orientador da reformulação do ensino superior em Angola se assume que "A carreira docente universitária não goza de um estatuto social que a dignifique, tanto do ponto de vista moral como material, o que origina não só o desinteresse para com a actividade de ensino e de investigação científica, mas sobretudo provoca a fuga dos docentes nacionais para locais com melhores regalias sociais." (Reformulação do Ensino Superior na República Popular de Angola, 1989:12)

desempenho e a remuneração, com vista à distribuição e manutenção dos recursos humanos face às necessidades e características da organização. Segundo Weiss (1993:461), o objectivo primordial da gestão da carreira é proporcionar aos quadros uma "boa saúde profissional" através do desenvolvimento das capacidades pessoais, pressupondo uma dupla responsabilização: a do trabalhador e a da organização.

Na UAN, a gestão da carreira docente ocorre essencialmente ao nível de faculdade (centrado no Conselho Científico-Pedagógico) com alguma intervenção dos departamentos e do órgão de direcção (Conselho de Direcção) e, ao nível da Reitoria, com intervenção do Conselho Universitário, que aprova as decisões tomadas na base do expediente elaborado. Por vezes, o Reitor, que tem competência nesta matéria, decide sobre contratações, nomeações ou promoções sem consultar o Conselho Universitário ou, mais recentemente, o Senado, que é o órgão que o substituiu na nova estrutura orgânica da universidade e a quem cabe um pronunciamento final.

O processo de promoção (que se analisa aqui) envolve informações "técnicas" relacionadas com o desempenho do(s) docente(s) nas tarefas incumbidas e informações "administrativas" que se referem à antiguidade e assiduidade. As informações "técnicas", que incidem sobre o desempenho, fornecidas pelos pares, nem sempre derivam de uma real "avaliação do desempenho" (que não está regulamentada nem dispõe de critérios e mecanismos oficiais) resultando mais de informações dispersas produzidas no departamento, com ou sem a apreciação dos alunos, e analisadas no Conselho Científico-Pedagógico. Nestes órgãos, os pares "pronunciam-se" quando possuem "elementos objectivos" e, em geral, sob consideração de um desempenho minimamente satisfatório, isto é, aquele que se admite não por em causa a "ordem natural das coisas" e tendo em conta as reais condições do contexto de trabalho.

As "variáveis técnicas" de análise que, geralmente, são tomadas em conta nesta "avaliação dos docentes", englobam a dedicação ao trabalho, a relação com os alunos, a organização didáctica das aulas, o cumprimento dos programas, a elaboração de material de estudo para os alunos e, por vezes, os resultados do rendimento dos alunos, entre outras. Quando existem, agregam-se as informações produzidas pelos alunos, obtidas através de um formulário que preenchem no final do ano lectivo. A nível do Conselho de Direcção são acrescentadas ao processo informações oriundas da Célula do Partido e da Associação de Estudantes, que são estruturas que têm assento neste órgão e que, face à conjuntura política que se vivia na fase do partido único, acabam por

desempenhar um papel importante no âmbito da avaliação da "fidelidade" do(s) docente(s) à linha ideológica do Partido.

Analisando estas características, sobressai desde logo, um duplo simbolismo que marca o processo de avaliação dos docentes: o simbolismo académico, como forma de legitimar cientificamente a progressão na carreira docente, cuja base é o "desempenho científico" avaliado, comprovado e publicitado, e o simbolismo político[546] que reforça a confiança política da instituição relativamente à pessoa avaliada. Toda esta encenação converte o processo avaliativo num cerimonial ritualizado com que se elabora a racionalidade necessária à construção da credibilidade da carreira docente num contexto em que os valores e critérios cientificamente válidos para fundamentar a progressão na carreira docente (resultados da investigação, produção científica, obtenção de graus académicos, avaliação de um júri) acabam por ter um peso diminuto, se não inexistente, em comparação com o valor que se atribui ao cumprimento dos requisitos mínimos de desempenho próprios de uma avaliação burocrática. No dizer de um docente, trata-se de uma "avaliação do desempenho docente baseada na prestação mínima (o que não deixa de ser uma dimensão burocrática) e na confiança política" (T10).

Instados a pronunciar-se sobre os processos que envolvem a gestão da carreira no que se refere às promoções, os docentes inquiridos reconhecem e valorizam o papel preponderante do Conselho Científico-Pedagógico das faculdades (67,3% no item 3 - Quadro XIII), atribuindo-lhe, portanto, idoneidade científica, da mesma maneira que o fazem em relação aos "júris de avaliação"[547] que consideram ser imprescindíveis nos processo de avaliação do desempenho ou da competência científica dos docentes (81,3% das respostas ao item 34 da escala manifestam concordância). Embora se tenha registado uma elevada concordância (93,5% no item 29) quanto ao reconhecimento da avaliação dos docentes para efeitos de promoção dever ser feita por outros de categoria superior, havendo mesmo uma maioria (61,7%) que admite que os docentes na categoria de Professor podem avaliar outros docentes (item 4), existe, porém, uma discordância

[546] Era política e institucionalmente relevante defender a avaliação do desempenho dos docentes mesmo que, na prática, não correspondesse à real avaliação do desempenho. A avaliação, pelo menos conferia a imagem de credibilidade, tão necessária para legitimar social e politicamente a instituição universitária.

[547] Estes "júris de avaliação", legalmente consagrados, nunca foram formalmente constituídos, havendo a tendência para considerar que os docentes reunidos no Departamento ou no Conselho Científico-Pedagógico para tratar de questões relacionadas com a avaliação dos docentes para efeitos de promoção constituíam, efectivamente, um "júri de avaliação" na medida em que é disso que se ocupavam quando se reuniam. Num universo em que se valorizam os símbolos académicos torna-se necessária a atribuição de significados racionalizadores e legitimadores aos distintos aspectos da actividade, em particular a esta dimensão da actividade académica. A ambiguidade existente relativamente a estes "júris de avaliação" permitia à organização evitar embaraços inerentes à definição prévia dos critérios, aos constrangimentos de quem avalia "colegas" e à contestação de quem é avaliado por esses "colegas" porque todo o ónus do processo acabava por recair sobre esse júri.

acentuada (65,4%) relativamente à legitimidade de qualquer docente para avaliar o desempenho dos seus colegas (item 11) e maior ainda (71,0%) quando se trata de admitir a avaliação do desempenho pelos próprios pares académicos (item 16). Mesmo não traduzindo a diferenciação[548] académica que seria necessária para legitimar a avaliação de uns pelos outros, os docentes aceitam mais facilmente ser avaliados por "Professores" porque a categoria simboliza uma prerrogativa não admissível a outros docentes.

Quadro XIII: Opiniões dos docentes sobre a gestão a carreira docente

Item #	Conteúdo		CD	DES	IND	ACO	CA	
		1+2	1	2	3	4	5	4+5
3	Os Conselhos Científicos das faculdades têm um papel preponderante na gestão da carreira docente	**14 13,1%**	6	8	**21 19,6%**	54	18	**72 67,3%**
4	Apenas os docentes nas categorias de Professor podem avaliar outros docentes	**26 24,3%**	5	11	**15 14,0%**	31	35	**66 61,7%**
9	Não existem critérios válidos para uma avaliação correcta do corpo docente nacional	**14 13,1%**	2	12	**10 9,40%**	52	31	**83 77,6%**
11	Qualquer docente tem legitimidade para avaliar o desempenho dos seus colegas	**70 65,4%**	24	46	**19 17,8%**	14	4	**18 16,8%**
16	Não gosto que os meus colegas avaliem o meu desempenho na carreira docente	**76 71,0%**	20	56	**22 20,6%**	7	2	**9 8,40%**
29	A avaliação dos docentes para efeitos de promoção deve ser feita por outros de categoria superior	**2 1,86%**	1	1	**5 4,70%**	53	47	**100 93,5%**
34	Deve haver júris nomeados para fazer a avaliação dos docentes para efeitos de mudança de categoria	**5 4,70%**	2	3	**15 14,0%**	54	33	**87 81,3%**

Isto revela uma tendência do corpo docente nacional que, para além de resistir aos processos de avaliação, especialmente quando as "regras do jogo" não são transparentes, é particularmente sensível à avaliação desenvolvida pelos pares académicos vistos quase sempre como colegas.

Estas respostas chamam a atenção para dois aspectos a reter: por um lado, a delicadeza e complexidade do assunto em causa (a avaliação institucional) implicando a necessidade de saber em que medida e em que condições é que, neste contexto, se aceita a idoneidade dos órgãos envolvidos (que tem a ver com a idoneidade científica e moral dos seus membros e o rigor e transparência dos critérios e mecanismos adoptados) e, por outro lado, a credibilidade dos mecanismos e critérios de avaliação. Neste caso, as respostas podem denunciar alguma desconfiança em relação aos critérios e aos

[548] No documento "Reformulação do Ensino Superior na República Popular de Angola" (1989:12) constata-se a "insuficiente diferenciação académica e científica da maioria dos docentes, devido não só à inexistência de uma política sistematizada e regulamentada de contínua formação pós-graduada, mas também ao débil acompanhamento permanente dos novos docentes por parte dos docentes mais qualificados."

"avaliadores" pelo facto de estar em causa a legitimidade científica[549] dos docentes para avaliar outros, para além de questionar a relação entre os procedimentos e as finalidades do uso da avaliação enquanto "arma política" de regulação e controlo da carreira. Efectivamente, Bonami (1986:63-64) considera que a avaliação constitui "a pedra angular da instituição escolar" porque, entre outras funções "torna possível o controlo parcial sobre os professores - quer por parte dos administradores da educação, quer por parte dos próprios pares."

A avaliação cumpre, assim, uma das funções simbólicas[550] mais importantes no âmbito do controlo social e da legitimação política[551] relacionada com a selecção dos indivíduos, assumindo-se, na opinião de Afonso (1998:319), como "um instrumento fundamental em termos de gestão" com grande impacto "na estruturação das relações de trabalho (a avaliação como instrumento de selecção, promoção e desenvolvimento profissional)" como "instrumento importante de controlo e de legitimação organizacional" assumindo ainda que "as escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins."

O problema fulcral prende-se, neste caso específico, com o reconhecimento da ilegitimidade dos pares para avaliar o desempenho docente quando estes, na generalidade, não possuem qualquer elemento diferenciador (formação mais elevada ou experiência mais longa ou rica) que lhes permita proceder à avaliação dos colegas e tanto é assim que alguns docentes se interrogaram, por exemplo, como é que se pode dar crédito à avaliação do desempenho quando esta é feita por "colegas do nosso nível (académico) e com a mesma experiência (profissional) que nós?" (E07, E09 e interlocutores I e R)

Para além disso, questiona-se o rigor e a transparência dos critérios e mecanismos de avaliação que são estabelecidos, geralmente, de modo *ad hoc*, por comissões mandatadas que nem sempre promovem o debate alargado e a negociação desses critérios, originando alguma resistência na sua aceitação ou até contestação, o que vem

[549] Essa legitimidade é posta em causa pelo facto de os docentes avaliadores não possuírem um grau académico equivalente à pós-graduação e, mesmo quando o grau académico é idêntico ao do avaliado, não existir qualquer factor de diferenciação entre os docentes, acontecendo mesmo que eles têm praticamente o mesmo percurso escolar e profissional.

[550] A este respeito M. Weiss (*ap*. Bolman & Deal, 1989:179) refere que "Evaluation is something that organizations need to do if they are to be viewed as responsible, serious, and well managed, even though the results of evaluations are rarely used for decision making."

[551] Weiler (1990:445) considera que "evaluation, as result of the eminence of scientific rationality in our contemporary world view, enjoys a particular high measure of prestige as an element in the policy process. It is this prestige that makes evaluation such a perfect and virtually irresistible target for those in search of added sources of legitimation for the policy process and its outcomes."

retirar credibilidade ao processo, mesmo quando o nível académico de alguns avaliadores não é posto em causa. Alguns docentes têm consciência do carácter político desta avaliação pelo que recusam os moldes em que é feita por considerarem que

> "não podemos confiar num processo relativamente ao qual temos dúvidas quanto à forma e ao conteúdo da avaliação, embora sejamos forçados a reconhecer que a avaliação é necessária para justificar a promoção e que, talvez não seja possível adoptar outra, devido aos condicionalismos académicos e político-ideológicos da nossa universidade." (E17).

A justificação política da avaliação que a associa a processos de regulação, controlo e legitimação contribui para que seja aceite como processo institucional inevitável, necessário para construir o sentido das hierarquias e do poder uma vez que, neste sentido, a avaliação é um instrumento de poder com o qual se estruturam as relações hierárquicas, demarcando os espaços de intervenção de cada um dos actores organizacionais, ao passo que, do ponto de vista burocrático, a avaliação é encarada como um processo de regulação e controlo da qualidade, que deve garantir o cumprimento de critérios de rigor para que possa ser validada e utilizada como instrumento de produção de informações úteis à progressão na carreira docente.

Estas justificações podem explicar, em parte, a importância atribuída pelos docentes inquiridos aos distintos procedimentos utilizados na gestão da carreira docente, surgindo nas três primeiras posições (ver Quadro XIV) os relacionados com a dimensão científica da actividade - a aquisição de um grau académico, a apresentação de resultados da investigação e a publicação de material didáctico-científico (com médias respectivas de 4,86, 4,55 e 4,36 numa escala ordinal de 1 a 5 pontos) o que prova a defesa, apesar dos condicionalismos reconhecidos, dos parâmetros que conferem legitimidade científica à avaliação do desempenho docente.

Quadro XIV: Importância dos procedimentos utilizados na gestão da carreira docente

ASPECTOS	Pontuação	Média	Ordem
Aquisição de um grau académico	521	**4,86**	1º
Apresentação de resultados da investigação	487	**4,55**	2º
Publicação de material didáctico-científico	467	**4,36**	3º
Cumprimento adequado das funções e tarefas	427	**3,99**	4º
Apreciação da actividade pelos colegas do sector	414	**3,86**	5º
Avaliação do desempenho por um júri nomeado	371	**3,46**	6º
Avaliação feita no Conselho Científico-Pedagógico	348	**3,25**	7º
Avaliação feita no Departamento	342	**3,19**	8º
Apreciação da actividade pelos alunos	334	**3,12**	9º
Consideração do tempo de serviço na categoria	310	**2,89**	10º
Elaboração de um relatório individual de actividades	283	**2,64**	11º
Aprovação em concurso documental	273	**2,55**	12º
Prestação de provas de competência científica	212	**1,98**	13º
Emissão de parecer favorável do director	172	**1,60**	14º

A média oscila entre 1 e 5. O cálculo da pontuação resulta da aplicação da fórmula ∑(Rx1)+(Rx2)+(Rx3)+(Rx4)+(Rx5); em que R é o nº de ocorrências em cada grau da escala e os algarismos 1 a 5 representam os graus possíveis.

Um docente entrevistado (E16) reafirmou esta constatação ao considerar que

> "a produtividade intelectual dos docentes que se revela na publicação de material (textos didácticos e artigos científicos) e a pesquisa científica devem constituir a base fundamental para se poder avaliar o nível académico dos docentes."

Os procedimentos relacionados especificamente com o processo avaliativo, e que envolvem agentes avaliadores (colegas do departamento, júris nomeados, alunos), estruturas (Departamento e Conselho Científico-Pedagógico), agentes avaliados e indícios de desempenho, ocupam os lugares que vão da 5ª à 9ª posição (com médias situadas no intervalo 3,86-3,12), ou seja, enquanto grupo de procedimentos, constitui uma 3ª preferência, que surge depois da avaliação do "cumprimento das funções e tarefas" que vem, paradoxalmente em 4º lugar, com média de 3,99. Paradoxalmente porque, depois de indicados procedimentos considerados mais congruentes com a natureza académica da actividade na universidade, os docentes escolhem antes aquele que remete para a dimensão mais burocrática do processo que é a verificação do "cumprimento adequado das funções e tarefas" se considerarmos que, para isso, bastará constatar os índices de assiduidade, de empenho e dedicação ao trabalho, de responsabilidade no exercício de um cargo, apurar a quantidade de horas de aulas ministradas, o grau de cumprimento dos programas ou a prontidão e disponibilidade na realização de outras tarefas incumbidas.

Esta aparente incoerência no julgamento da pertinência e importância dos procedimentos decorre de alguma indefinição relativamente àquilo que deve constituir a base fundamental da avaliação do desempenho na medida em que as diferentes faculdades optam por distintos critérios, indiferenciadamente, deixando de haver hierarquias entre os de natureza burocrática, académica ou mais política, fazendo com que a avaliação se torne um jogo de equilibração das várias dimensões tendo em conta os mecanismos e instrumentos disponíveis e capazes de produzir informação no âmbito de cada uma das dimensões. Daqui se depreende que as faculdades exploram as lacunas e ambiguidades do quadro normativo e político, dentro das margens de autonomia concedidas e dos constrangimentos existentes, definem os seus próprios critérios, facto reconhecido por uma docente directora de faculdade (E14) ao assumir que "os processos decorrem muito ao sabor dos critérios de cada faculdade."

É caso para questionar se a escolha dos procedimentos incluídos na 1ª preferência (com médias no intervalo entre 4,86-4,36) não constitui uma resposta retórica (ou crença ideológica) para ajudar a construir uma imagem mais "académica" da carreira e dos docentes quando, na verdade, se constata não ser viável a utilização generalizada desses procedimentos previstos, ao lado de outros que têm sido realmente accionados em processos de promoção de categoria. A alternativa mais congruente com esta lógica "academicista" seria a "prestação de provas de competência científica" que surge na 13ª e penúltima posição com uma média de 1,98, o que nos revela o quão pouco está a ser valorizada a componente científica do trabalho docente.

Perguntamo-nos se não terá havido aqui uma influência da "socialização organizacional" de que nos falam Berger & Luckmann (1999:72), socialização essa que, por via da interiorização, vai condicionar a forma como os docentes percepcionam a carreira e a sua gestão, contribuindo para gerar formas partilhadas de representar a realidade[552], ou seja, se a prática habitual de se avaliar o desempenho através de dimensões mais burocráticas (pautadas pela verificação da conformidade) face ao reconhecimento de que os critérios académicos subjacentes aos graus não encontram sustentação, não terá condicionado as preferências destes docentes em relação aos procedimentos escolhidos. Esta desarticulação dissimulada entre a retórica dos docentes acerca dos procedimentos de gestão da carreira e a prática efectiva que os remete a um lugar secundário, parece constituir mais um dos jogos organizacionais com que se pretende valorizar institucionalmente as dimensões académicas da actividade universitária embora, na prática, o que acaba por prevalecer é a racionalidade instrumental manifestada na "necessidade de progredir" e ascender na carreira docente

Parece ganhar plausibilidade a explicação que toma como justificação a "fatalidade académica" do recurso a mecanismos de índole mais burocrática de gestão da carreira devido à impossibilidade (real ou fictícia) de accionar os mecanismos de natureza "tipicamente académica", construindo-se assim um cenário que se vai institucionalizando, e que vai sendo tomado como "natural", acabando por influenciar a construção das representações dos docentes sobre o seu "mundo académico". Isto significa que, no contexto da carreira, os docentes assumem que, não havendo

[552] A posição materialista-dialéctica que considera os seres humanos como actores sociais autónomos com potencial para configurar a história e como objectos cujo pensamento e acção são estruturados por forças que eles são frequentemente incapazes de controlar ou mesmo de compreender (Marx, 1967) constitui um dos fundamentos desta interrogação uma vez que, segundo o mesmo autor, são as condições materiais de existência que determinam a consciência dos indivíduos.

possibilidade de todos os docentes fazerem a pós-graduação, não tendo como ou onde publicar os seus trabalhos, não havendo condições para se fazer investigação, a "única via" possível parece ser a promoção administrativa com base na antiguidade.

O procedimento da "emissão de parecer favorável do director" reuniu uma pontuação mínima (média de 1,60 na escala de 1 a 5) revelando a diminuta importância que lhe é atribuída pelos docentes, uma vez que acaba por ser apenas uma formalidade. Tal desvalorização é congruente com o desagrado manifestado por vários docentes relativamente à emissão de parecer pela "Célula do Partido". Se o parecer do director constitui uma mera formalidade, uma vez que é emitido em função de todo o expediente já elaborado sendo, portanto, considerado inócuo, o parecer da estrutura partidária é contestado por não se enquadrar na natureza da instituição académica, sendo mesmo tomado como ingerência indesejada de uma estrutura política que vem perverter[553] a lógica da carreira docente universitária que toma o docente como "representante da ciência ao serviço da academia" para o converter em "representante da ciência ao serviço da ideologia (do partido)", o que justifica, portanto, a necessidade de aval político-partidário como sinal de confiança[554], imprescindível para reforçar a legitimidade[555] científica dos docentes. Assume-se, paradoxalmente, que o saber científico e a competência pedagógica não são suficientes para legitimar a função docente, nascendo daí a necessidade desse aval que passa a constituir factor de legitimação da entrada e da progressão dos docentes na carreira e do seu ingresso no sistema de formação pós-graduada. Como guardião da ideologia que sustentava o processo de construção de uma nova sociedade, o papel do Partido consistia em assegurar a fidelidade dos docentes à sua linha político-ideológica, através do "aval político" facto que originava uma certa contestação por parte dos docentes, que consideram que uma coisa é assumirem-se como "interventores políticos" em resultado da sua condição de cidadãos, ou seja,

---

[553] A irracionalidade e a perversão fazem parte da dinâmica organizacional e tanto é assim que Guerra (2000:17) parte do princípio que "o perverso não é tanto um acto isolado, um fenómeno excepcional e patente, mas antes um estado de coisas que se instala no funcionamento quotidiano da instituição escolar. [...] O poder institucional actua de forma subtil, contínua e difusa, como refere Bernstein (1981): *O sujeito fica estabelecido pelo silêncio através do qual actua o poder*." A perversidade revela-se, entre outras coisas, na discrepância entre o pensar e o dizer, o dizer e o fazer, o pensar e o fazer (*id*.:23).

[554] A reafirmação dessa confiança era tanto mais necessária quanto se reconhecia que "A universidade de Angola ressente-se claramente da falta de confiança política nos docentes angolanos que a integram. Difundiu-se erroneamente a ideia de que a Universidade é um 'antro' de pequeno-burgueses." (Documento de Estudo nº 1 da Comissão de Reforma do Ensino Superior, 1982:39).

[555] O que está em causa são as bases de legitimação a que o sistema burocrático recorre - o conhecimento, ao passo que o sistema político tem nos títulos a sua principal base legitimadora.

> "de alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialéctico, que participa na construção da vida e da história do seu povo. [...] Alguém comprometido com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula." (Masetto, 1998:23)

e outra coisa é serem transformados em "endoutrinadores" ou "missionários", ao serviço de um partido ou religião, desenvolvendo uma acção cujo foco representa, na perspectiva académica, um desvio em relação à missão essencial que é a de formar cidadãos para o trabalho e a vida social através do ensino e da investigação. Alguns testemunhos recolhidos referem esse "condicionamento ideológico" que torna

> "a carreira docente universitária desprestigiada interna e externamente devido às fortes condicionantes ideológicas e ao controlo partidário que obrigam os docentes a fazer eco da ideologia dominante e a assumirem um papel semelhante ao de comissários políticos." (T2)

uma vez que

> "a gestão académica e a vida universitária estavam condicionadas pelas orientações partidárias e a formação estava marcada por valores ideológicos do marxismo-leninismo." (T4).

Isto deve-se, na opinião de um docente,

> "à existência de critérios de natureza ideológica que prevalecem sobre os de natureza académica com reflexos na gestão da carreira docente que deixa de considerar os aspectos científicos e pedagógicos para valorizar aspectos como a militância ou a fidelidade política dos docentes desvirtuando a essência do contexto universitário." (T8).

Uma outra base de explicação para as razões das escolhas efectuadas pelos docentes pode ser encontrada se questionarmos a natureza da "cultura da avaliação" subjacente às políticas e às práticas avaliativas. Além de não se ter instituído ainda uma verdadeira "política de avaliação", o que faz com que esta seja vista como um mero imperativo legal-burocrático, o processo de avaliação adoptado enferma das seguintes deficiências: os critérios são discutíveis em termos de pertinência e adequação às condições de cada faculdade, não havendo consenso relativamente à aceitação da participação dos alunos no processo, remetidos geralmente a um papel supletivo; os mecanismos são incipientes, frágeis do ponto de vista da definição e obtenção dos indícios a avaliar e nem sempre transparentes, gerando resistência por parte dos docentes que, por via de dúvida ou desinformação, receiam ser submetidos à avaliação; existe uma tendência homogeneizadora na medida em que, devido à fragilidade dos critérios, mecanismos e avaliadores, o processo se baseia na identificação dos indícios do desempenho mínimo, o que acaba por nivelar os profissionais, não agradando àqueles que se julgam acima dos padrões mínimos revelados.

A avaliação constitui, apesar das insuficiências que a caracterizam e das resistências que gera, um factor estruturante da gestão da carreira docente universitária,

não tanto pelo que representa em termos de estratégia de regulação do desenvolvimento profissional e de visibilização do trabalho dos docentes, mas apenas naquilo que diz respeito à progressão, recorrendo para isso a lógicas académicas, burocráticas e políticas num jogo em que se procura "empurrar" os docentes para a frente (ou para cima) como se isso representasse, como, aliás, seria de esperar, o desenvolvimento das pessoas enquanto profissionais. A progressão impulsionada deste modo, supostamente fundada em avaliações do desempenho, conduzirá à promoção dos docentes até ao limite da incompetência, segundo o "princípio de Peter"[556], muito antes que eles tenham podido dar provas do seu valor, uma vez que aquilo que conta passa a ser a imagem de uma carreira docente em que todas as categorias se encontram preenchidas. Estamos perante a construção de uma "fachada[557] académica", dimensão assaz importante nos processos institucionais no interior da universidade, só possível mediante um jogo em que às concessões burocráticas feitas no sentido de se prescindir do princípio da correspondência entre graus e categorias se associa o beneplácito da política que, face aos interesses em jogo, garante a legitimidade necessária. Deste modo, adquire sustentação a ideia de que

> "A gestão da carreira docente na nossa universidade é de natureza eminentemente burocrática, valorizando-se os anos de serviço na actividade docente e a fidelidade política." (T11).

Alguns docentes referiram este aspecto da gestão da carreira, considerando que

> "não havendo critérios objectivos para avaliar o desempenho docente, nem mesmo elementos suficientes para avaliar todos os aspectos por falta de um acompanhamento constante da actividade dos docentes, recorre-se aos indícios burocráticos, mais fáceis de determinar" (E04),

o que pode ser comparável a um controlo burocrático de verificação da conformidade, pelo que, segundo outro entrevistado

> "desta maneira, a gestão não é científica, mas empírica. Não há definição concreta das variáveis a atender, não estão definidos clara e objectivamente o papel, os objectivos e a natureza da avaliação do desempenho, prevalecendo as variáveis burocráticas que apenas revelam artificialmente o desempenho mínimo." (E05).

---

[556] O nome fica a dever-se ao seu autor, Lawrence J. Peter, que o enunciou em 1969, e segundo o qual os trabalhadores e gestores reúnem um potencial que lhes permite progredir até um certo nível hierárquico, a partir do qual já não serão competentes para o desempenho de uma função com maiores exigências e responsabilidades. Segundo Peter & Hull (1973:28) "numa hierarquia todo o empregado tende a ser promovido, até ao seu nível de incompetência."

[557] A este propósito, Orton & Weick (1990:209) apresentam e analisam, no âmbito dos sistemas debilmente articulados, diversos tipos de desarticulações frouxas, destacando, por exemplo, desarticulações entre intenções e acções, entre planificação e implementação, entre estruturas oficiais e ordens negociadas e entre fachadas estruturais e núcleos técnicos. Estas "fachadas académicas" podem ser a expressão de algumas destas desarticulações frouxas, como vem sendo analisado nesta parte da tese.

Uma docente que exerce o cargo de Chefe de Departamento, defende que

> "Não existe na nossa universidade uma verdadeira gestão da carreira porque não há políticas definidas. O processo decorre de modo *ad hoc* e segundo critérios burocráticos. Tanto é assim que, neste momento, temos mais Professores Auxiliares que Assistentes, fruto das últimas promoções, sem que isso represente alguma diferenciação em termos de carreira. Nestes termos, gestão da carreira é uma falácia." (E09).

Estes discursos confirmam a dimensão burocrática da gestão da carreira docente universitária, em especial do processo de avaliação do desempenho que, por essa razão, tem sido objecto de contestação por se reconhecer a sua fragilidade ou inconsistência com a natureza desta carreira.

Interrogados durante a entrevista sobre os critérios que deveriam ser utilizados fundamentalmente para basear o processo de promoção dos docentes na carreira, e sem que lhes fosse sugerido qualquer critério, os entrevistados referiram os seguintes (Quadro XV):

Quadro XV: Critérios de promoção sugeridos pelos docentes entrevistados

CRITÉRIOS SUGERIDOS	ENTREVISTADOS
Publicação dos resultados da investigação	01; 06; 08; 09; 11; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 20;
Publicação de material didáctico e científico	03; 04; 08; 09; 10; 11; 14; 17, 18; 19; 20;
Aquisição de um grau académico	01; 03; 05; 07; 08; 11; 13; 15; 17; 18; 20;
Realização de investigação científica	05; 06; 11; 12; 13; 16;
Consideração da antiguidade na carreira	01; 02; 03; 10; 14; 20;
Avaliação do desempenho em geral	01; 05; 10; 11; 14; 19;
Avaliação das funções e tarefas docentes	02; 04; 05; 10; 11;
Prestação de provas públicas de capacidade	05; 12; 17; 18;
Avaliação pelos colegas do departamento	02; 03; 04; 14;
Apreciação da actividade pelos alunos	02; 03; 12; 20;
Participação na gestão universitária	05; 20;
Avaliação no Conselho Científico-Pedagógico	03;

Uma breve análise do quadro permite constatar que os três critérios valorizados por um maior número de docentes entrevistados (publicação dos resultados da investigação, publicação de material didáctico e científico e aquisição de um grau académico) se enquadram na dimensão científica da actividade docente o que significa que é essencialmente a partir deles que os docentes constróem o sentido académico da carreira docente universitária. Se compararmos o posicionamento destes critérios com as posições que conquistaram nos inquéritos (ver Quadro XIV), notamos uma pequena diferença que pode ser significativa: nos inquéritos, aquisição de um grau académico figura no 1º lugar em termos de importância, mas só o 3º lugar a nível da entrevista; a publicação dos resultados da investigação e de material didáctico e científico, que

apareciam em 2º e 3º lugares em termos de importância, surgem agora, nas entrevistas, nas duas primeiras posições.

A diferença nas respostas reside na circunstância de muitos docentes que responderam ao inquérito estarem a fazer pós-graduação, para além do facto de muitos deles reconhecerem, em abstracto e por analogia com o que é habitual nas universidades, que a aquisição de um grau académico é o critério fundamental para a promoção na carreira. Além disso, nas condições vigentes na universidade angolana, sabiam que é mais exequível fazer uma pós-graduação com probabilidades de se obter um grau académico (que envolve um projecto individual a realizar num determinado prazo e no âmbito do qual se pode publicar artigos) do que fazer investigação internamente e publicar os seus resultados (pois é uma actividade que depende de muitos factores externos à vontade dos docentes). Assim, ao preencher o inquérito, a primeira escolha recaiu, obviamente, sobre o critério percebido como mais "fácil" e o "desejável". A hierarquização estabelecida pelos entrevistados, todos exercendo funções "no terreno", deriva da necessidade de valorizarem a actividade académica que realizam e que inclui, supostamente, a investigação e a produção científica, e também da percepção da dificuldade de iniciar a breve trecho uma pós-graduação no momento de crise que a universidade vinha atravessando.

Os dois primeiros critérios sugeridos nas entrevistas, parecem ser académica e politicamente relevantes na medida em que o palco em que ocorrem é o interior da própria universidade, ganhando uma visibilidade maior e imediata, o que ajuda a legitimar os docentes e a carreira. A aquisição de um grau académico já se assemelha a uma exigência burocrática uma vez que é vista mais como um critério de compatibilidade entre a categoria e a qualificação[558] do que como uma medida de alcance político, embora, na prática, se traduza também numa legitimação da carreira docente. Os critérios associados à "avaliação do desempenho" são encarados como exigências burocráticas com contornos políticos, inultrapassáveis, dada a impossibilidade de recorrer aos mecanismos associados à produção científica, à investigação e à aquisição do grau académico. O critério da antiguidade é apontado como mais importante relativamente à prestação de provas públicas tanto na entrevista como no inquérito o que nos deve fazer reflectir sobre as racionalidades subjacentes à

[558] A organização burocrática revela, segundo Clegg (1998:45) uma tendência para a credencialização, isto é a "especificação das qualidades em termos de qualificações medidas por diplomas formais" como garantia de que o funcionário reúne as qualidades exigidas pelo trabalho.

escolha dos critérios quando estão em causa interesses inconciliáveis - progredir automaticamente ou progredir prestando provas.

Existem algumas incongruências quanto à valorização de alguns critérios que surgem simultaneamente no inquérito e na entrevista, e que são difíceis de explicar: um deles é o caso das provas públicas de capacidade que foram mais valorizadas que a avaliação feita no departamento e a avaliação pelos alunos, nas entrevistas, revelando-se precisamente o contrário no inquérito; outra tem a ver com o facto de se ter conferido, nos inquéritos, maior importância à avaliação pelos colegas do que à antiguidade na carreira, o que foi inversamente constado na entrevista. Estas discrepâncias podem ser atribuídas à forma como as questões terão sido colocadas ou também à influência da presença do investigador.

De salientar que não foram referidos critérios associados à vertente político-ideológica[559] o que pode denunciar a sua completa desvalorização por parte dos docentes, para alguns dos quais isso constituía uma interferência ilegítima na vida académica. Quando, em conversa, um docente (Interlocutor T) afirma que

> "A inclusão do 'aval político' como forma de revelar a fidelidade ideológica dos docentes é uma medida descabida numa lógica da avaliação científica da competência dos docentes que, ao concorrerem para esta carreira já estão a demonstrar a sua adesão ao projecto político do Partido",

pretende demonstrar a desnecessidade de tal medida dada a própria dimensão política da função docente[560]. Um interlocutor (B) referiu numa conversa que

> "Os docentes deviam ter a liberdade académica para ensinar e investigar sem terem de se submeter às orientações ideológicas. Assim, em vez de fazermos ciência, estamos a fazer política. E isso não é preciso, pois quem faz bem a ciência, também contribui para a política do regime".

Ao que um outro docente (Interlocutor A) corroborou acrescentando que

> "não é impondo a ideologia aos docentes que estes formarão melhor os seus alunos como cidadãos patriotas ou revolucionários. Isso depende da nossa consciência e responsabilidade e da vontade de ajudar a desenvolver o país, especialmente se acreditamos nesta ideologia."

[559] As referências a este aspecto são escassas quer nas entrevistas, quer nas conversas, devido à delicadeza da questão, não impedindo que um ou outro docente tivesse manifestado a sua posição que, num espectro de variação, ia desde o considerar "aberrante" até ao "justificável". Assim, a maioria dos interlocutores preferiu abster-se de comentar este aspecto específico, preferindo abordá-lo mais na generalidade, como seja a presença da estrutura partidária no "organigrama das faculdades", o seu papel de salvaguarda do princípio do centralismo democrático ou de "orientação ideológica".

[560] A dimensão política da função docente deriva da relação entre educação e política que, para Weber (1984), deve ser vista em dois sentidos: primeiro, no sentido de resguardar a ciência do oportunismo e, segundo, para garantir a distância necessária para o estudo e o eventual exercício de uma crítica desinteressada. Assim, o professor deve adoptar uma posição livre de valores face à decisão política mas também manter uma atitude crítica e estudiosa que lhe permita enfrentar de cabeça fria as ideias dominantes do seu tempo. Weber considerava que a virtude do professor é a probidade e não a fidelidade, a rectidão numa dedicação íntegra e honesta ao estudo, não o seguidismo nem a lealdade a qualquer causa ideológica.

Um outro docente, com quem mantivemos uma conversa (Interlocutor O), reconhecendo que a universidade é um campo de luta ideológica, considerou que

> "não se pode pretender converter os docentes em 'activistas políticos' para que eles possam ser bons 'educadores' segundo os valores da nossa sociedade. Ao desenvolver a sua acção formativa e educativa, os docentes estão a colocar-se ao serviço dos interesses da revolução, como pretende o partido. Mas numa sociedade plural como a que vai surgindo isto deixa de fazer sentido."

Estes discursos ressaltam a necessidade de se respeitar a liberdade académica com princípio que confere aos docentes a possibilidade de agir sem constrangimentos estranhos ao seu ofício, ou seja, aqueles que nada tenham a ver a não ser com o controlo da ciência e da academia, no contexto das políticas globais de desenvolvimento da universidade. Qualquer controlo de natureza ideológica funciona como um espartilho que restringe a actuação dos docentes aos limites político-partidários que, por serem estranhos à dimensão académica e prejudiciais ao carácter universalista da universidade, são percebidos como ilegítimos. No entanto, e porque a universidade continuava a representar um papel no âmbito da sua integração no aparelho ideológico do Estado, esperava-se que a actividade científica que nela se desenvolvia se enquadrasse na ideologia dominante[561] o que, no caso concreto desta universidade, tal era o condicionamento ideológico[562], chegou a ser questionada internamente se não estava a ser transformada numa "escola do partido"[563].

O mesmo já não acontece com o critério da antiguidade que ainda é admitido por alguns docentes[564], que concordam que é necessário permanecer um número mínimo de

[561] Esta expectativa resulta de uma orientação partidária que defende que "é necessário um trabalho conjugado dos vários sectores ligados à esfera ideológica: o aparelho de propaganda do Partido, a instrução pública, as instituições culturais, os meios de difusão massiva, a literatura e a arte." (Relatório do Comité Central do MPLA ao I Congresso Extraordinário do Partido, 1980:27). Como é óbvio, a universidade, que integra os sistemas de instrução pública, da cultura, da literatura e arte, não podia escapar a isto, sendo-lhe, portanto imposta uma função de educação ideológica a par da instrução científica e técnica dos quadros e intelectuais cujo perfil deveria coincidir com o dos "construtores do socialismo".

[562] Esta ideia encontra sustentabilidade na análise de Weber sobre a universidade em que a considerava como "uma empresa capitalista de Estado cuja produção de conhecimento útil era gerida segundo critérios externos ao próprio conhecimento, critérios orientados para as necessidades económicas e de legitimação da autoridade estatal." (1984:23-33). Neste caso concreto, eram as necessidades políticas e de legitimação da ideologia do partido no poder.

[563] Existia em Luanda uma "Escola Nacional do Partido" integrada no "Sistema de Escolas do Partido" cuja finalidade era a de contribuir para a "instrução marxista-leninista e a formação ideológica dos militantes e para a difusão da linha política do Partido" (Relatório do Comité Central do MPLA ao I Congresso Extraordinário do Partido, 1980:25) à qual acediam "os professores das Escolas Inter-Provinciais do Partido, do Ministério da Educação, comissários políticos dos organismos de defesa e segurança, quadros dos departamentos do Comité Central, membros dos Comités Provinciais do Partido, da Juventude, organizações de massas e trabalhadores da informação." (*id*., *ibid*.).

[564] Revelando uma posição minoritária, um entrevistado, doutorado, (E06) considerou que "a progressão por antiguidade não é de criticar, pois o ECDU não pode ignorar a actual situação concreta da nossa universidade em que, para quem não conseguiu fazer uma pós-graduação, também não tem, presentemente, condições favoráveis para investigar ou publicar. Porém, a aplicação deste critério deve ser muito bem ponderada para evitar anarquia ou oportunismo".

anos numa determinada categoria antes de ser promovido para outra. Este critério continua a constituir legalmente uma condição de provimento para as categorias superiores, sob a alegação de que é preciso algum tempo para que os docentes possam dar provas da sua competência numa categoria e preparar-se para as provas públicas que tenham de realizar. Aqui, o tempo de serviço é meramente instrumental e decorre da dinâmica intrínseca da carreira sujeita agora a outros requisitos de progressão que lhe conferem uma feição "academicista", portanto, mais congruente com a natureza das actividades académicas intrínsecas da universidade.

A substituição da regra da antiguidade pelo critério da qualificação académica surge da necessidade de garantir o reconhecimento e a comprovação da competência académica dos docentes, a única base científica que confere sentido à actividade universitária e que, na acepção de um gestor universitário "impede a proliferação da mediocridade na carreira docente universitária" (E12).

2.3. Sobre o Estatuto da Carreira Docente Universitária - passaporte para chegar facilmente ao topo da carreira

O Estatuto da Carreira Docente Universitária constitui o principal instrumento de regulação política e administrativa da carreira, definindo as condições e critérios de acesso e progressão e, deste modo, estabelecendo o quadro legitimador da actividade e função dos docentes. Este Estatuto conheceu até hoje as versões de 1980, de 1989 e de 1995 encontrando-se este último ainda em vigor. Com excepção da versão de 1989, as outras duas versões definem como pressuposto legal e institucional o vínculo obrigatório entre o grau académico e a categoria docente, o que produz, do ponto de vista académico, a "ordem institucional" (Meyer & Rowan, 1988:100) que legitima internamente e credibiliza externamente a carreira docente universitária. Assim, os docentes só poderiam ser promovidos de categoria se obtivessem um grau académico. Tanto quanto foi possível apurar, as versões de 1989 e de 1995 foram alvo de discussão prévia nas faculdades, tendo as propostas sido aprovadas em Conselho Universitário e depois em Conselho de Ministros. Qualquer delas acabou por ser a expressão dos interesses dominantes nos momentos em que se dá a sua aprovação.

A incidência deste estudo recai essencialmente sobre a versão do ECDU de 1989[565] que vigorava efectivamente no ano em que se fez a recolha de dados e em resultado do qual se verificava a situação vigente (docentes promovidos por antiguidade, ou seja, Assistentes convertidos em Professores), que era do conhecimento de uma grande parte dos docentes, alguns dos quais promovidos ao abrigo do mesmo. O estudo incide também, por comparação inevitável, sobre a versão de 1995, que passou a representar a "alternativa credível" a essa situação, entretanto criada a partir da implementação do "regime de progressão por antiguidade" e na base da qual passaram a existir muitos docentes nas categorias de Professor Auxiliar, Associado e Titular consoante tivessem acumulado 5, 8 ou 10 anos de efectivo serviço, respectivamente, após a conclusão da licenciatura. Esta última versão ainda não havia sido implementada por alegada falta de regulamentação das provas públicas, pela necessidade de se dar tempo aos docentes para formalizar as suas candidaturas em conformidade com a nova lei, pelo que os processos de candidatura à promoção de categoria que, entretanto, haviam sido entregues, estavam pendentes. A expectativa quanto aos efeitos da sua aplicação era grande, especialmente por parte daqueles docentes recém-chegados do estrangeiro, com pós-graduações, que aguardavam despacho do reitor.

Para termos uma ideia comparativa destas duas versões do ECDU (que podem ser consultadas nos Anexos C e D), atente-se no Quadro XVI onde são apresentados de forma breve aspectos relacionados com as categorias, as condições de provimento e as funções dos docentes.

Em relação ao ECDU de 1989, fica patente o regime de progressão por tempo de serviço, em todas as categorias, exceptuando para o provimento dos Assistentes para o qual se exigia, estranhamente, "possuir o grau de Mestre ou equivalente legal" ou "realizar com aproveitamento as provas ou exames científico-pedagógicos que se estabeleçam para esta categoria" (alíneas b) e c) do Artigo 17º). Como tais provas nunca foram estabelecidas, o provimento dos Assistentes fazia-se por simples concurso documental admissível aos Assistentes Estagiários. A exigência do grau de Mestre como condição para o provimento nesta categoria parece extemporânea num regime de carreira baseado no tempo de serviço, sendo caso para questionar porque é que os

[565] Este é, nitidamente, um estatuto de carreira à medida dos interesses de um grupo de docentes, salvaguardados pela necessidade institucionalmente reconhecida de revalorizar a carreira docente com a existência real de Professores no quadro docente. Esta decisão política pode ter sido uma manobra que visava a valorização social da universidade, através da construção de uma aparente feição académica revelada pela constituição do corpo docente. Estamos, obviamente, em presença de uma inconsistência entre a aparência e a essência da carreira docente.

assistentes "mais antigos" podiam ser promovidos a Professor na base da antiguidade e os "mais novos" se deviam sujeitar a provas. Parece ter havido aqui a intenção de facilitar a progressão de uns e dificultar a de outros, o que representa uma violação grosseira do princípio da igualdade de tratamento.

Quadro XVI: Comparação resumida entre as versões de 1989 e 1995 do ECDU

	Versão de 1989 (38 Artigos)	**Versão de 1995 (30 Artigos)**
Categorias do Corpo Docente	Professor Titular Professor Associado Professor Auxiliar Assistente; Assistente Estagiário Docente Convidado Leitor e Monitor	Professor Titular Professor Associado Professor Auxiliar Assistente Assistente Estagiário Monitor (corpo auxiliar)
Condições de Provimento do Prof. Titular	a) Ter, após a licenciatura, um mínimo de 10 anos de experiência [...]; b) Ter realizado ou publicado trabalhos científicos e didácticos [...]; c) Ter cumprido com competência as funções estabelecidas na categoria precedente.	a) Ter o grau de Doutor; b) Ter estado na categoria precedente em efectivo serviço durante pelo menos 3 anos; c) Ter contribuído para o avanço científico na sua área; d) Ter obtido aprovação em provas públicas.
Condições de Provimento do Prof. Associado	a) Ter, após a licenciatura, um mínimo de 8 anos de experiência [...]; b) Ter realizado ou publicado trabalhos científicos e didácticos [...]; c) Ter cumprido com competência as funções estabelecidas na categoria precedente.	a) Ter o grau de Mestre ou Doutor; b) Ter estado na categoria precedente em efectivo serviço durante pelo menos 3 anos cumprindo com competência as funções estabelecidas; c) Ter publicado trabalhos científicos na sua área.
Condições de Provimento do Prof. Auxiliar	a) Ter, após a obtenção do grau de licenciado, um mínimo de 5 anos de experiência [...]; b) Ter cumprido com competência as funções estabelecidas na categoria precedente.	a) Ter o grau de Mestre ou Doutor; b) Ter mostrado capacidade para orientar e realizar actividades de formação e de investigação perante o Conselho Científico da Instituição.
Condições de Provimento do Assistente	a) Ter, após Licenciatura, um mínimo de 2 anos de experiência [...]; b) Possuir o grau de Mestre ou equivalente; c) Realizar com aproveitamento as provas ou exames científico-pedagógicos que se estabeleçam para esta categoria.	a) Ter estado na categoria de Assistente Estagiário durante 1 ano cumprindo com competência as funções estabelecidas; b) Ter obtido aprovação em provas públicas de aptidão pedagógica e científica.
Funções Gerais do Corpo Docente	Prestar o serviço docente que lhes for incumbido; Desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica; Desempenhar actividades no âmbito da organização e gestão da instituição e participar nas tarefas de extensão universitária.	Prestar o serviço docente que lhes for incumbido; Desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica; Desempenhar actividades no âmbito da organização e gestão da instituição e participar nas tarefas de extensão universitária.
Excepções	Podem ser nomeados Professores Auxiliares os candidatos sem experiência docente universitária, mas com o grau científico de Doutor. Podem ser nomeados Professores (Titular, Associado ou Auxiliar) candidatos que não possuam o grau de Doutor mas que obtenham aprovação nas provas públicas.	

A definição política do quadro da carreira docente conduzia a esta situação que era motivo de reparo de alguns docentes que referiam, por exemplo,

> "A progressão por antiguidade, ao abrigo do ECDU vigente não passa de um acto formal, apesar dos procedimentos de que se compõe, o que facilita a vida aos docentes que agora reúnem condições para ascender na carreira. Segundo o novo ECDU, haverá provas académicas e a exigência de obter um grau académico, tornando mais difícil ascender pois exige mais esforço intelectual." (E02).

A corroborar esta situação, destacamos declarações de uma docente (E04) que refere, em entrevista, o facto de o reitor não ter despachado processos de promoção de

docentes ao abrigo da cláusula da antiguidade, já na fase de transição de uma versão do ECDU para a outra, afirmando:

> "não concordo com essa postura do reitor. Ele deve ser coerente e deve cumprir a lei mesmo não concordando com este tipo de promoções. Quero, no entanto, referir que já é altura de por cobro a esta situação, devendo-se considerar a competência científica."

Um vice-reitor entrevistado (E19) referiu, a propósito, que a reitoria está a aplicar a política de "congelar as promoções até haver condições de diferenciar o corpo docente", isto é, até que as pós-graduações sejam uma realidade nesta universidade e que as provas públicas previstas no ECDU estejam regulamentadas, porque

> "já é tempo de parar com as promoções administrativas e restituir à carreira docente universitária a dignidade que ela merece constituindo-se um quadro coerente de pessoal docente."

Concordando com esta posição, encontrámos um Director de Faculdade (E07) que, em entrevista, defendeu que

> "as promoções automáticas ou administrativas devem cessar porque isso põe em cheque o prestígio da universidade, prestígio esse que deve derivar da formação académica aceite internacionalmente. Assim, a universidade deve garantir o mestrado ou doutoramento aos docentes na base dos quais se diferenciará o corpo docente nacional."

e uma docente exercendo o cargo de Chefe de Departamento que julga que

> "a promoção deve ter como base a produção científica dos docentes, os resultados da sua investigação pois, é a partir destas vertentes que se avalia o seu real desempenho e se pode actuar visando a sua diferenciação." (E09).

Denota-se o surgimento de preocupações e lógicas de natureza académica em função dos quais os responsáveis da universidade começam a reestruturar a carreira docente, construindo o seu sentido a partir da valorização dos graus académicos e da investigação. Isto representa uma inflexão nas políticas de gestão do pessoal docente viradas agora para uma relegitimação da instituição universitária a partir da consideração das dimensões académica e institucional. Tal inflexão dá-se também porque havia uma situação duplamente favorável: internamente, havia no seio do corpo docente uma "consciência académica" com a qual se valorizava mais a vertente da investigação e da produção científica, agora já sem oposição dos docentes "veteranos", entretanto promovidos; externamente, o clima de abertura democrática e de pluralismo político favoreceu a expressão das lógicas académicas, até há pouco tempo subjugadas pela ideologia hegemónica do partido dominante. Ao valorizar-se a vertente da investigação e a dimensão científica da carreira, gera-se uma confluência de representações sobre a carreira docente, que passa a ser encarada como um percurso

científico e pedagógico no qual há que dar provas periodicamente, a partir das quais se constrói a legitimidade da carreira.

O regime de progressão por antiguidade enquanto princípio estatutário, acaba por gerar uma situação, no mínimo caricata, de incompatibilidade de tarefas e atribuições respeitantes às categorias de Professor Titular, Associado e Auxiliar, a quem compete a orientação de teses de doutoramento e de mestrado. Como se admite que os docentes possam ascender a estas categorias sem possuírem mestrado ou doutoramento, é colocada a questão da sua legitimidade para orientarem e avaliarem estas teses o que, à partida, revela a inexequibilidade desta competência, razão pela qual alguns docentes (49,5%) considerem que "todas as tarefas atribuídas à minha categoria são adequadas" (item 2 - Quadro XVII).

Esta desarticulação entre as categorias e os graus académicos revela o quão politicamente importante era fazer aprovar um Estatuto da Carreira Docente que possibilitasse, embora artificialmente, a existência de "Professores" no quadro, talvez porque isso conferisse mais prestígio à carreira docente.

Em relação ao ECDU de 1989 os docentes inquiridos concordam que é pouco exigente quanto à promoção (81,3% no item 12 - Quadro XVII) pelo que deve ser reformulado no que diz respeito à promoção por anos de serviço (item 24, com 87,9% de concordância) uma vez que isso vem comprometer a imagem dos docentes universitários angolanos (74,8% no item 25). Subjacente a esta ideia está a representação de uma carreira académica fundada nos graus académicos como pressuposto para a progressão, constituindo assim o factor legitimador mais importante. Por esta razão se compreende que 85,1% das respostas ao item 8 do inquérito são concordantes com a ideia de mudança do actual ECDU visto que esse ECDU, na óptica de 70,1% dos docentes inquiridos, "retira credibilidade à nossa universidade" (item 20).

Isto é reforçado quando 86,9% dos docentes discordam do facto de se poder manter este Estatuto de Carreira (item 40), posição relativamente à qual o reitor da universidade tem uma opinião firme que fica patente quando diz que

> "não se pode admitir que os docentes sejam promovidos por outra razão que não seja a obtenção de um grau académico mais elevado, especialmente quando eles não têm condições de fazer investigação e de publicar, o que poderia servir de base para justificar algumas promoções em função do mérito desses trabalhos. Por isso, daqui para a frente, ninguém mais será promovido administrativamente, até porque o novo ECDU não o permite, e ainda bem. Quem não puder fazer uma pós-graduação, terá de prestar provas públicas de acordo com o que vier a ser regulamentado a propósito". (E12).

Esta posição poderá ter estado na origem da alteração do ECDU já que, segundo o mesmo,

> "sempre me preocupei com a dignificação e credibilização da carreira docente universitária, com a diferenciação do corpo docente, já que estas devem ser a finalidade principal da gestão dos recursos humanos docentes. Essa diferenciação assenta sobretudo numa diferenciação académica, quer dizer, nos graus académicos" (E12),

razão pela qual está satisfeito com o novo ECDU (de 1995) que, na sua opinião

> "já tardava, e é bem vindo, porque era necessário restabelecer rapidamente a ordem no seio da universidade que mais parecia uma 'universidade de selvagens'. A situação das categorias e das promoções, tal como se apresentava, configurava uma situação de fraude." (E12)

Quadro XVII: Opiniões dos docentes sobre o estatuto da carreira docente de 1989

Item #	Conteúdo		CD	DES	IND	ACO	CA	
		1+2	1	2	3	4	5	4+5
2	Todas as tarefas atribuídas pelo estatuto da carreira docente à minha categoria são adequadas	**53 49,5%**	7	46	**16 15,0%**	31	7	**38 35,5%**
8	Se eu pudesse mudava o actual Estatuto da Carreira Docente Universitária	**3 2,80%**	0	3	**13 12,1%**	45	46	**91 85,1%**
12	O Estatuto da Carreira Docente Universitária é pouco exigente quanto à promoção	**8 7,50%**	1	7	**12 11,2%**	58	29	**87 81,3%**
20	O actual estatuto da carreira docente retira credibilidade à nossa universidade	**12 11,2%**	2	10	**20 18,7%**	48	27	**75 70,1%**
23	Só excepcionalmente os docentes mais antigos podem ser promovidos sem pós-graduação	**26 24,3%**	11	15	**9 8,40%**	30	42	**72 67,3%**
24	O estatuto da carreira docente deve ser reformulado no que diz respeito à promoção por anos de serviço	**5 4,70%**	11	4	**8 7,40%**	49	45	**94 87,9%**
25	A imagem dos docentes universitários fica comprometida com o actual Estatuto de Carreira	**6 5,60%**	1	5	**21 19,6%**	51	29	**80 74,8%**
30	O actual estatuto torna a carreira docente pouco motivadora	**10 9,40%**	1	9	**24 22,4%**	54	19	**73 68,2%**
40	O actual estatuto da carreira docente deve ser mantido	**93 86,9%**	51	42	**9 8,40%**	3	2	**5 4,70%**

A análise das representações dos docentes sobre o ECDU vigente baseia-se nas opiniões expressas através do inquérito e, em particular, nos itens que se referem a este normativo que é tido quase unanimemente como "pouco dignificante" dado o carácter facilitador baseado no critério da progressão por anos de serviço que, na opinião de um gestor entrevistado, "cria condições para o surgimento de comportamentos oportunistas e apenas contribui para gerar comodismo" (E12) ou, segundo um docente

> "promove a incompetência, dando a possibilidade a qualquer docente de chegar ao topo da carreira sem ter feito investigação, sem ter demonstrado competências e sem sequer melhorar a sua formação académica." (Interlocutor M).

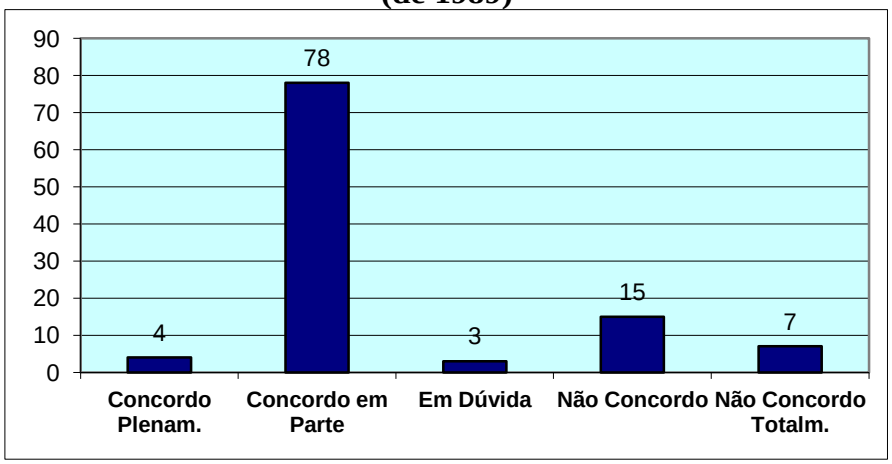
Muitos docentes reconhecem que a promoção por antiguidade não promove uma desejada diferenciação e é por essa razão que 57,3% dos inquiridos admitem que "só

excepcionalmente os docentes mais antigos podem ser promovidos sem pós-graduação" (item 23) embora não tenha sido possível apurar, em sede do inquérito, em que condições é que o admitem. Algumas referências feitas nas conversas apontam para a ideia de ser exigida a esses docentes, em lugar da pós-graduação, a apresentação pública de uma "lição magistral" (Interlocutores D e L), ao passo que alguns entrevistados sugeriram a aprovação em provas públicas (E08, E10, E18) ou a publicação de um "material científico relevante" (E08, E09, E10, E14, E17, E18 e E20).

Para muitos docentes inquiridos (68,2% no item 30) este ECDU "torna a carreira docente pouco motivadora" porque, sendo "pouco exigente" em termos de condições de promoção, conduz a que os docentes manifestem um desempenho mínimo, o necessário para obter uma avaliação favorável para efeitos de progressão. Esta característica é congruente com uma perspectiva burocrática da carreira no que diz respeito ao cumprimento dos padrões mínimos e, nestas condições, é natural que os docentes se sintam desmotivados, especialmente se têm a representação de uma carreira em que a investigação e a publicação científica são elementos imprescindíveis.

Questionados sobre a concordância em relação ao ECDU de 1989, uma grande maioria dos docentes inquiridos (72,9%) mostrou concordar em parte, ao passo que 20,6% não concordam com o mesmo (Gráfico 6). Na realidade, esta versão do ECDU não pode deixar de gerar posições ambivalentes porquanto contem pressupostos enquadráveis numa lógica académica, como acontece com a definição das funções específicas dos docentes em cada categoria, julgadas compatíveis com as exigências funcionais de uma universidade, mas revela incongruências no que diz respeito às condições e requisitos para o provimento dos docentes para essas categorias, às funções inerentes às categorias do grupo dos Professores como adiante se tentará demonstrar.

Gráfico 6 - Grau de concordância com o actual Estatuto da Carreira Docente (de 1989)



As razões dessa concordância parcial ou mesmo da não concordância podem ser encontradas através de uma análise dos aspectos particulares que os docentes referiram concordar menos (nos inquéritos).

Entre esses aspectos, destacam-se, por ordem decrescente de importância:

- a progressão por antiguidade de serviço e a não exigência do grau académico equivalente à pós-graduação para ascender às categorias do grupo dos Professores;

- as funções dos professores no que concernem à orientação de teses de mestrado e de doutoramento, na medida em que estes não possuem estes graus académicos;

- o facto de os monitores integrarem o corpo docente ainda que como categoria especial;

- a exigência de mestrado para o provimento dos assistentes quando esse grau não é exigido para a promoção para as categorias que integram o grupo dos Professores.

Quanto aos aspectos com que os docentes concordam mais, pode-se referir "a definição das categorias do corpo docente", "a exigência de publicação de trabalhos científicos e didácticos na área da disciplina", "a realização com aprovação de provas públicas no lugar da pós-graduação para se ser nomeado como Professor", "o provimento do assistente estagiário e do monitor" e "os deveres e direitos dos docentes". Note-se que correspondem aos aspectos mais genéricos do ECDU e a aspectos particulares relacionados com a valorização académica da carreira docente.

A propósito desta análise, e a respeito do ECDU, alguns docentes sugeriram nos inquéritos alguns critérios para aperfeiçoar o ECDU e legitimar a progressão na carreira docente, apontando "a necessidade de incluir obrigatoriamente a avaliação da actividade docente pelos alunos", "a obrigatoriedade da obtenção de uma pós-graduação para se ser promovido a qualquer uma das categorias do grupo dos professores", "a garantia de realização de pós-graduação para todos os docentes", "a criação de categorias paralelas para os docentes convidados" e "a possibilidade de combinar a avaliação da experiência científico-pedagógica com os títulos académicos".

Estes dados reafirmam as posições de muitos docentes que pretendem ver valorizadas as dimensões científica, pedagógica e académica da carreira docente universitária, uma vez que não se revêm numa carreira de natureza burocrática que em nada dignifica o corpo docente.

Segundo afirmou em entrevista o reitor da universidade (E12),

> "O ECDU deve ser um dos mais importantes instrumentos de dignificação da carreira docente universitária, promovendo a competência científica e pedagógica dos docentes, a formação pós-

> graduada, de maneira a constituir um factor de credibilidade da função docente e da universidade, coisa que o ECDU de 1989 não permitia."

Os resultados das respostas aos itens 20 e 25 (Quadro XVII) revelam que esta visão é partilhada pelos docentes inquiridos pois 70,1% consideram que "o actual estatuto da carreira docente (de 1989) retira credibilidade à nossa universidade" e 74,8% dos docentes acham que "a imagem dos docentes universitários fica comprometida com o actual estatuto de carreira". Por essa razão, para 92,5% dos docentes "a carreira docente universitária goza de pouco prestígio no nosso país" (item 33 - Quadro XII). Para um Director de Faculdade entrevistado (E07), "deve-se acabar a progressão por antiguidade, especialmente agora que já se fazem pós-graduações". O mesmo considerou também que

> "O actual ECDU (de 1989) está desajustado da realidade, tendo procurado apenas resolver o problema de vários docentes antigos que não tiveram possibilidades de fazer pós-graduação. Deste modo, o novo ECDU (de 1995) mostra-se mais realista, definindo as exigências de habilitações e provas para a promoção dos docentes, o que evita as promoções anárquicas e contribui para a dignificação da carreira e dos próprios docentes."

Um outro Director de Faculdade (E11) referiu que

> "a promoção por contagem de tempo de serviço é um dos principais pontos fracos do ECDU vigente, tornando-se facilitador uma vez que, por essa lógica, se permite que todos possam chegar a Professor Titular",

e que

> "ao fundamentar-se nos aspectos científicos e de investigação e ao estabelecerem-se como requisitos para contratação e promoção a formação académica confere ao novo ECDU uma nova legitimidade académica"

o que fará com que "deixe da haver licenciados a chegar a Professor Titular ou a Director de Faculdade", valorizando a carreira docente uma vez que "coloca os docentes no seu devido lugar, face ao grau académico, evitando a frustração dos doutores nas categorias onde há licenciados" (E11).

Os vice-directores de várias faculdades entrevistados tendem a concordar que o actual ECDU "não conduz à diferenciação do corpo docente" (E17), "não atende ao espírito científico da actividade universitária impedindo que os docentes evoluam no seu trabalho" (E10), "não valoriza nem credibiliza a carreira e não dignifica os docentes" (E10; E18; E19) tudo isto em resultado do carácter burocrático da carreira manifestado pela norma da progressão por antiguidade.

Estes gestores foram unânimes em considerar que o novo ECDU é mais exigente, representando um primeiro passo para dignificar a universidade na medida em que passa

a avaliar o mérito científico, "tornando a carreira docente mais selectiva e rigorosa" (E19). Um docente (Interlocutor D) referiu em conversa que

> "Este novo estatuto introduz uma lógica mais compatível com a produção do conhecimento e a investigação, que são a essência de uma universidade, para a qual se exigem competências de alto nível e formação compatível. Ao valorizar os graus académicos e as competências de investigação está-se a contribuir para o prestígio da carreira docente e da universidade angolana."

O que se diz a seguir ilustra a percepção de muitos docentes quanto aos dois estatutos em confronto. Em conversa, um docente afirmou:

> "Do que conheço em relação àquele que esteve em vigor, acho que não é dignificante, porque numa universidade a carreira docente deve assentar na investigação, na produção científica e num desempenho de mérito. Por isso, não é admissível promover docentes só pelo tempo de serviço, sem avaliar a sua prestação e produção científica. O novo estatuto vem repor a lógica do ensino superior, valorizando os graus e as provas académicas. Só assim é que a universidade (de Angola) será respeitada." (Interlocutor E)

Legitimidade docente, credibilidade da carreira e dignidade da universidade parecem constituir, pois, valores académicos defendidos por muitos docentes e gestores, razão pela qual se rejeita o actual ECDU (de 1989) e se defende o novo ECDU (de 1995) relativamente ao qual se acredita poder vir repor a legitimidade académica ferida pelas políticas "populistas" impostas devido ao peso da ideologia do partido dominante. Efectivamente, os vários discursos produzidos no âmbito das entrevistas ou das conversas permitiram captar o sentimento de que o "actual ECDU (de 1989) não prestigia a carreira docente" (Interlocutor G) contribuindo apenas "para promover a incompetência na medida em que se ascende na carreira sem se ter dado provas válidas" (Interlocutor J), justificando-se a aprovação de um novo estatuto que,

> "ao privilegiar a pós-graduação e a investigação científica, que são os pressupostos da actividade universitária, veio introduzir mais credibilidade à carreira docente". (Interlocutor M).

Nas suas reflexões e análises sobre o estatuto da carreira, os docentes participantes neste estudo empregaram frequentemente palavras ou expressões tais como "rigor", "competência", "dignificação", "credibilidade", "exigência", "mérito", "desempenho", "diferenciação", "valorização", "prestígio", às quais associavam um sentido mais negativo quando se referiam ao ECDU de 1989 e um sentido mais positivo sempre que se referiam ao ECDU de 1995, o que traduz um juízo dicotomizado acerca do carácter de cada uma destas duas versões. (Ver Quadro XVIII).

Quadro XVIII: Atributos conferidos às versões do ECDU

Versão de 1989 do ECDU	Versão de 1995 do ECDU
menos rigor	mais rigor
menos competência	mais competência
menor dignificação	maior dignificação
baixa credibilidade	alta credibilidade
menor exigência	maior exigência
menor legitimidade	maior legitimidade
pouco mérito	muito mérito
fraco desempenho	alto desempenho
nula diferenciação	grande diferenciação
baixa valorização	alto valor académico
pouco prestígio	muito prestígio
pouco aliciante	muito aliciante
pouco motivador	muito motivador
baixa satisfação	elevada satisfação

Assim, era comum considerar o ECDU de 1989 "facilitador" (E09; E10; E11; E17), "pouco exigente do ponto de vista da investigação" (E06), que "não dignifica a universidade porque não considera a dimensão da investigação" (E15), que "não confere credibilidade à carreira"(E18) sendo comparável a "um passaporte que leva facilmente os docentes ao topo da carreira" (E10). Estes traços retiram, na perspectiva de muitos docentes, credibilidade à carreira, o que contribui para "manchar a imagem da nossa universidade" (E13). Um docente da Faculdade de Medicina referiu no inquérito que o actual ECDU

> "promove o culto da mediocridade na medida em que permite que os docentes possam ascender administrativamente na carreira sem demonstrarem competências nenhumas uma vez que não têm de prestar qualquer tipo de provas".

Através dos atributos constantes no Quadro XVIII inferem-se as representações dos docentes sobre a carreira docente universitária considerada, à luz do ECDU de 1989, como sendo "de cariz acentuadamente burocrático, mas simultaneamente com algumas condicionantes ideológicas como a militância política dos docentes" (T10). A partir dos testemunhos fornecidos (ver síntese no Apêndice A), este ECDU é tido como "burocrático e conservador, valorizando apenas os anos de serviço e a fidelidade à causa da revolução de natureza socialista" (T09) conduzindo a que a carreira seja caracterizada como "de índole burocrática e política" (T4), "sem grandes exigências científicas e de desempenho" (T6), "desprestigiada interna e externamente devido às fortes condicionantes ideológicas e ao controlo partidário" (T2), "que não confere prestígio científico aos docentes nem à universidade (T3) e que "só a partir de 1995 se assiste à construção de uma carreira docente academicista com exigência de graus académicos e provas públicas" (T8). O que está aqui em causa é a desvalorização da

dimensão académica da carreira docente universitária que, na percepção dos docentes, retira credibilidade ao trabalho docente, como o referiu um entrevistado, para quem

> "a progressão dos docentes não é cientificamente fundamentada. É um processo frágil porque não contempla bases académicas fortes para justificar a promoção para as categorias de Professor Auxiliar ou Associado. Portanto, daqui não pode surgir qualquer base de credibilidade o que faz com que a nossa profissão não seja dignificada." (E04).

O ano de 1995 constituiu um ano de viragem no que respeita à configuração da carreira docente partindo do princípio que o novo ECDU representava a possibilidade de recuperar o "espírito académico" mediante a revalorização das provas, dos graus académicos e da investigação científica. O surgimento desta versão do ECDU resulta de uma consensualização de posições, conseguida na fase da discussão pública interna, posições essas que assumiam, na opinião de um interlocutor (O), a necessidade de

> "valorizar a carreira docente a partir do reconhecimento do mérito científico e académico dos docentes, do seu desempenho científico e pedagógico, aspectos estes que recuperam a lógica académica de modo a salvaguardar a dignidade da nossa carreira docente."

Esta mesma posição é defendida por um outro docente que referiu, em conversa:

> "O novo estatuto da carreira constitui uma condição importante para valorizar a nossa profissão que passa a ser mais exigente, baseada nas provas académicas que são a essência da universidade, aliás, reconhecemos que não pode haver universidade sem investigação" (Interlocutor I)

o que, na perspectiva de outro docente (Interlocutor F)

> "Este estatuto é mais congruente com a imagem de uma carreira universitária exigente, que deve privilegiar o mérito científico e académico que obriga a um maior empenho para se ascender na carreira, na base do qual se pode diferenciar os docentes ao mesmo tempo que se dignifica a carreira docente universitária."

Este ECDU rompe com uma lógica burocrática que começava a implantar-se, pretendendo recuperar as lógicas académica e científica que conferem legitimidade à carreira docente pois, como considerou um docente,

> "Na universidade deve-se privilegiar as competências científico-didácticas e de investigação e é o desempenho dos docentes nestes domínios que deve constituir o critério fundamental para justificar a sua promoção na carreira." (Interlocutor G)

Daqui se depreende que as próprias políticas de gestão da carreira passam a admitir a dimensão académica como fundamental na medida em que é aquela que, de acordo com a representação académica da carreira, permite construir o sentido de dignidade docente e de credibilidade da própria universidade. A aprovação desta versão do ECDU é disso exemplo, tendo sido considerado dignificante, salvo raras excepções, como é o caso de um docente que afirmou que

> "ainda não existem condições para a implementação deste ECDU pois não é fácil organizar provas públicas nem constituir júris de avaliação, além de que ainda não existem condições para realizar a investigação científica e publicar trabalhos científicos." (E04).

Um outro docente reforçou estes obstáculos para justificar a pouca exequibilidade imediata (E06) e outro ainda, com base nos mesmos argumentos, referiu que

> "é um pouco utópico falar-se já em publicação de artigos em revistas quando os docentes não têm condições para fazer investigação e ainda têm muitas dificuldades até mesmo para preparar as suas aulas." (E11).

Todavia, estes condicionalismos não retiram mérito ao novo ECDU que recebeu uma crítica muito favorável pois, na opinião de muitos, já era tempo de terminar com as promoções administrativas na carreira docente[566], (entrevistados 04, 07, 08, 10, 12, 17 e 20) e interlocutores (A e H) cuja legitimidade se devia fundamentar agora nos graus académicos, no trabalho investigativo e na produção científica, dimensões mais congruentes com a natureza intrínseca da universidade.

2.4. Sobre a satisfação profissional no trabalho - faz-se o que se pode e a mais ninguém é obrigado

Enquanto membros de um grupo profissional, os docentes universitários, no exercício das suas funções, estão sujeitos à influência de factores de vários tipos que podem afectar o seu comportamento, a sua predisposição para o trabalho e a sua motivação e satisfação profissional. A análise das questões da motivação e da satisfação humanas remete-nos para os teóricos da Administração que se debruçaram sobre as mesmas, no âmbito da "Escola das Relações Humanas", entre os quais encontramos A. Maslow e F. Herzberg[567].

Maslow desenvolveu uma teoria da motivação baseada na satisfação de necessidades humanas que se encontram hierarquizadas numa pirâmide segundo uma ordem de importância e de influência. De acordo com esta teoria, a satisfação de umas necessidades conduz ao surgimento de outras de níveis mais elevados que exigem ser

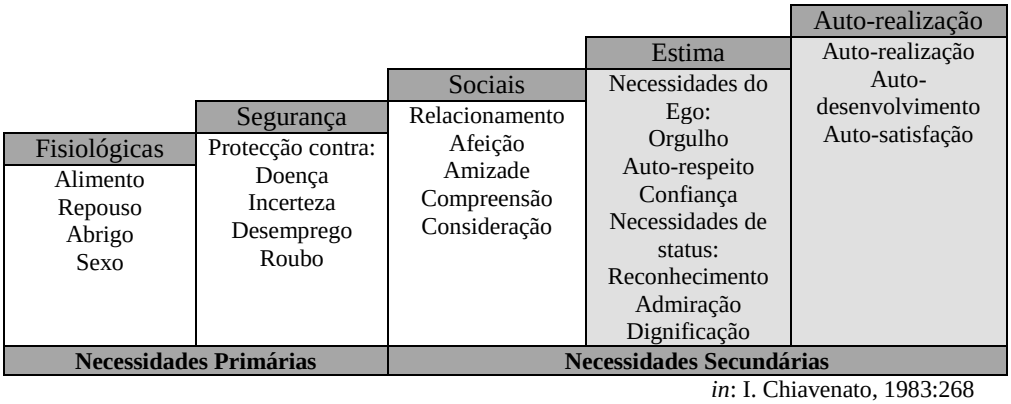
[566] Apesar de alguma contestação à norma da progressão por antiguidade, alguns docentes (entrevistados 02, 06, 14 e 19 e interlocutores B e N) com quem conversámos, admitem a sua pertinência tendo em conta a situação concreta da UAN que não permite que a maioria dos docentes faça a pós-graduação.

[567] Estes teóricos da motivação humana integram a Teoria Comportamental da Administração, que é um desdobramento da Teoria das Relações Humanas cuja ênfase é colocada nas pessoas, ocupando-se do estudo do comportamento humano com base na motivação humana. Partindo de um enfoque predominantemente sociológico e motivacional, esta Teoria é insuficiente para explicar completamente o comportamento organizacional a partir da interacção entre o indivíduo, o grupo e a organização por se centrar demasiado no indivíduo. No entanto, contribui para compreender melhor o comportamento humano o que é útil para estruturar o comportamento do administrador. Para mais detalhes sobre esta corrente, ver I. Chiavenato (1983:366-373) e J. A. Stoner & R. E. Freeman (1992:30-32).

satisfeitas e qualquer frustração na satisfação das necessidades é vista como ameaça, produzindo reacções negativas. A base desta teoria é que os indivíduos se motivam quando conseguem satisfazer as suas necessidades, encontrando aí factores de satisfação pessoal. Neste caso concreto, interessa reportarmo-nos às necessidades de estima e de auto-realização[568] que se localizam nos dois últimos níveis da pirâmide e que encontram expressão nos contextos social e profissional dos docentes, que, enquanto actores organizacionais, esperam encontrar satisfação na base da resolução satisfatória dessas necessidades[569].

Para melhor visualização da hierarquia das necessidades de Maslow podemos socorrer-nos da figura que se segue:

Figura 4 - A hierarquia das necessidades de Maslow



in: I. Chiavenato, 1983:268

Por sua vez, Herzberg apresentou a "teoria dos dois factores" que contempla: a) os factores higiénicos ou extrínsecos, que se localizam no ambiente organizacional e abrangem as condições de trabalho. Estes estão fora do controlo das pessoas e são geridos pelos órgãos de administração; b) os factores motivacionais ou intrínsecos, que estão relacionados com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que o indivíduo executa e estão sob o seu controlo. Estes factores têm efeitos profundos e estáveis, provocando satisfação se forem positivos ou insatisfação se forem precários.

[568] As necessidades de estima referem-se às necessidades do *ego*, e têm a ver com o orgulho, o auto-respeito, a confiança, o reconhecimento, as de *status*, a dignidade. Entre as necessidades de auto-realização, incluem-se as de autodesenvolvimento e auto-satisfação. Estas necessidades afectam a esfera pessoal, social e profissional dos indivíduos e determinam os níveis de satisfação individual nessas esferas.

[569] A noção de "necessidades", bastante ambígua, corresponde a uma "construção social" na medida em que a sua conceptualização e operacionalização depende de muitos factores contextuais e da importância que se lhe atribui enquanto variável que justifica alguma estratégia de intervenção sobre os indivíduos. Podendo significar carência, défice, inclinação, desejo, expectativa, as necessidades, sentidas ou induzidas, reais ou fictícias, são uma via de aceder à forma como os indivíduos se relacionam com os contextos de trabalho e se motivam em relação ao desempenho das tarefas e responsabilidades. Referindo-se ao domínio da formação, Canário (1999:115) revela as ambiguidades e conotações do conceito que, no plano do subjectivo "corresponde a um sentimento e, portanto, não tendo existência senão nas consciências individuais."

No caso concreto deste estudo debruçámo-nos sobre os factores que conferem aos docentes angolanos mais satisfação profissional e, tal como se pode constatar através do Quadro XIX, tratam-se essencialmente de aspectos relacionados com o exercício da actividade académica no contexto das condições organizacionais específicas. Os dados obtidos permitem verificar que os factores motivadores que melhor pontuação obtiveram e, portanto, considerados mais importantes, relacionam-se com actividades expressivas (investigação, pós-graduação e produção científica) o que confirma a tendência de valorização destas actividades que conferem sentido e dignidade à carreira docente universitária. À excepção do "gosto pela docência universitária" e da "possibilidade de obter prestígio social" as restantes actividades referidas até à 12ª posição também se enquadram no âmbito das "actividades academicamente expressivas" ou seja, as que, estando directamente ligadas ao conteúdo funcional da actividade docente universitária, conferem mais satisfação e realização profissional. Estas actividades, congruentes com a representação de uma "universidade da ciência", satisfazem necessidades de realização pessoal e profissional, conferindo prestígio profissional e dignidade à carreira docente.

Quadro XIX: Factores de motivação na carreira docente universitária

FACTORES MOTIVADORES	Pontuação	Média	Lugar
a possibilidade de fazer investigação	312	**2,91**	1º
a perspectiva de fazer a pós-graduação	309	**2,88**	2º
a possibilidade de publicar trabalhos científicos	307	**2,86**	3º
o gosto pela docência universitária	301	**2,81**	4º
a participação em eventos científicos internacionais	299	**2,79**	5º
o reconhecimento da competência profissional	296	**2,76**	6º
o intercâmbio científico com docentes estrangeiros	293	**2,73**	7º
a perspectiva de ensinar mais e melhor	280	**2,61**	8º
a exigência de prestação de provas de competência	238	**2,22**	9º
a necessidade de elaborar material didáctico-científico	236	**2,20**	10º
a possibilidade de obter prestígio social	235	**2,19**	11º
a possibilidade de dirigir equipas de docentes/investigadores	227	**2,12**	12º
o tempo de permanência em cada categoria	193	**1,80**	13º
o salário com que os docentes são remunerados	171	**1,59**	14º
a realização de tarefas de gestão departamental	168	**1,57**	15º
a possibilidade de exercer cargos de responsabilidade	161	**1,50**	16º
a promoção por tempo de serviço na carreira	159	**1,48**	17º

Nota: A média é uma medida que oscila entre 1 e 3, que são os valores-limite estabelecidos *a priori*, e que os docentes tinham de usar para pontuar os factores segundo o grau de importância que atribuíam cada um. (Ver Pergunta 14 do Inquérito)

Neste sentido, alguns docentes entrevistados referiram que, entre os factores que lhes dariam mais satisfação no trabalho estão "o reconhecimento do trabalho desenvolvido" (E03; E17), "a realização da actividade académica com qualidade

reconhecida" (E19), "a possibilidade de aliar a investigação e a docência" (E09; E18) e "a intervenção de forma competente nas três componentes da universidade" (E17) o que prova a preocupação dos docentes com áreas de trabalho congruentes com aquela representação de universidade.

Os resultados respeitantes às actividades que estão entre o 13º e o 17º lugar do Quadro XIX, revelando as médias mais baixas, mostram a pouca importância atribuída a factores aos quais já se encontra associada uma dimensão mais burocrática da organização universitária. Efectivamente, o tempo de serviço e o salário, as tarefas de gestão departamental e os cargos de responsabilidade correspondem às dimensões burocráticas da carreira consideradas pouco apelativas, embora estas últimas não deixem de ser funções dignificantes e geradoras de *status* no interior da universidade que não foram valorizadas devido à percepção da falta de autonomia dos órgãos e seus responsáveis e à interferência das estruturas partidárias nos processos de decisão.

Quadro XX: Factores de desmotivação na carreira docente universitária

FACTORES DESMOTIVADORES	Pontuação	Média	Lugar
o salário com que os docentes são remunerados	307	**2,86**	1º
a exiguidade de meios para a investigação	305	**2,85**	2º
a insuficiência de material bibliográfico para consulta	298	**2,78**	3º
o não reconhecimento da competência profissional	297	**2,77**	4º
a dificuldade de realizar a pós-graduação	293	**2,73**	5º
a falta de gratificação por trabalhos relevantes	281	**2,62**	6º
a não exigência de qualificações académicas compatíveis	267	**2,49**	7º
a subjectividade no processo de avaliação dos docentes	264	**2,46**	8º
a insipiência dos critérios de avaliação do desempenho	245	**2,28**	9º
a não exigência de prestação de provas de competência	235	**2,19**	10
o elevado número de horas de docência	208	**1,94**	11º
o tempo de permanência em cada categoria	181	**1,69**	12º
a realização de tarefas de gestão departamental	180	**1,68**	13º
a grande quantidade de alunos nas turmas	177	**1,65**	14º
a perspectiva de chegar rapidamente ao topo da carreira	155	**1,44**	15º
a possibilidade de exercer cargos de responsabilidade	154	**1,43**	16º
a exigência de obter um grau académico mais elevado	145	**1,35**	17º
a necessidade de elaborar material didáctico-científico	138	**1,28**	18º

Nota: A média é uma medida que oscila entre 1 e 3, que são os valores-limite estabelecidos *a priori*, e que os docentes tinham de usar para pontuar os factores segundo o grau de importância que atribuíam cada um. (Ver Pergunta 15 do Inquérito)

Analisando os factores de desmotivação (Quadro XX) verifica-se que a remuneração (salário e gratificações), a precariedade das condições de trabalho (exiguidade de meios para a investigação, a insuficiência de material bibliográfico para consulta), o não reconhecimento da competência profissional e a dificuldade de realizar a pós-graduação figuram entre os mais desmotivadores, o que pode significar fontes de

insatisfação pessoal e profissional. Assim sendo, a dedicação ao trabalho fica comprometida tal como a auto-imagem dos docentes, que passam a sentir-se incapazes de "dar conta do recado". Estes factores foram identificados também pelos docentes entrevistados sendo o baixo salário o que mais referências mereceu (E02; E03; E04; E08; E09; E10; E14; E18 e interlocutores L, O e S).

A propósito do salário, um nosso entrevistado considerou que

> "Noto que existe uma grande insatisfação profissional no seio dos nossos colegas devido especialmente ao baixo salário com que somos remunerados, que não permite usufruirmos de condições sociais de vida condignas." (E02).

Esta posição é corroborada por outra entrevistada para quem

> "os docentes não podem estar satisfeitos quando o seu salário é baixo, não lhes permitindo fazer face às necessidades materiais da vida. Deste modo, eles sentem-se inferiorizados face a outros cidadãos que, só por ocuparem cargos dirigentes, levam uma vida desafogada." (E04).

Uma docente, que exerce o cargo de Chefe de Departamento, considerou mesmo que

> "os docentes sentem-se frustrados, não só devido às precárias condições de trabalho, mas essencialmente devido ao baixo salário que auferem, que não lhes garante condições de vida condignas. Desse modo, não podem estar motivados nem ter um bom desempenho porque estão mais preocupados com as dificuldades de vida." (E09).

Parece haver a percepção de que o salário, que devia ser uma fonte de satisfação, não corresponde ao contributo que os docentes julgam que fazem à organização, não se verificando aqui a "teoria da equidade"[570] de Stacy Adams (Chiavenato, 1983:392-393).

As precárias condições de vida, apontadas por vários entrevistados (E03; E09; E10) e as deficientes condições de trabalho (falta de bibliografia, de equipamentos e de material consumível) destacadas pelos docentes E02, E08 e E09 foram considerados como factores de insatisfação profissional, que afectam o desempenho, tendo um docente referido que

> "A situação social dos docentes universitários é precária, derivando do baixo salário que auferem na universidade. Assim, eles preferem deixar de ser efectivos e passar a colaboradores, porque vão ganhar um melhor salário noutras empresas. Se permanecem na universidade isso deve-se apenas ao estatuto social que essa permanência lhes confere" (E10).

[570] Segundo S. Adams (1977), as pessoas comparam entre si os benefícios, as tarefas e as punições. Em função disso, fazem um certo investimento de energia, tempo e capacidades como contributos à organização. Assim, há equidade quando existe equilíbrio entre as recompensas feitas pela organização às pessoas e os contributos que estas lhe dão. Quando as pessoas se sentem desfavorecidas, podem desmotivar e reduzir o seu desempenho. Assim, a sua decisão de participar e contribuir depende de como a organização remunera os participantes com os alicientes adequados e de como consegue motivá-los. Daqui se depreende que a sobrevivência da organização depende do equilíbrio entre os incentivos que ela confere aos seus membros e os contributos que estes lhe dão em troca. Cf. Barnabé & Girard, 1987:326.

Os docentes estabelecem uma relação entre as condições de vida proporcionadas pelo salário e a motivação para o trabalho, confirmando a articulação entre a satisfação de necessidades fundamentais e o nível de desempenho na profissão. Uma particularidade deste contexto é o facto de os docentes angolanos lutarem ainda por satisfazer necessidades básicas de nível primário (habitação, transporte, subsistência alimentar, segurança) o que os move a preocuparem-se mais com a questão remuneratória que parece ser, neste momento um problema importante. Por esta razão, são escassas, nas entrevistas, as referências a outras fontes de motivação para a carreira. Por exemplo, a dificuldade de realizar a pós-graduação foi apontada por dois docentes (E02 e E03) e o exercício de actividades administrativas foi entendido por um entrevistado (E04) como pouco motivador. Um docente (E16) considerou que "o controlo ideológico constitui um dos aspectos mais desmotivadores da actividade docente e de gestão na universidade pois restringe a nossa actuação profissional."

Uma comparação entre alguns dos factores motivadores e desmotivadores (constante no Quadro XXI) revela-nos uma congruência nas respostas fornecidas pelos inquiridos se partirmos dos pressupostos que se um factor é considerado motivador não pode ser simultaneamente entendido como desmotivador, mas o seu oposto tem de ser desmotivador. Nesta categoria, encontramos os três primeiros factores considerados motivadores, (a possibilidade de fazer investigação, a perspectiva de fazer a pós-graduação e o reconhecimento da competência profissional) cujos opostos aparecem como factores mais desmotivadores. Além disso, admite-se que, por não terem qualquer significado relevante no contexto específico do campo da pesquisa, alguns factores são indiferentes, aparecendo no meio da respectiva escala. Estão nesta categoria a prestação de provas de competência (que nunca ocorreram até muito recentemente), o tempo de permanência em cada categoria (classificado simultaneamente como pouco motivador e pouco desmotivador) face ao modo como os docentes se posicionam face a este critério. A realização de tarefas de gestão departamental e a possibilidade de exercer cargos de responsabilidade foram considerados factores que não motivam mas também não desmotivam o que não é estranho se atendermos que são aspectos controversos em relação aos quais nem todos têm a mesma percepção, especialmente se considerarmos as perspectivas dos que são gestores para quem, entre outros factores desmotivadores, estes estariam entre os últimos. Não se elimina a possibilidade de alguns docentes, fazendo uma apreciação "a partir de fora" as tenham considerado pouco motivadores.

Quadro XXI: Comparação entre factores motivadores e desmotivadores

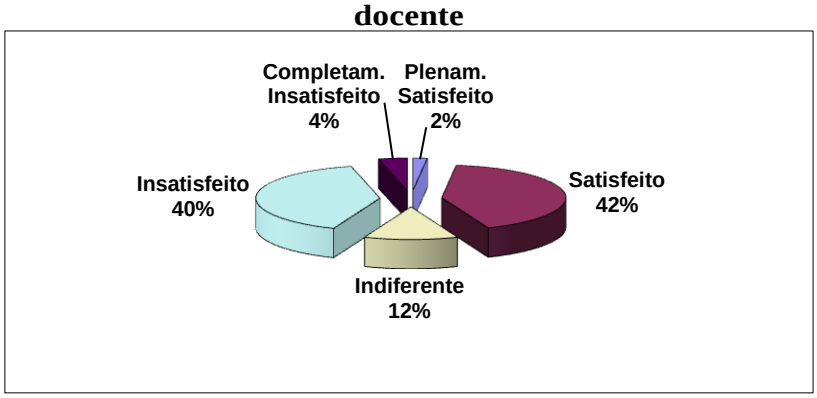
FACTORES MOTIVADORES	M*	P*
a possibilidade de fazer investigação	2,91	1º
a perspectiva de fazer a pós-graduação	2,88	2º
o reconhecimento da competência profissional	2,76	6º
a exigência de prestação de provas de competência	2,22	9º
a necessidade de elaborar material didáctico-científico	2,20	10º
o tempo de permanência em cada categoria	1,80	13º
o salário com que os docentes são remunerados	1,59	14º
a realização de tarefas de gestão departamental	1,57	15º
a possibilidade de exercer cargos de responsabilidade	1,50	16º

FACTORES DESMOTIVADORES	M*	P*
o salário com que os docentes são remunerados	2,86	1º
a exiguidade de meios para a investigação	2,85	2º
o não reconhecimento da competência profissional	2,77	4º
a dificuldade de realizar a pós-graduação	2,73	5º
a não exigência de prestação de provas de competência	2,19	10º
o tempo de permanência em cada categoria	1,69	12º
a realização de tarefas de gestão departamental	1,68	13º
a possibilidade de exercer cargos de responsabilidade	1,43	16º
a necessidade de elaborar material didáctico-científico	1,28	18º

***M - Média; *P - Posição**

Questionando os docentes universitários acerca do seu nível de satisfação, verificamos que as opiniões se dividem bastante. Através da resposta à questão nº 18 do questionário e cujos dados estão expressos no Gráfico 7, confirmada pelos dados fornecidos através do item 32 do Quadro XXII, nota-se um repartição quase equitativa entre os docentes que estão satisfeitos e os que se mostram insatisfeitos com a carreira docente e este facto pode ter a ver com concepções distintas de carreira, destacando-se os que consideram a dimensão docente como a mais importante e os que valorizam a investigação e a produção científica. Além disso, essa variação pode ser reflexo da forma como cada um se posiciona face às tarefas e responsabilidade inerentes à função docente que realiza e a todo o conjunto de factores do ambiente e da dinâmica organizacional.

Gráfico 7 - Nível de satisfação profissional dos docentes em relação à carreira docente



A análise global do gráfico revela um empate entre os docentes que se sentem satisfeitos em relação à carreira e os que se dizem insatisfeitos, embora se notem pequenas diferenças se atendermos às *nuances* da resposta. Pretendemos aferir o nível

de satisfação relativamente a várias dimensões da carreira docente e os resultados das respostas dadas aos diferentes itens da escala mostram que (ver quadro XXII): uma maioria relativa dos docentes (48,6% no item 5) não se sente satisfeita com o estatuto da carreira (facto comprovado pela resposta ao item 22) e cujas razões já conhecemos; há uma percentagem aproximada de docentes (45,8%) que não estão satisfeitos com a forma como está a decorrer a carreira (item 13) e outros tantos que consideram que o salário também não é factor de satisfação profissional (item 37). No entanto, uma grande maioria sentir-se-ia satisfeita se a carreira exigisse maior esforço intelectual (97,2% no item 17) e se a progressão na carreira exigisse a prestação de provas públicas (78,5% no item 27). Confirma-se a inclinação dos docentes inquiridos, pelo menos retoricamente, pelas dimensões que conferem sentido académico à carreira docente.

Quadro XXII: Opiniões dos docentes sobre o seu nível de satisfação profissional

Item #	Conteúdo		CD	DES	IND	ACO	CA	
		1+2	1	2	3	4	5	4+5
5	Com este estatuto da carreira é fácil sentir-me satisfeito na carreira docente	**52 48,6%**	17	35	**31 29,0%**	22	2	**24 22,4%**
7	Mesmo uma boa remuneração nesta carreira não me daria satisfação profissional	**56 52,3%**	16	40	**9 8,40%**	31	11	**42 39,3%**
13	Estou satisfeito com a forma como está a decorrer a minha carreira	**49 45,8%**	20	29	**21 19,6%**	34	3	**37 34,6%**
17	Ficaria satisfeito se chegasse ao topo da carreira à custa de maior esforço intelectual	**1 0,95%**	0	1	**2 1,85%**	44	60	**104 97,2%**
22	Não poderei ter satisfação com este estatuto de careira	**11 10,3%**	1	10	**26 24,3%**	55	15	**70 65,4%**
27	Sentir-me-ia satisfeito se a progressão na carreira exigisse prestação de provas públicas	**6 5,60%**	3	3	**17 15,9%**	67	17	**84 78,5%**
32	Considero-me satisfeito com o meu trabalho como docente universitário	**40 37,4%**	10	30	**24 22,4%**	40	3	**43 40,2%**
37	A remuneração salarial nesta carreira é um factor de satisfação profissional	**60 56,0%**	34	26	**8 7,50%**	27	12	**39 36,5%**
39	Ser docente universitário dá-me satisfação profissional	**16 15,0%**	4	12	**26 24,3%**	54	11	**65 60,7%**

Uma maioria dos docentes (60,7% no item 39) concorda que o "ser docente universitário" e o "trabalho como docente universitário" (40,2% no item 32) produzem satisfação profissional o que é congruente com o facto de 75,7% dos docentes ter concordado que gosta de ser docente universitário (item 1 do Quadro XXV).

Os dados constantes no Quadro XXIII, que são uma síntese de ideias expressas nos inquéritos, nas entrevistas e nas conversas, confirmam que os docentes universitários angolanos justificam a satisfação profissional através da realização de

actividades expressivas, reconhecidas internamente e sentem-se valorizados a partir dos resultados positivos da sua actividade.

Quadro XXIII: O que pode contribuir para a satisfação profissional de um docente

CATEGORIAS		REFERÊNCIAS
ACTIVIDADE ACADÉMICA	**A**	Publicar trabalhos; Ensinar mais e melhor; Investigar mais e melhor; Ligar a docência à investigação; Realização de trabalhos científicos; Bom desempenho profissional;
	B	Ligar a investigação à docência (E09; E18); Beneficiar de saídas para congressos (E07); Poder intervir nas 3 componentes de actividade da universidade (E17); Transmitir bem os conhecimentos aos alunos (E14); Ver os alunos a reagir positivamente nas aulas (E11);
REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	**A**	Sucesso Pedagógico; Realização pessoal; Estabilidade social; Maturidade científica; Bem-estar no trabalho;
	B	Reconhecimento do trabalho (E03; E17); Prazer no trabalho (E02); Gostar de exercer a profissão (E01; E06; E11; E15); Entrega e dedicação ao trabalho (E04); Amor à profissão (E05; E15); Concretizar a vocação para a docência (E14); Entrega ao trabalho (E20);
REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES LABORAIS	**A**	Boa remuneração salarial e condições de trabalho; Acesso a bibliografia e condições de trabalho;
	B	Enfrentar economicamente os encargos sociais (E01; E19); Vencimento gratificante (E07; E10; E20); Desfrutar de boas condições sociais de vida (E07; E10); Haver prémios para incentivar os docentes (E10); Poder adquirir livros e computador (E07); Receber protecção jurídica na defesa dos direitos laborais (E20);
RELAÇÕES SÓCIO-PROFISSIONAIS	**A**	Interacção e não intromissão científica; Boas relações com os colegas e superiores;
	B	Trabalho colaborativo com colegas (E02); Intercâmbio de experiências (E14);
COMPETÊNCIA	**A**	Competência profissional/científica; Cumprimento adequado das tarefas e deveres profissionais; Avaliação da capacidade profissional;
	B	Realizar com competência as tarefas incumbidas (E04);
DESENVOLVIMENTO SOCIOPROFISSIONAL	**A**	Evolução no trabalho desenvolvido; Desenvolvimento intelectual; Grau académico mais elevado; Progredir na carreira; Aumentar a formação académica pessoal;
	B	Realizar a pós-graduação (E03); Progredir no conhecimento (E03); Participar em congressos científicos (E07);
RECONHECIMENTO E DIGNIFICAÇÃO	**A**	*Status* social e reconhecimento pelo governo; Reconhecimento da competência profissional; Apoio e incentivo por parte do governo; Reconhecimento académico e profissional;
	B	Reconhecimento do trabalho e do desempenho (E16; E17);
RESULTADOS DO TRABALHO	**A**	Influência positiva na formação dos alunos; Participar no desenvolvimento social; Ter bons estudantes; Superar e vencer as dificuldades; Realizar trabalho de qualidade; Recompensa pelo trabalho realizado; Dar contributos ao ensino e à investigação; Bons resultados académicos na actividade docente;
	B	Ter alunos lançados na vida como profissionais (E03); Alegria de formar novos quadros (E11); Contribuir para "acordar" as consciências dos alunos (E11); Formar os alunos como bons profissionais (E18); Contribuir para o bem da instituição e do país (E02); Realizar um trabalho com qualidade apesar das frustrações (E19);

A - Referências extraídas dos Inquéritos **B - Referências retiradas das Entrevistas**

O quadro revela que são múltiplas as bases ou fontes de satisfação, incluindo os resultados da actividade académica que funcionam como motivação para o desempenho. Concluímos que estamos perante um quadro de representações que exprime mais um desejo do que um retrato do que é, o que denota as aspirações a uma vida académica rica e variada através da qual possam exprimir o seu profissionalismo. Os docentes valorizaram a dimensão académica da sua actividade, com incidência no reconhecimento da competência científica e revelaram um "sentido de missão" através das preocupações expressas com os resultados da sua actividade o que lhes proporciona satisfação profissional.

2.5. Sobre os professores universitários - garimpeiros da vida em busca de um filão de sorte

Os professores universitários constituem um grupo profissional[571] que se distingue pela sua elevada formação académica e pelo exercício colectivo de uma actividade (a maioria em regime de exclusividade) no meio académico de que resulta uma "cultura específica" em consequência da socialização nesse meio e actividade. Enquanto grupo, ao serviço de uma instituição estatal, estes indivíduos partilham valores que os identificam e defendem interesses visando a garantia de direitos e prerrogativas profissionais e sociais. Estes profissionais são vistos em primeiro lugar como funcionários do Estado, cuja actividade se rege pelo estatuto geral da função pública e pela lei geral do trabalho, encontrando-se especificamente regulamentada ao abrigo do ECDU.

Este grupo tem de si uma auto-imagem construída e uma imagem socialmente percebida: a auto-imagem (imagem de si) é muito positiva e deriva do reconhecimento do valor intrínseco da profissão (formadores de uma nova geração de quadros) e de uma

[571] Segundo Kramarz (1991:24-25), baseando-se em Parsons, a definição de uma profissão inclui as regras de acesso, os mecanismos objectivos de cooptação, uma deontologia, regras de controlo do exercício da actividade e o diploma, enquanto credencial da formação obtida. Bourdoncle (1991:75 e 78) acrescenta a estes atributos o saber especializado (conhecimentos gerais e sistemáticos) professado publicamente e não transmitido misteriosamente, a legitimidade social que deriva das práticas que se apoiam numa base racional e os honorários que constituem a retribuição de um serviço. Enquanto grupo profissional, há que acrescentar a partilha de uma cultura docente, gerada no processo de socialização profissional, de que se destaca o individualismo, o conformismo, a uniformidade, a orientação para a acção mais do que para a reflexão (Sachs & Smith, 1988). Para mais detalhes sobre as características de uma profissão, ver: G. Gyarmati K. (1975); L. L. Byars & L. W. Rue (1979:20); R. S. Downie (1990) em cujo trabalho o autor apresenta 6 características (knowledge base, service to clients, social function, independence from the state, education and training, moral and legal legitimacy); R. Pratte & J. L. Rury (1991) que apontam como critérios, um corpo de conhecimentos específicos, o controlo da formação dos seus membros, o domínio de uma área pericial, a aptidão moral, os padrões de desempenho, e o controlo do exercício e dos "negócios" e sobre a certificação e licenciamento; J. E. Talbert (1995:72) que apresenta 3 dimensões do profissionalismo docente (cultura técnica ou partilha de objectivos instrucionais e crenças, serviço ético ou expectativas em relação aos alunos e obrigação para com a profissão ou engajamento no ensino); C. Watts (2000:12-14) que refere os três conceitos-chave da ideologia do profissionalismo (conhecimento especializado de base, autonomia profissional e serviço ao cliente).

idealização ou projecção para aproximar o que são com o que gostariam de ser. Nota-se que este grupo tem-se a si próprio em elevada consideração na base do papel reconhecidamente importante que exercem. Efectivamente, o partido tem desenvolvido uma acção no sentido de valorizar o papel do "educador", conceito no qual engloba os professores em geral. O lema "o professor é um combatente da linha da frente" expressa bem o significado político da função docente e a importância social do papel dos professores na educação do "homem novo", ou seja, do cidadão para uma sociedade socialista, tal como preconizava o partido dirigente.

Neste estudo empírico solicitou-se aos inquiridos que classificassem as ocupações/profissões[572] apresentadas segundo a percepção do prestígio social que atribuem a cada uma delas. Os resultados, expressos no Quadro XXIV, revelam a elevada consideração ou prestígio que os docentes universitários têm relativamente a si próprios o que, de acordo com Postic e col. (1990:31), tanto pode significar "um mecanismo de protecção", reconhecendo o nível da sua qualificação académica ou pode tratar-se de afirmação de uma identidade social estabelecida na base do papel social do professor. Efectivamente, parece haver aqui um reconhecimento do importante papel que eles cumprem na sociedade, revelado através de expressões do género

> "Somos formadores de quadros e sem nós não poderia haver médicos, engenheiros, advogados, economistas, etc., pelo que a nossa função é demasiado importante para a nossa sociedade." (Interlocutor L).

> "A actividade docente é uma actividade nobre pois dela depende a reprodução da força de trabalho mais qualificada, ou seja, dos técnicos que irão assegurar o funcionamento dos sistemas de produção de riqueza material e espiritual da nossa sociedade." (Interlocutor S).

A posição ocupada nesta hierarquia de profissões/ocupações revela quão elevado é o prestígio social reconhecido ao "professor universitário", que chega a ser superior ao das tradicionalmente conceituadas profissões como a dos médicos e a dos juristas, consideradas "profissão de estatuto"[573]. Todavia, esta percepção não corresponde à imagem social que a profissão académica tem realmente na opinião pública, facto de que os docentes universitários têm consciência.

---

[572] Foi-lhes apresentado um conjunto de ocupações/profissões "equivalentes" em termos de "estatuto social" e outras características que têm a ver com o recurso a um saber construído e a outros símbolos e valores socialmente valorizados (salário mais elevado, regalias sociais, intervenção social, visibilidade pública, proximidade ou pertença a uma elite, etc.). Ver questão 19 do inquérito, no Apêndice B.

[573] Heidenheimer (1989:587-590) considera que o direito constitui uma "profissão-estatuto" pela grande proximidade com as esferas do poder e a medicina como "profissão-estatuto" auxiliar pelo nível de intervenção na sociedade. Segundo este autor "les professions-statut se sont considérablement développées parce que la structure de l'Etat favorise l'accession des hommes de loi au pouvoir politique, et que le budget de l'Etat affecte souvent des sommes considérables pour payer les activités des médecins." (*id.*:588). Consultar também R. P. Wolff (1993:47-51).

Quadro XXIV: Como os docentes universitários angolanos hierarquizam as profissões/ocupações

OCUPAÇÕES	PONTUAÇÃO	MÉDIA
Professor Universitário	**862**	**8,05**
Médico	**803**	**7,50**
Engenheiro	**644**	**6,01**
Jurista	**620**	**5,79**
Gestor empresarial	**607**	**5,56**
Economista	**557**	**5,39**
Alto Dirigente Governamental	**545**	**5,09**
Deputado/Parlamentar	**532**	**4,97**
Arquitecto	**427**	**3,99**
Agrónomo	**405**	**3,78**
Militar de Alta Patente	**398**	**3,71**
Alto Membro de um Partido	**326**	**3,04**

Nota: Valores obtidos numa escala de 1 a 10 pontos segundo a fórmula ∑(Rx1)+(Rx2)+ ... +(Rx9)+(Rx10) em que R é o número de referências somadas em cada grau da escala hierarquizada.

Através do Quadro XXIV verifica-se que os docentes inquiridos estabeleceram um *ranking* de ocupações/profissões que parece traduzir a importância social (e o prestígio) que atribuem à actividade profissional correspondente, incluindo a actividade docente, valorizando a seguir o papel dos médicos, engenheiros e juristas[574] pela visibilidade social destes profissionais e pelo seu grau de intervenção na sociedade, embora o papel dos engenheiros não tivesse na altura tão grande expressão como as outras duas. Pode-se assinalar que estes profissionais já dispunham de uma "ordem profissional" o que pode ter contribuído para uma maior visibilização e valorização do seu papel, sendo das profissões que mais reivindicavam regalias sociais às quais o governo respondia com a atribuição de privilégios (um *plafond* em divisas para aquisição, em lojas especiais, de bens duradouros e não duradouros e a aquisição de viatura própria, quando isso só era possível através de autorização especial e desde que o pedido fosse contemplado no sistema de economia planificada e centralizada) o que vem demonstrar a capacidade reivindicativa destes profissionais pelo menos no que se refere à exigência de melhores condições materiais de vida.

A valorização que os inquiridos fizeram da "profissão" docente universitária baseou-se na consideração da importância social e da utilidade reconhecida que, na sua óptica, constituem critérios válidos para defender a actividade profissional que realizam, apesar de não haver, aparentemente, um reconhecimento social desse valor. Essa ideia ficou expressa quando um docente referiu que

[574] Estas "ocupações" enquadram-se nos critérios clássicos de definição de uma profissão, surgindo como paradigma profissional, o que contribui para o prestígio social de que gozam.

> "Não é pelo facto de a sociedade não valorizar o nosso trabalho que nos vamos sentir inúteis. A nossa profissão é necessária e vital para a sociedade e, mais cedo ou mais tarde, isso será reconhecido." (Interlocutor G).

ou quando outro docente revela que

> "É preciso separar duas coisas: por um lado, o que a profissão representa para nós - um modo de vida e uma actividade na qual aplicamos o nosso melhor *know-how*. Por outro lado, aquilo que a sociedade entende - um trabalho exigente mas de pouca visibilidade, especialmente porque a remuneração que auferimos não nos dignifica." (Interlocutor J)

Mostrando a diferença de olhares (o olhar a partir de dentro e o olhar de quem vê de fora) sobre a imagem social dos docentes universitários, um nosso interlocutor considerou que

> "A nossa actividade é dignificante porque nós próprios reconhecemos a sua utilidade. Somos formadores e disso depende a formação e qualificação de novos técnicos. Por outro lado, nem sempre a sociedade nos reconhece esse mérito porque ser professor banalizou-se e nem sempre essa função nos tem conferido prestígio." (Interlocutor I).

Estas falas deixam patente uma valorização profissional elaborada a partir de dentro e na base do reconhecimento da importância e utilidade social. A consciência que estes docentes têm de que a sua imagem socialmente construída enquanto "profissão", é desfavorável, relaciona-se com o reconhecimento de que esta profissão não reúne um dos critérios essenciais que conferem *status* social[575], nomeadamente o poder económico. Em Angola os docentes universitários são vistos como uma "classe pobre", com baixo poder aquisitivo, vivendo com enormes carências de vida, insatisfeitos com as condições materiais de vida e de trabalho e sempre a reclamar acerca das dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia. Discursos do género:

> "Ser professor universitário em Angola ainda não nos confere o estatuto que merecemos. É certo que temos uma grande responsabilidade social, mas a sociedade não nos reconhece qualquer prestígio." (Interlocutor B);

> "O nosso trabalho ainda é socialmente desvalorizado, não pelo que representa em termos de utilidade social, mas pelas precárias condições de vida que nos proporciona. As pessoas vêem-nos como 'pelintras' e coitados e, desta forma, não podemos ter uma boa imagem social." (Interlocutor C);

> "Como esta profissão é mal remunerada, não nos dá um estatuto social compatível com o grau de importância que tem para a sociedade. Em geral, os professores universitários têm um nível de vida baixo pelo que, a sua imagem social é desfavorecida." (Interlocutor H);

> "Julgo que esta profissão é prestigiante e tenho orgulho em ser professor universitário. Mas nem sempre a valorização social corresponde àquilo que pensamos da profissão. Geralmente, as pessoas têm a tendência de avaliar uma profissão pelo nível de vida que confere aos profissionais. Assim,

[575] Para Fermoso Estebanez (1980:164) "o *status social* es el resultado de la estima que los miembros de la sociedad hacen de una persona, a la que sitúan en un determinado rango o posición dentro de la estratificación social." Esse *status* pode ser adscrito ou adquirido e as suas fontes principais são o salário e o poder económico, as qualidades pessoais, a titulação académica, o papel social, as qualificações exigidas. Para mais informações cf. R. P. Wolff, (1993:36-37).

> se a nossa vida é caracterizada por dificuldades e o nosso nível de vida não corresponde à imagem que se teria de um professor universitário, então a profissão não é dignificante." (Interlocutor L).

são demonstrativos da relação estabelecida entre poder económico gerado pelo salário e estatuto social da profissão, que é percepcionado como inferior. Um docente mais desmotivado afirmou mesmo que

> "Nós os professores universitários fomos transformados em garimpeiros da vida, arrumados por uma má política salarial, entregues às nossas frustrações e à espera de melhores dias." (interlocutor que quis manter-se anónimo).

A tendência de atribuir *status* social a partir do salário justifica-se em contextos socioculturais em que se valoriza muito o aspecto material da vida como se a posse de bens valiosos conferisse valor ou importância ao seu possuidor. Sendo certo que os símbolos de *status* demarcam as posições dos indivíduos no sistema de relações sociais, hierarquizando-os, a procura de uma posição social a partir da manifestação de sinais exteriores de riqueza foi-se tornando prática comum em Angola dada a clivagem social que se veio estabelecendo em resultado da situação de crise[576]. Neste contexto, os docentes universitários angolanos só poderiam afirmar o seu *status* através dessa prática uma vez que os símbolos académicos (diploma, título académico, cargo ou função) de nada valiam se não lhes estivesse associado os tais sinais derivados e expressivos do poder económico.

Por outro lado, não sendo "donos do seu destino"[577], no sentido de não poderem regular e controlar as condições da sua formação, admissão e exercício profissional nem expurgar as interferências partidárias, a actividade docente sai socialmente desvalorizada face a outras em que os profissionais têm mais capacidade de decisão e autonomia face ao poder político e ao Estado. Efectivamente, a actividade docente assumiu, por imposição de orientações partidárias, uma conotação ideológica muito forte em nada benéfica para a construção do profissionalismo docente na universidade pois, ao acentuar a vertente ideológica do trabalho docente universitário, pretendeu-se reduzir a acção educativa a mero endoutrinamento fazendo do exercício profissional um palco para a expressão do projecto revolucionário do partido no poder.

---

[576] A grave crise social angolana, consequência directa da guerra civil prolongada e de uma governação inadequada, manifestava-se nos múltiplos aspectos da vida nacional (económico, cultural, político) tendo produzido o fenómeno da desigualdade social, dividindo a sociedade em três extractos sociais principais: "os que possuem", "os que tentam possuir" e os "desapossados", confrontados num conflito insanável. Para os que queriam integrar o primeiro grupo, revelando o estatuto correspondente, só precisavam de conseguir envergar os respectivos símbolos sociais, e destes, os académicos não faziam parte. O diploma académico era, para muitos, meramente instrumental servindo, em alguns casos, para aceder aos outros símbolos socialmente valorizados.

[577] Para Pratte & Rury (1991:69) a falta de controlo sobre a formação, certificação, admissão e exercício profissional, para além da falta de um código deontológico e de uma ordem profissional, constituem factores que obstam à definição da actividade docente como uma profissão típica.

A grande maioria dos docentes universitários angolanos, conhecedora dos seus deveres enquanto grupo profissional a quem o partido havia incumbido uma tarefa de grande responsabilidade no contexto da construção de uma nova sociedade em Angola, tinha consciência do duplo papel social que desempenhavam o que, se por um lado, contribuía para a valorização simbólica da sua actividade, por outro, constituía um entrave ao desenvolvimento do seu profissionalismo[578]. Enquanto profissionais, sentiam-se legitimamente investidos de uma função social para a qual concorria a prolongada e elevada formação académica que os dotava de um saber e saber-fazer profissional específico que supostamente credibilizava a sua acção. Por outro lado, sentiam-se coagidos a cumprir um papel de "comissários políticos"[579], com "mandato" do partido para o exercício de uma função de "propagação da ideologia" derivada da sua posição-charneira no processo de educação[580] que, entre outros objectivos, preconizava a "formação político-ideológica"[581] dos quadros. Esta "interferência ideológica" na definição do seu campo de intervenção constituiu um factor de desvio no que respeita à apreciação da importância da função docente que deixa de ser referida como uma actividade de âmbito social nacional e de importância estatal para ser encarada como uma acção restrita ao papel de endoutrinadores que interessava mais ao partido no poder. Além disso, contribuiu para diluir o *ethos* profissional dos professores derivado da sua formação e socialização no trabalho em contexto académico.

[578] Pode-se entender por profissionalismo, e de acordo com Bourdoncle (1991:76), o conjunto de estratégias colectivas de transformação da actividade em profissão. Para este autor é "l'etat des militants et activistes de la profession qui s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice professionnel." Nesta conformidade, o profissionalismo é uma condição dos que manifestam a sua adesão às normas resultantes desta transformação, respeitando as regras colectivas, a consciência profissional e a exigência de eficácia para a afirmação profissional.

[579] Os comissários políticos eram uma espécie de instrutores que existiam junto dos destacamentos militares e das forças de segurança, junto das estruturas de organização de massas do partido (organização da juventude, dos pioneiros (crianças), das mulheres, dos trabalhadores e da defesa civil, junto dos órgãos de informação e das células do partido, com a missão de promover a educação ideológica dos membros dessas estruturas. Tinham formação ideológica certificada e um mandato que os transformava em guardiães da linha político-ideológica do Partido.

[580] Nos "Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino" (1978:45), o Partido definiu o professor como "quadro político", "activista das massas" e "promotor da criação do homem novo", imagens estas que condicionavam tanto os planos de formação de docentes como os critérios de avaliação do seu desempenho, como ainda influenciavam a forma como cada um se revia enquanto profissional da educação. Funcionava como uma espécie de segunda identidade, depois da que derivava do campo específico da formação que os docentes possuíam.

[581] Decorre de uma orientação ministerial de que "A formação de quadros engajados na tarefa de construção socialista exige a institucionalização da educação político-ideológica marxista-leninista na Universidade", cabendo esta tarefa aos docentes da universidade. ("Documento de Estudo nº 1", 1982:46).

Este profissionalismo mitigado, resultante de uma configuração política e ideológica da profissão[582] (expressa através da definição de funções que, ao extravasar os parâmetros da actividade académica, a limitam no que lhe é essencial) originou em muitos docentes um conflito interior que se traduzia no dilema de saber se permaneciam em funções porque se julgavam dignos da confiança da sociedade, ou se abandonavam a actividade porque a sociedade não lhes reconhecia valor. Alguns docentes com quem conversámos afirmaram, a propósito do que é ser docente universitário, que

> "Vivemos uma ambivalência de sentimentos: por um lado sentimo-nos bem por fazermos aquilo de que gostamos mas, por outro lado, sentimo-nos mal porque socialmente esta profissão não tem prestígio. No entanto, pessoalmente, acho que é dignificante ser docente universitário apesar de não haver um reconhecimento social." (Interlocutor F),

> "Apesar do baixo prestígio social, é importante que nós nos sintamos bem com o que fazemos. Para mim é pouco importante não sentir esse prestígio social. É mais importante ter a consciência da nossa importância como docentes e saber que o meu trabalho é valioso para a sociedade." (Interlocutor G).

Um outro docente, valorizando a carreira docente universitária, referiu que

> "apesar de o nosso trabalho não ser socialmente reconhecido, não abandono a profissão . Esta é uma carreira mais ou menos estável, embora se ganhe pouco em comparação com aquilo que fazemos ou com a responsabilidade que pesa sobre os nossos ombros." (Interlocutor A).

Outro dos factores que concorre para a construção da dignidade profissional e prestígio social dos docentes universitários prende-se com a formação específica de longa duração, que constitui a base legítima da actividade complexa que realizam e da grande responsabilidade que sobre eles recai. Não estando em causa a natureza dessa formação[583] havia, porém, factores que contribuíam para a degradação da imagem social dos docentes universitários entre os quais podem ser referidas as precárias condições de trabalho e os baixos salários. Os salários baixos[584] afectavam o nível de vida dos docentes universitários que ficavam impossibilitados de aceder a bens e serviços

[582] Na definição da profissão docente universitária, a dimensão ideológica (fidelidade, espírito de missão) desempenhou um papel preponderante subalternizando os outros aspectos. É reconhecível um modo essencialmente político-ideológico de determinação dos contornos do profissionalismo docente, retirando peso aos factores de regulação de natureza académica (diploma e qualificações) e de índole burocrática (critérios de progressão e salário).

[583] Isto acontecia porque, a nível dos licenciados, a universidade tratava de seleccionar os melhores, tendo em conta critérios académicos (média alcançada no curso), profissionais (nível de desempenho como monitor ou assistente estagiário) e político-ideológicos (confiança e fidelidade à linha ideológica do partido). A aquisição de uma pós-graduação, pelos docentes, constituía factor de legitimação da sua actividade e responsabilidade. Pretendia-se, com a contratação destes quadros, dignificar a carreira docente e credibilizar a universidade.

[584] Embora os salários dos docentes universitários figurassem teoricamente entre os mais elevados da função pública, não eram suficientes, por si só, para suprir as necessidades fundamentais inerentes à sua vida. Estes salários eram realmente mais baixos, comparados com o que os profissionais dos outros ramos acabavam por auferir depois de acrescentados os incrementos, prémios e bonificações a que tinham direito nas empresas em que trabalhavam. Alguns docentes universitários tinham de desenvolver uma actividade paralela no âmbito da sua especialidade numa outra instituição privada ou um negócio particular para "engordarem" o salário. Se a primeira contribuía para dignificar a sua função, já o segundo servia para reforçar a imagem de profissionais que não podiam viver exclusivamente do salário da sua função profissional.

conotados com o *status* social e, consequentemente, interferiam no reconhecimento social da sua actividade. Postic (1990:31) considera, a este respeito, que a inferioridade do salário dos docentes, por comparação com o de outros profissionais, é um sinal de "déclassement social" e, portanto, de acordo com Fermoso Estebanez (1980:170), o estatuto social da profissão torna-se congruente com o baixo salário que os docentes auferem. Por sua vez, esse baixo salário interfere na realização do trabalho por duas vias: primeiro, porque os docentes despendem muito tempo a tentar resolver problemas básicos da vida quotidiana, deixando-lhes pouco tempo e disposição para se ocuparem devidamente das tarefas profissionais e, segundo, porque com uma motivação baixa derivada de uma remuneração insuficiente, é difícil conseguir um estado de espírito saudável para se dedicarem satisfatoriamente às tarefas profissionais. Nesta ordem de ideias um interlocutor referiu que

> "Acho que o nosso baixo estatuto social e as nossas dificuldades de vida não nos dignificam nem nos possibilitam uma dedicação cabal às nossas tarefas laborais. Além disso, como perdemos muito tempo a resolver os nossos problemas quotidianos, não temos condições para nos dedicarmos como deve ser nem para nos aperfeiçoarmos profissionalmente." (Interlocutor H).

A respeito da relação entre salário e dignidade social dos docentes universitários, encontrámos alguns que nos disseram que

> "Os docentes universitários ganham pouco e isso não nos dá a possibilidade de ter uma vida socialmente digna. Por esse facto, a nossa profissão é pouco valorizada socialmente." (Interlocutor N);

> "as precárias condições de vida com que muitos de nós nos confrontamos, fruto de um salário baixo, gera algum descontentamento especialmente porque sentimos que não nos podemos dedicar devidamente ao trabalho, uma vez que andamos preocupados em arranjar o essencial para viver. Ora, isso não nos confere uma imagem social dignificante porque se torna visível que não temos uma vida condigna." (Interlocutor O).

Partindo do princípio que o prestígio social de uma profissão ou ocupação é medido também pela visibilidade e importância atribuída aos respectivos símbolos desse prestígio, (símbolos tais como viatura[585], habitação e sua localização, indumentária, acesso a bens "de luxo" como televisão, vídeo, gerador eléctrico, antena parabólica) os docentes universitários angolanos, na sua generalidade, granjeavam uma imagem social desvalorizada por não demonstrarem possuir tais bens simbólicos[586]. A situação é

[585] Entre das várias medidas propostas no documento "Reformulação do Ensino Superior na República Popular de Angola, (1989:23) relativamente à estabilização e dignificação do corpo docente nacional estão "a institucionalização do tratamento VIP para os Professores Titulares, Associados e Auxiliares, a permissão de transferência anual de dois salários, o aumento do quantitativo em abastecimento (especial) e a venda de viaturas aos docentes universitários."

[586] Muitos docentes universitários podiam ter acesso a bens e serviços indicadores simbólicos de *status*, mas isso só era possível recorrendo à sua segunda identidade profissional, como seja o facto de também serem médicos, juristas ou engenheiros. Em muitos casos, o prestígio social que os professores da universidade conseguiam granjear derivava

particularmente notória quando o uso de um bem ou serviço, relativamente escasso ou caro se torna corriqueiro sem que os professores universitários lhe possam ter acesso, denunciando o seu baixo índice de poder aquisitivo[587]. Desde logo, a actividade docente passa a ser percepcionada como não sendo capaz de proporcionar esse índice de poder aquisitivo tornando-se socialmente desvalorizada. A este respeito, um docente manifestou a seguinte opinião:

> "Quando as pessoas comparam o modo de vida e o nível de vida dos professores universitários com o dos políticos, dos médicos, dos engenheiros, etc., a classe docente fica com uma imagem desfavorecida devido ao baixo poder de compra do salário." (Interlocutor L).

Os docentes sentiam este estigma agravado pelas precárias condições de exercício da profissão especialmente relacionadas com a falta de recursos básicos como bibliografia, papel, meios de impressão dos textos e sebentas, reagentes e outros consumíveis pelo que se reforçava o seu sentido de frustração profissional. À insatisfação pessoal derivada de uma imagem social desvalorizada acrescia a desmotivação resultante da precariedade e escassez de meios de trabalho, levando a que muitos docentes considerassem o seu trabalho como "stressante e que deveria ser melhor valorizado" (Interlocutor A), ou na expressão de outro docente,

> "as condições de trabalho precárias afectam o nosso nível de desempenho e a motivação para o trabalho; além disso, o baixo salário impede que tenhamos uma vida mais condigna e, desse modo, desmotiva-nos para a actividade profissional." (Interlocutor B).

A propósito deste tema, um outro docente referiu que

> "o nosso trabalho de nada vale se não nos conferir um salário condigno com o qual possamos revelar um nível de vida compatível com o estatuto universitário. Se o trabalho que realizamos não nos permite viver bem, então é indicador de que nada vale socialmente e é revelador do desprestígio da nossa profissão." (Interlocutor D),

posição apoiada e corroborada pelo interlocutor E que afirmou:

> "O nosso salário é baixo e, em consequência, as nossas condições de vida são precárias. Como o salário é baixo, não podemos ter acesso a bens que conferem estatuto social e, por isso, não

---

dessa condição da qual retiravam vantagens sociais. Uma situação real ocorrida relaciona-se com a aquisição de viatura pessoal (um processo burocrático que envolvia um pedido e a entrada para uma lista de espera e a sorte em ser-se contemplado ao abrigo dos critérios estabelecidos) em que vários docentes da Faculdade de Medicina o conseguiram por via do Ministério da Saúde e na qualidade de médicos, pois as viaturas "atribuídas" à Universidade eram tão poucas que a sua aquisição foi priorizada para titulares de cargos na estrutura de gestão (chefes de departamento).

[587] A este respeito, Chiavenato (1995:303) refere que "o salário é a fonte de renda que define o padrão de vida de cada pessoa, em função do seu poder aquisitivo." Um exemplo paradigmático é a posse de um gerador eléctrico, considerado um bem essencial no contexto da situação de falta constante de energia eléctrica nas grandes cidades angolanas. A sua elevada procura e escassez no mercado tornaram-no um produto caro, pelo que nem todos o poderiam adquirir. Mas a sua posse, além de minimizar uma carência real que afecta a vida normal das pessoas, representa também um certo poder económico das famílias que dele dispunham, contribuindo ainda para viabilizar actividades de lazer doméstico como ver televisão ou filmes vídeo.

> podemos ter prestígio social. Em conclusão, desenvolvemos uma actividade socialmente desprestigiada."

Por muito que o partido exaltasse o papel importante dos professores e por mais que eles se convencessem da sua imprescindibilidade, construindo a partir daqui o sentido da "profissão", os salários baixos e as precárias condições de trabalho e de vida tornavam-nos numa espécie de proletários a quem se exigia o cumprimento de metas elevadas a custo de grande dedicação ou de missionários[588] que deviam actuar em benefício dos outros ou em nome de grandes causas sem reclamar algo para si próprios. Encontrámos docentes que "desabafaram" nestes termos:

> "Há vários factores negativos que afectam a nossa imagem profissional: as condições de trabalho, que são exíguas, faltando, por vezes, o mais elementar; a remuneração, que não contribui para conferir um nível de vida condigno e a nossa formação, que é insuficiente, pois trata-se de uma licenciatura feita há anos e sem qualquer formação complementar. Apesar disso, temos de dar o nosso melhor pois é a nossa imagem que está em causa." (Interlocutor J),

> "Às vezes tenho vergonha de dizer que sou professor universitário, pois, devido às dificuldades derivadas de um salário insuficiente, não posso ter um nível de vida compatível com o nosso estatuto. E se esta nossa actividade não nos proporciona condições de vida condignas, a sociedade tende a olhá-la com pouca consideração." (Interlocutor M),

o que demonstra a consciência da baixa conotação social desta actividade profissional, cuja origem, na perspectiva de muitos docentes, está no facto de não ser internamente valorizada e melhor remunerada, para além de estar sujeita a outras lógicas pouco compatíveis com a visão académica desta actividade. Efectivamente, devido à necessidade de salvaguardar o processo revolucionário de natureza socialista, a dimensão político-ideológica tem desempenhado um papel preponderante na configuração desta profissão, subvalorizando a dimensão académica e tornando a componente burocrática subsidiária dos interesses políticos instituídos.

A grande luta que os docentes universitários têm mantido nos últimos anos com vista à conquista de um estatuto social mais elevado prende-se essencialmente com a revalorização salarial, o que tem motivado intervenções do Sindicato dos Professores do Ensino Superior no sentido de negociar com o governo aumentos salariais para repor o poder de compra destes docentes que pretendem, por via do salário, reconquistar o prestígio social que julgam que a profissão merece. No âmbito dessa luta os docentes têm recorrido frequentemente à greve, o que mostra o grau de conflitualidade deste

[588] As metáforas de "proletário" e "missionário" baseiam-se nos 4 tipos de trabalho de Beckman (1990) que resultam do cruzamento de variáveis como formação requerida e autonomia no trabalho e referem-se respectivamente a situações em que "people with little overall social autonomy on the work market, hired to do jobs requiring no particular skills, having nothing to bargain with but their capacity to offer time spent in manual activity" (p. 120) e "such work (that) involves ethical and honorary commitments to ideals, traditions, movements or causes of a kind implying personal autonomy." (p. 121).

diferendo que os opõe ao órgão de tutela que, por dificuldades financeiras nem sempre pode aceder às pretensões deste grupo ocupacional para quem um salário compatível com a função docente universitária é uma condição essencial para a dignificação profissional.

Apesar de o universo de representações sobre o que é ser docente universitário integrar os valores da autonomia profissional, da formação académica e da avaliação do desempenho parece não haver ainda consciência explícita da necessidade de lutar pela afirmação do profissionalismo docente a partir do apelo a estes valores que, do ponto de vista estratégico, constituem poderosos factores intrínsecos de construção e afirmação da profissionalidade. A luta pela dignificação profissional com base na valorização profissional a partir do salário representa, nesta altura, um primeiro passo para a afirmação dos interesses da "classe docente" no sentido de se criar uma estabilidade socioprofissional que funcione como base psicológica para garantir a continuidade da luta noutras frentes.

2.6. Sobre a dignificação e prestígio da profissão docente - salário e regalias conferem mais prestígio que títulos académicos

A profissão docente universitária tem características específicas que a diferenciam das demais: os docentes, para além da identidade resultante da sua formação num ramo específico do saber, partilham ainda uma outra identidade relacionada com a função que exercem - o ensino e a investigação[589]. A actividade, em regime de prestação de serviço no Estado, é exercida numa instituição credenciadora - a universidade - que confere diplomas e títulos académicos em função dos quais se promove a mobilidade social e se constituem as elites intelectuais[590]. Apesar do valor académico do diploma, a actividade docente não é reconhecida como profissão pelo facto de não reunir os traços essenciais definidos na "doutrina das profissões" sendo, portanto, subalternizada, o que reduz as suas prerrogativas de poder e negociação perante os outros grupos profissionais e os

[589] Watts (2000:13) argumenta a respeito que "there is an important distinction to be made between academic knowledge and expertise on the one hand and the knowledge and expertise of professional educators on the other. It has been argued (for example, Chown 1996; Eraut 1994a) that academics in higher education need both educational expertise and subject expertise if they are to be regarded as 'true' professionals. Thus, it is an academic knowledge of the subject discipline combined with a professional knowledge of teaching and education that are embraced by the term 'professional'. Having an academic knowledge-base alone does not necessarily make an academic a professional".

[590] A este respeito Gyarmati (1975:690) defende a ideia que "Dans ce processus d'élimination et de qualification, les universités occupent une position clé du fait que, pour avoir accès à un emploi qui garantisse véritablement le pouvoir, le prestige et un bon revenu - autrement dit, pour accéder à une situation réservée aux élites dominantes - l'individu doit obtenir un titre justificatif très particulier: un diplôme universitaire."

órgãos de tutela. Deste modo, o processo de afirmação profissional fica comprometido mas, do ponto de vista do comportamento profissional, os docentes agem segundo um espírito de corpo, partilhando os mesmos interesses, assumindo o mesmo modo de pensar e aceitando as premissas que definem a sua situação. A sua acção profissional procede de normas e valores interiorizados e tidos como lógicos e naturais, originando, de acordo com Gyarmati (1975:694),

> "une attitude mentale commune, qui, sans porter nécessairement à l'accord total sur telle ou telle mesure de politique générale à prendre, signifie que les individus ont la même façon de définir et d'aborder les problèmes, de décider quels arguments sont pertinents et convaincants, lesquels ne le sont pas, et ainsi de suite. Il en résulte que, grâce à un phénomène de socialisation universitaire et professionnelle, grâce au fait que le prestige et le pouvoir sont de même niveau, il se constitue une unité fondamentale de critères et même un jargon spécialisé."

Nem sempre podendo reivindicar o poder social legitimado pelo diploma, tal como acontece com os médicos (que tratam da saúde dos cidadãos) e os juristas (que tratam de preservar a ordem social punindo a desordem) os docentes universitários desenvolvem uma luta pela dignificação profissional apelando a uma valorização social do seu trabalho na base dos contributos para a criação de uma "massa crítica" necessária ao desenvolvimento da sociedade, actividade a prazo e pouco visível, não sendo, portando, suficientemente reconhecida e isso é constatado quando, nos seus discursos, os docentes referem

> "Julgo que a nossa profissão é reconhecida mas não prestigiada e digo isto porque vejo que a sociedade reconhece o nosso trabalho, mas não nos confere o prestígio social que têm os médicos os engenheiros." (Interlocutor E).

> "O exercício desta profissão não nos confere qualquer prestígio porque a nossa actividade não é tão visível como a do médico, a do advogado ou a do engenheiro a quem, por causa disso, se atribui grande prestígio." (Interlocutor F).

Estas justificações podem ser mera retórica ideológica fundada na crença do valor social das profissões-padrão até porque, em termos salariais, os professores universitários são dos melhor remunerados da função pública. O problema real reside na possibilidade e necessidade que alguns docentes têm de "incrementar" o seu salário realizando trabalho extra ou tarefas relacionadas com a sua formação específica noutros locais, sem que isso descaracterize o seu perfil de especialista[591], embora possa desviá-lo das suas funções essenciais, e no facto de outros docentes julgarem que essa prática

[591] É natural que um médico-docente possa, além da docência, praticar medicina em hospitais privados, da mesma maneira que um engenheiro-docente pode fazer projectos "para fora", um jurista-docente prestar assessoria jurídica, ou um professor de Inglês, fazer traduções, recebendo uma remuneração por essa actividade extra que, dada a sua visibilidade, passa a ser tida como socialmente mais útil, ajudando à afirmação profissional. Actualmente tornou-se prática comum, os docentes doutorados da universidade pública leccionarem também numa ou em várias universidade privadas que surgiram em Luanda.

não devia ser necessária se a universidade providenciasse condições de trabalho e um salário mais compensador que permitisse fazer face ao custo de vida e dignificar a própria actividade profissional.

Considerando as especificidades da "profissão docente universitária" e os condicionalismos inerentes à construção do profissionalismo em Angola[592] as estratégias de afirmação profissional deste grupo passam por recuperar a dignidade profissional a partir de acções que destaquem e valorizem as competências profissionais na base da prestação de provas públicas, da qualificação académica através da exigência da formação pós-graduada e da remuneração salarial mais compatível com o estatuto social dos docentes.

A análise das respostas a alguns itens do Quadro XXV permite-nos tirar algumas conclusões sobre a forma como os docentes angolanos encaram a sua profissão, começando por se destacar que uma larga maioria (75,7%) gosta de exercer a docência universitária (item 1), o que pode ser um bom indicador do grau de adesão a este "ofício" confirmado pelo número de docentes (47,7%) que discordam da ideia de que " mudaria para outra carreira melhor remunerada" como consta no item 19.

Quadro XXV: Opiniões dos docentes sobre a carreira docente

Item #	Conteúdo		CD	DES	IND	ACO	CA	
		1+2	1	2	3	4	5	4+5
1	Gosto de ser docente universitário no meu país	**9 8,40%**	2	7	**17 15,9%**	48	33	**81 75,7%**
15	Como docente universitário aspiro a uma carreira com maiores exigências quanto à progressão	**2 1,90%**	1	1	**3 2,80%**	57	45	**102 95,3%**
18	É fácil fazer carreira docente universitária no nosso país	**34 31,8%**	18	16	**24 22,4%**	29	20	**49 45,8%**
19	Mudaria para outra carreira profissional melhor remunerada	**51 47,7%**	11	40	**32 29,9%**	17	7	**24 22,4%**
21	A actual carreira docente universitária dignifica-me como docente	**42 39,3%**	12	30	**31 29,0%**	31	2	**34 31,7%**
31	Não troco esta carreira por qualquer outra que seja	**14 13,0%**	4	20	**25 23,4%**	34	7	**68 63,6%**
35	Sentir-me-ia satisfeito se pudesse chegar ao topo da carreira sem prestar qualquer tipo de provas	**102 95,3%**	42	60	**4 3,75%**	1	0	**1 0,95%**

[592] Sobre as especificidades, ver notas 48 e 54 deste capítulo, e sobre os condicionalismos, ver nota 58. No caso angolano, as principais condicionantes da estruturação do profissionalismo docente são de natureza social (a desvalorização da função docente, a precariedade das condições de trabalho), política (papel endoutrinador, cerceamento da autonomia), académica (formação escassa ou deficiente, avaliação artificial do desempenho) e burocráticas (indiferenciação do perfil e salários desajustados).

O gostar de exercer a profissão constitui um dos motivos pelos quais os docentes se mantêm nesta actividade, contrariando os índices de insatisfação profissional revelados no inquérito[593] (ver Gráfico 7 e itens 13, 32 e 37 do Quadro XXII).

Esta ideia da adesão à profissão sai relativamente reforçada quando 63,6% dos docentes inquiridos afirmam não trocar esta carreira por qualquer outra que seja (item 31) e a justificação pode ser encontrada em algumas expressões do género, manifestadas nas conversas mantidas:

> "Não abandonaria esta carreira porque, apesar de tudo, para mim, é um privilégio ser docente universitário. E mais ainda quando estão em curso políticas de valorização interna (exigência de graus académicos para progredir na carreira) que vão contribuir para dignificar esta profissão." (Interlocutor G)
>
> "Estou nesta carreira por opção e não tenciono abandoná-la porque gosto da actividade docente. Apesar de nem sempre nos dar satisfação, somos nós que temos de dignificar a nossa actividade e a profissão. Se assim não acontecer, não faz sentido esperar que essa dignificação venha de fora." (Interlocutor F);
>
> "Julgo que a nossa profissão é uma profissão digna embora não seja dignificada socialmente. A sociedade tende a valorizá-la a partir da identificação das condições materiais de vida que proporciona e por esse motivo não lhe é conferido o valor que merece" (Interlocutor O)
>
> "Sinto-me satisfeito nesta carreira porque faço o que gosto e gosto do que faço, embora sinta que faltam algumas condições para ter um melhor desempenho e, especialmente, fazer investigação, pois é ela que revela a essência da universidade." (Interlocutor E).

A opção consciente e o gosto pelo trabalho docente constituem, na perspectiva destes docentes, um factor de permanência na carreira não superável pelas dificuldades de que muitos se queixaram, relacionadas com as condições de trabalho e a remuneração. No entanto, registe-se a existência de alguns docentes, que perfazem uma percentagem de 39,3%, que estão em desacordo com a afirmação que "a actual carreira docente dignifica-me como docente" (item 21) em relação à qual também se regista alguns indecisos e concordantes. Estas constatações traduzem um comportamento dos docentes que revela que não é o reconhecimento da falta de "dignidade social" da profissão que os leva a abandoná-la mas a remuneração salarial que é insuficiente para satisfazer as suas necessidades básicas[594].

---

[593] É de destacar a percentagem de 40,2% de docentes que disseram que se sentem insatisfeitos na carreira docente, valor próximo dos que afirmaram sentir-se satisfeitos (42,1%). A análise dos itens 13, 32 e 37 que constam no Quadro XXII confirmam estes dados, denunciando índices preocupantes de insatisfação na carreira docente que originaram, nos últimos anos, a saída de alguns docentes nacionais.

[594] Durante a permanência em Angola, em 1995, o investigador tomou conhecimento que alguns docentes, antigos colegas seus, tinham abandonado a carreira docente, empregando-se noutros ramos onde eram melhor remunerados. Alguns deles, trocaram de estatuto e deixaram de ser docentes em tempo integral para se tornarem "colaboradores" ou docentes em tempo parcial. Os que mantiveram os laços com a UAN fizeram-no não só porque o seu contributo era realmente necessário mas também porque ser docente universitário conferia um estatuto social que não se adquiria noutro qualquer ramo de actividade. Isto fica provado, quando, anos depois, vários desses docentes regressaram à UAN para aí se dedicarem em tempo integral. Na deslocação de 2001, constatamos efectivamente que

Um dado curioso deriva da constatação de que o simples facto de progredir automaticamente na carreira não demonstra o valor das pessoas e esse facto em nada contribui para as dignificar como profissionais. Por isso, muitos docentes (93,5%) discordam da ideia expressa no item 35 de que se sentiriam satisfeitos se pudessem chegar ao topo da carreira sem prestarem qualquer tipo de provas. Produz-se aqui uma associação entre a prestação destas provas e a aferição do mérito académico dos profissionais, o que revela uma lógica de valorização académica da carreira e da profissão a partir de um modo "científico" de regulação que é a "prestação de contas". Do ponto de vista burocrático, isto adquire sentido pois a carreira docente estrutura-se com base no credenciamento, o mesmo é dizer, na certificação das capacidades ou qualificações admissível como garantia da realização das funções que o indivíduo vai ter de assumir nas categorias às quais ascende.

Entre os vários factores de dignificação social mais valorizados, os docentes universitários referiram, para além do salário e dos sinais exteriores de *status*, a formação académica que é evidenciada quando afirmam, por exemplo, que

> "A nossa profissão será credibilizada a partir do momento que se valorizar a formação académica que deve ser um dos factores de distinção na carreira. Isso permite ter garantias de um trabalho com qualidade, melhorando a imagem da própria universidade dentro e fora do país." (Interlocutor H);
>
> "O critério de progressão baseado na aquisição de um grau académico contribui para conferir mais credibilidade à carreira docente ajudando a prestigiar a nossa profissão." (Interlocutor G);
>
> "O que mais pode afectar a imagem da nossa profissão é a formação académica insuficiente que, desse modo, não contribui para nos dotar das competências adequadas para leccionar e investigar na universidade. Isso limita-nos no exercício da profissão. Assim, as perspectivas de carreira devem passar por uma formação especializada de alto nível para que se possa, a partir daí, credibilizar a nossa actividade." (Interlocutor I).

A formação académica converte-se num critério politicamente relevante, interessando tanto à administração universitária que pretende valorizar a carreira docente como aos próprios docentes que reconhecem que a sua legitimidade académica sai reforçada podendo, nessa base, reivindicar mais autonomia profissional e contrariar as pressões políticas que interferem na definição dos âmbitos de intervenção profissional dos docentes.

Relativamente à progressão na carreira, 95,3% dos docentes inquiridos afirmaram concordar que aspiravam a uma carreira com maiores exigências quanto à progressão (item 15 do Quadro XXV), isto é, que não se cingissem apenas à acumulação de tempo

---

muitos desses docentes que haviam saído estavam, novamente, ao serviço da universidade. A sua saída ficara a dever-se a um aliciamento salarial, mas assim que os docentes universitários passaram a auferir um salário superior, indexado ao dólar e, portanto, actualizável semestralmente, esses quadros regressaram à casa de origem.

de permanência numa categoria mas que afectassem o desempenho e o desenvolvimento profissional, na medida em que essas exigências contribuem para valorizar a carreira e a profissão docente. As conversas revelaram que a formação pós-graduada (defendida pelo interlocutores A, E, G, H, I, J, L), a avaliação do desempenho (referida pelos interlocutores B, F, I, L, M, Q) e a prestação de provas académicas (preferida pelos interlocutores B, D, J, T) constam entre essas exigências que são essenciais para conferir credibilidade à profissão. Note-se que estes dados são congruentes com as perspectivas dos entrevistados relativamente a estes critérios que são tomados como fontes de dignificação da carreira (ver Quadro XV). Fica confirmada a ideia de que os docentes preferem adoptar uma perspectiva mais académica da carreira e da profissão deixando de lado as lógicas mais burocráticas que valorizam essencialmente a antiguidade, factor que, na óptica de um docente,

> "em nada contribui para valorizar a profissão porque na universidade o que deve contar é o desempenho meritório constatado na base de uma avaliação rigorosa, a evolução académica dos docentes em termos de qualificações académicas ou a sua capacidade científica comprovada por meio de provas académicas adequadas." (Interlocutor Q)

posição com a qual um outro está de acordo, acrescentando que

> "Uma profissão como a nossa sem exigências académicas ligadas à actividade científica e investigativa (produção e publicação de artigos e de textos, prestação de provas públicas, etc.) não faz sentido, apenas serviria para promover a incompetência, o que é mau para a nossa imagem profissional." (Interlocutor T).

Um docente afirmou a propósito, em entrevista, que

> Uma profissão académica cuja carreira apenas valoriza a antiguidade não pode dignificar a universidade porque em lado nenhum se encontram Professores que não sejam doutorados e que tenham chegado aos escalões mais elevados sem trabalhos científicos válidos." (E08).

Ao que outra acrescentou

> "Um assistente não pode passar a Professor Auxiliar sem pós-graduação nem publicação de trabalhos científicos. Isso não só não honra a universidade como também não dignifica os próprios docentes e a função que exercem." (E09).

A valorização das dimensões académicas da carreira e da profissão fica patente quando um gestor universitário diz que

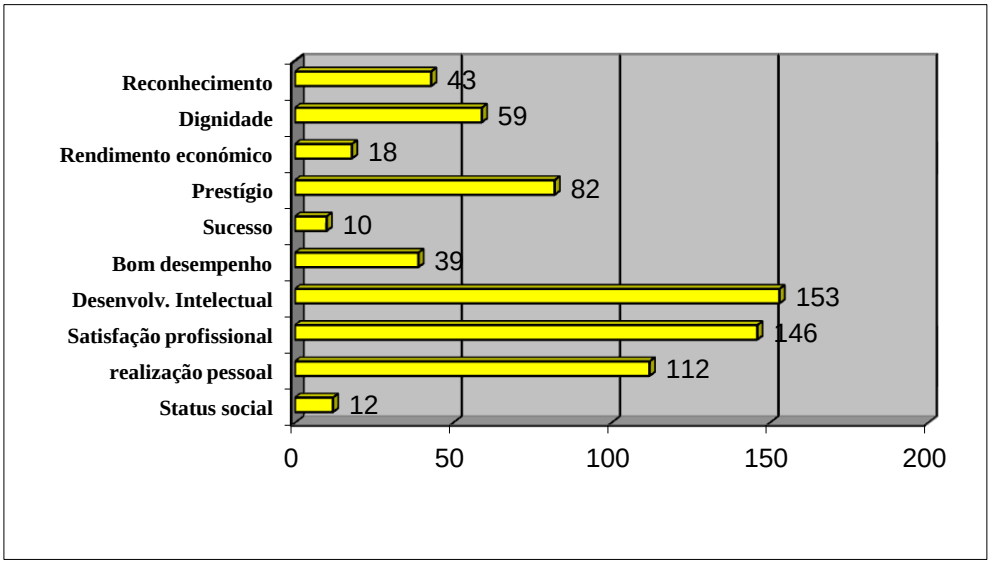
> "É absolutamente necessário considerar os resultados da investigação e a publicação de trabalhos científicos para fundamentar a promoção de categoria, até como forma de dignificar a profissão docente universitária. Aqui em Angola não tem de ser diferente do que se faz noutras universidades." (E10)

ou quando outro refere que

> "A universidade precisa de docentes diferenciados academicamente e isso só se consegue através da pós-graduação. É este mecanismo que permite dignificar a função docente, valorizar a profissão e credibilizar a universidade." (E20).

Ao assumirem a continuação do exercício desta profissão[595], os docentes revelaram no inquérito as suas expectativas socioprofissionais que envolviam, em primeiro lugar, aspectos de valorização pessoal tais como o desenvolvimento intelectual, a satisfação profissional e a realização profissional (Gráfico 8), denotando, deste modo, uma preocupação predominante consigo próprios e intrinsecamente ligada ao profissionalismo docente. Valorizaram depois os aspectos relacionados com a construção da sua imagem social, ou seja, com os que contribuem para projectar a sua imagem para o exterior, conferindo validade socialmente reconhecida, como sejam o prestígio, a dignidade e o reconhecimento. Curiosamente, o *status* social surge em último lugar, o que parece constituir uma contradição com a importância atribuída a esta dimensão. A explicação plausível para esta aparente contradição reside no facto de o *status* ser uma decorrência de algo como o salário, a dignidade, o prestígio ou o reconhecimento social, pelo que só pode ser alcançado indirectamente.

Gráfico 8 - O que os docentes esperam alcançar na carreira



Nota: Os dados resultam da pontuação atribuída a cada aspecto, numa ordem de valorização da importância, em que se solicitava que os docentes atribuíssem 3 pontos ao aspecto considerado mais importante, 2 ao de média importância e 1 ao menos importante. (Ver Questão 16 do Inquérito no Apêndice B).

A referência ao desenvolvimento intelectual explica-se pelo facto de representar para os docentes inquiridos uma condição para que possam sentir-se à altura das exigências das funções que exercem, demonstrando uma preocupação com a melhoria permanente das capacidades intelectuais e competências profissionais que os tornam

[595] Questionados se pretendiam continuar a exercer a actividade docente universitária, 73,8% dos docentes inquiridos afirmou que sim e 36,2% disse que talvez continuasse (Questão 18 do Inquérito, que pode ser consultado no Apêndice B). Grande parte dos interlocutores com quem conversámos mantinha uma posição de continuar nesta carreira.

aptos ao exercício da actividade e lhes confere uma imagem de competentes. Esta imagem é importante porque os ajuda a demarcar as suas posições de prestígio no sentido de uma diferenciação e reconhecimento no interior da classe. A segunda referência adquire sentido como factor motivacional intrínseco que contribui para que se sintam bem com o que fazem e consigo próprios, ou seja, como factor de auto-estima que vem compensar a imagem socioprofissional desvalorizada.

A realização pessoal é uma expectativa ligada não só ao cumprimento satisfatório das tarefas e obrigações, que se converte numa preocupação justificada pela necessidade de mostrar o mérito de estar nesta carreira, mas também pelo desejo de encontrar reconhecimento no interior do grupo profissional. Daí as referências ao prestígio, à dignidade e ao reconhecimento que confirmam a preocupação com a valorização social da actividade docente e com a credibilização da profissão académica. Estas dimensões adquirem uma importância simbólica no sentido da construção social da imagem da profissão docente universitária e da universidade às quais se associa a ideia de força impulsionadora do progresso científico e do desenvolvimento social[596].

Os docentes acentuaram bastante a dimensão do prestígio social da profissão e da universidade por reconhecerem que é pouco valorizada socialmente o que ofusca a sua própria importância enquanto "agentes de desenvolvimento social". As respostas ao item 33 (Quadro XII) em que 92,5% dos docentes concordam com a afirmação que "a carreira docente universitária goza de pouco prestígio no nosso país" demonstram bem esta percepção. A regulação burocrática da carreira reforçada pelas condicionantes ideológicas tem restringido a afirmação profissional através da limitação da autonomia académica e reforço do controlo político sobre a acção dos docentes de tal maneira que a expressão da sua identidade enquanto "comunidade académica"[597] fica interna e externamente comprometida. A ausência de "sentido de corpo" manifestada por um certo individualismo[598] que deriva da própria compartimentação e hierarquização das

[596] Com o sentido atribuído por Conceição *et al*. (1998:66-67) quando afirmam que a universidade deve contribuir para o desenvolvimento da comunidade social em que está inserida "difundindo uma cultura que promova o desenvolvimento sustentado da comunidade, contribuindo para a existência de um 'capital social' que funcione como um verdadeiro activo ao serviço da produção sustentada de riqueza e contribuindo para a transformação do indivíduo em 'pessoa', enquanto protagonista transcendente dos múltiplos processos que vão construindo a história."

[597] A noção de comunidade académica é construída em termos sociais para designar um grupo de docentes com diferentes identidades, integrados numa organização, cujo funcionamento se baseia na colegialidade docente, no trabalho colaborativo, no espírito cooperativo e na partilha de sentido. No entanto, como alerta Talbert (1995:69), uma definição destas "does not imply shared professional/subject identities or shared technical culture." Supõe, portanto, vários graus de consenso e dissenso entre os docentes.

[598] Este individualismo é característico da cultura docente, de tipo balcanizado que, segundo Hargreaves & MacMillan (1995:142), "is defined by particular patterns of interrelationship among teachers. In balkanized cultures,

disciplinas impede a construção do profissionalismo docente na universidade que seria vantajoso para a projecção social dos docentes.

2.7. Sobre a Universidade de Angola - entre o mito e a fraude, uma viagem ao "reino do faz-de-conta"

Os efeitos da prolongada crise social que se vem vivendo no país desde os primeiros anos da sua independência afectaram de modo incisivo a capacidade operativa da universidade pública angolana, facto que se evidenciou na redução paulatina do grau de absorção de alunos, na paralisação de anos de cursos, na dificuldade de melhoria da formação do corpo docente, na degradação física das infra-estruturas e equipamentos, na diminuição da qualidade das aulas, entre outros aspectos, tendo daqui resultado a imagem de uma instituição carente, frágil, de nível académico e utilidade questionáveis. Os discursos dos responsáveis da universidade e do ministério da educação[599] recordavam periodicamente as dificuldades que a universidade enfrentava, uns no sentido de denunciar e solicitar medidas rectificativas e outros para justificar a situação na base da carência de meios e recursos para corrigir a situação. E enquanto os discursos lembravam a difícil situação que se atravessava, reforçados pelas próprias carências que se iam tornando visíveis, muitos cidadãos, especialmente aqueles que esperavam frequentar a universidade, iam tomando consciência do estado deplorável que a universidade atravessava gerando-se uma imagem negativa sobre o papel social da universidade.

Efectivamente, situações como as dificuldades de ingresso dos candidatos nos cursos, as reprovações massivas de alunos[600], a suspensão do funcionamento de certos cursos, a escassez de docentes nacionais, por exemplo, constituíram motivo para questionamento da importância e do contributo da universidade para o desenvolvimento nacional, em especial para a formação de quadros de que o país carecia. A imagem desta universidade fica associada à de uma instituição em crise, sem intervenção no

---

these patterns mainly consist of teachers working neither in isolation nor with most of their colleagues as a whole school, but in smaller subgroups within the school community."

[599] Cf. Os excertos das intervenções dos reitores e ministros da educação, a propósito da situação e do papel da universidade angolana, no II Capítulo deste trabalho.

[600] No documento "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola" (1996:384), são apontadas taxas de reprovação na ordem dos 40% o que é demonstrativo dos elevados índices de desperdício académico. A situação é atribuível à impreparação dos alunos ao ingressar na universidade, às escassas condições de estudo (falta de materiais de estudo) aos métodos de ensino inadequados à formação universitária massificada, aos programas extensos e demasiado exigentes, entre outras causas. (Cf. Documento de Estudo nº 1, da Comissão de Reformulação do Ensino Superior, 1982:37).

processo de desenvolvimento nacional[601], desacreditada pela ineficiente realização das suas funções sociais de "ensino, investigação e produção" enunciadas na insígnia. Portanto, a deficiente concretização das suas funções sociais acrescida dos problemas que se lhe associavam, como a corrupção nas candidaturas, matrículas e exames, as escassas taxas de diplomados, a "promoção automática" dos docentes, a escassez de bibliografia actualizada, etc., conduziram inevitavelmente ao desprestígio social. Muitos gestores e docentes tinham consciência desta situação, que afectava a qualidade do trabalho docente e investigativo, o que os entristecia. Isto fica evidente quando ouvimos referir, por exemplo, que

> "uma vez que as carências materiais, organizativas e funcionais são notórias, deve-se reforçar a necessidade de apostar na melhoria das condições materiais da universidade, como instalações, equipamento, bibliografia e outros recursos didácticos porque sem eles, por muito bons que sejamos, nada de valor podemos fazer." (Interlocutor I)

A relação entre as condições materiais e a qualidade do trabalho fica patente nesta análise em que o cerne da questão é sempre a imagem pública da universidade, o que se comprova quando alguém diz:

> "É importante que a universidade seja a imagem de marca do país, pela qualidade das instalações, dos equipamentos e dos processos de formação. Se esta qualidade não for garantida, a sociedade não pode acreditar nesta universidade." (Interlocutor H).

Outro docente, considerando insuficiente a aposta na pós-graduação corroborou esta ideia, afirmando que

> "É preciso apostar nas condições de trabalho, nos recursos materiais e equipamentos para se poder tirar o melhor proveito da elevada formação dos docentes. De nada adiantará termos docentes muito qualificados se eles não puderem trabalhar a um alto nível por falta de condições. Isso até poderia frustrá-los,[602] além de que, se não tiverem condições de continuar a investigar, em pouco tempo poderão ficar desactualizados." (Interlocutor J)

De certo modo, e à sua maneira, estes interlocutores revelaram preocupações importantes a respeito de uma dimensão crucial da actividade académica uma vez que a

[601] Devido à divisão estabelecida entre "sector produtivo" e "sector não produtivo" da economia, para justificar as prioridades de desenvolvimento socio-económico do país no âmbito de um sistema planificado de economia, a universidade (e o sistema educativo) era entendida como estrutura que fazia parte do "sector não produtivo", não recebendo a devida importância em termos de investimento. Este facto é reconhecido no "Documento de Estudo nº 1" da Comissão de Reforma do Ensino Superior (1982:39) no qual se refere que ""A Universidade de Angola parece não ser ainda entendida por alguns sectores dirigentes do país como elemento contribuinte importante no esforço de construção nacional e de fuga à perpetuação do sub-desenvolvimento (sic) e à dependência económica. Entendida como 'sector não produtivo ela não encontra por esse facto prioridade para concretizar os seus projectos de crescimento."

[602] Este sentimento de frustração foi identificado em 2001, na nossa deslocação a Angola, em alguns dos docentes angolanos que regressaram ao país depois de alguns anos no estrangeiro a realizar a pós-graduação e com quem mantivemos algumas conversas. Foi explicitamente referido que, por falta de condições, equipamentos, recursos ou organização, não estavam a tirar proveito da formação adquirida, a não ser alguns casos particulares de quadros a trabalhar no sector privado. Essa situação causava-lhes desmotivação e frustração, especialmente por reconhecer que podiam e deviam fazer muito mais do que as condições o permitiam.

universidade não se poderá afirmar apenas com um corpo docente qualificado se este mesmo corpo docente for incapaz de agir e de intervir através do ensino e da investigação em prol da dignificação da instituição universitária.

Este estado de "debilidade crónica" da universidade pública associado à incapacidade governativa de lhe dar solução, veio justificar, de certo modo, o surgimento de universidades privadas financiadas por particulares (incluindo a igreja católica) que, assumindo-se como alternativa à fragilizada Universidade Agostinho Neto, procuravam "explorar um mercado" à partida favorável dada a elevada procura social do ensino superior. Tal surgimento teve de imediato o beneplácito dos grupos sociais com poder económico que encontraram aqui uma oportunidade de conseguir que os seus filhos tirassem cursos superiores porque só assim seriam alguém tendo em conta o estereótipo existente de que "quem não tivesse curso superior não era ninguém na sociedade"[603]. Além disso, as pessoas procuravam o diploma universitário não só porque isso as ajudava a conseguir emprego, um emprego melhor remunerado, mas também para ostentarem o título de "doutor" que conferia estatuto social. Havia ainda uma outra razão (agora já sem sustentação porque a medida foi abolida com a introdução do mercado livre), que se prendia com a atribuição de "regalias sociais" aos "técnicos superiores", em particular um cartão de abastecimento para "lojas especiais" onde esses "técnicos superiores" poderiam ter acesso a outros produtos não contemplados no normal cartão de abastecimento da "loja do povo" onde os bens essenciais eram racionados.

Portanto, depreende-se que a universidade pública angolana era reconhecida e valorizada enquanto instituição distribuidora de títulos académicos supostamente portadores de "*status* social", à qual os indivíduos acediam não propriamente (ou não primeiramente) à busca de uma formação superior com vista a encontrar emprego ou a aperfeiçoar o seu exercício profissional[604] ou até mesmo a ascender numa carreira profissional, mas na expectativa de auto-valorização pessoal e social. Essa valorização

[603] Este estereótipo encontra justificação na situação socio-económica marcada por: altas taxas de desemprego (41,9% da população economicamente activa em 1993) especialmente entre os cidadãos com baixos índices de escolaridade; (Taxa de Escolarização Bruta no I Ciclo: 88% (1993); Taxa de Escolarização Bruta no II Ciclo: 89,4% (1996); Taxa de Escolarização Bruta no Ensino Secundário: 14,0% (1993); Taxa de Escolarização Bruta no Ensino Superior: 0,6% (1997) - Fonte INE, 1998; concessão de regalias especiais aos técnicos superiores, em termos de abastecimentos de bens essenciais e bens duradouros, pelo Estado, numa época em que estes bens eram escassos e de acesso reservado.

[604] É preciso destacar que, até recentemente, uma grande percentagem de alunos desta universidade era constituída por trabalhadores-estudantes, portanto, por pessoas já empregadas que procuravam, através da frequência de cursos universitários, maior qualificação académica devido às regalias profissionais e sociais que daí advinham.

surgia não tanto pela posse do diploma universitário em si mas pela possibilidade de acesso a símbolos de *status* social.

Entretanto, internamente, e apesar dos constrangimentos (materiais, financeiros, humanos e organizativos), a vida universitária e a actividade académica prosseguiam, com aparente "normalidade"[605], tendo em conta que os actores universitários assumiam as dificuldades como um "factor natural" em contexto de crise social motivada e agravada pela situação de guerra que se vivia no país. Assim, apesar de tudo, a universidade precisava de dar provas de vitalidade e utilidade social não lhe restando outra alternativa que não fosse o funcionamento que as condições permitiam e, por vezes, no limite das suas possibilidades, até porque não só era preciso contrariar a imagem de inoperância como também era necessário demonstrar que "a universidade estava com a revolução". Os cursos funcionavam, as aulas eram ministradas, as avaliações eram efectuadas e muitos alunos iam terminando os seus cursos, tal como se demonstra através do Quadro XXVI relativamente ao número de licenciados.

Quadro XXVI - Evolução da população estudantil universitária[606]

Alunos	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1994/95	1996/97	199899
Matriculados	5034	5736	5855	5960	6281	4079	5902	7866
Licenciados	187	188	199	255	320	?	?	279 [607]

Os dados não são muito animadores se considerarmos a proporção de licenciados em relação à totalidade dos alunos a frequentar a universidade (entre os 3,27% e os 4,27%) e se tivermos em conta o número de cursos existentes, de docentes envolvidos e o valor dos investimentos. Entre 1976 e 1991 foram formados na Universidade de Angola[608] perto de 2400 licenciados, com predominância para a Faculdade de Medicina

[605] A "normalidade" é uma construção social e politicamente relevante no caso concreto desta universidade, que tinha de funcionar apesar dos constrangimentos inerentes à situação de crise que se vivia. Deste modo, os níveis de actividade e padrões de desempenho alcançados, eram considerados normais no contexto das dificuldades vividas, que também afectavam outras organizações e instituições, e não em função de referenciais previamente definidos. Portanto, a naturalização da situação, impedia qualquer comparação desta com outras realidades, obrigando a perceber as lógicas e racionalidades com que se atribuía valor e significado à acção, a partir da compreensão da especificidade desta situação.

[606] Os dados compreendidos entre os anos de 1985/86 e 1988/89 constam no "Anuário Estatístico" do Ministério da Educação, de 1990; os dados de 1994/95 constam no "Anuário Estatístico" do Ministério da Educação, de 1996; os dados de 1996/97 constam no "Relatório Anual da UAN", 1998; e os dados de 1998/99 em "Relatório Anual da UAN", 2000. Os dados sobre os licenciados em 1989/90 constam em "Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola", 1996. Não encontramos dados referentes a 1994/95 e 1996/97 quanto aos alunos licenciados. A produção de dados estatísticos em Angola ainda não é fidedigna, havendo mesmo casos de não coincidência de valores entre fontes diferentes, o que dificulta o trabalho de pesquisa.

[607] Destes 279, 16 foram licenciados pela Faculdade de Ciências, 51 pela Faculdade de Direito, 72 pela Faculdade de Economia, 18 pela Faculdade de Engenharia, 60 pela faculdade de Medicina e 62 pelo ISCED. Existem ainda 196 alunos a aguardar a defesa de tese para a conclusão dos seus cursos.

[608] Dados do Ministério da Educação (1995:49-50) referem que, entre 1980 e 1991, foram formados na Universidade de Angola 2070 quadros nacionais, sendo 183 nas áreas de Ciências, 172 em Ciências Agrárias, 221 em Direito, 461

com 552, Economia com 468 e Engenharia com 362 ("Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola", 1996:89), considerados insuficientes face às enormes carências de um país extenso (1.246.700 km^2, ou seja, 14,5 vezes maior que Portugal) com cerca de 12 milhões de habitantes.

Congruentemente com a imagem de instituição, tentava-se cultivar na universidade os valores académicos como os graus, os títulos e os cargos, e realizar eventos científicos ou actos simbólicos que reforçassem o *ethos* académico, de modo a conferir sentido ao trabalho em geral. Neste contexto, apesar de se ter instituído após a independência e durante alguns anos o tratamento de "camarada", expressão que se usava indiscriminadamente antes do nome ou do cargo (por exemplo, camarada António, ou camarada director), tem sido comum verificar-se um tratamento mais cerimonial, em particular nas reuniões das estruturas e dos órgãos de gestão e nos encontros científicos, onde as pessoas, ao dirigirem-se umas às outras, adoptam o tratamento de "doutor fulano"[609], sucedendo mesmo que, nas actas, as pessoas fossem referenciadas pelo grau académico (licenciado, mestre ou doutor) indicado antes do nome próprio. Assim escrevia-se: "o 'mestre beltrano', tomou a palavra para propor que o 'doutor sicrano' seja nomeado para a comissão *ad hoc* do regulamento...". O reitor era, geralmente, tratado por "magnífico reitor" e os directores de faculdade por "digníssimo decano", designações usuais também nos requerimentos dirigidos a estes responsáveis. No entanto, em contextos mais informais, admitia-se que fossem tratados por "camarada reitor" e "camarada director", o que, actualmente já não se verifica. Esta prática vem demonstrar o peso que as dimensões académias assumiam, que suplantava, por vezes, a forma de tratamento[610] generalizada na sociedade angolana de tomar as pessoas por "camaradas", e que denotava a tendência para o "igualitarismo", própria da

em Economia, 338 em Engenharia, 491 em Medicina e 204 em Educação. Além destes, foram formados no estrangeiro, entre 1982 e 1992, 773 quadros superiores.

[609] Existiu, de facto, um período da vida da universidade, coincidente com a fase da euforia revolucionária, em que, na universidade, as pessoas se tratavam por "camarada". Tanto podia ser "camarada director", ou "camarada contínuo", ou "camarada aluno", ou "camarada doutor". Esta forma de tratamento que vigorou quase uma década, caiu em desuso, tendo dado lugar, mais recentemente e depois de inaugurada a "época do pluripartidarismo", ao emprego do título (grau ou cargo) antecedido da expressão "senhor". Assim, tornou-se comum chamar "senhor director" ou "senhor doutor" ou apenas "senhor fulano". A título de curiosidade, importa lembrar que o então presidente de Moçambique, Samora Machel, criticou em 1985, numa época de partido único, o tratamento indiscriminado de "camarada", que reputava de desrespeitoso, tendo afirmado numa visita a um hospital de Maputo que não concordava com a prática de chamar "camarada doutor" ou "camarada servente". "Isso de camarada é na célula do partido. Aqui no trabalho temos o senhor doutor e o servente", referiu em jeito de crítica.

[610] A forma de tratamento expressa na linguagem (cerimonial ou corriqueira) usada na organização pode esconder conotações significativas sendo que, segundo Pfeffer (1993) "a linguagem política é um instrumento poderoso de influência social e, concretamente a linguagem política, é, com frequência, vital para o exercício do poder dentro das organizações.

influência ideológica do partido no poder, fundada na eliminação da distância social, o que poderia ser conotado com relações de dominação[611]. Na universidade, tratou-se de uma estratégia subtil para diluir as relações de poder gerando-se condições para a criação de consensos rápidos fundados na suposta convergência de interesses ou na inexistência de conflitos, uma vez que todos os actores organizacionais tinham de se considerar como "parceiros na mesma trincheira"[612] que apenas tinham de salvaguardar os valores da comunidade académica.

Como forma de manifestação do seu apoio ao processo revolucionário e ao projecto do Partido, demonstrando ser uma "universidade progressista" a Universidade de Angola aderia às várias acções e actividades do partido como a "emulação socialista" e o "trabalho voluntário" em que se visava manifestar e desenvolver um "espírito revolucionário" com o qual se contribuía para o "aumento da produção" e, acima de tudo, para a "reconstrução do país". Até finais de 1990, os actores universitários (docentes, discentes e trabalhadores administrativos e auxiliares) eram mobilizados para as frequentes campanhas de limpeza e de trabalho voluntário (os designados "sábados vermelhos") realizadas a propósito da comemoração de efemérides nacionais e internacionais[613] em que a adesão a essas acções constituía um elemento fundamental para a avaliação do comportamento das pessoas. É obvio que, aquilo que se considerava "voluntário" se constituía em "obrigação" uma vez que a instituição universitária em geral, e os docentes em particular, não estavam interessados numa conotação com os "agentes inimigos da revolução". Por isso, na avaliação do desempenho, esta "militância" adquiria um peso importante, o que reforçava a dimensão ideológica da avaliação e do comportamento esperado das pessoas.

Uma área-chave através da qual se podia cultivar na universidade o "espírito académico" (enquanto dimensão institucional necessária também como contraponto ao

[611] Ao evitar essa distância social no tratamento, o partido (MPLA) pretendia promover uma espécie de homogeneização social, isto é, a aproximação de estatutos sociais como se pudesse, com isso, eliminar a estratificação social. Trata-se de uma estratégia (populista e demagógica) para granjear a simpatia das massas libertadas recentemente de uma dominação em que o estatuto dos indivíduos, valorizado no trato social, era a maior evidência dessa dominação. Assim, era preciso acabar com todos os "senhores" para que na sociedade angolana não existissem estigmas.

[612] Esta é uma visão integradora da cultura académica, segundo P. Whitaker (1999:116-117).

[613] Entre essas efemérides destacam-se (por ordem decrescente de importância) o aniversário da independência (11 de Novembro), o aniversário do Partido (10 de Dezembro), o aniversário do início da luta armada (4 de Fevereiro), o dia do herói nacional (17 de Setembro), o dia internacional do trabalhador (1 de Maio), o dia nacional e o dia internacional das mulheres (2 e 8 de Março), o dia da juventude (14 de Abril), o dia dos pioneiros (1 de Dezembro), o dia do educador (22 de Novembro). As datas, que têm um simbolismo histórico ligado essencialmente à luta de libertação nacional contra o colonialismo, faziam parte de uma "liturgia revolucionária" com a qual se procedia ao endoutrinamento dos cidadãos, no sentido do patriotismo, da identidade nacional e da consciência revolucionária.

"espírito revolucionário") reside na realização de eventos científicos. No entanto, a escassez desses eventos[614], associada provavelmente à diminuta presença da investigação científica na actividade académica[615], pouco contribuía para a dinamização da vida académica, dificultando deste modo a promoção do intercâmbio científico e o reforço do espírito científico. A escassez de investigação (e mesmo ausência em algumas faculdades), relatada nos documentos oficiais e reconhecida por muitos docentes não só tem contribuído para retirar à universidade a base da sua legitimidade científica e académica (e sem ela é como se a instituição não tivesse vida, não podendo sequer afirmar-se como organização do conhecimento), como também vem abrir espaço à penetração das lógicas político-ideológicas em função das quais, a universidade, enquanto instituição ao serviço do ideário do Partido, não precisa da investigação para cumprir, a par do ensino e da instrução, a função endoutrinadora ligada à "formação dos quadros para o socialismo". Por aqui se constata que o lema "ensino, investigação, produção" patente na sua insígnia (ver figura 5) e que supostamente dá sentido à função social da universidade angolana constitui mais uma desarticulação entre a retórica discursiva e o terreno da acção[616].

A propósito disto, o reitor da universidade considerou que

> "Actualmente não se faz investigação na nossa universidade ou porque faltam as condições ou porque os docentes não estão preparados. Deste modo não se pode falar de universidade, porque sem investigação não pode haver verdadeira universidade. Portanto, podemos dizer que deste ponto de vista, o funcionamento da nossa universidade é uma fraude." (E12)

e alguns docentes referiram, em entrevista ou em conversa, que

> "Não podemos competir com outras universidades estrangeiras porque nos falta essencialmente a componente de investigação. Não fazemos investigação porque nos faltam condições mínimas e sem investigação não existe universidade que se preze." (Interlocutor C);
>
> "Está sendo feita uma aposta grande na formação pós-graduada dos docentes e isso é uma condição essencial para reabilitar a investigação com a qual se possa, em parceria, contribuir para a solução de problemas sociais concretos, Julgo que, a partir daqui, a nossa universidade poderá ganhar projecção nacional, o que contribuirá para a sua dignificação." (Interlocutor J).

---

614 Foi referida a realização de 12 eventos científicos incluindo 3 palestras, 5 seminários e 4 jornadas científicas (Relatório do Ano Civil de 1999, UAN, 2000:138).

615 No relatório de 1999 da UAN (*ed. cit.*), os números relativamente a actividades científicas e de investigação (publicações e projectos) falam por si. Numa universidade com 10 unidades orgânicas, 46 departamentos espalhadas por 3 centros universitários e 3 núcleos, ministrando 35 cursos, com 796 docentes (entre nacionais e estrangeiros, em regime integral e parcial) e 7670 alunos, apresenta como balanço 73 comunicações, 6 artigos, 8 livros publicados e 142 teses de licenciatura defendidas e cerca de 50 projectos de investigação de dimensões variadas, concentrados nas Faculdades de Ciências, de Engenharia e de Medicina.

616 Estamos perante exemplos de desarticulações que, na perspectiva de Weick (1976), permitem compreender as organizações educativas como "sistemas debilmente articulados".

Os docentes têm consciência que a vertente da investigação é tão ou mais importante que a do ensino pois os resultados daquela, sejam eles de qualquer tipo (publicações, produtos, inovações, soluções, conhecimento), produzem um grande impacto institucional e social que contribui para conferir visibilidade e credibilidade à universidade. E seria precisamente desta vertente que resultaria uma valorização da carreira docente, constituindo um critério fundamental para justificar a promoção do corpo docente e dignificar os docentes enquanto profissionais, pois

> "enquanto o processo de promoção se reduzir a formalismos burocráticos, a carreira docente não será credível e a nossa universidade nunca alcançará o valor científico inerente a uma universidade que se preze." (Interlocutor R).

Já se constatou que, sendo a investigação escassa e o ensino deficitário[617], o impacto social da universidade é quase nulo, surgindo mesmo razões para se questionar a utilidade social de uma instituição da qual apenas os problemas e dificuldades são notoriamente visíveis. Isto coloca-nos perante a questão da construção da imagem social da universidade pública, analisada não em termos dos aspectos intrinsecamente académicos como as suas realizações nas várias esferas de intervenção, mas a partir de elementos mais palpáveis como as instalações físicas. Acerca delas, é de se referir que, por exemplo, em Luanda, as instalações da UAN estão dispersas pela cidade[618], algumas em estado degradado de conservação e outras em construção como é o caso da Faculdade de Direito. Existem muitos laboratórios e equipamentos que funcionam intermitentemente devido à falta de água ou de energia eléctrica, alguns quase desactivados por degradação ou por falta de reagentes e consumíveis, outros dos quais roubados, os edifícios revelam-se degradados[619] e todo este cenário contribui para gerar uma visão depreciada da própria instituição universitária angolana.

A não delimitação da universidade pública num espaço geográfico, como já acontece actualmente com as universidades privadas que possuem os seus *campii* bem

---

617 Este aspecto é tratado no II Capítulo, no âmbito da abordagem sobre a crise do ensino na universidade pública angolana, carente de condições infra-estruturais, financeiras, organizativas e humanas.

618 Apenas para traçar um retrato aproximado, refira-se que a Reitoria se encontra instalada no 2º andar do prédio do Hotel Presidente-Meridien, junto ao porto; a Faculdade de Ciências e a de Economia, num prédio na avenida marginal; a Faculdade de Engenharia, em "hangares" junto do aeroporto; o ISCED em blocos pré-fabricados, no "quintal" do ex-liceu Salvador Correia que possui um edifício imponente; a Faculdade de Direito, no piso térreo do edifício do Instituto Nacional de Estatística (INE) enquanto aguarda a conclusão da construção das novas instalações; a Faculdade de Ciências Agrárias (paralisada), anexada provisoriamente no edifício do CNIC; a Faculdade de Medicina, com instalações junto do Hospital Maria Pia e do Hospital Universitário Américo Boavida. Todas estas estruturas, implantadas nos 4 cantos da cidade, estão separadas por quilómetros de distância, agravados pelas dificuldades de circulação no caótico trânsito citadino. Para ter uma percepção mais aproximada, consultar o Anexo E.

619 Esta degradação das infra-estruturas e equipamentos é reconhecida no documento "Reformulação do Ensino Superior na República Popular de Angola", a que já fizemos referência (Cf. 1989:15-16).

demarcados e identificados, conduz à própria "diluição da instituição" que, deste modo não se faz presente nem é sentida globalmente como instituição. Esta presença ausente faz com que, não sendo fisicamente visível, a UAN também não o seja simbolicamente pelo que é como se não tivesse existência real, se considerarmos a importância que os símbolos físicos também desempenham para as instituições. Podem ser referidos alguns escassos e dignos símbolos físicos da presença da UAN em Luanda como o Hospital Universitário, por ser um edifício grandioso (mas geralmente mais conotado com o Ministério da Saúde), o Departamento de Arquitectura, que tem instalações novas com uma arquitectura que se destaca no meio envolvente e a Faculdade de Direito, com o seu actual edifício novo. Também é possível referir o início da construção, após aprovação de um financiamento externo, na periferia da cidade de Luanda, do *campus* da UAN ou "cidade universitária" o que contribuirá para conferir mais visibilidade a esta universidade.

No Lubango, o ISCED ocupa umas instalações (onde funcionou a antiga Faculdade de Letras da Universidade de Luanda) que têm maior visibilidade, tornando-se quase num *ex-libris* da cidade, o que lhe permitiu ganhar alguma projecção social e cultural num meio com larga tradição académica. No Huambo, a guerra "aniquilou a universidade" pois as instalações da Faculdade de Ciências Agrárias, bastante bem apetrechadas, foram totalmente destruídas em 1992, obrigando à deslocalização desta faculdade para Luanda e à sua paralisação. Actualmente está em reabilitação o Centro Universitário para assegurar o funcionamento dos núcleos de Medicina, Direito, Economia e ISCED, não dispondo ainda de instalações próprias. A dimensão nacional da UAN verifica-se através da existência de Centros e Núcleos Universitários[620] em várias províncias do país e outras estruturas embrionárias que os governos provinciais querem desenvolver para dar lugar a possíveis núcleos de ensino superior, com distintas áreas de formação.

A existência de enormes listas de espera de alunos para entrar nos cursos da UAN e as elevadas taxas de reprovações daqueles que a frequentam reforçam a imagem de uma instituição carente e deficitária, imagem essa agravada pela denúncia de corrupção nas matrículas e nos exames, o que contribui para a descredibilizar ainda mais aos olhos da comunidade e da opinião pública. Estes problemas, sentidos internamente e

[620] Como já foi referido, existem os Centros Universitários de Luanda, do Huambo (em relançamento), do Lubango, de Cabinda, de Benguela e do Uíge e um Núcleo Universitário no Kuanza Sul.

constatados externamente, eram de tal amplitude que vários docentes acentuaram a necessidade de serem rapidamente resolvidos, sob o risco de,

> "não havendo rapidamente soluções satisfatórias, poderá ocorrer uma repercussão negativa sobre a imagem pública da UAN, retirando-lhe o resto de credibilidade" (Interlocutor M);

Outro interlocutor (H) afirmou mesmo que

> "Temos a sensação que a nossa sociedade não acredita nesta universidade de que só se destacam as limitações, as dificuldades e os problemas, que não mostra trabalho, pelo que, devido às suas debilidades, é vista socialmente como uma instituição sem credibilidade. A sua imagem social acaba por ser congruente com o pouco que faz" (Interlocutor N).

A UAN vive uma situação de grande dependência do órgão de tutela, o que limita a sua autonomia estatutária, particularmente a financeira e a científica, e reduz a sua capacidade de influenciar as políticas do ensino superior em Angola, o que contribui para a impedir de se afirmar como espaço académico dotado de um projecto no contexto da proliferação de outras universidades cuja sustentabilidade não é tão contingente uma vez que estas últimas têm o suporte de organizações poderosas (a igreja católica, uma fundação e uma associação de universidades). Assim, resta à UAN sujeitar-se, ainda, à condição de instituição governamentalizada, fortemente dependente do poder político e coarctada na sua acção.

Há que fazer menção à existência actual de um corpo docente mais diferenciado que, em 1999 contava, de entre os docentes nacionais, com 490 licenciados, 123 mestres e 107 doutores, o que constitui, além de um factor de credibilização da UAN, uma condição favorável à revitalização da imagem académica da instituição uma vez que as categorias docentes deram lugar aos graus académicos, valorizados a partir de ECDU de 1995 que veio contribuir estrategicamente para a evolução do conceito de universidade que, nas palavras de um vice-reitor entrevistado (E19) "trata-se de uma mudança radical que consiste em passar de uma universidade de assistentes a uma universidade de doutores." O corpo reitoral eleito em 2002[621] é disso exemplo, sendo constituído, na sua grande maioria por professores doutorados, o que lhe confere outra legitimidade, em especial junto das instituições estrangeiras congéneres.

A identificação da universidade com o projecto revolucionário do Partido relativamente à construção de uma sociedade socialista em Angola foi, desde o início, muito forte percebendo-se a razão pela qual a sua acção gravitou em torno do ideal

[621] Este corpo reitoral é constituído pelo Reitor, 4 Vice-Reitores (para os Centros Universitários, para o Centro Universitário da Huíla, para os Assuntos Científicos, para os assuntos Académicos) e 3 Pró-Reitores (para a Reforma Curricular, para a Expansão Universitária e para a Cooperação).

socialista. As características que adquiriu (massificação, democraticidade, ligação do ensino com a produção)[622] reflectidas essencialmente nos *curricula* e nos processos de controlo ideológico acentuaram a sua forte dependência partidária e justificavam o regime de tutela face ao governo. A governamentalização da UAN veio esbater a sua feição académica em resultado da consolidação de um aparelho político de orientação e controlo, retirando-lhe a possibilidade de actuar segundo um projecto próprio com o qual se poderia afirmar nacional e internacionalmente, facto este identificado por alguns docentes, que o exprimiram nestes termos, nos testemunhos prestados por escrito:

> "A Universidade de Angola não possuía identidade própria, pois estava muito vinculada ao processo revolucionário em curso, não podendo assumir-se como instituição académica no verdadeiro sentido da palavra." (Testemunho 5),
> "A universidade é uma agência ideológica do regime, subordinada às orientações do Partido, configurando a sua acção segundo os lemas: "a política no posto de comando", "em cada professor um construtor do socialismo" e " a escola é a trincheira firme da revolução". (Testemunho 3),
>
> "Até final dos anos 80 a Universidade não passava de um reduto da revolução, tal era a sua dependência ideológica, tendo-lhe sido imposta a tarefa de formar os quadros ideologicamente capazes de construir o socialismo em Angola." (Testemunho 8)
>
> "Devido ao forte condicionamento ideológico e à estreita dependência governamental, a Universidade angolana não possuía identidade própria, não passando de um instrumento da revolução para materializar a via socialista." (Testemunho 9)
>
> "A enorme dependência partidária associada à falta de verdadeira autonomia, retirou à Universidade de Angola a competência para determinar autonomamente a natureza e os conteúdos científicos dos cursos que ministrava uma vez que estas prerrogativas estavam atribuídas à tutela e ao respectivo órgão de formação ideológica do Partido." (Testemunho 7)

Enquanto "aparelho ideológico do Estado" a universidade angolana constituía um prolongamento natural do projecto político de construção do socialismo em Angola[623] enquanto peça de todo um maquinismo concebido para levar avante a revolução socialista, justificando, por um lado, a realização, entre outras, de uma função "endoutrinadora" relacionada com a formação ideológica dos quadros (paralelamente à formação humanística, científica e técnica) e, por outro, o controlo da sua fidelidade à linha ideológica do partido no poder. Uma das formas encontradas de demonstrar essa fidelidade ao regime reflectiu-se mesmo na elaboração dos próprios símbolos da instituição universitária tendo-se produzido uma espécie de "colagem" da sua insígnia à

[622] Estas características, muito próximas do modelo soviético, foram já abordadas no II Capítulo ao qual se remete o leitor.
[623] Esta visão da universidade está plasmada no "Documento de Estudo nº 1" (1982:30) onde se pode ler que "No caso de Angola a Universidade tem duas funções essenciais a desempenhar. A primeira, e de longe a mais importante, é inserir-se harmonicamente no processo de reconstrução nacional, no quadro da via socialista e de uma economia centralmente planificada; deverá, por conseguinte, ajudar a condução desse processo, formando os intelectuais do socialismo, impregnados da realidade social angolana, e efectuar a pesquisa, a docência e a prática que convenham ao país. A segunda função, consiste em questionar permanentemente a realidade social, não para contestar globalmente, mas para funcionar como um dos motores mais poderoso do progresso."

simbologia da bandeira nacional, (e do escudo da República) como se pode verificar através das figuras 4 e 5.

Na bandeira nacional é visível sobre um fundo constituído por duas faixas horizontais (a superior de cor vermelha e a inferior de cor negra) uma catana, amarela, entrecruzada com uma roda dentada, também em amarelo, (fazendo lembrar o clássico símbolo comunista soviético da foice e do martelo) e com uma estrela amarela aproximando as suas pontas. A catana representa a classe camponesa (e o sector agrícola) e a roda dentada representa a classe operária (e o sector industrial). O cruzamento destes simboliza a união entre os camponeses e operários, que constituem a maioria da população e as classes sociais em nome das quais o Partido governava. Os sectores representados (agricultura e indústria) são considerados como os factores fundamentais do desenvolvimento da base técnico-material da economia que obedecia ao lema "a agricultura é a base e a indústria o factor decisivo do nosso desenvolvimento"[624] tal como se preconizava nas "Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA" (1978:32). A estrela representa o internacionalismo proletário, e as cores negra o continente africano e vermelha, o sangue derramado na luta pela libertação nacional.

Figura 5 - Bandeira da República de Angola



Figura 6 - Insígnia da Universidade



A insígnia da universidade, enquanto elemento simbólico importante que lhe confere uma identidade própria, constituindo também uma marca institucional, reúne os elementos iconográficos[625] que representam o conhecimento e o saber acumulados pela

[624] O MPLA orientou no seu I Congresso: "Há que dar especial atenção à Universidade de Angola, no sentido de desenvolver os cursos científicos e técnicos essenciais para o desenvolvimento do país, tendo presente que a agricultura é a base e a indústria o factor decisivo." (Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico e Social da RPA no Período de 1978/980, 1979:86).

[625] De acordo com Tresidder (2000), e tendo em conta o contexto de que se fala, o losango aparece associado ao simbolismo da fertilidade (p.14); o sol, como fonte de energia criadora, simboliza o poder, representando a paixão, a coragem e, como fonte de luz nascida da escuridão, simboliza o conhecimento, o intelecto e a verdade personificada (p. 100); o vermelho é a cor emblemática do poder (p. 156).

humanidade (o livro aberto), o espírito científico, o intelecto e a verdade personificada (simbolizado pelo sol vermelho, que é a cor emblemática do poder) e as funções essenciais da universidade (os dizeres "ensino", "investigação", "produção"). A roda dentada e a estrela aparecem como elementos estéticos que denunciam a influência da ideologia à qual se devia subordinar o saber científico. A produção do saber não é neutra, estando ao serviço de interesses dominantes (Nunes, 1996 e Santos, 1987). Essa função do saber é reforçada através de um sinal explícito que denuncia a subordinação da universidade ao projecto hegemónico do partido no poder, ou seja, a subjugação das lógicas científico-académicas às lógicas político-ideológicas como se disso dependesse o real valor da universidade. Podia traduzir, metaforicamente, um sinal forte de que a universidade angolana se colocava ao serviço da ideologia dos operários e camponeses (o marxismo-leninismo), os grupos sociais em nome de quem o MPLA vinha liderando a revolução e governando o país. Por outro lado, a associação entre a roda dentada e o livro simboliza a ligação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre a prática e a teoria, entre a produção e o estudo, definidos como binómios estruturantes da reformulação do sistema educativo angolano[626]. Cabe destacar a figura de Agostinho Neto que constitui o símbolo maior desta universidade e que lhe dá o nome, por ter sido o insigne poeta e médico humanista, o revolucionário e combatente que foi um dos obreiros da independência do país e o seu primeiro presidente.

Outro dos símbolos adoptados na universidade foi o uso, nos actos académicos solenes, tais como cerimónias de investidura, provas académicas, abertura e encerramento do ano escolar e de eventos científicos, etc., da toga e do barrete, enquanto indumentária que marca a distinção entre as diferentes classes de docentes - os professores (doutores) e os licenciados, os docentes e os alunos, reforçando e hierarquizando o poder no seio da classe e funcionando como símbolo para demarcar e visibilizar a comunidade académica.

Figura 7 - O traje Académico



Considerado na época do partido único como manifestação de "elitismo" contra a qual o Partido no poder se opunha, por relembrar a imagem de uma instituição "enfeudada e desligada das massas", o

[626] Nos "Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de educação e ensino na RPA" (1978:28) refere-se que "os binómios teoria/prática, estudo/produção, trabalho manual/trabalho intelectual, a universalidade da ciência, a laicidade do ensino e da educação, etc., tendo como base os princípios políticos do MPLA fundamentados na ideologia mais avançada e mais objectiva que o mundo jamais conheceu - o marxismo-leninismo - constituem elementos-chave da reformulação da escola chamada a formar o homem novo exigido pela revolução angolana e pela construção do socialismo científico na República Popular de Angola."

traje académico ganhou, em tempos de pluralidade e tolerância social, adeptos no contexto académico na medida em que veio revalorizar, interna e externamente a imagem da universidade, cujos símbolos deviam traduzir o valor da importância e do prestígio que a universidade devia transportar. Ao menos, esta simbologia servia para compensar aquilo que, de facto, faltava no espaço universitário - seriedade, profundidade e dignidade, ou melhor, o uso do traje passou a representar esses mesmos valores com e através dos quais a UAN prtendia posicionar-se ao lado das outras universidades africanas e não só.

2.8. A gestão dos recursos humanos docentes na UAN - burocratização, ideologia e profissionalismo: uma simbiose difícil segundo a lei do mais forte

A gestão, enquanto função administrativa, consiste num processo de actuação directa sobre a organização ou estruturas que a compõem, visando assegurar a sua actividade de acordo com as características específicas dessa organização. Sendo subsidiária da direcção, é um processo de execução das políticas e orientações definidas que recorre às funções de coordenação e controlo de forma a assegurar os objectivos fixados pela direcção[627]. Corresponde, portanto, a um nível de intervenção instrumental e técnico, vocacionada para a implementação de políticas, programas ou medidas superiormente definidas. Segundo Térence (1994:19) a gestão procura a economia dos meios ou recursos no âmbito das decisões estratégias pré-definidas e difundidas no seio da estrutura.

A gestão de pessoal ou de recursos humanos[628] é uma das componentes da administração universitária que se ocupa da implementação das políticas afectas aos recursos humanos visando salvaguardar o desempenho eficaz dos indivíduos e os processos de desenvolvimento profissional e de carreira tendo em conta as políticas de pessoal que, segundo Abramovici *et al*. (1989:175),

> "dizem respeito ao conjunto de princípios e de meios de acção permitindo a gestão e a dinamização dos homens dentro da empresa, em função de factores do ambiente e de dados internos da organização."

[627] Na Lei de Bases do Sistema Educativo (portuguesa) (Lei nº 43/86, de 14 de Outubro) a gestão é concebida como uma conjunção de funções de organização, recrutamento, coordenação e informação.

[628] A evolução do conceito de gestão de pessoal (Personnel Management) para gestão de recursos Humanos (Human Resource Management) advém do facto de, segundo Beaumont (1993), os trabalhadores serem agora considerados como um recurso valioso (mais do que um custo a ser minimizado) que, bem gerido, contribuirá significativamente para a eficiência organizacional, convertendo-se numa fonte de vantagem competitiva.

O processo de gestão dos recursos humanos integra-se na Administração de Recursos Humanos (ou Human Resource Management) como área especializada que se encarrega de garantir a eficácia e a eficiência das organizações através das pessoas, assegurando condições favoráveis para que estas alcancem os seus objectivos (Chiavenato, 1991:174).

O principal instrumento orientador da gestão do pessoal docente na universidade é o ECDU que, como já tivemos oportunidade de constatar, cumpria uma função política, apesar dos contornos burocráticos em que se baseavam as regras de avaliação do corpo docente e de promoção na carreira. A gestão do pessoal docente incidia essencialmente sobre duas áreas: o controlo do tempo de serviço dos docentes para garantir a sua promoção e as oportunidades de ingresso de docentes em programas de pós-graduação no exterior. Os critérios gerais eram aplicados nas diferentes faculdades que, por razões de credibilização interna, criavam mecanismos de avaliação do desempenho docente (fichas de avaliação do ensino ministrado, a preencher pelos alunos, pareceres dos pares académicos, formas de verificação e análise dos materiais didácticos publicados). Estes mecanismos eram diversificados e nem sempre existiam em todas as faculdades. Em todas elas, havia a preocupação de agregar o parecer do partido que garantia a "conformidade ideológica".

A substituição deste ECDU em 1995 veio introduzir uma dimensão mais académica que se tornava politicamente relevante no contexto do movimento de credibilização da carreira docente e da universidade angolana. As regras então definidas, ao acentuar as provas públicas, os graus académicos e uma avaliação da produção científica dos docentes, impunham novas preocupações no que se referia à gestão do pessoal docente, nomeadamente a criação de instrumentos legais[629] e de mecanismos de avaliação do desempenho mais credíveis. No entanto, as práticas que foram por nós "observadas" ainda eram marcadas pela superficialidade dos procedimentos e pela influência político-partidária, indesejada por uma maioria de docentes e percebida como ingerência na vida académica da instituição universitária, tal como nos revelou um gestor ao afirmar que

> "A gestão dos recursos humanos docentes na nossa universidade está sujeita a influências ideológicas o que interfere na definição de filosofias e projectos de desenvolvimento da universidade que ficam amarrados aos valores nacionais descurando os internacionais." (E05).

[629] Foram criados o regulamento das provas públicas, de Maio de 2002, e o regulamento dos mestrados e doutoramentos, de Junho de 2002.

Por outro lado, há que considerar que um dos instrumentos principais da estruturação de uma política de gestão de recursos humanos - o salário[630] e a política salarial enquanto integrantes do sistema de recompensas - exerciam uma influência negativa sobre a motivação e a satisfação profissional dos docentes angolanos contribuindo para o surgimento de sentimentos de frustração e ansiedade o que pouco ajudava à fixação dos docentes na carreira. Disso mesmo se queixou um gestor que referiu que

> "A gestão do pessoal docente na nossa universidade não tem sido eficaz porque não promove a satisfação pessoal dos docentes e isso é especialmente devido a uma incorrecta política salarial que gera desmotivação dos quadros levando-os a abandonar a actividade docente." (E01).

A formação e o concomitante desenvolvimento pessoal e profissional constitui outro dos instrumentos de gestão dos recursos humanos[631] e da qual pode depender o desenvolvimento da própria organização. Embora não existisse inicialmente uma relação directa entre o nível de qualificação académica e a categoria docente (à excepção do assistente, que precisava de ser licenciado), a aprovação do novo ECDU veio introduzir a lógica dos graus académicos, implicando a adopção de políticas de formação pós-graduada do pessoal docente[632], cuja implementação estava sujeita às contingências inerentes à existência de vagas e de bolsas de estudo.

O reitor da universidade, para quem a formação pós-graduada dos docentes nacionais era uma condição essencial para uma estruturação académica da carreira docente, questionado sobre a gestão do pessoal docente, foi da opinião que

> "Não se pode afirmar que existe gestão dos recursos humanos docentes na nossa universidade. É mais um processo de arrolamento de pessoal. Não há planificação da formação, das vagas nas categorias do quadro; não há critérios de desenvolvimento da carreira e a progressão é automática. Não há planeamento da diferenciação dos docentes o que redunda numa careira artificial. A gestão dos recursos humanos docentes é um parente pobre da secção do pessoal. " (E12).

---

[630] Isoladamente ou integrado numa política de gestão de recursos humanos, o salário, além de remunerar os trabalhadores pelo trabalho prestado, incentiva-os no que respeita ao exercício da função para a qual foram contratados. Chiavenato (1995:303) considera, a propósito do salário, que "em troca desse elemento simbólico e intercambiável - o dinheiro - o homem é capaz de empenhar grande parte de si mesmo, de seu esforço e de sua vida." Considera ainda que "o dinheiro pode motivar não apenas desempenho como também companheirismo e dedicação." (p. 76). A este respeito C. Bourreau & G. Mignottte, (1993:655) consideram que "Le niveau, la forme, l'évolution des salaires dépendent de la plus ou moins grande volonté de l'entreprise de stabiliser son personnel et lui assurer une carrière."

[631] Para Weiss (1993:35) "les actions en matière de formation conditionnent l'avenir des entreprises et de leur personnel."

[632] No documento "Reformulação do Ensino Superior na República Popular de Angola (1989:23) reconhece-se a necessidade da "elaboração e implementação anual de um plano de pós-graduação para todas as faculdades e institutos que, numa primeira fase será efectuada no estrangeiro." E isto porque se já se havia identificado em 1982 que "não existem ainda programas de estudos de post-graduação (sic) profissional e mesmo no domínio da post-graduação dos docentes universitários constata-se a inexistência de uma correcta planificação e programação deste tipo de formação. ("Documento de Estudo nº 1" da Comissão de Reformulação do Ensino Superior, 1982:38)

Se a formação académica constituía um factor importante na construção do profissionalismo docente, contribuindo simultaneamente para o aperfeiçoamento do *know-how* dos docentes e para a sua dignificação como profissionais, as condicionantes ideológicas impostas pelo partido no poder apontavam no sentido de uma "angolanização" do corpo docente, ou seja, para a substituição paulatina dos estrangeiros pelos nacionais e para a "incorporação" de uma forma de estar e pensar que traduzisse o ideal de uma sociedade africana, socialista e anti-colonialista, mesmo que a imagem disso fosse difusa, ambígua ou mal explicada[633].

Estamos convictos que a UAN se manteve, de certo modo, impermeável à penetração destas ideologias, embora admitisse a introdução das línguas nacionais nos planos curriculares dos vários cursos[634] e a formação de quadros cujo perfil de profissionais e de cidadãos fosse congruente com a imagem do "homem novo" preconizado pela revolução angolana. Tanto é assim que o Ministério da Educação defendia que

> "Não basta que se formem o máximo de quadros que o país precisa, ao menor custo possível, é também necessário que o homem formado corresponda sob o plano qualitativo àquele que o país necessita. Não interessa somente formar os quadros dentro de Angola, mas sobretudo que os graduados se impregnem das preocupações, dos problemas e das opções do seu próprio país. Não transportando a marca da sua Nação ele é 'estrangeiro' no meio do seu próprio povo e muito frequentemente incapaz de o compreender." ("Documento de Estudo nº 1", 1982:41).

Nas políticas de gestão dos recursos humanos docentes presentes em vários documentos e orientações oficiais é possível encontrar fundamentos burocráticos, académicos e ideológicos (em conjugação e com predomínio de uns sobre os outros ao longo dos diferentes períodos da história da UAN[635]) a partir dos quais se configuravam os processos de gestão da carreira docente. Uma análise dos documentos, dos discursos e das práticas ocorridas mostra a predominância dos critérios ideológicos afectos aos valores e interesses do partido no poder, nos primeiros anos de existência da universidade, valorizando-se, sobretudo, a confiança política e o controlo ideológico que o aparelho burocrático tinha de legitimar, convertendo-os em normas da

[633] Efectivamente, em Angola, nunca chegaram a surgir políticas de africanização (ou angolanização) explícitas como aconteceu em alguns países africanos francófonos, de que o Zaïre (República Democrática do Congo) é paradigmático com a filosofia da "authenticité" imposta por Mobutu ou o Senegal, onde a filosofia da negritude de L. Senghor se expandiu com reflexos no modo de estar dos cidadãos e de entender os outros e o mundo.

[634] Esta medida, por ser delicada e complexa de operacionalizar, pelo facto de existirem várias línguas nacionais de raiz banto, todas elas elegíveis, nunca chegou a ter expressão prática nem mesmo a ocupar as instâncias de decisão, tendo os órgãos de governo da universidade preferido "passar por cima da questão".

[635] Os referidos períodos são, de acordo com o II Capítulo deste trabalho: 1º Período (1976-1980), de afirmação revolucionária; 2º Período (1980-1991), de ajustamento e expansão; 3º Período (1991-2000), de crise e confrontação.

administração. Na parte final do segundo período regista-se uma maior incidência dos aspectos burocráticos da gestão, suportados por um ECDU e práticas gestionárias de feição burocrática, que acabaram por instituir a antiguidade e a avaliação burocrática do desempenho como normas que regiam a carreira docente. Isto significa que o aparelho burocrático se ajustou a uma nova realidade política transformando os critérios político-ideológicos em normas oficiais que incidiam sobre os múltiplos aspectos da actividade académica. Em resultado desta prevalência dos aspectos político e burocrático, a dimensão académica é asfixiada, ou melhor, aquelas dimensões passam a ser, também, academicamente relevantes tanto para a institucionalização da vida académica como para a estruturação da relação entre a universidade, o Estado e o partido no poder.

No terceiro período assiste-se à recuperação e consequente valorização da vertente académica com o surgimento do ECDU de 1995 em função do qual se fundamenta uma intenção de dignificação da universidade e de estruturação da carreira e da profissão docente - os graus académicos. A actividade de gestão concentra-se agora na realização da pós-graduação dos docentes (no estrangeiro e no país) e no aperfeiçoamento dos critérios e mecanismos de avaliação do desempenho ao mesmo tempo que os docentes se tornam mais reivindicativos no que se refere à remuneração salarial como principal factor de dignificação profissional e no que tange ao exercício da sua autonomia profissional, opondo-se mais abertamente ao controlo ideológico do partido por representar um factor de ingerência que não se compagina com os pressupostos da abertura democrática em curso.

Nesta parte interessa-nos revelar as representações dos gestores universitários que entrevistámos acerca da gestão dos recursos humanos docentes, derivada, naturalmente do exercício da função que exerciam nessa qualidade de gestores. Assim, questionados directamente, sobre "como entendem a gestão de recursos humanos docentes" (roteiro das entrevistas, no Apêndice D) obtivemos uma gama de respostas que traduzem as suas representações sobre a gestão do pessoal docente que, depois de classificadas e agrupadas segundo os critérios da "Grelha Gerencial"[636] podem ser equilibradamente distribuídas por três grupos, cabendo num quarto grupo apenas uma das respostas.

[636] A "Grelha Gerencial" ou "Managerial Grid" é uma grelha proposta por R. Blake & J. Mouton (1964) no âmbito das teorias do Desenvolvimento Organizacional, composta de dois eixos perpendiculares que representam as duas principais preocupações dos gestores: o eixo horizontal mostra a preocupação com os processos (a produção) e o eixo vertical representa a reocupação com as pessoas. Ambos os eixos têm uma variação de nove graus, sendo que o grau 1 representa a preocupação mínima e o grau 9, a preocupação máxima com cada uma daquelas duas variáveis. A grelha permite colocar num dos quatro quadrantes o comportamento do gestor consoante preste maior ou menor atenção às variáveis em causa, ou no centro, caso consiga um equilíbrio quanto às preocupações. Teremos, assim, comportamento de tipo 1-1 (baixa preocupação com as pessoas e com os processos), 1-9 (baixa preocupação com as

Os agrupamentos constituídos segundo a lógica da referida "grelha gerencial" revelam concepções de gestão em cuja base se encontram a preocupação com as pessoas, que pode ser baixa ou alta, ou a preocupação com os processos que também pode ser baixa ou alta, em combinações que valorizam umas em detrimento das outras, e vice-versa, ou que as equilibram. Na figura 8 é visível a distribuição das respostas dos entrevistados (identificados por números) consoante denunciem maior ou menor preocupação relativamente às duas variáveis em causa. Para chegarmos a esta categorização e podermos realizar os agrupamentos, foi necessário estabelecer, a partir da análise dos próprios discursos, unidades de registo (ou elementos) que permitissem identificar as preocupações predominantes dos gestores relativamente à gestão dos recursos humanos docentes. O quadro que se segue é ilustrativo deste procedimento:

Quadro XXVII - Procedimentos de análise do discurso dos gestores

Preocupações com:	Unidades de registo
1. As pessoas	1.1. Formação académica e qualificação profissional 1.2. Motivação/satisfação/estimulação dos docentes pelo trabalho 1.3. Remuneração salarial 1.4. Diferenciação académica do corpo docente 1.5. Dignificação do corpo docente 1.6. Rentabilização das capacidades dos docentes 1.7. Desenvolvimento pessoal/profissional através do trabalho 1.8. Capacitação/Aperfeiçoamento das competências 1.9. Valorização do trabalho docente 1.10. Engajamento dos docentes nos objectivos
2. Os processos	2.1. Desempenho/mecanismos de avaliação do desempenho 2.2. Necessidades do trabalho ou da unidade (departamento) 2.3. Recursos/condições de trabalho 2.4. Qualidade dos processos/métodos/resultados do trabalho 2.5. Organização/racionalização/optimização do trabalho 2.6. Planificação da carreira e/ou da actividade académica 2.7. Controlo da actividade docente (assiduidade, dedicação) 2.8. Cumprimento de critérios legais/institucionais 2.9. Dignificação da carreira/instituição 2.10. Coordenação das tarefas, estruturas e actividades

Por exemplo, no excerto seguinte, onde um gestor nos revela a sua concepção de gestão no contexto da universidade angolana

> "A gestão dos recursos humanos docentes deve preocupar-se com a planificação das necessidades de pessoal, com as condições de trabalho e com a coordenação das tarefas e a avaliação do desempenho dos docentes visando o aumento da qualidade do ensino através da capacitação dos docentes." (E01)

pessoas e elevada preocupação com os processos), 9-1 (elevada preocupação com as pessoas e baixa preocupação com os processos) e 9-9 (alta preocupação com as pessoas e os processos). No caso de um equilíbrio teremos um comportamento do tipo 5-5. Para mais detalhes ver Chiavenato, 1983:442-450; Chiavenato, 1995:453-455.

estão presentes as unidades 2.2., 2.3., 2.10., 2.1., 2.4. e 1.8., sucessivamente, o que revela o predomínio das preocupações sobre os processos tratando-se, neste caso, de uma concepção que traduz um comportamento do tipo 1-9 (baixa preocupação com as pessoas e maior preocupação com os processos, pelo que se situa no quadrante inferior direito da "grelha gerencial", tal como é ilustrado na figura 8. Seguem-se exemplos de outras respostas dadas pelos gestores entrevistados que se incluem no agrupamento de tipo 1-9.

> "Gerir recursos humanos docentes consiste em conceder meios e condições para uma realização eficaz das actividades académicas e para um desempenho satisfatório dos docentes de maneira a contribuir para a dignificação do corpo docente." (E02).

> "A gestão de recursos humanos docentes é um processo de intervenção que, com base em planos de actividades e avaliação dos mesmos, consiste em dotar a unidade (departamento) dos recursos humanos qualificados, fazendo com que tenham um desempenho adequado às necessidades do trabalho." (E06).

> "A gestão dos recursos humanos docentes é um processo que consiste em criar condições de trabalho adequadas, controlar a actividade dos docentes e avaliar o seu desempenho tendo em vista a sua promoção na carreira." (E11).

Ao analisarmos os extractos que se seguem podemos facilmente constatar uma concepção de gestão de recursos humanos em que predominam as preocupações com docentes (comportamento do tipo 9-1) quando é afirmado pelos nossos entrevistados que

> "A gestão dos recursos humanos docentes deve atender à qualificação contínua dos quadros visando a sua diferenciação académica, em função da qual se podem definir as exigências de desempenho." (E05)

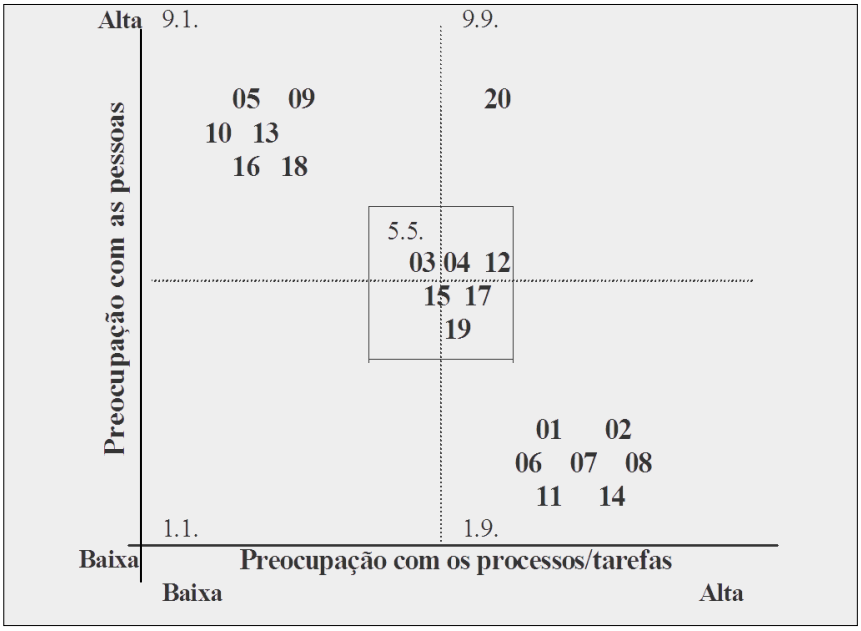
> "A gestão dos recursos humanos docentes deve promover a qualidade dos docentes e do seu trabalho, motivá-los e criar mecanismos para a avaliação do desempenho docente." (E09).

> "Gerir os recursos humanos docentes deve consistir na criação de condições materiais e psicológicas para que os quadros possam ter um desempenho adequado, ao mesmo tempo que se planifica o seu desenvolvimento profissional e progressão na carreira." (E13).

> "A gestão dos recursos humanos docentes deve preocupar-se com a rentabilidade dos docentes de modo a alcançarem níveis de qualidade mais elevados e a estimulá-los a trabalhar em tempo inteiro através de uma política salarial que dignifique o trabalho na universidade." (E18).

Na figura 8 verificamos as concentrações de respostas nos vários quadrantes possíveis da "grelha gerencial".

Figura 8 - Representações dos gestores angolanos sobre a gestão dos recursos humanos docentes segundo o "Managerial Grid"



As enquadráveis no comportamento de tipo 9-1 (entrevistados 05, 09, 10, 13, 16, 18), que se caracterizam essencialmente pela preocupação com as pessoas (motivação, formação, dignificação); no comportamento de tipo 5-5 (entrevistados 03, 04, 12, 15, 17, 19) revelando um equilíbrio quanto às preocupações, e no comportamento de tipo 1-9 (entrevistados 01, 02, 06, 07, 08, 11, 14). Encontrámos apenas uma resposta que se enquadra no comportamento de tipo 9-9 (entrevistado 20)[637] mas uma visão global do quadro mostra-nos uma distribuição muito equilibrada das respostas, o que demonstra a existência de diferentes tipos de concepção de gestão de recursos humanos docentes[638].

Os três excertos que se seguem revelam um equilíbrio no que se refere às preocupações com as pessoas e com os processos, sendo, logicamente as desejadas face ao condicionamento recíproco que existe entre os factores humanos, psicológicos, organizativos e materiais. São as seguintes:

> "Gerir recursos humanos docentes é aproveitar racionalmente as capacidades do corpo docente, criar condições condignas de trabalho e de investigação para que os docentes possam ter um desempenho de alto nível." (E03).

[637] Este comportamento pode ser explicado pelo facto de se tratar de um doutorado em educação, com preocupações humanistas, que exerceu cargos de direcção em estruturas centrais do Ministério da Educação e numa Faculdade (ISCED), revelando alguma maturidade política e profissional no que diz respeito à gestão de pessoas em instituições educativas. A propósito da gestão dos recursos humanos docentes, afirmou que "Uma boa gestão dos recursos humanos docentes passa pela planificação de necessidades a nível das estruturas, tendo em conta as exigências quantitativas e qualitativas da universidade e da sociedade, pela racionalização dos recursos de modo a facilitar a produção científica, pela actualização salarial de modo a evitar fenómenos negativos ou baixa motivação dos docentes." (E20).

[638] No apêndice E existe um quadro no qual estão classificadas e agrupadas as "concepções de gestão" dos 20 gestores entrevistados, por aplicação dos procedimentos de análise de conteúdo.

> "Gerir os recursos humanos docentes consiste em organizar o processo de trabalho para possibilitar o engajamento consciente dos docentes de maneira a atingirem objectivos comuns, e em promover a sua auto-capacitação com a finalidade de melhorar o funcionamento da instituição." (E04).

> "Gerir os recursos humanos docentes significa estabelecer um quadro (regulamentos e disposições) para dar a cada docente a chance de planificar a sua carreira, de desenvolver as suas competências e recompensá-lo material e moralmente em função do seu desempenho." (E17).

Pensamos que, apesar desta variedade de concepções, existe uma preocupação dominante que se prende com a dignificação da função docente universitária, seja na base da consideração de um desempenho satisfatório, reconhecido e recompensado através do salário, seja a partir da criação de condições de trabalho condignas que propiciem um engajamento responsável nas tarefas e funções.

Síntese

Depois de termos descrito e analisado alguns aspectos particulares caracterizadores das especificidades desta universidade a partir de elementos fornecidos pela documentação disponível e pelos discursos dos actores universitários (docentes e gestores) interessa sublinhar, em jeito de síntese, aquilo que os actores valorizaram e que nos parece ser mais significativo.

A UAN é uma instituição que nasceu praticamente das cinzas da sua antecessora se considerarmos que, de acordo com a "lei da negação da negação", que é uma das leis da dialéctica materialista, aquilo em que se tornou presentemente é o resultado de um processo de transformação radical que visava destruir o velho e caduco sistema colonial de ensino superior para implantar a "universidade nova" concebida segundo os preceitos marxista-leninistas que faziam da universidade mais um dos instrumentos de transformação revolucionária da sociedade. Tendo passado por um processo de democratização e massificação que a tornariam acessível, pelo menos retoricamente, aos estratos sociais mais desfavorecidos, ou seja, aos representantes das maiorias outrora exploradas[639] e que agora constituíam a base legitimadora da intervenção do partido no poder, a universidade foi reconvertida por dentro pois era importante adquirir uma "feição angolanizada" como expressão da sua inserção na sociedade angolana.

[639] Esta ideia é congruente com a tese defendida pelo MPLA de que "na hora de tomada de poder pelo proletariado e pelo seu aliado, o campesinato, a universidade e as escolas superiores privilegiadas da minoria dirigente da época de dominação colonial e de exploração imperialista devem abrir as suas portas a toda a nossa juventude, às largas massas populares e aos filhos dos operários e camponeses." ("Teses e resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:60).

As orientações partidárias impunham os critérios e padrões ideológicos para fazer da universidade angolana uma instituição ao serviço da revolução e do povo[640], impregnada dos valores culturais nacionais[641], para que fosse capaz de combater "os fenómenos da alienação intelectual que são a tara de numerosas universidades dos países do terceiro mundo" ("Documento de Estudo nº 1", 1982:41). Esse processo implicou a reformulação dos planos de estudo dos cursos ministrados, adoptando

> "características diferentes dos da universidade colonial, com evolução positiva no que respeita ao tempo de duração e ao conteúdo programático (maior adaptação às realidade nacionais e, em particular, no domínio das ciências humanas, esforço de subordinação à ideologia marxista-leninista)" (*id*.:38).

Encontrando-se ainda na "flor da idade" vive presentemente os efeitos de mudanças sociais que instituíram o regime de "pluralismo político e abertura democrática" o que tem contribuído para mudar o seu carácter missionário e adoptar concepções e práticas académicas mais consentâneas com as características dos tempos que correm, marcadas pelo signo da economia de mercado que transporta consigo as ideologias da qualidade, da competitividade e da meritocracia que se vão impondo como valores e pela globalização cultural que transporta consigo os padrões, referenciais e critérios homogeneizadores em nome da interpermutabilidade e universalidade do saber. Estas condicionantes têm-se reflectido na estruturação dos contextos e práticas académicas que se tornam mais democráticos e exigentes, obrigando à adopção de critérios que visam dignificar a carreira, a profissão e a universidade. Efectivamente, a tendência para a valorização dos graus académicos, da investigação e da produção científica constitui indicativo da alteração das bases conceptuais da universidade que deixa de ter na ideologia partidária o suporte da sua acção para encontrar na ciência o propósito e a legitimidade social da sua existência ganhando a partir daqui a confiança da sociedade e da comunidade científica internacional de referência, em particular a africana.

A carreira docente universitária tem vindo a ser estruturada como instância de desenvolvimento profissional proporcionando aos docentes da universidade

---

640 Para reforçar este desiderato, foi proclamado o lema "a ciência deve servir e apoiar a revolução" cujo significado inequívoco marcava a tónica dominante das várias esferas da actividade académica, servindo inclusivamente de padrão para avaliação do nível de engajamento ideológico dos docentes, ou seja, da sua fidelidade à linha política do MPLA enquanto partido no poder. Pode-se ver no Anexo F um exemplo da utilização deste lema, num convite oficial para uma actividade social.

641 À universidade estava reservada uma função cultural no âmbito da qual teria de investigar as realidades culturais como forma de preservar a identidade cultural nacional e formar quadros nacionais na perspectiva de "multiplicadores culturais" ("Documento de Estudo nº 1", 1982:34) e isso fazia dela "guardiã do património cultural do povo". (*id*.:34).

oportunidades de diferenciação académica e profissional em função da qual se geram as bases para uma legitimação da função docente. Ao oportunismo carreirista que caracterizou o passado desta instituição opõe-se agora a exigência de construir uma "universidade de doutores" estando a formação pós-graduada ou equivalente da maioria dos docentes na ordem do dia, uma vez que está em causa a dignificação da carreira docente universitária. Neste âmbito sente-se a construção tímida de políticas de gestão da carreira orientadas para a reafirmação do profissionalismo dos docentes angolanos e para a dignificação da profissão docente universitária. No entanto, a luta pela dignificação profissional tem-se cingido às reivindicações salariais ou das condições de trabalho e de vida denotando-se mais o espírito corporativista e descurando-se os aspectos científicos e académicos que são aqueles que concorrem para a afirmação do *status* académico e social. A valorização exterior da profissão, que está a ser legitimamente procurada, é concomitante com a elevação dos níveis de qualificação e de desempenho dos docentes que desejam afirmar-se agora como profissionais dotados de autonomia e comprometidos com projectos científicos, nos planos do ensino e da formação, da investigação e da prestação de serviços à comunidade, dimensões a partir das quais a universidade pode, efectivamente, ganhar visibilidade e credibilidade.

A credibilização da universidade é um processo que deriva, em primeiro lugar, da sua capacidade de reestruturação interna no que se refere não só ao estabelecimento de estruturas e modos de funcionamento que assegurem a democraticidade, a colegialidade, a responsabilidade e a autonomia institucional, dos gestores e docentes, mas também à institucionalização de padrões e critérios de rigor e exigência em função dos quais seja possível elaborar políticas de gestão da carreira docente que contemplem a formação académica, a avaliação do desempenho e a remuneração salarial. A concretização dessas políticas está, ainda, comprometida devido à escassez de fontes de financiamento. No entanto, esta situação tem sido ultrapassada mediante o recurso à autonomia universitária legalmente consagrada, com a qual tem sido possível negociar com o governo a atribuição das receitas necessárias para fazer face às necessidades de funcionamento. A contratualização com outras instituições, de financiamentos adicionais para aplicação específica em projectos de investigação e desenvolvimento, na base de contrapartidas, é ainda uma prática insignificante mas de potencial valor para a firmação da universidade junto do tecido produtivo e social.

A universidade tem procurado realçar o seu papel cada vez mais importante no desenvolvimento social, na actual conjuntura de pacificação e reconstrução do país, mas

a sua dependência financeira e o regime de tutela científica que configuram um quadro de "governamentalização suave", têm-na impedido de se afirmar como instituição capaz de identificar e interpretar as múltiplas demandas sociais e, nessa base, elaborar projectos internos de desenvolvimento ligados às várias áreas como a formação inicial e contínua (educação à distância e aperfeiçoamento profissional de quadros superiores), a investigação aplicada, etc., que constituiriam uma base de legitimação e credibilização social. Embora já tenha deixado de ser um "apêndice" do partido, a UAN não conseguiu ainda afirmar-se como "comunidade académica", sobre ela recaindo representações de instituição "parasita", agora órfã, cuja intervenção no progresso social, mesmo no que se refere à "produção" de técnicos, quadros, intelectuais e profissionais tem sido questionada. Deste modo, não pode ser um interveniente privilegiado na formação do capital social passível de ser convertido em *know-how*[642] (saberes, atitudes e competências) nem pode assumir-se como instituição capaz de enfrentar, analisar e resolver os problemas próprios de uma sociedade em vias de desenvolvimento.

Como resultado do desaparecimento da hegemonia partidária estabeleceu-se na UAN um clima de "liberalização ideológica e académica". Se, por um lado, isso veio abrir espaço para a expressão dos valores académicos fundados na autonomia, na responsabilidade, na filiação científica, na colegialidade e cooperação interuniversitária, conduzindo à afirmação social da universidade, por outro, o surgimento da "concorrência" das universidades privadas veio constituir motivo de preocupação no sentido de questionar e repensar as funções, as condições de funcionamento, as estratégias e os objectivos de desenvolvimento da universidade pública, processo no qual o Estado ainda é chamado a intervir para garantir a sua sobrevivência e sucesso.

Ao terminar este exercício, fica-nos a sensação de que o retrato produzido não é uma peça completa, o que se pode atribuir a insuficiências de leitura ou à sobreposição de perspectivas que não permitiram abarcar integralmente as diferentes facetas do fenómeno, ou porque persistem, indubitavelmente, áreas reservadas da organização que dificultam incursões de olhares estranhos. Ficaram, é certo, algumas questões por responder, mas prevalece a certeza de que se conhece, agora, relativamente a esta universidade, mais do que imaginávamos ter conseguido.

[642] De acordo com uma perspectiva de Drucker (1993:181:190) que assume que o saber é um factor de competitividade, facilmente se compreende como ele pode constituir um recurso fundamental para as sociedades modernas e, juntamente com a informação, "são os únicos - no mínimo os principais - produtores de riqueza." (p. 181). A produtividade da economia passa a estar cada vez mais dependente da quantidade e qualidade do saber disponível que rapidamente se converte em inovações realizáveis, o que se constitui em factor de competitividade à escala mundial.

CONCLUSÃO

Quando nos propusemos a tarefa de questionar uma determinada realidade - neste caso, os modos de regulação burocrático e político na universidade de Angola, e quando nos ocorreu a ideia de partir da constatação de um facto tido como "natural", perguntámo-nos ab initio como se tornava possível admitir a continuidade de uma estrutura burocrática de administração universitária[643] num contexto extremamente politizado e com um forte pendor ideológico cujas cúpulas não se cansavam de a criticar e condenar, acusando-a de ser a responsável pela ineficácia governativa[644]. A "explicação", sumária mas não tão evidente, era a de que esta estrutura servia, porventura, os interesses do regime. Mas logo outra questão se levantava: como podia uma estrutura reconhecida como conservadora, enquistada e rígida[645] como a burocracia estar ao serviço de um regime que preconizava a mudança revolucionária da ordem social vigente.

Um outro motivo de questionamento dirige-se agora para o próprio aparelho burocrático e a sua capacidade de "resistência" e adaptação para se tentar perceber em que medida a burocracia sobreviveu por mérito próprio, ou seja, pela capacidade de dar conta das tarefas que tinha de realizar no quadro da governação socialista ou se por impotência da estrutura governativa no que se refere à substituição de um aparelho burocrático por outras formas mais "democráticas" de governação.

Embora Weber se tenha referido ao carácter rígido e estático da burocracia, vários autores demonstraram que a estrutura burocrática pode ser flexível, adaptativa e dinâmica (Selznick, 1949, *ap*. Chiavenato, 1983:300-301) e pode mesmo adquirir configurações variadas num continuum que vai desde o excesso de burocratização até à ausência quase completa de burocracia (Gouldner, 1954). O problema reside no modo de conceber a estrutura burocrática geralmente como uma maneira consciente de organizar pessoas e actividades no sentido de alcançar objectivos específicos, tal como se fosse uma máquina estabelecida segundo uma única racionalidade e visando a máxima eficiência. Assim, a burocracia tende a tornar-se um espartilho que impõe

[643] A estrutura burocrática constituía a base da organização e funcionamento do aparelho estatal e partidário, tendo sido herdada do estado colonial. O que pode causar estranheza é o facto de o regime socialista instituinte, que se dizia contrário ao modo de organização burocrático, ter consentido na manutenção desta estrutura por si condenada à nascença.

[644] Recordamos os discursos do presidente da república, Agostinho Neto, já reportados no II capítulo deste trabalho.

[645] Veja-se, desde já, as críticas à burocracia formuladas por Bennis, Blau, Etzioni, Gouldner, Katz & Kahn Merton e Michels, todas apontando para o conservadorismo, o excesso de formalismo, a despersonalização, a superconformidade, o mecanicismo, etc.

estreitos limites de acção daqui derivando o seu carácter mais rígido. A burocracia também pode ser concebida como um modo possível de realizar as actividades sem recurso a uma estrutura única ou a modelos impostos, contribuindo para alcançar as metas preconizadas.

Antes de abordar especificamente os principais contributos teóricos que tornaram possível construir uma tese em torno do carácter resiliente e adaptativo da burocracia no contexto específico da sociedade angolana, importa tecer algumas considerações sobre o "modo" como foi conduzido este processo. É preciso recordar aqui o duplo papel que assumimos: de investigador e de actor que implicava que, numa perspectiva tradicional e positivista de investigação, a assunção de um anularia a identificação com o outro. Não foi, de facto, isso que aconteceu nem era isso que estava em causa face ao modelo metodológico que adoptámos.

A ligação afectiva e profissional a esta universidade que aqui aparece como "objecto de estudo", foi simultaneamente um factor de estímulo e responsabilização que influenciou todo o processo da pesquisa desde o modo como encarámos as questões à forma como captámos e demos corpo a representações e visões da vida académica e com as quais traçamos um retrato dessa universidade. Por isso, a elaboração da conclusão é apenas o cumprimento de uma etapa do processo que, na realidade não termina, apenas interrompendo-se até que os actores a quem se deu voz nela se revejam e daí possam iniciar um novo diálogo reflexivo sobre aquilo que viveram e o modo como relataram o que viveram construindo uma realidade matizada pelas sensibilidades.

A universidade estudada é uma organização que pode ser vista à luz das características gerais de organizações similares sendo possível identificar traços típicos de qualquer universidade: uma estrutura departamentalizada segundo áreas científicas onde os docentes exercem as suas actividades inerentemente académicas (ensino, investigação, produção científica), explorando as suas margens de autonomia, os mecanismos de coordenação da acção visando manter uma certa coesão dos processos (sistemas de autoridade e controlo, activação das comissões colegiais e taskforces), a produção de políticas que alimentam e legitimam as acções e os órgãos, etc..

Sem grande dificuldade, consegue-se estabelecer uma relação entre aquilo que é um quadro generalizador dos traços das instituições académicas e as suas correspondentes manifestações concretas no contexto local. Esta perspectiva leva-nos a admitir que estamos em presença de uma universidade sendo mesmo muito difícil negar tal evidência uma vez que o modelo real é, em muitos aspectos, congruente com o

modelo representacional. Mas, como também existem discrepâncias entre o que o modelo prevê e o que o real nos mostra, somos forçados a questionar em que medida essa organização é, efectivamente, uma universidade e quais as características que a distingem das demais.

Uma das nossas preocupações foi tentar analisar e operacionalizar alguns modelos teóricos de análise sócio-organizacional (burocrático, de sistema político e da ambiguidade) ao abrigo dos quais se poderia olhar para a realidade numa perspectiva compreensiva para demonstrar várias coisas: primeiro, a imprescindibilidade dos modelos teóricos como quadros de leitura orientada que permitem conferir sentido aos processos e às práticas observadas desde que essa observação integre os indicadores deduzidos; segundo, que nem sempre os modelos teóricos cobrem suficientemente as características do real, isto é, por muito larga que seja a "zona de abrangência" destes modelos restarão sempre áreas que permanecem "invisíveis" ao olhar a partir dele; terceiro, a complementaridade de modelos teóricos pode ser uma estratégia epistemológica que aumenta o foco de análise do real, ajudando a ampliar a compreensão das evidências do real dando conta de modo mais cabal das suas especificidades; quarto, as propriedades do real e os modos de estruturação da sua dinâmica podem exigir uma revisão dos quadros teóricos levando-os a afinar o instrumental ou os referenciais de análise para que possam ser úteis na abordagem do real e, quinto, os teóricos têm sempre a possibilidade de mudar, articular ou complementar os seus instrumentos, estratégias ou prismas de análise para encontrar "explicações" plausíveis.

Estas considerações não constituem propriamente novidade no contexto em que nos movemos; o que foi original tem a ver com o modo específico como encarámos o objecto (como uma entidade dinâmica, idiossincrática, culturalmente entendida), construímos o edifício teórico (produzindo um modelo de natureza bifacial, de modo a dar conta do carácter dual da regulação da organização universitária, partindo do reconhecimento das articulações entre o racional-burocrático, de um lado e o político e ambíguo, do outro) e produzimos um retrato intersubjectivado de uma realidade transmitida e partilhada através de um contacto mais estrito com os actores organizacionais.

Como qualquer dispositivo metodológico, o nosso possibilitou incursões variadas ao universo das práticas e representações de actores particulares agindo num contexto muito específico, contribuindo para captar comportamentos, sentimentos e

representações que foram úteis ao processo de leitura do real e sua tradução num retrato rico mas inacabado, policromático embora nem sempre nítido, trazendo deste modo, contributos para o autoconhecimento de uma organização que ainda procura o seu rumo. Como em todos os processos gnoseológicos que dependem da estreita relação entre sujeito e objecto, aqui nem sempre foi possível destrinçar a visão do "investigador" do sentir do "actor" levando a que a análise desta realidade tenha oscilado entre o distanciamento que deve ser apanágio de um e a proximidade que marca a posição do outro. É o resultado deste dilema não totalmente resolvido que contribuiu para trazer a lume uma visão de uma realidade em mudança, a qual nem sempre possível de traduzir seja pela distância a que somos forçados a manter que não permite captar objectivamente os seus sinais, seja pela proximidade que não deixa evidenciar indícios obscurecidos pela naturalização do real.

Por outro lado, as preocupações com a delimitação do "campo de visão" determinada pelas exigências de disciplina e rigor metodológico traduzidas num estreitamento da abordagem que se orientou por pistas aprioristicamente definidas, impossibilitaram a amostragem de muitas outras facetas desta organização, como os processos de selecção, de ensino-aprendizagem, de avaliação ou de ritualização nos quais se reflectem, subtil ou fortemente, os efeitos de políticas ou práticas que têm subjacentes contradições e indefinições próprias de contextos sociais instáveis e em mutação e que não deixam de exprimir o efeito dos modos de regulação organizacional com os quais a estrutura administrativa mantém a dinâmica organizacional.

Um outro olhar inclinou-se para as questões do poder e da dominação, não como instrumentos de regulação burocrática das interacções institucionais mas como traços característicos de contextos onde se defrontam interesses de indivíduos e de grupos que desejam influenciar o curso dos acontecimentos no sentido de retirar vantagens políticas. Isso implicava incidir o olhar sobre os processos políticos como o conflito, a negociação e a decisão no qual intervêm actores individuais ou colectivos munidos de estratégias para sustentar as lutas políticas e levar a melhor sobre as dos seus adversários. Esta universidade, em qualquer dos períodos da sua história, foi palco aberto de lutas políticas que, no essencial se dirigiam para a implantação de um sistema político-ideológico inscrito no processo revolucionário em curso que pretendia converter a própria instituição em aparelho do regime. Não tendo sido um processo pacífico por causa da interferência das variáveis académicas que os docentes faziam questão de salvaguardar, o certo é que a dimensão política sobressaiu face à necessidade

de dar corpo a um projecto político dirigido pelo partido no poder. A presença deste partido-estado, enquanto força determinante da dinâmica institucional interna, estabeleceu condições para converter uma organização cognocrática sujeita a lógicas académicas próprias numa universidade cooptada pelo regime com a missão específica de o reproduzir. Esta missão imposta do exterior constituiu a base da politização da universidade angolana cuja existência se caracterizava pelo conflito de lógicas, ou seja, a instituição teria de cumprir a missão socialmente incumbida sem deixar de cumprir o seu papel de universidade cujas agendas não podem estar totalmente dependentes do seu compromisso com o regime.

Desde que estava identificado o problema em torno do qual se desenvolveria a tese, surgiram algumas pistas teóricas sugeridas pelos factos, o que nos encaminhou para as perspectivas burocrática, política e ambígua. Reconhecemos que o modelo burocrático é propiciador de uma abordagem das dimensões mais racionais da organização - a estabilidade, a conformidade, a legalidade, a consensualidade, a autoridade e a coesão - levando-nos a concebê-la como uma estrutura monolítica preocupada com a realização técnica dos seus objectivos segundo critérios de eficácia, o que pressupõe recusar qualquer interferência de factores subjectivos, ambíguos ou políticos. Neste sentido, é de se admitir a criação de uma estrutura burocrática em organizações que pretendam preservar altos índices de consenso e uniformidade na acção. No caso da Universidade de Angola, a concretização dos objectivos que lhe foram consignados implicava a criação de uma estrutura capaz de promover a sua compreensão e partilha garantindo ao mesmo tempo uma acção congruente, o que significa dizer, baseada no consenso.

Uma abordagem da organização numa perspectiva burocrática mostra precisamente o seu lado mais racional, rígido e previsível da estrutura que, segundo Morgan (1986:27), vem privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, traduzindo-se num funcionamento rotineiro e conformista da organização. Nesta ordem de ideias, os indivíduos, cooptados pelo sistema, executam as suas funções segundo uma racionalidade puramente técnica, preocupados com os resultados e com a avaliação da sua competência técnica, evitando-se a sua conceptualização como sujeitos dotados de interesses e capazes de estratégia. A visão burocrática de organização, ao colocar relevo na obediência à autoridade, destaca também o controlo como mecanismo de coerção necessário para "manter os indivíduos na linha". Estamos perante um quadro que,

apesar do carácter político da autoridade e do controlo, recusa qualquer conotação com esta dimensão, e com razão, porque nem aos sujeitos se concede margens de manobra nem aos espaços de acção se admite outras lógicas que não as do conformismo.

A regulação burocrática preserva o espaço organizacional da desestruturação e da desordem inerentes aos contextos políticos, ocupando-se do exercício proficiente das tarefas a que é chamada a realizar, adoptando um comportamento instrumental que, além de permitir a sua legitimação como estrutura indispensável de suporte, garante a sua própria continuidade e sobrevivência ao lado dos sistemas eminentemente políticos de decisão e dos órgãos ou estruturas de profissionais. A realização dos objectivos a que esses sistemas se propõem depende sempre da natureza e consistência do aparelho administrativo de que se munem, tendo cabido à burocracia a realização daqueles objectivos como condição de manutenção dos referidos sistemas.

Uma preocupação dominante está expressa aqui e tem precisamente a ver com a capacidade do aparelho burocrático para funcionar como garante da ordem vigente, recorrendo a um aparato de controlo e coerção, que são exercidos em nome da estrutura de poder para quem a burocracia serve. No entanto, apesar disso, assume-se sempre como estrutura neutra, meramente técnica, mesmo quando se opõe a determinadas orientações de política, justificando estar a agir em nome da lei. É obvio que a lei é um instrumento de poder e tanto pode ser activado pelos órgãos políticos de decisão como pela estrutura burocrática para estabelecer um espaço de acção no qual apenas se admitem comportamentos em conformidade. A burocracia, ao invocar a lei, resguarda a sua integridade enquanto sistema regulador ao mesmo tempo que mostra a sua força estratégica no que diz respeito à capacidade de interferir na esfera política e/ou na produção de políticas e faz isso sob o argumento de que não está agir em seu próprio interesse. Daí que possa mascarar o seu carácter político, surgindo como tecnoestrutura organizacional ao serviço dos supremos interesses da administração. Por esta razão Beetham (1987:88) reconhece que a eficácia do sistema burocrático de organização advém da "sua capacidade de coordenar a acção numa vasta área, a sua continuidade de funcionamento, o seu monopólio de especialização e controlo dos processos, a sua coesão e moral sociais internas."

Na perspectiva política, a organização é encarada como um espaço de confrontação, ou uma arena onde cada actor ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as "zonas de incerteza" com vista à concretização dos seus objectivos. A organização é um

palco onde a acção colectiva se desenvolve como um "jogo de poder" em que cada actor ou grupo mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objectivos e "bater o sistema" (Crozier & Friedberg, 1977:42). Este processo político, baseado na necessidade de resolver conflitos por via de negociações que decorrem em função do poder relativo de cada grupo de interesses, resulta na formulação das políticas que correspondem a um compromisso satisfatório entre as forças políticas. Daqui decorre o reconhecimento de uma dimensão importante da organização que é o poder.

O poder torna-se um dos factores determinantes das estratégias e objectivos dos indivíduos e grupos transformando-os em actores políticos que participam no jogo do poder tendo em vista o objectivo de influenciarem os processos decisórios e estabelecerem as regras do jogo. Isto pressupõe a existência de actores particularmente interessados no jogo político, pelo que, nesta perspectiva, a política não é para todos. Nas organizações como a universidade, onde predominam os profissionais ocupados essencialmente com o labor científico, existem instâncias políticas onde os actores escolhidos (eleitos pelos seus pares) se ocupam da produção de políticas. No entanto, as outras estruturas como departamentos e comissões, onde se localizam os docentes, considerados profissionais dotados de autonomia e interesses próprios (corporativos ou profissionais) também são lugares de formulação de políticas, mesmo que o sejam a título de decidir sobre o que é melhor para o desenvolvimento da própria actividade profissional. Recorrendo a critérios científicos e técnicos, os docentes justificam as suas decisões, aparentemente tomadas segundo critérios técnicos, que nem sempre têm acolhimento por parte da administração, controlada pelo sistema burocrático. Aquela tem de, em última instância e em nome da lei, homologar as decisões e legitimá-las, pois trata-se de uma função que lhe está destinada, para a qual se dota de pessoal, mecanismos, conhecimentos e ideologia congruente.

Assim, qualquer que seja a orientação política ou ideológica das estruturas administrativas estabelecidas enquanto sistemas reguladores, a burocracia como actividade de suporte é chamada a intervir para enquadrar legalmente as decisões políticas tomadas pelos profissionais e pelos políticos levando em consideração os valores políticos subjacentes ao regime. No caso do regime socialista fundado na actividade centralizada do Estado, que se considera o único agente produtor de políticas, a burocracia expandiu-se, constituindo-se ela própria na máquina centralizadora de que o Estado necessitava para levar à implementação e controlo da execução das suas políticas.

Analisando o papel da burocracia em sociedades de regime socialista, Beetham (1987:93) considera que seria supostamente este aparelho que haveria de assegurar a emancipação das instituições criadas pela classe trabalhadora mas que acabaria por perpetuar a sua própria subordinação.

> "Esta subordinação, combinada com a propensão centralizadora do objectivo socialista só poderia provocar o aparecimento de uma nova ditadura a partir do socialismo revolucionário que sujeitou as suas burocracias a elites não burocráticas." (*id*.:94).

Os regimes de partido único constituem um aparelho estatal fortemente centralizado que regula a economia através do mecanismo do plano e orienta e controla todas as outras esferas da vida social com recurso a instituições sociais (ministérios, agências, fundações, as polícias) e políticas (organizações de trabalhadores, das mulheres, dos jovens e das crianças) as quais, para funcionar eficazmente no que se refere à mobilização e controlo da sociedade, têm de se munir de estruturas burocráticas sólidas, que possam impor a vontade do Estado e assegurar a ordem institucional. Segundo a natureza das tarefas que têm de realizar, as estruturas burocráticas estabelecem os mecanismos, critérios e padrões segundo os quais o comportamento social passa a ser regulado dada a necessidade de garantir a congruência entre o pensamento das massas e o pensamento dos líderes. As necessidades de controlo, de criação de sistemas de gestão de dados e de regulação do funcionamento dos agentes sociais obrigam à criação de estruturas burocráticas rígidas e autoritárias tal como é, afinal, a natureza do próprio Estado. A este regime passa a corresponder uma burocracia fiel, integrada por funcionários leais, capazes de contribuir para a salvaguarda da ordem e da unidade nacional.

A este respeito Peters (1995:338) referiu que "la lealtad a la nación - o más precisamente al régimen en el poder - se considera más importante que la obtención de ciertas calificaciones en pruebas objetivas o la posesión de los diplomas requeridos" o que revela quão mais importante é a fidelidade ao regime do que a competência para o exercício do cargo. Note-se que em Angola se registou este fenómeno mesmo aos mais altos níveis da administração estatal e governamental. Basta referir que, nos primeiros anos logo após a independência, a nomeação dos ministros e directores nacionais era feita segundo o critério da confiança política, ou seja, o primeiro critério de escolha era ser militante do partido, independentemente de estar ou não habilitado académica, técnica ou profissionalmente. No caso concreto da Universidade de Angola, o primeiro

reitor foi o presidente da república e, mais tarde, passaram a ser figuras do meio académico, com o perfil de militantes que acumulavam o cargo reitoral com uma pasta ministerial na esfera da educação. Desta forma garantia-se também o controlo político da universidade através do mecanismo da tutela que colocava no ministério muitas das competências de decisão.

Esta medida assegurava também o controlo político da administração burocrática, garantindo que esta cumpria eficazmente a sua missão, mas acima de tudo, que não interferisse na tomada de decisões ou no jogo político. Era comum existir no aparelho administrativo de Estado, a nível das estruturas administrativas de topo, um dupla hierarquia, contemplada no organigrama, que admitia, ao lado de um agente da administração um "assessor" político cuja função essencial era controladora. Peters (*id*.:340) explica esta característica pela necessidade de controlo que

> "se logra en gran medida mediante jerarquías dobles - una del partido y otra de la administración - que se utilizan simultáneamente para la ejecución de las políticas y para vigilar la ortodoxia política del personal."

A constituição de burocracias fiéis ao regime, mesmo que tecnicamente incompetentes foi um fenómeno comum nos países africanos que viveram processos revolucionários aos quais se seguiram regimes socialistas. Era preciso que essas burocracias ajudassem à implantação do novo regime, pelo que o aparelho político se encarregava de as "moldar" preenchendo a sua estrutura com "homens do regime". Por exemplo, K. Nkrumah (1º presidente do Ghana independente,) reconhecendo que a fidelidade era mais importante que a competência técnica, chegou a afirmar que

> "Deseamos fortalecer las regulaciones y erradicar del servicio civil a los elementos desleales, aunque así padezcamos alguna dislocación temporal del servicio. Porque los funcionarios públicos desleales no so mejores que los saboteadores." (1961:173, *ap*. Peters, 1995:339).

Trata-se de um tipo de regulação predominantemente político que apela à intervenção directa da esfera política que se constitui como oligarquia, retirando qualquer margem de liberdade aos actores ou órgãos da estrutura burocrática mesmo quando a sua competência técnica está ao serviço da ideologia que suporta o Estado.

Aqui, trata-se claramente de decidir entre uma oligarquia política que pretende impor o seu projecto ou uma escravidão burocrática que submete os sistemas de decisão às suas racionalidades técnicas, convergindo para mecanismos de dominação da vida social. A solução para isto passaria pela escolha de outras formas de organização e actividade não burocráticas que funcionassem como antídoto quer para a hegemonia

política como para o poder burocrático. Referimo-nos à institucionalização de mecanismos democráticos com os quais se poderia controlar a acção dos partidos através do voto e forçar a burocracia a tornar-se mais permeável aos interesses dos cidadãos que seriam, em última instância, os valores e critérios para a regulação do poder burocrático enquanto poder ao serviço da vida pública.

Para percebermos a importância que a burocracia assume na estruturação da vida social e política basta reconhecermos o facto de ela dispor de muita informação e conhecimentos técnicos que as instituições governamentais e não governamentais requerem para a elaboração das suas políticas fazendo dela a via privilegiada através da qual elas acedem a essa informação. Além disso, e segundo Peters (1999:343) "la burocracia es capaz de aportar la dirección y el liderazgo requeridos" uma vez que se dota de princípios que a tornam apta a gerir interesses (particulares ou de governos), é integrada por indivíduos "dotados de ideias acerca das políticas" (*id*.:344) e cuja qualificação técnica os habilita a exercer funções relacionadas com a esfera política. Peters (1999:344-370) avança um conjunto de razões que fazem da burocracia uma força e uma instituição de que os governos (e os próprios) partidos não conseguem escapar. Entre essas razões destaca:

- o facto de os funcionários (que permanecem nos seus postos mais tempo que os políticos) se tornarem peritos nas suas áreas e desenvolverem ideias sobre a política e de como se podem elaborar melhor as políticas faz da burocracia um recurso fundamental na legitimação da política;

- as burocracias, dadas as articulações com as instituições políticas e organizações profissionais, podem ir actualizando o seu repertório de saberes e competências, colocando-se em condições de auxiliar os decisores na formulação das políticas;

- as burocracias mantêm relativa independência em relação ao controlo político centralizado, ganhando, por isso, discricionaridade e competência na condução das políticas, em especial quando os organismos políticos estão enfraquecidos ou são contestados;

- a burocracia é competente para elaborar meios viáveis de execução de programas e de políticas, sendo capaz de moldar as técnicas e as políticas à sua própria definição de viabilidade;

- a burocracia é proficiente na esfera legal, estando em condições de adoptar os procedimentos requeridos por sistemas de administração e governação que, deste modo, ficam à sua mercê;

- graças à sua eficiência, a burocracia tem um grande poder de decisão, podendo actuar sobre muitos problemas com maior rapidez servindo-se da informação técnica de que dispõe e da relativa margem de manobra pois consegue estar ao abrigo das pressões de grupos ou clientelas;

- a burocracia é numerosa e isso constitui uma das suas principais vantagens na luta pelo poder e controlo das políticas, podendo construir o seu império sem o risco de ser incomodada pelo poder político que pode mudar ou ser substituído;

- as burocracias têm a vantagem de estar formalmente afastadas da política partidária, pois os funcionários não tem de competir em eleições e as suas decisões não ficam afectadas pela necessidade de agradar aos votantes. Além disso, esta "imparcialidade" é reforçada pelos conhecimentos técnicos que sustentam as suas decisões, conferindo-lhe legitimidade para decidir.

Portanto, facilmente se depreende como a burocracia, gerando dependência, se consolida e se institucionaliza, funcionando não apenas como recurso organizativo mas também como agência do sistema que passa a ser representado por ela, chegando-se mesmo a confundir ou a reduzir o aparelho governativo ao aparelho burocrático. De tecnocracia, a burocracia transforma-se numa "politocracia" porque age autonomamente, impondo os seus padrões em nome do sistema político de quem está ao serviço sem, todavia, revelar a sua verdadeira feição política. Trata-se de "governação pela burocracia", segundo expressão de Peters (1999:362) que faz da burocracia uma elite de serviço civil integrada e dotada de um propósito - lutar pelo poder e influenciar a política pública.

Esta ascendência da burocracia pode conduzir ao desapossamento do político enquanto dimensão que impregna os contextos de decisão que, por definição, são contextos de poder. Ao atribuir ao aparelho burocrático responsabilidades na tomada de decisões como se elas dependessem única e exclusivamente de critérios técnicos, é assumir uma perspectiva ingénua que conduz à conceptualização dos espaços de decisão como instâncias apolíticas e dos decisores como gerentes ou instrumentos de uma racionalidade técnica que apenas visa a eficiência.

Em regimes de partido único como o que vigorou em Angola até inícios dos anos noventa do século passado, a burocracia constituía o modo de organização e regulação estatal dominante, estando subordinada à orientação política e ideológica do partido no poder. Convertida aos interesses da revolução socialista e do Estado monopolista, a esta burocracia competia executar os programas políticos e "aconselhar" os decisores no

quadro das orientações definidas. Desta forma, o partido exercia um controlo directo sobre a actuação da estrutura administrativa, criando condições para aumentar a capacidade dos políticos para reduzir a iniciativa dos burocratas que, por sua vez, estavam atentos à competência dos políticos no que se referia às decisões que tomavam. A estrutura de dupla hierarquia é exemplo de como o partido se organiza para subordinar a burocracia aos seus interesses e orientações o que a obrigava a tornar-se mais sensível às influências políticas. Isso reforça a convicção do carácter adaptativo da burocracia que, independentemente das elites a quem tem de servir e apesar das mudanças sociopolíticas dos contextos em que tem de operar, pode sempre reajustar-se para estar à altura das solicitações e quanto mais eficiente se torna em relação a cada exigência que lhe é colocada mais poderosa se torna, tornando difícil o controlo da sua actuação na medida em que aumenta a sua capacidade organizacional que constitui a sua principal fonte de poder. E como afirmou Beetham (1987:132) "este poder é legitimado na base da sua função social necessária, e através da autoridade mais ampla da racionalidade técnica e da competência especializada da vida moderna."

Ao terminar esta reflexão queremos destacar alguns aspectos específicos caracterizadores da Universidade de Angola no que diz respeito à compreensão das articulações e desarticulações entre o burocrático e o político que não deixam de estar condicionadas pelo próprio papel que foi reservado à universidade enquanto elemento importante vinculado a um processo de transformação revolucionária da sociedade angolana. A universidade não era apenas o espaço de divulgação do conhecimento e do debate científico, da formação elevada de técnicos e quadros mas, acima de tudo um *locus* de relançamento cultural e de formação ideológica visando a produção de uma elite que seria a vanguarda do socialismo em Angola.

Este objectivo foi estruturante no que diz respeito à organização administrativa e política da instituição, desde logo destacando a dimensão político-ideológica da missão universitária. A universidade era considerada pelo estado como um "órgão supletivo" na educação ideológica dos quadros em geral, formando os técnicos e profissionais como "aliados naturais". A interiorização deste papel, pelos quadros, foi importante como factor de institucionalização da ideologia dominante e dos métodos de trabalho preconizados pelo partido no poder, funcionando como mecanismo amortecedor de resistências e como agente condicionador de comportamentos congruentes.

A articulação e inter-influência dos dois sistemas de dominação que temos vindo a analisar (o burocrático e o político) pode ser entendida como uma estratégia de governação de uma instituição que salvaguardasse, por um lado, a manutenção uma estrutura técnica, executiva e organizativa concebida para manter a estabilidade e a ordem e, por outro, uma estrutura de orientação e decisão capaz de definir os objectivos e os valores que teriam de ser operacionalizados e concretizados pela primeira.

A interinfluência entre ambas as estruturas variou de intensidade e esteve na dependência directa do papel assumido pelo partido dirigente. Quando era poder, na condição de partido único, as suas orientações sobrepunham-se com a força impositiva própria de regimes autoritários, determinando o sentido das políticas que a estrutura administrativa tinha de se encarregar de cumprir ou fazer cumprir. Admitia-se, assim, a subordinação da burocracia ao poder político que estava também presente através de estruturas paralelas e mecanismos directos de intervenção na tomada de decisões pelos órgãos da administração universitária. A dinâmica no interior da universidade era teoricamente influenciada por três forças: a do aparelho partidário, accionada através dos seus agentes directamente responsabilizados por áreas de intervenção junto dos administrativos; a da estrutura burocrática da administração, que recorria aos seus funcionários nomeados segundo a lealdade ao regime; e a do corpo académico representado pelos docentes. Na prática, estas forças reduziam-se apenas a uma porque quer os administrativos quer os docentes estavam cooptados pelo sistema político, não dispondo de qualquer espaço de expressão de outras lógicas.

A lógica político-ideológica era dominante e determinante na configuração das políticas e decisões, estruturando os espaços de decisão não como lugares de confronto, mas como *locus* de ritualização e endoutrinamento dada a necessidade de garantir a convergência com as posições do partido e o consenso em torno da ideologia dominante. A administração universitária procurava, nas áreas em que tinha competências asseguradas, gerar e desenvolver medidas que fossem congruentes com os interesses do partido, respondendo directamente perante as estruturas partidárias de modo a manifestar não só a sua lealdade como também a sua competência técnica de que poderia obter uma importante fonte de poder. Aos docentes restava-lhes a sua competência pericial de que pouco lhes valia uma vez que as orientações políticas prevaleciam sobre todas as outras. Por isso, sentiam-se quase sempre à margem dos processos decisórios mesmo quando participavam nos órgãos em que estavam representados, acabando por reconhecer que essa participação era meramente simbólica,

integrando o ritual da democracia colegial também ela subordinada ao princípio do "monolitismo político".

É curioso notar que, contrariamente ao sentimento de marginalização que os docentes denotavam face à sua situação de dependência ideológica que avaliavam como ingerência da sua esfera académica, levando-os a agir com cautelas para não quebrarem os elos de fidelidade ao partido, a estrutura burocrática soube lidar bem com esta situação respondendo prontamente às exigências de legitimação e sabendo contornar os obstáculos inerentes à incompatibilidade entre posições ideológicas e o quadro legal vigente e derivados do conflito latente entre as orientações políticas e as burocráticas. A abertura democrática que ocorreu parece não ter afectado o nível de actuação do sistema administrativo que, quando muito, poderia ter-se flexibilizado no sentido de agilizar práticas e processos que fazem parte da dinâmica do exercício do poder. Os efeitos maiores desta abertura foram registados no plano académico permitindo aos docentes uma mobilização em torno das questões inerentes ao seu trabalho específico mas também em torno da produção das políticas já que interpretavam o novo clima sociopolítico como um desafio à sua participação e intervenção política.

Um dos efeitos desta mudança política ocorrida em meados dos anos noventa foi a relativização do papel do partido na vida da universidade, o que não significou a sua despolitização. As estruturas académicas e os actores organizacionais passam a agir recorrendo a várias referências tomadas como culturalmente significativas em contexto de diversidade e pluralismo democrático, o que tornou mais complexos e morosos os processos de consensualização, contratualização e compromisso. Não existindo agora a força impositora de um partido único, o que não pressupõe a inexistência de políticas vigentes, a administração tem agora mais margens de manobra e os actores mais autonomia na construção de decisões e políticas.

A democratização interna ocorrida na UAN com os consequentes efeitos no aumento da autonomia e liberdade académicas, veio constituir uma condição para a expressão de todo o tipo de lógicas e orientações que, se por um lado, cria condições de participação, por outro gera a necessidade de mecanismos reguladores que impeçam a desintegração da estrutura. A credibilização da universidade como espaço de diálogo passa agora pela sua capacidade de reestruturação interna no que se refere não só ao estabelecimento de estruturas e modos de funcionamento que assegurem a democraticidade, a colegialidade, a responsabilidade e a autonomia institucional, dos gestores e docentes, mas também à institucionalização de padrões e critérios de rigor e

exigência em função dos quais se possa viabilizar a produção de políticas que estimulem a autonomia, a autoformação, a dignificação da carreira e da profissão e, acima de tudo, a afirmação da universidade como exemplo de democracia e cidadania.

A "liberalização ideológica e académica" do contexto universitário veio constituir uma condição importante para a expressão dos valores académicos fundados na autonomia, na responsabilidade, na filiação científica, na colegialidade e cooperação interuniversitária, conduzindo à afirmação social da universidade, já que esta deixa de ser um reduto ideológico do regime para se afirmar como agente de desenvolvimento, comprometido com o progresso social. A política educativa influenciada agora pelos valores da competitividade e da qualidade, serve de fonte de inspiração para a estruturação do contexto universitário como lugar de debate público e de construção negociada do saber, tornando os actores em agentes participativos e implicados que podem, recorrendo ao seu *know-how*, contribuir para a construção de políticas em cuja base esteja o desenvolvimento da instituição e da sociedade.

Se a esfera política se constitui agora como espaço democrático de decisão estratégica na universidade, assumimos uma valorização da participação e do debate, do confronto de ideias e interesses e das estratégias dos actores, o que faz renascer o clima de conflito que é necessário estabelecer para uma tomada de decisões negociada. A política regressa a este cenário como mecanismo através do qual os interesses e projectos são confrontados e consensualizados. À burocracia estará reservado, certamente, um lugar charneira na (re)constituição do espaço político que a universidade nunca deixou de ser.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAMSSON, B. (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury Park: Sage.

ABRAMOVICI, N.-B., AMBLARD, H., LIVIAN, Y.-F., POIRSON, P. & ROUSSILLON, S. (1989). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Presença.

ADAMS, M. N., BAH-LALYA, I. & MUKWESO, M. (1991). Francophone West Africa. In P. G. Altbach (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 349-373.

ADELMAN, G., JENKINS, D. & KEMMIS, S. (1984). Rethinking Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 93-102.

AFONSO, A. J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo na Sala de Aula*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

AFONSO, A. J. (1998). Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 51, pp. 109-135.

AFONSO, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania*. Porto: Afrontamento.

AFONSO, A. J. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº 75, pp. 15-32.

AFONSO, A. J. & ESTÊVÃO, C. V. (1992). A Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola: Fragmentos de Percursos Comparados. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 5, nº 3, pp. 81-103.

AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. Abordagem Política em Administração Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AHRNE, G. (1997). *Social Organizations. Interaction Inside, Outside and Between Organizations*. London: Sage.

ALARCÃO, R. (1997). *História da Universidade em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MAROY, C., RUQUOY, D., SAINT-GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALBROW, M. (1970). *Bureaucracy*. London: MacMillan.

ALDRICH, H. E. (1992). Incommensurable Paradigms. Vital Signs from Three Perspectives. In M. Reed & M. Hughes. *Rethinking Organization. New Directions in Organization Theory and Analysis*. London: Sage, pp. 17-45.

ALEXANDRINO, M. L. (1989). Autonomia das Organizações Públicas Actualmente sem Fins Lucrativos a que Chamamos "Universidades". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 27/28, pp. 147-155.

ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 55-78.

ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1990). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

ALMEIDA, P. R. (1978). *História do Colonialismo Português em África: Cronologia Século XX*. Lisboa: Estampa.

ALTBACH, P. G. (1991). The Academic Profession. In P. G. Altbach (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 23-45.

ALTBACH, P. G. (Ed.). (1991). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press.

ALTHUSER, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

ALTHUSER, L. (1984). L'Appareil Idéologique d'État en tant qu'Appareil Dominant. In A. Gras. *Sociologie de l'Education*. Paris: Librairie Larousse, pp. 335-347.

ALVES, F. (2000). A Universidade e a sua Integração Dinâmica na Sociedade: Que Lugar para África?. In *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada: AULP, pp. 127-129.

ALVESSON, M. (1993). The Play of Metaphors. In J. Hassard & M. Parker (Eds.). *Postmodernism and Organizations*. London: Sage, pp. 114-131.

ALVESSON, M. & DEETZ, S. (1999). Teoria Crítica e Abordagens Pós-Modernas para Estudos Organizacionais. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Orgs.). *Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Atlas.

ALVIM, G. (1995). *Autonomia Universitária e Confessionalidade*. Piracicaba: Editora UNIMEP.

AMARAL, N. C. & TRINDADE, H. (2000). *A Universidade em Ruínas. Na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes.

AMBRÓSIO, T., TERRÉN, E., HAMELINE, D. & BARROSO, J. (2000). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: ASA.

ANDRÉ, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus.

ANKOMAH, B. (1989). Students in Ferment. *New African*. London. May, pp. 9-10.

ANTUNES, J. F. (1980). *O Império com Pés de Barro. Colonização e Descolonização: as Ideologias em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.

APPLE, M. (1995). O Que os Pós-Modernistas Esquecem: Capital Cultural e Conhecimento Oficial. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.

APPLE, M & BEANE, J. (Orgs.) (1997). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez.

APPLE, M. W. & NÓVOA, A. (Orgs.) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

APPLE, M. W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

APPLE, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.

APPLE, M. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO, R. C. (2000). *Os Sistemas de Governo de Transição Democrática nos PALOP*. Coimbra: Coimbra Editora.

ARAÚJO, R. P. C. (2000). A Universidade e a Sociedade. In *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada: AULP, pp. 213-219.

ARCHER, M. (1979*). Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

ARENDT, H. (1978). *O Sistema Totalitário*. Lisboa: Dom Quixote.

ARGUIM, G. (1986). *La Planificación Estratégica en la Universidad*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

ARGYRIS, C. (1979). *El Individuo Dentro de la Organización*. Barcelona: Herder.

ARMSTRONG, M. (1984). *A Handbook of Personnel Managing Practice*. London: Kogan Page.

ARNAL, J. *et al*. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.

ARON, R. (1987). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Brasília: Livraria Martins Fontes Editora.

ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1991). *Post Modern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA (2000). *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada. AULP.

AUALA, R. K. (1991). *Current Main Trends and Issues Facing Higher Education in Africa*. Paris: UNESCO.

ÁVILA, P. (1997). A Distribuição do Capital Científico: Diversidade Interna e Permeabilidade Externa no Campo Científico. *Sociologia. Problemas e Práticas*. nº 25. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE.

AXELROD, J. (1973). *The University Teacher as Artist*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

AZEVEDO, A. (1992). *Docentes Universitários. O Estatuto da Carreira Docente Universitária*. Porto: Vida Económica.

AZEVEDO, R. A. de (1958). *Política de Ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

AZEVEDO, R. A. de (1963). *Relance sobre a Educação em África*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

BACHARACH, S. B. (Ed.). (1983). *Research in the Sociology of Organizations*. London: Jai Press.

BACHARACH, S. B. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizations. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 277-288.

BACHARACH, S. B. & LAWLER, E. J. (1980). *Power and Politics in Organizations: The Social Psychology of Conflict, Coalitions and Bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BACHARACH, S. B. & MITCHELL, S. (1987). The Generation of Practical Theory: Schools as Political Organizations. In J. Lorch (Ed.). *Handbook of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp. 405-419.

BACHARACH, S. B. & MUNDELL, B. L. (Eds.). (1995). *Images of Schools. Structures and Roles in Organizational Behaviour*. California: Corwin Press.

BACHARACH, S. B. & MUNDELL, B. L. (1999). Políticas Organizacionais nas escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção. In M. J. Sarmento (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: ASA.

BACHELARD, G. (1996). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.

BAIER, V. E., MARCH, G. J. & SAETREN, H. (1991). Décision et Mise en Oeuvre: Une Série d'Ambiguïtés. In J. G. March. *Décisions et Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

BALANDIER, G. (1980). *Antropologia Política*. Lisboa: Presença.

BALANDIER, G. (1999). *O Poder em Cena*. Coimbra: Minerva.

BALCELS, J. & MARTIN, J. L. F. (1985). *Os Métodos no Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.

BALDERSTON, F. E. (1995). *Managing Today's University. Strategies for Viability, Change, and Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BALDRIDGE, J. V. & DEAL, T. (Ed.). (1983). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. San Francisco: McCuttchan Publishing Corporation.

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

BALDRIDGE, J. V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In J. V. BALDRIDGE & T. DEAL (Eds.). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. San Francisco: McCuttchan Publishing Corporation.

BALDRIDGE, J. V., CURTIS, D. V., ECKER, G., & RILEY, G. L. (Eds.) (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.

BALL, L. (2000). A Framework for Personal and Professional Development. In T. Bourner, T. Katz & D. Watson. (Eds.). *New Directions in Professional Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher education & Open University Press, pp 203-213.

BALL, S. J. (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.

BALL, S. J. (1994). *La Micropolítica en la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidos - MEC.

BALL, S. J. (2001a). Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. In *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-22.

BALL, S. J. (2001b). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*. www.curriculosemfronteiras.org.

BANCO MUNDIAL (1988). *África Subsaariana. Da Crise até ao Crescimento Sustentável*. Washington.

BANCO MUNDIAL (2000). *O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Esperanças*. Lisboa: AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

BAQUERO MIGUEL, G. (1978). *Métodos de Pesquisa Pedagógica - Estatística Psico-Educacional*. São Paulo: Edições Loyola.

BARBOSA, M. (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARNABÉ, C. & GIRARD, H. C. (1987) *Administration Scolaire. Théorie et Pratique*. Chicoutini (Canadá): Gaëtan Morin Éditeur.

BARNARD, C. (1979). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Atlas.

BARROSO, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão da Escola. Sentido de uma Evolução. *Inovação*. Vol. 4, 2-3, pp. 55-86.

BARROSO, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.

BARROSO, J. (1999). Nota de Apresentação. In J. Barroso (Org.). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XIX*. Lisboa: Educa, pp. 9-10.

BARTLETT, W. (1993). Quasi-markets and Educational Reforms. In J. Le Grand & W. Bartlett (Eds.). *Quasi-markets and Social Policy*. London: Macmillan.

BARTOLOMÉ PINA, M. T. (Coord.) (1990). *La Investigación Cooperativa: Vía para la Innovación en la Universidad*. Madrid: Promociones y Publicaciones Universitarias.

BAUDOUIN, J. (2000). *Introdução à Sociologia Política*. Lisboa: Estampa.

BEACH, D. S. (1980). *Personnel - The Management of People at Work*. New York: MacMillan.

BEARE, H., CALDWELL, B. J. & MILLIKAN, R. H. (1989). *Creating an Excellent School*. London and New York: Routledge.

BEAUMONT, P. B. (1993). *Human Resource Management - Key Concepts and Skills*. London: Sage.

BECHER, T. & KOGAN, M. (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.

BECHER, T. (1988). Principles and Politics: an Interpretative Framework for University Management. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 317-327.

BECKMAN, S. (1990). Professionalization: Borderline Authority and Autonomy in Work. In M. Burrage & R. Torstendhal. *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage, pp. 115-138.

BECKER, H. S. (1977). *Uma Teoria da Acção Colectiva*. Rio de Janeiro: Zahar.

BECKER, H. S. (1994). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.

BEEBY, C. E. (1979). *Educação e Desenvolvimento Económico*. Rio de Janeiro: Zahar.

BEETHAM, D. (1988). *A Burocracia*. Lisboa: Estampa.

BELL, J. (1993). *Doing Your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BELL, J. BUSH, T., FOX, A. GOODEY, J. & GOULDING, S. (Eds.) (1984). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.

BELL, L. A. (1980). The School as an Organization: a Re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 1, nº 2, pp. 183-192.

BELL, L. A. (1988). The School as an Organization: a Re-appraisal. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 3-14.

BELLI-BELO, C. (2002). Na Encruzilhada de Vários Caminhos. *Revista AngoItália*. Ano 3, Edição Especial (Setembro). Roma, pp. 47-49.

BENDER, G. J. (1980). *Angola sob o Domínio Português: Mito e Realidade*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

BENNO, S. (1984). *Consenso e Conflito. Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*. São Paulo: Livraria Pioneira.

BENNO, S. (1995). *Gestão da Educação na América Latina*. Campinas: Editora Autores Associados.

BENOT, Y. (1981). *Ideologias das Independências Africanas*. Lisboa: Sá da Costa Editora.

BENVENISTE, G. (1987). *Professionalizing the Organization*. London: Jossey-Bass Publishers.

BERGAMINI, G. W. (1971). *Avaliação de Desempenho Humano na Empresa*. São Paulo: Atlas.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1976). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.

BERGQUIST, W. H. (1992). *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BERLAK, A. & BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change*. London and New York: Methuen.

BERNOUX, P. (s/d). *A Sociologia das Organizações*. Porto: Rés Editora.

BERNSTEIN, B. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.

BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1994). *Organizações. Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

BEST, J. W. (1982). *Como Investigar en Educación*. Madrid: Morata.

BEYER, J. M. (1982). Power Dependencies and the Distribution of Influence in Universities. *Research in the Sociology of Organizations*. Vol. 1, pp. 167-208.

BIDWELL, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. In J. G. March. (Ed.). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally & Company, pp. 972-1022.

BIGGART, N. & HAMILTON, G. (1984). The Power of Obedience. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 29, pp. 540-549.

BILHIM, J. A. F. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.

BIRAIMAH, K. (1991). Nigeria. In P. G. Altbach (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 399-410.

BIREAUD, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

BIRNBAUM, P. (1984). *Dimensions du Pouvoir*. Paris: Presses Universitaires de France.

BIRNBAUN, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

BLACK, T. R. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Sciences. An Integrated Approach to Research Design, Measurement and Statistics*. London: Sage.

BLASE, J. (Ed.) (1991). *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Newbury Park: Sage.

BLAU, P. M. & SCOTT, J. (1977). *La Burocracia en la Sociedad Moderna*. Buenos Aires: Paidos.

BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1977). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.

BLAU, P. M. (1971). O Estudo Comparativo das Organizações. In E. Campos. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 125-153.

BOAVIDA, A. (1981). *Angola, Cinco Séculos de Exploração Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

BOBBIO, N. (1987). *O Conceito de Sociedade Civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOLMAN, L. G & DEAL, T. E. (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BOLTANSKI, L. & THÉNENOT, L. (1991). *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard.

BONAMI, M. (1986). Signification d'une Approche Descriptive des Pratiques d'Evaluation en Milieu Scolaire. In J.-M. de Ketele (Org.). *L'Evaluation: Approche Descriptive ou Prescriptive?* Bruxelles: De Boeck, pp. 61-67.

BORRELL, F. N. (1989). *Organización Escolar: Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.

BORRERO CABAL, A. (1995). *L'Université Aujourd'hui*. Paris: Éditions UNESCO.

BOUDON, R. (1992). *Tratado de Sociologia*. Porto: ASA.

BOURDIEU, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In S. Grácio, S. Miranda & S. Stoer. *Sociologia da Educação I*. Lisboa: Livros Horizonte.

BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Éditions du Minuit.

BOURDIEU, P. (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-120.

BOURDIEU, P. (1988). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. (1997). *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*. São Paulo: Papirus.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1966). *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*. Paris: Éditions du Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Éditions du Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1982). As Oportunidades de Acesso ao Ensino Superior. In R. Grácio (Dir.). *Sociologia da Educação I. Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. & PASSERON, J. C. (1983). *Le Métier du Sociologue*. Paris: Mouton Éditeur.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. & PASSERON, J. C. (1999). *A Profissão de Sociólogo. Preliminares Epistemológicas*. Petrópolis: Vozes.

BOURDONCLE, R. (1991). La Professionnalisation des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines. *Revue Française de Pédagogie*. nº 94, pp. 73-92

BOURNER, T., KATZ, T. & WATSON, D. (Eds.) (2000). *New Directions in Professional Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher education & Open University Press.

BOURREAU, C. & MIGNOTTE, G. (1993). Politique de Rémunération. In D. Weiss (Dir.) (1993). *La Fonction Ressources Humaines*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

BOUTOT, A. (1993). *L'Invention des Formes*. Paris: Éditions Odile Jacob.

BRANDÃO DE BRITO, J. M. (1999). *Do Marcelismo ao Fim do Império*. Lisboa: Círculo de Leitores.

BROUDY, H. S. (1990). Case Studies - Why and How. *Teachers College Record*, Vol. 91, nº 3, pp. 449-459.

BROVETTO, J. (1999). La Educación Superior en Iberoamérica: Crisis, Debates, Realidades y Transformaciones en la Última Década del Siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 21 México, pp. 41-53.

BROWN, A. & DOWLING, P. (1998). *Doing Research/Reading Research. A Mode of Interrogation for Education*. London: The Falmer Press.

BROWN, R. H. (1978). Bureaucracy as Praxis. Toward a Political Phenomenology of Formal Organizations. *Administrative Science Quarterly*. nº 23, pp. 365-382.

BRUNET, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 123-140.

BRUNSSON, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

BRUNSSON, N. & OLSEN, J. P. (1993). *The Reforming Organization*. London and New York: Routledge.

BRUYNE, P. de, HERMAN, J. & SCHOUTKEETE, M. (1974). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

BRYMAN, A. (1989). *Research Methods and Organizations Studies*. London: Routledge.

BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.

BUARQUE, C. (1994). *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

BUNGE, M. (1969). *La Investigación Científica*. Barcelona: Ariel.

BURACK, E. H. (1978). *Personnel Management. Cases and Exercises*. Minnesota: West Publishing Company.

BURGESS, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta.

BURRAGE, M. & TORSTENDHAL, R. (1990). *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.

BURREL, G. & MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.

BURREL, G. & MORGAN, G. (1992). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. Brookfield: Ashgate.

BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Administration*. London: Harper & Row.

BUSH, T. (org.) (1989). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.

BUSH, T. & MIDDLEWOOD, D. (1997). *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

BUSH, T., GLATTER, R., GOODEY, J., RICHES, C. (Eds.) (1980). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row.

BYARS, L. L. & RUE, L. W. (1979). *Personnel Management - Concepts and Applications*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.

CABRAL, A. (1976). *Unidade e Luta. Vol. I - A Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova.

CABRAL, A. (1999). *Nacionalismo e Cultura*. Santiago de Compostela: Laiovento.

CABRAL-CARDOSO, C. (1996). O Factor Político nas Organizações. In C. A. Marques & M. P. Cunha (Coords.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 397-419.

CAETANO, A. & VALA, J. (Orgs.) (2002). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: Editora RH.

CAMPOS, E. (1971). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

CARMO, A. D. A. (1966). O Ensino Superior no Ultramar. *Boletim do Instituto de Angola*. nºs 24/25, Janeiro a Agosto, pp. 101-114 e nº 26, Setembro a Dezembro, pp. 91-109.

CARREIRA, I. (1996). *O Pensamento Estratégico de Agostinho Neto*. Lisboa: Dom Quixote.

CARRELL, M. R., ELBERT, N. F. & HATFIELD, R. D. (1995). *Human Resource Management: Global Strategies for Managing a Diverse Workforce*. New Jersey: Prentice Hall.

CARRILHO, M. M. (1993). Universidade: Comunicar e Conversar. *Colóquio Educação e Sociedade*. nº 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 13-20.

CARVALHO, C. & GUTIÉRREZ, A. (1997). Poder y Conflicto en la Teoría Institucional. *Cadernos Noroeste*, Vol. 10 (1), pp. 357-372.

CASA NOVA, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CASTRO, A. (1985). O Ensino Universitário em Portugal numa Perspectiva Histórica. *Cadernos de Ciências Sociais*. nº 3. Lisboa: Afrontamento, pp. 35-60.

CASTRO, A. (1986). A Causalidade nas Ciências Sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 279-312.

CATANI, A. M. & DOURADO, L. F. (Orgs.). (1999). *Universidade Pública. Políticas e Identidade Institucional*. Campinas: Editora Autores Associados.

CERVO, L. A. & BERVIAN, P. A. (1983). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.

CHEVROLET, D. (1979). *A Universidade e a Formação Contínua*. Lisboa: Estampa.

CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

CHIAVENATO, I. (1987). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

CHIAVENATO, I. (1991). *Recursos Humanos na Empresa*. São Paulo: Atlas.

CHIAVENATO, I. (1994). *Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.

CHIDEYA, N. (1991). Zimbabwe. In P. G. Altbach (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 437-447.

CHITTY, C. (1994). Consensus to Conflict: The Structure of Educational Decision-Making Transformed. In D. Scott (Ed.). *Accountability and Control in Educational Settings*. London: Cassel.

CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

CLARK, B. R. (1961). Faculty Authority. *AAVP Bulletin*, nº 47 (4), pp. 293-302.

CLARK, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley: University of California Press.

CLEGG, S. R. (1981). Organization and Control. *Administrative Science Quarterly*. nº 26, pp. 542-562.

CLEGG, S. R. (1990). *Frameworks of Power*. London: Sage.

CLEGG, S. R. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta.

CLEGG, S. R., HARDY, C. & NORD, W. R. (Orgs.) (1999). *Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de Análise e Novas Questões Organizacionais*. São Paulo: Atlas.

COELHO, P. R. (1988). A Função da Universidade em Questão. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº 13 (2), pp. 65-80.

COFFEY, A & ATKINSON, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COHEN, M. D. & MARCH, J. G. (1974*). Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.

COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17, n° 1, pp. 1-25.

COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1991). Le Model du "Garbage Can" dans les Anarchies Organisées. In J. G. March. *Décisions et Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

COLÁS BRAVO, M. P. & BUENDÍA EISMAN, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.

CONCEIÇÃO, P. & HEITOR, M. V. (1998). Perspectivas sobre o Papel da Universidade na Economia do Conhecimento. *Colóquio Educação e Sociedade. Reinventar a Universidade*. nº 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 70-98.

CONCEIÇÃO, P., DURÃO, D. F. D., HEITOR, M. V. & SANTOS, F. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Press.

COOK, T. D. & REICHARDT, Ch. S. (1995). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

CORDELLIER, S. (Org.) (1998). *Globalização: Para lá dos Mitos*. Lisboa: Bizâncio.

CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, J. A. (2001). A Construção Científica do Político em Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 19-43.

CORREIA, P. P. (1996). *Angola - Do Alvor a Luzaka*. Lisboa: Editora Hugin.

CORWIN, R. G. (1970). *Militant Professionalism: a Study of Organizational Conflict in High Schools*. New York: Appleton.

COSME, L. (1970). *Agostinho Neto: A Poesia e o Homem*. Luanda: Instituto Nacional do Livro e do Disco.

COSME, L. (1978). *Cultura e Revolução em Angola*. Porto: Afrontamento.

COSTA, A. F. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129-148.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

COSTA, J. A., MENDES, A. M. & VENTURA, A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. V. (2001). *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Caminho.

COT, J.-P. & MOUNIER, J.-P. (1976*). Para uma Sociologia Política*. Lisboa. Bertrand.

COULON, A. (1995a). *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

COULON, A. (1995b). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.

COURT, D. (1991). The Development of University Education in Sub-Saharan Africa. In P. G. Altbach. (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 329-347.

CRESPO, V. (1993). *Uma Universidade para os Anos 2000. O Ensino Superior numa Perspectiva de Futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

CRISTÓVÃO, C. (2002). Reflexos da Realidade na Escrita de Agostinho Neto. (...Ou a Pertinência Actual do seu Discurso). *Revista AngoItália*. Ano 3, Edição Especial (Setembro). Roma, pp. 51-53.

CROZIER, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

CROZIER, M. (1981). *O Fenómeno Burocrático*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CROZIER, M. (1983). *A Sociedade Bloqueada*. Brasília: Universidade de Brasília.

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.

CRUZ, M. B. da (Org.). (1989). *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os clássicos. (Antologia de Textos, Vol. I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CUNHA, J. M. S. (1964). *Angola Portuguesa*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

CUNHA, M. I. (1996). *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papirus.

CUNHA, M. I. da (1998). *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*. Araraquara: JM Editora.

CYNTHIA, H., LANGLEY, A., MINTZBERG, H. & ROSE, J. (1988). Strategy Formation in the University Setting. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 345-381.

DALE, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.

DALE, R. (1994). A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.

DALEN, D. B. & MEYER, W. J. (s/d). *Manual de Técnica de la Investigación Educacional*. Barcelona: Paidos.

DÁSKALOS, S. (2000). *Um Testemunho para a História de Angola. Do Huambo ao Huambo*. Lisboa: Veja e Autor.

DAVIDSON, B. (2000). *O Fardo do Homem Negro. Os Efeitos do Estado-Nação em África*. Porto: Campo das Letras.

DAVIES, D. (1976). *Schools as Organizations*. Milton Keynes: The Open University Press.

DEAL, E. T. (1988). The Symbolism of Effective Schools. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 198-222.

DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

DEBBASCH, C. (1971). *L'Université Désorientée. Autopsie d'une Mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.

DELORS, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: ASA.

DEMAZIÈRE, D. & DUBAR, C. (1997). *Analyser les Entretiens Biographiques: L'Exemple des Récits d'Insertion*. Paris: Nathan.

DENDALUCE, I. (Coord.) (1987). *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

DENZIN, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago: Aldine.

DENZIN, N. K. (1989a). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Prentice-Hall.

DENZIN, N. K. (1989b). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds.) (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage.

DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS EDUCATIVOS DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (1986). *Seminário Latino-Americano de Liderança e Administração na Universidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

DESHAIRES, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DETRY, B. & LOPO, T. P. (1991). Análise de Conteúdo: A Construção de Dicionários. *Inovação*. Vol. 4, 2-3, pp. 9-32.

DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications*. Newbury Park: Sage.

DIAS, P. V. (1990). Educação e Desenvolvimento na África Sub-Sariana - Desajustamentos Conceptuais e Logros Ideológicos. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nºs 12 e 13, pp. 263-320.

DIMAGGIO, P. J. & POWELL, W. W. (1991). Introduction. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

DOCKRELL, W. B. & HAMILTON, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

DOMINGUES, I. P. (1992). *O Controlo Disciplinar na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

DOMINGUES, I., TORRES, L. & SÁ, V. (1995). A Participação da Associação de Estudantes na Gestão das Escolas Secundárias: Enquadramento Jurídico-Normativo. SPCE. *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. I Volume*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 555-562.

DOURADO, L. F. & OLIVEIRA, J. F. (1999). Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In L. F. Dourado & A. M. Catani (Orgs.). *Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional*. Campinas: Editora Autores Associados, pp. 6-22.

DOURADO, L. F. & CATANI, A. M. (Orgs.) (1999). *Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional*. Campinas: Editora Autores Associados.

DOWNIE, R. S. (1990). Professions and Professionalism. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 24, nº 2, pp. 147-159.

DRÈZE, J. & DEBELLE, J. (1968). *Conceptions de l'Université*. Paris. Éditions Universitaires.

DRUCKER, P. F. (1970). *Uma Era de Descontinuidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

DRUCKER, P. F. (1986). *Inovação e Gestão*. Lisboa: Presença.

DRUCKER, P. F. (1990). *Managing the Non-Profit Organization*. Butterworth: Heinemann.

DRUCKER, P. F. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.

DRUCKER, P. F. (1994). *As Organizações sem Fins Lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.

DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBET, F. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

DUNSIRE, A. (1978). *Implementation in a Bureaucracy*. Oxford: Martin Robertson. Vol. I.

DUNSIRE, A. (1978). *Control in a Bureaucracy. The Execution Process*. Oxford: Martin Robertson. Vol. 2.

DURKHEIM, E. (1980). *Sociologie et Education*. Paris: Presses Universitaires de France.

DURKHEIM, E. (1989). As Regras do Método Sociológico. In M. B. da Cruz (Org.). *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os clássicos. (Antologia de Textos, Vol. I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 365-383.

EISEMON, T. O. & DAVIS, C. H. (1991). University Research and the Development of Scientific Capacity in Sub-Saharan Africa and Asia. In P. G. Altbach. (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 275-295.

EISEMON, T. O. & DAVIS, C. H. (1994). Uganda: Higher Education and the State. In G. Neave & F. A. Van Vught (Eds.). *Government and Higher Education Relationships across Three Continents - The Winds of Change*. Execter: Pergamon Press.

EISENSTADT, G. (1971). Burocracia, Burocratização e Desburocratização. E. Campos. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 81-92.

ELIAS, N. (1999). *Teoria Simbólica*. Oeiras: Celta.

ELLSTRÖM, P.-E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.

ELLSTRÖM, P.-E. (1984). *Rationality, Anarchy and The Planning of Change in Educational Organizations. A Study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*. Linköpping: Linköpping University (Doctoral Dissertation).

ELLSTRÖM, P.-E. (1992). Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga : Instituto de Educação. Universidade do Minho, 5 (3), pp. 9-22.

ENCICLOPAEDIA UNIVERSALIS (1980). Paris: Éditions Universitaires de France.

ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASIILEIRA DE CULTURA. (1976). Lisboa: Verbo.

ENDERUD, H. (1980). Administrative Leadership in Organized Anarchies. *International Journal of Institutional Management. Higher Education*. Vol. 4, nº 3, pp. 235-253.

ERASMIE, T & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.

ERICKSON, F. (1996). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan, pp. 119-161.

ERLANDSON, D. A. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.

ESTÊVÃO, C. A. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, C. A. V. (2002). Gestão Educacional e Formação. In L. M. Machado & N. S. C. Ferreira (Org.). *Política e Gestão da Educação. Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 83-106.

ETZIONI, A. (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.

ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Prentice-Hall.

FAFUNWA, A. B. (1990). Africa. In W. D. Halls (Ed.). *Comparative Education, Contemporary Issues and Trends*. London: Kingsley Publishers/UNESCO.

FALCÃO, M. N. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar. Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FARHANGMEHR, M. & SOUSA, M. L. M. (1996). *Aproximação à Reconceptualização da Gestão das Instituições de Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

FAZENDA, I. (org.). (1992). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.

FERMOSO ESTEBANEZ, P. (1980). *Sociología de la Educación*. Madrid: Ediciones Agullo.

FERNANDES, A. M. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho.

FERNANDES, A. T. (1997). *A Sociedade e o Estado. Sociologia das Formações Políticas*. Porto: Afrontamento.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). *Trabajo, Escuela y Ideología*. Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo. Sobre las Contradicciones de la Organización Escolar en un Contexto Democrático*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid: Morata.

FERRAROTTI, F. (1996). La Révolution Industrielle et les Nouveaux Acquis de la Science, de la Technologie et du Pouvoir. In F. Mayor & A. Forti. *Science et Pouvoir*. Paris: Éditions UNESCO/ Maisonneuve & Larose, pp. 54-59.

FERREIRA, E. (1979). *Feiras e Presídios. Esboço de Interpretação Materialista da Colonização de Angola*. Lisboa: Edições 70.

FERREIRA, J. C. N. & VEIGA, V. S. (1957). *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Lisboa: s/e.

FERREIRA, M. F. G. & MARCELINO, Z. E. (1996). Políticas Educacionais: Colonização e Independência. Caso de Angola. A. Nóvoa *et al*. *Para uma História da Educação Colonial. Hacia uma Historia de la Educación Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Educa, pp. 153-163.

FERREIRA, J. M. C., PEIXOTO, J., CARVALHO, A. S., RAPOSO, R., GRAÇA, J. C. & MARQUES, R. (1995). *Sociologia*. Alfragide: McGraw-Hill.

FERREIRA, V. (1986). O inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165-194.

FERRIS, G. R., ROWLAND, K. M. & BUCKLEY, M. R. (1990). *Human Resource Management. Perspectives and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.

FERRO, M. (1996). *História das Colonizações. Das Conquistas às Independências*. Lisboa: Estampa.

FIELDS, M. W. (1985). Exploratory Data Analysis in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 21, 3, pp. 247-262.

FINGER, A. P. (1988). *Universidade: Organização, Planeamento, Gestão*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

FINK, A. (1995). *How to Sample in Surveys*. Thousand Oaks: Sage.

FIRESTONE, W. A. & HERRIOT, R. E. (1983). Two Images of Schools as Organizations: an Explication and Illustrative Empirical Test. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 18, nº 2, pp. 39-59.

FISHER, C. D., SHOENFELDT, L. F. & SHAW, J. B. (1993). *Human Resource Management*. Boston: Houghton Mifflin Company.

FLEURI, R. M. (2001). *Educação Popular e Universidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

FONSECA, A. J. D. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola*. Lisboa: Texto Editora.

FORSYTH, P. B. & HOY, W. K. (1978). Isolation and Alienation in Educational Organizations. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 14, pp. 80-96.

FOUCAULT, M. (1987). *La Liberté de Savoir*. Paris: Presses Universitaires de France.

FOX, D. J. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Editora Universidade de Navarra.

FRADA, J. J. L. (1991). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Cosmos.

FREIRE, P. (1961). *A Propósito de uma Administração*. Recife: Imprensa Universitária.

FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, P. (1977). *Acção Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores.

FREIRE, P. (1987). *Aprendendo com a Própria História*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FRENCH, J. R. P. & RAVEN, B. (1959). The Bases of Social Power. In D. Cartwright (Ed.). *Studies in Social Power*. Ann Arbor: Institute of Social Research/University of Michigan.

FRIEBERG, E. & MUSSELIN, C. (1989). *Enquête d'Universités*. Paris: Éditions L'Harmattan.

FRIEDBERG, E. (1988). *L'Analyse Sociologique des Organisations*. Pour, nº 28. Paris: Grep.

FRIEDBERG, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRITH, D. (ed.). (1985). *School Management in Practice*. London: Longman.

FROST, P. (1989). Power, Politics and Influence. In M. J. Frédéric *et al*.. *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. London: Sage, pp. 503-548.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School?*. Buckingham: Open University Press.

FUNDAÇÃO DRUCKER (1998). *A Organização do Futuro*. Mem Martins: Europa-América.

FUNDAÇÃO GOMES TEIXEIRA (1996). *Contributos para a Revitalização da Universidade em Angola*. Porto: Publicações da Universidade do Porto.

GALBRAITH, J. K. (1983). *Anatomia do Poder*. Lisboa: DIFEL.

GAGO, J. M. (1993). Elogio da Superioridade: Uma Ideia Feroz de Universidade. *Colóquio Educação e Sociedade*. nº 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 67-77.

GENTILI, P. & SILVA, T. T. (1997). (Orgs.) (1997). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

GHIGLIONE, R., BEAUVOIS, J.-L. & TROGNON, A. (1980). *Manuel d'Analyse de Contenu*. Paris: Armand Colin.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1978). *Les Enquêtes Sociologiques. Théories et Pratique*. Paris: Armand Colin.

GHILARDI, F. & SPALLAROSSA, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Rio Tinto: ASA.

GIBSON, J., IVANCEVICH, J. & DONNELLY, J. (1988). *Organizações: Comportamento, Estrutura, Processos*. São Paulo: Atlas.

GIDDENS, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.

GIDDENS, A. (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.

GIDDENS, A. (1998). *Política Sociológica e Teoria Social. Confrontos com o Pensamento Social Clássico*. Oeiras: Celta.

GIDDENS, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta.

GIROUX, H. (1996). *Los Profesores como Intelectuales. Hacía una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Piados.

GIROUX, H. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Barcelona: Ediciones Piados. Porto Alegre: Artmed Editora.

GLATTER, R. (Ed.) (1989). *Educational Institutions and their Environments: Managing the Boundaries*. Milton Keynes: Open University Press.

GLATTER, R. *et al*. (1988). *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press.

GLEICK, J. (1994). *Caos. A Construção de uma Nova Ciência*. Lisboa: Gradiva.

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

GOLDMAN, L. (1975). *Revolução e Burocracia*. Porto: Paisagem Editora.

GOMES, C. A. (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa. Uma Análise Sociológica da Interacção na Sala de Aula*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

GOMES, C. A. C. (1984). Paradigma do Conflito. *Fórum Educativo*, Vol. 8 (2), Rio de Janeiro, pp. 23-46.

GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

GOMES, R. (1996). Percursos da Educação Colonial no Estado Novo. In A. Nóvoa *et al*. *Para una História da Educação Colonial. Hacia una Historia de la Educación Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Educa, pp. 275-286.

GOMM, R., HAMMERSLEY, M. & FOSTER, P. (2000). *Case Study Method*. Thousand Oaks: Sage.

GOOD, W. J. & HATT, P. K. (1979). *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

GORDO, A. & LINAZA, J. L. (1996). *Psicologías, Discursos y Poder*. Madrid: Visor.

GOTTIFREDI, J. C. (1993). Contributos para a Modernização das Universidades na América Latina. *Colóquio Educação e Sociedade*. nº 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 79-110.

GOULDNER, A. W. (1971). Conflitos na Teoria de Weber. In E. Campos. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 59-67.

GOURNAY, B. (1978). *Introdução à Ciência Administrativa*. Lisboa: Europa-América.

GRAMSCI, A. (1968). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.

GRAMSCI, A. (1972). *A Formação dos Intelectuais*. Venda Nova: M. Rodrigues Xavier.

GRAMSCI, A. (1986). *Concepção Dialéctica da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA (s/d). Lisboa/Rio de Janeiro: Editora Enciclopédia.

GRAS, A. (1984). *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Librairie Larousse.

GRAWITZ, M. (1990). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

GRAY, H. L. (1988). A Perspective on Organization Theory. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 142-156.

GREENFIELD, T. B. (1980). Theory about Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools. In T. Bush *et al*. (Eds.). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row, pp. 154-171.

GRIAULE, M. (1969). *El Método de la Etnografía*. Buenos Aires: Editorial Nova.

GRILLO, A. N. (1986). Desenvolvimento de Recursos Humanos em Organizações Universitárias. In Departamento de Assuntos Educativos da Organização dos Estados Americanos. *Seminário Latino-Americano de Liderança e Administração na Universidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 93-105.

GRONN, P. (1986). Politics, Power and Management of Schools. In E. Hoyle (Ed.). *The Management of Schools*. London: Kogan Page, pp. 44-55.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 105-117.

GUERRA, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípia.

GUERRA, H. (1988). *Angola: Estrutura Económica e Classes Sociais*. Rio Tinto: ASA.

GUERREIRO, M. G. (1985). *A Universidade: Factor de Desenvolvimento e Mudança*. Faro: Universidade do Algarve.

GUERREIRO, M. G. (1999). *Ensino Universitário. Da Universidade de Luanda à Universidade do Algarve*. Vila Real de Santo António: Fundação para o Desenvolvimento da Universidade do Algarve.

GUMMERSON, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. London: Sage.

GYARMATI, G. K. (1975). La Doctrine des Professions: Fondement d'un Pouvoir. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol. XXVII, nº 4, pp. 673-699.

HABERMAS, J. (1993). A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem. *Colóquio Educação e Sociedade*. nº 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 35-66.

HABERMAS, J. (1997). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.

HACKMAN, J. D. (1985). Power and Centrality in the Allocation of Resources in Colleges and Universities. *Administrative Science Quarterly*. nº 30, pp. 61-77.

HAGUETTE, T. M. F. (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

HALABY, C. N. (1978). Bureaucratic Promotion Criteria. *Administrative Science Quarterly*. nº 23, pp. 466-484.

HALBWACHS, M. (1990). *Memória Colectiva*. São Paulo: Vértice Editora.

HALL, R. H. (1971). O Conceito de Burocracia: Uma Contribuição Empírica. In E. Campos. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 29-47.

HALL, R. H. (1984). *Organizações: Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

HAMEL, J. (1993). *Case Study Methods*. London: Sage.

HAMPTON, D. R. (1983). *Administração Contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

HANDY, C. (1992). *A Era da Irracionalidade ou a Gestão do Futuro*. Mem Martins: Edições CETOP.

HANNAN, A. & SILVER, H. (2000). *Innovating in Higher Education. Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Buckingham: The Society for Research into Higher education & Open University Press.

HARBER, C. & DAVIES, L. (1997). *School Management and Effectiveness in Developing Countries. The Post-Bureaucratic School*. London: Cassell.

HARDY, C. (1990). *Managing Strategy in Academic Institutions: Learning from Brazil*. Berlin: Walter de Gruyter.

HARDY, C., LANGLEY, A., MINTZBERG, H. & ROSE, J. (1988). Strategy Formation in the University Setting. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 345-381.

HARGREAVES, A. (1980). The Occupational Culture of Teachers. In P. Woods (Ed.). *Teachers Strategies: Explorations in the Sociology of School*. London: Croom Helm.

HARGREAVES, A. & MACMILLAN, R. (1995). The Balkanization of Secondary School Teaching. In L. S Siskin & J. W. Little (Eds.). *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High school*. New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

HASSARD, J. & PARKER, M. (Eds.). *Postmodernism and Organizations*. London: Sage.

HAVE, P. T. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. Thousand Oaks: Sage.

HEIDENHEIMER, A. J. (1989). Analyse Historique Comparée du Savoir Professionnel et des Politiques Étatiques: Les Juristes et les Médecins en Grande Bretagne, en Allemagne et aux Etats-Unis. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol. XLI, nº 4, pp. 587-615.

HENEMAN, H. G. III, SCHWAB, D. P., FOSSUM, J. A. & DYER, L. D. (1980). *Personnel/Human Resource Management*. USA: Richard D. Irwin.

HENERSON, M. E., MORRIS, L. L. & FITZ-GIBBON, C. T. (1987). *How to Measure Attitudes*. Newbury Park: Sage.

HERMAN, J. (1986). *Analyse de Données Qualitatives*. Paris: Masson.

HERRIOT, R. E. & FIRESTONE, W. A. (1984). Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 20, 4, pp. 41-57.

HILL, D. (1995). The Strong Department: Building the Department as Learning Community. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.). *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High School*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, pp. 123-140.

HINCHLIFFE, K. (1985). *Issues Related to Higher Education in Sub-Saharan Africa*. Washington: The World Bank.

HODDER, I. (1998). The Interpretation of Documents and Material Culture. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage.

HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, F. F. (1994). Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 262-272.

HOLSTI, O. R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

HOPPER, E. (1971. *Readings in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson University Library.

HOYLE, E. (1980). Professionalization and Deprofessionalization in Education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.). *Professional Development of Teachers. World Year Book of Education*. London: Kogan Page, pp. 42-54.

HOYLE, E. (1983). *The Teacher's Career*. Milton Keynes: Open University Press.

HOY, W. K. & MISKEL, C. G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Random House.

HOYLE, E. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 255-269.

HUBERMAN, M. (1986). Un Nouveau Modèle pour le Développement Professionnel des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*. nº 75, pp. 5-15.

HUBERMAN, M. & MILES, M. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.

HUGHES, M. G. (1980). Reconciling Professional and Administrative Concerns. In T. Bush *et al*. (Eds.). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row, pp. 238-251.

HUGHES, M., RIBBINS, P. & THOMAS, H. (Eds.). (1986) *Managing Education: The System and the Institution*. London: Cassel.

HUGHES, M. G. (1981). *Secondary School Administration*. Great Britain: Pergamon Press.

HUGHES, R. & MWIRIA, K. (1991). Kenya: Broad Parameters of the Higher Education System. In P. G. Altbach (ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 385-397.

ILIFFE, J. (1999). *Os Africanos. História de um Continente*. Lisboa: Terramar.

ILLICH, I. (1985). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.

ISHUMI, A. G. M. (1990). *Harmonization of Higher Education Programmes: Trends in the Mobility of Students, Teachers and Researchers*. Dakar: UNESCO.

ITURRA, R. (1986). Trabalho de Campo e Observação Participante. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 149-163.

JABLIN, F. M., PUTNAM, L. L., ROBERTS, K. H. & PORTER, L. W. (Eds.) (1989). *Handbook of Organizational Communication. An Interdisciplinary Perspective*. London: Sage.

JARVIS, P. (1998). Globalização e Mercado da Aprendizagem. *Fórum*, nº 23. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 51-66.

JAVEAU, C. (1974). *L'Enquête par Questionnaire. Manuel à L'Usage du Praticien*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

JAVEAU, C. (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta.

JEPPERSON, R. L. & MEYER, J. W. (1999). El Orden Público y la Construcción de Organizaciones Formales. In W. W. Powell & P. J. Dimaggio (Comp.). *El Nuevo Institucionalismo en Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 261-293.

JULIA, D. (1981). La Naissance du Corps Professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. nº 39, pp. 71-86.

JUSTO ARNAL, D. R. & LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.

KAST, E. F. & ROSENZWEIG, J. E. (1976). *Organização e Administração. Um Enfoque Sistémico*. São Paulo: Livraria Moreira Editores.

KATZ, D. & KAHN, R. (1970). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas.

KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

KING, R. (1983). *The Sociology of School Organization*. London: Methuen.

KI-ZERBO, J. (1972). *História da África Negra. Vol. II*. Mem Martins: Europa-América.

KÖCHE, J. C. (1997). *Fundamentos de Metodologia Científica. Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

KOGAN, M. (1993). Investigação e Estudos sobre o Ensino Superior. *Colóquio Educação e Sociedade*. nº 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 111-125.

KOURGANOFF, V. (1972). *A Face Oculta da Universidade*. Porto: Lello & Irmão.

KRAMARZ, F. (1991). Déclarer sa Profession. *Revue Française de Sociologie*. Vol. XXXII, nº 2, pp. 3-27.

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage.

KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (1989). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

LANDSHEERE, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.

LARANJEIRA, P. (1995). *A Negritude Africana de Língua Portuguesa*. Porto: Afrontamento.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. (1999). *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LAWRENCE, P. R. & LORSH, J. D. (1989). *Adapter les Structures de l'Entreprise*. Paris: Éditions de l'Organisation.

LEGGE, K. (1995). *Human Resource Management: Rethorics and Realities*. London: MacMillan.

LE GRAND, J. (1991). Quasi Markets and Social Policy. *Economic Journal*. Vol. 101, pp. 1256-1267.

LENINE, V. I. (1975). *O Estado e a Revolução*. Lisboa: Estampa.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEWI, J. (1979). *A Programming Methodology in Compiler Construction*. Amsterdam: North-Holland.

LEWIS, R. G. & SMITH, D. H. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach: St. Lucie Press.

LIJPHART, A. (1989). *As Democracias Contemporâneas*. Lisboa: Gradiva.

LIKERT, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. In R. S. Woodworth (Ed.). *Archives of Psychology*. nº 140. New York: New York University.

LIKERT, R. (1975). *A Organização Humana*. São Paulo: Atlas.

LIKERT, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

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

LIMA, L. C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. nº 14, pp. 119-139.

LIMA, L. C. V. (1996). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. *Inovação*. nº 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 283-297.

LIMA, L. C. (1997). O Paradigma da Educação Contábil. Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. nº 4, pp. 43-59.

LIMA, L. C. (1998a). Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública. In L. Lima. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho, pp. 577-604.

LIMA, L. C. (1998b). Universidade Portuguesa: Notas sobre a Crise Institucional. In M. C. Morosini (Org.). *Mercosul. Mercosur. Políticas e Acções Universitárias*. Campinas: Editora Autores Associados.

LIMA, L. C. (dir.). (1998c). *Por Favor, Elejam a B. O Associativismo Estudantil numa Escola Secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, L. C. (1998d). Topografia Complexa das Decisões em Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.

LIMA, L. C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez.

LIMA, L. C. (2002). Modelos Organizacionais de Escola: Perspectivas Analíticas, Teorias Administrativas e o Estudo da Acção. In L. M. Machado & N. S. C. Ferreira (Org.). *Política e Gestão da Educação. Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 33-53.

LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização e Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.

LIMA, M. P. de (1981). *O Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Presença.

LINDLOF, T. R. (1995*). Qualitative Communication Research Methods*. California: Sage.

LINSTEAD, S. (1993). Deconstruction in the Study of Organizations. In J. Hassard & M. Parker (Eds.). *Postmodernism and Organizations*. London: Sage, pp. 49-70.
LITTERER, J. H. (1977). *Análise das Organizações*. São Paulo: Atlas.
LOCKWOOD, G. (1972). *Les Techniques de Planification et de Gestion des Universités*. Paris: OCDE.
LÓPEZ FRANCO, E., FERNÁNDEZ OCHOA, C., FLECHA, C. & TORRES, I. (Eds.) (1990). *La Función Social de la Universidad*. Madrid: Narcea.
LOUART, P. (1994). *Gestion des Ressources Humaines*. Paris: Les Éditions Eyroles.
LORCH, J. (ed.) (1987). *Handbook of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice-hall.
LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
LUTZ, F. (1982). Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*. n° 27, pp. 653-669.
LUTZ, F. (1988). Witches and Witch Finding in Educational Organizations. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 328-344.
LYOTARD, J.- F. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
LYOTARD, J.- F. (s.d.). *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
MACAY, I. (1994). *35 Questionários de Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições.
MACHADO-DA-SILVA, C. & GONÇALVES, S. (1999). Nota Técnica: A Teoria Institucional. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Orgs.). *Handbook de Estudos Organizacionais*. São Paulo: Atlas.
MACHADO, L. M. & FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e Gestão da Educação. Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
MAFFESOLI, M. (1987). *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa: Veja.
MAIA, A. de S. (1995). *A Gestão da Universidade Brasileira. A Visão dos Reitores*. Piracicaba. Editora Unimep.
MALIYAMKONO, T. L. (1991). Tanzania. In P. G. Altbach (Ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago and London: St. James Press, pp. 425-435.
MANUEL, J. (1998). *Para Compreender Angola: da Política à Economia*. Lisboa: Dom Quixote.
MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1976). Organizational Choice under Ambiguity. In J. G. March & J. Olsen. *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
MARCH, J. G. & SIMON, H. A. (1974). *Les Organisations*. Paris: Dunod.
MARCH, J. & SIMON, H. (1979). *Les Organisations. Problèmes Psycho-Sociologiques*. Paris: Bordas.
MARCH, J. G. (ed.) (1965). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally & Company.

MARCH, J. G. (1980). Analytical Skills and the University Training of Educational Administrators. In T. Bush *et al*. (Eds.). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row, pp. 437-472.

MARCH, J. G. (1984). The Technology of Foolishness. In D. S. Pugh. *Organizational Theory. Selected Readings*. London: Penguin Books.

MARCH, J. G. (1991). *Décisions et Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

MARCH, J. (1996). Continuity and Change in Theories of Organizational Action. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 41, pp. 278-287.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. (1999). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

MARCUSE, H. (1982). *A Ideologia da Sociedade Individual. O Homem Unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARITAIN, J. (1959). *O Homem e o Estado*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

MARK, R. (1996). *Research Made Simple. A Handbook for Social Workers*. Thousand Oaks: Sage.

MARKIEWICZ-LAGNEAU, J. (1973). *Educação, Igualdade e Socialismo*. Lisboa: Seara Nova.

MARKIEWICZ-LAGNEAU, J. (1984). Éducation, Égalité et Socialisme: Les Pays de L'Est. In A. Gras. *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Librairie Larousse, pp. 91-102.

MARQUES, C. A. & Cunha, M. P. (Coords.) (1996*). Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote.

MARSHALL, C. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

MARTIM, H.-P. (1998). *A Armadilha da Globalização*. Lisboa: Terramar.

MARTIN, E. (1999). *Changing Academic Work. Developing the Learning University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

MARTIN, F. (1978). *Sociologia do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARTIM, H.-P. (1998). *A Armadilha da Globalização*. Lisboa: Terramar.

MARX, K. (1967). *Capital. Vol. 1*. New York: International Publishers.

MARX, K. & ENGELS, F. (1974). *Crítica dos Programas Socialistas de Gotha e de Erfurt*. Porto: Textos Exemplares.

MASETTO, M. (Org.) (1998). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus.

MASETTO, M. (1998). Professor Universitário: Um Profissional da Educação na Actividade Docente. In M. Masetto. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, pp. 9-26.

MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.

MATEUS, D. C. (1999). *A Luta pela Independência. A Formação das Elites Fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

MATOS, P. L. (1991). Administração e Mudança nas Universidades Federais. *Educação Brasileira*. Brasília, nº 26.

MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.

MAY, T. (2001). *Social Research. Issues, Methods and Process*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

MAYNTZ, R. (1987). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.

MAYOR, F & FORTI, A. (1996). *Science et Pouvoir*. Paris: Editions UNESCO/Editions Maisonneuve & Larose.

MCCLINTOCK, C. (1985). Process Sampling: a Method for case Study. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 21, 3, pp. 205-222.

MCGREGOR, D. (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

MCIVER, J. P. & CARMINES, E. G. (1981). *Unidimensional Scaling*. Newbury Park: Sage.

MCKINLEY, W. & CHENG, J. L. C. (1983). Toward an Integration Research and Practice: A Contingency Study of Bureaucratic Control and Performance in Scientific Settings. *Administrative Science Quarterly*. nº 28, pp. 85-100.

MCMILLAN, J. (1980). *The Social Psychology of School Learning*. London: Academic Press.

MCNEILL, P. (1990). *Research Methods*. London and New York: Routledge.

MEIGNANT, A. (1997). *A Gestão da formação*. Lisboa: Dom Quixote.

MERRIAN, S. B. (1988). *Case Study. Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MERRIAN, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MERRIL, F. (1978). *Introducción a la Sociología*. Madrid: Editora Aguilar.

MERTON, R. K. (1970). *Sociologia: Teoria e Estrutura*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

MERTON, R. K. (1971). Estrutura Burocrática e Personalidade. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 107-124.

MERTON, R. K. (1995). *Teoría y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

MEYER, W. & ROWAN, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. Vol. 83, nº 2.

MEYER, W. & ROWAN, B. (1988). The Structure of Educational Organizations. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 87-114.

MEYER, W. & SCOTT, W. R. (1992). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. California: Sage.

MEYER, J. & ROWAN, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. nº 83, pp. 340-363.

MEYER, J. & ROWAN, B. (1992). The Structure of Educational Organizations. In J. Meyer & W. R. Scott (Eds.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage.

MEYER, J., SCOTT, W.R. & DEAL, T. (1992). Institutional ant Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations.

In J. Meyer & W. R. Scott (Eds.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage.

MEYER, J., BOLI, J. & THOMAS, G. (1994). Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In W. R. Scott & J. W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

MICHAUD, G. (1968). *Révolution dans l'Université*. Paris: Hachette.

MICHELS, R. (1971). A Tendência Burocrática dos Partidos Políticos. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 101-106.

MIGUEIS, J. & BRITO, M. M. (1995). *Angola: Constituição, Lei Eleitoral e Legislação Complementar*. Lisboa: Edições 70.

MILES, M. B. (1979). Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis. *Administrative Science Quarterly*. nº 24, pp. 590-601.

MILLER, C. L. (1993). Literary Studies and African Literature: the Challenge of Intercultural Literacy. In Robert H. Bates, V. Y. Mudimbe e Jean O'Barr (Eds.). *Africa and the Disciplines*. Chicago: University of Chicago Press.

MILLER, D. C. (1991). *Handbook of Research Design and Measurement*. London: Sage.

MILLER, H. D. R. (1995). *The Management of Change in Universities. Universities, State and Economy in Australia, Canada and the United Kingdom*. Buckingham: Open University Press.

MILLETT, J. D. (1962). *The Academic Community*. New York: McGraw-Hill.

MILLETT, J. D. (1968). *Decision Making and Administration in Higher Education*. Ohio: The Kent State University Press.

MILLETT, J. D. (1978). *New Structures of Campus Power*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MINAYO, M. C. S. (org.). (1999). *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.

MINOGUE, K. (1979). *O Conceito de Universidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

MINTZBERG, H. (1979). An Emerging Strategy of "Direct" Research. *Administrative Science Quarterly*. 24, pp. 582-589.

MINTZBERG, H. (1982). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1983). *Structure in Fives: Designing Effective Organisations*. New Jersey: Prentice-Hall.

MINTZBERG, H. (1990). *Le Management. Voyage au Centre des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1994). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

MOESSINGER, P. (s/d). *Fundamentos da Organização*. Porto: Rés Editora.

MONCADA, A. (1971). *Administración Universitaria. Introducción Sistemática a la Enseñanza Superior*. Madrid: Fundación Moncada-Kayon.

MONNEROT, J. (1970). *Démarxiser l'Université*. Paris: La Table Ronde.
MORGAN, G. (1980). Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*. nº 25, pp. 615-622.
MORGAN, G. (1983). Knowledge, Uncertainty, and Choice. In G. Morgan (Ed.). *Beyond Method. Strategies for Social Research*. Beverly Hills: Sage, pp. 383-391.
MORGAN, G. (1986). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage.
MORGAN, G. (1990). *Riding the Waves of Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
MORGAN, G. (1993). *Organizations in Society*. London: MacMillan.
MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
MORGAN, G. (1997). *Imaginization: New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
MOROZINI, M. C. (org.) (1998). *MERCOSUL/MERCOSUR: Políticas e Acções Universitárias*. Campinas: Editora Autores Associados.
MORRISH, I. (1983). *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
MORROW, R. A. & TORRES, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Afrontamento.
MORTIMER, K. P. & MCCONNELL, T. R. (1978). *Sharing Authority Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
MOSCA, J. (2001). *Encruzilhadas de África. Ênfase para os PALOP*. Lisboa: Instituto Piaget.
MOTTA, F. C. P. (1986). *Organização e Poder: Empresa, Estado e Poder*. São Paulo: Atlas.
MOUZELIS, N. (1985). *Organisation and Bureaucracy: An Analysis of Modern Theories*. London: Routledge & Kegan Paul.
MOUZELIS, N. (1991). *Back to Sociological Theory. The Construction of Social Order*. London: Macmillan.
MUCCHIELLI, R. (1976). *La Méthode de Cas (Séminaires)*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, Librairies Techniques et les Editions E.S.F..
MUCCHIELLI, R. (1978). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
MUCCHIELLI, R. (1979). *A Entrevista não Directiva*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
MUCCHIELLI, R. (1991). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications*. Paris: ESF Editeur.
MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
MUSGRAVE, P. (1974). La Préparation au Commandement et la Fonction Politique du Système d'Éducation. In A. Gras. *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Librairie Larousse, pp. 323-333.
MWIRIA, K. (1992). *University Governance: Problems and Prospects in Anglophone Africa*. Nairobi: Bureau of Educational Research Kenyatta University.

NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. A. (Eds.). (1994). *Government and Higher Education Relationships across Three Continents - The Winds of Change*. Execter: Pergamon Press.

NEAVE, G. (1998). *Autonomy, Social Responsibility and Academic Freedom*. Paris: UNESCO.

NETO, A. A. (1977). *Quem é o Inimigo? Qual é o Nosso Objectivo?*. Lisboa: Edições Maria da Fonte.

NETO, A. A. (1977). *Relatório ao 1º Congresso do MPLA*. Lisboa: Edições Avante.

NETO, A. A. (1980). *Ainda o meu Sonho... (Discursos sobre a Cultura Nacional)*. Lisboa: Edições 70.

NETO, A. A. (2000). Introdução a um Colóquio sobre Poesia Angolana. In P. Laranjeira (Org.). *Negritude Africana de Língua Portuguesa. Textos de Apoio (1947-1963)*. Coimbra: Angelus Novus, pp. 49.55.

NETTLEFORD, R. (1998). *Mobiliser le Pouvoir de la Culture*. Paris: UNESCO.

NIAS, J., SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (1989). *Staff Relations in the Primary School*. London: Cassell.

NISBET, J. & WATT, J. (1984). Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 72-92.

NIZET, J. & PICHAULT, F. (2000). *Comprendre les Organisations. Mintzberg à l'Épreuve des Faits*. France : Gaëtan Morin Éditeur.

NORBERT, E. (1994). *Teoria Simbólica*. Oeiras: Celta.

NÓVOA, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), pp. 435-456.

NÓVOA, A. (Coord.) (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (Coord.) (1999). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A., DEPAEP, M. JOHANNINGMEIER, E. V. & SOTO ARANGO, D. (1996). *Para una História da Educação Colonial. Hacia una Historia de la Educación Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Educa.

NUNES, A. S. (1995). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

NUNES, A. S. (1996). *A Investigação em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

NUNES, F. & VALA, J. (2002). Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. In A. Caetano & J. Vala (Orgs.). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: Editora RH, pp. 119-149.

O'NEILL, J., MIDDLEWOOD, D. & GLOVER, D. (1994). *Managing Human Resources in Schools and Colleges*. Harlow: Longman.

OAKESHOTT, M. (1993). A Ideia de Universidade. *Colóquio Educação e Sociedade*. nº 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 21-34.

OCDE/OECD (1987*). Que Futuro para as Universidades*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

OCDE/OECD (1987). *Universities Under Scrutiny*. Paris.

OLIVEIRA, M. A. de C. (1995). *Contributos para a Construção da Universidade do Futuro*. Braga: Universidade do Minho.

OLIVEIRA, M. S. H. B. S. A. (2000). *A Imagem das Políticas de Gestão de Recursos Humanos na Universidade. O Caso dos Docentes da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado).

OLIVIER, R. E. & FAGE, J. D. (1980). *Breve História de África*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

OLSEN, J. P. (1976). Reorganization as Garbage Can. In J. G. March & J. P. Olsen. *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget, pp. 314-337.

OMARI, I. M. & MIHYO, P. B. (1991). *The Roots of Student Unrest in Africa*. Nairobi: Mangraphics Press.

OMARI, I. M. (1991). *Higher Education at Cross-Roads in Africa*. Nairobi: Mangraphics Press.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (1986). *Liderança e Administração na Universidade.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

ORTON, J. D. & WEICK, K. (1990). Loosely Coupled Systems: a Reconceptualization. *Academy of Management Review*. Vol. 15, nº 2, pp. 203-223.

OSUNDARE, N. (1983). Agonies of a Tottering Tower. *West Africa*, nº 12, Setembro, pp. 21-31.

OUCHI, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies and Clans. *Administrative Science Quarterly*. nº 25, pp. 129-141.

OUCHI, W. G. & WILKINS, A. L. (1988). Organizational Culture. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 223-252.

OZGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.

PACKWOOD, T. (1980). The School as a Hierarchy. In T. Bush, *et al*. (Eds.). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row, pp. 231- 237.

PAISEY, A. (1981). *Organization & Management in Schools*. London: Longman Group.

PALANQUE, L. (1998). *Angola. Um País Fabuloso*. Luanda: (s/e).

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

PASSERON, J.-C. (1991). *Le Raisonnement Sociologique*. Paris: Nathan.

PELIKAN, J. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven and London: Yale University Press.

PERETTI, J. M. (1997). *Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.

PERRENOUD, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Doente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

PERROW, C. (1972). *Análise Organizacional: Um Enfoque Sociológico*. São Paulo: Atlas.

PERROW, C. (1986). *Complex Organizations. A Critical Essay*. New York: MacGraw-Hill.
PERROW, C. (1998). *Sociología de las Organizaciones*. New York: McGraw-Hill.
PETER, L. & HULL, R. (1973). *O Princípio de Peter*. Lisboa: Editorial Futura.
PETERS, B. G. (1999). *La Política de la Burocracia*. México. Fondo de Cultura Económica.
PETERS, T. (1994). *O Seminário de Tom Peters. Tempos Loucos Pedem Organizações Loucas*. Lisboa: Bertrand.
PETTIGREW, A. (1992). *Cultura e Poder nas Organizações*. São Paulo: Atlas.
PFEFFER, J. & SALANCIK, G. R. (1974). Organizational Decision Making as a Political Process. *Administrative Science Quarterly*. nº 19, pp. 135-151.
PFEFFER, J. & SALANCIK, G. R. (1978). *The External Control of Organizations*. New York: Harper & Row.
PFEFFER, J. (1977). The Effect of Uncertainty on the Use of Social Influence in Organizational Decision Making. *Administrative Science Quarterly*. nº 21, pp. 227-245.
PFEFFER, J. (1978). *Organizational Design*. Arlington Heights: AHM Publishing.
PFEFFER, J. (1991). *Power in Organizations*. Marshfield: Pitman Publishers.
PFEFFER, J. (1992). *Organizaciones y Teoría de las Organizaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
PFEFFER, J. (1993). *El Poder en las Organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
PFEFFER, J. (1994). *Gerir com Poder. Política e Influência nas Organizações*. Venda Nova: Bertrand.
PINTO, A. da C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
PINTO DE ANDRADE, M. (2000). Cultura Negro-Africana e Assimilação. In P. Laranjeira (Org.). *Negritude Africana de Língua Portuguesa. Textos de Apoio (1947-1963)*. Coimbra: Angelus Novus, pp. 41-48.
PIRES, E. L. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 1, nº 1. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, pp. 27-43.
PIRES, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.
PIRET, A., NIZET, J. & BOURGEOIS, E. (1996). *L'Analyse Structurale. Une Méthode d'Analyse de Contenu pour les Sciences Humaines*. Paris: De Boeck & Larcier.
PLACHARD, E. (1974). *A Investigação em Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado Editor.
PNUD (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2002. Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado*. Queluz: Mensagem.
POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
POPPER, K. (1978). *Lógica das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
POSTER, C. (1976). *School Decision Making*. Heinemann Educational Hooks.
POSTIC, M. & Coll. (1990). Motivations pour le Choix de la Profession d'Enseignant. *Revue Française de Pédagogie*. nº 91, pp, 25-36.

POULANTZAS, N. (1986). *Poder Político e Classes Sociais*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

POWELL, W. W. & DIMAGGIO, P. J. (Comp.). *El Nuevo Institucionalismo en Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.

PRATTE, R. & RURY, J. L. (1991). Teachers, Professionalism, and Craft. *Teachers College Record*, Vol. 93, nº 1, pp. 59-72.

PSATHAS, G. (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage.

PUELLES BENITEZ, M. de (1987). *Política y Administración Educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia.

PUGH, D. S. (1984). *Organizational Theory. Selected Readings*. London: Penguin Books.

PUGH, D. S., HICKSON, D. J. & HININGS, C. R. (1971). *Writers on Organizations*. London: Penguin Books.

QUEIRÓ, J. F. (1995). *A Universidade Portuguesa: uma Reflexão*. Lisboa: Gradiva.

QUINTANA CABANAS, J. M. (2002). *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*. Porto: ASA.

QUINTINA-MARTIM & MORENO CERRILLO (Coords.) (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REED, M. (1997). *Sociologia da Gestão*. Oeiras: Celta.

REED, M. & HUGHES, M. (1992). *Rethinking Organizations*. London: Sage.

REYNAUD, J.-D. (1993). *Les Règles du Jeu. L'Action Collective et la Régulation Sociale*. Paris: Armand Colin.

RIBBINS, P. (1986). Organisation Theory and the Study of Educational Institutions. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.). *Managing Education: The System and the Institution*. London: Cassel, pp. 223-261.

RIBBINS, P. M., JARVIS, C. B., BEST, R. E. & ODDY, D. M. (1988). Meanings and Contexts: The Problem of Interpretation in the Study of a School. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 157-166.

RIBEIRO, D. (1975). *A Universidade Necessária*. Lisboa: Estampa.

RIBEIRO, N. F. (1977). *Administração Académica Universitária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.

RIBEIRO, O. (1976). *A Universidade em Crise*. Lisboa: Edições Cosmos.

RIBEIRO, O. (1981). *A Colonização de Angola e o seu Fracasso*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

RICOEUR, P. (1996). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

RIZZI, B. (1983). *A Burocratização do Mundo*. Lisboa: Edições Antígona.

ROAZZI, A. (1994). *Categorização, Formação de Conceitos e Processos de Construção do Mundo. Procedimento de Classificações Múltiplas para o Estudo de Sistemas Conceituais e sua Forma de Análise Através de Métodos Multidimensionais*. São Paulo: Universidade de São Paulo. (Policopiado).

RODRIGUES, E. R. L. (1998). Universidade - Espelho e Motor da Sociedade. In P. Conceição *et al*. *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Press, pp. 60-67.

ROMERO, J. B. (1994). *A Estrutura Orgânica da Universidade do Minho. 20 Anos de História da Universidade do Minho*. Braga.

RONALD, K. (1983). *The Sociology of School Organization*. London: Methuen.

ROQUE, M. F. (1997). *Construir o Futuro em Angola: Uma Estratégia de Desenvolvimento Económico a Longo Prazo*. Oeiras: Celta.

ROSA, M. C. (1994). Apontamentos para a Evolução do Conceito de Universidade em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 7, pp. 128-155.

ROWAN, B. (1982). Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 27, nº 2, pp. 259-279.

SÁ, V. I. M. de (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SACHS, J. & SMITH, R. (1988). Constructing Teacher Culture. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 9, nº 4, pp. 423-436.

SALAMAN, G. (1992). *Human Resource Strategies*. London: The Open University and Sage.

SANDER, B. (1984). *Consenso e Conflito. Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora.

SANDER, B. (1995). *Gestão da Educação na América Latina*. Campinas. Editora Autores Associados.

SANTISTEBAN, C. R. (1990). Psicometría - Teoría y Práctica en la Construcción de Tests. Madrid: Ediciones Norma.

SANTOS, A. R. (1990). Crise do Desenvolvimento e Crise da Educação: o Caso Africano. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nºs 12 e 13, pp. 355-364.

SANTOS, B. S. (1975). *Democratizar a Universidade. Universidade Para Quê? Para Quem?*. Coimbra: Centelha.

SANTOS, B. S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Lisboa: Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1997). *Pela Mão de Alice. O social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, M. dos (1970). *História do Ensino em Angola*. Luanda: Edição dos Serviços de Educação.

SANTOS, M. dos (1998). *Cultura, Educação e Ensino em Angola*. Edição Electrónica. http://www.geocities.com/Athens/Troy/4285/ensino.html.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.

SAPSFORD, R. & JUPP, V. (1996). *Data Collection and Analysis*. London: Sage.

SARMENTO, M. J. (org.) (1999). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: ASA.

SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SARRAMONA, J. (1980). *Investigación y Estadística Aplicada a la Educación*. Barcelona: CEAC.

SAWYERR, A. (1994). Relations between Government and Universities. In G. Neave & F. A. Van Vught (Eds.). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents - the Winds of Change*. Execter: Pergamon Press.

SCHWARTZ, S. B. 1979). *Burocracia e Sociedade no Brasil Colonial*. São Paulo: São Paulo Editora.

SCHEIN, E. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

SCHEIN, E. (1985). *Organizational Cultures and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHMITT, N. & KLIMOSKI, R. (1991). *Research Methods in Human Resources Management.* Ohio: South-Western Publishing.

SCHMUCK, R. A. (1980). The School Organization. In J. H. McMillan. *The Social Psychology of School Learning*. London: Academic Press.

SCHNAPPER, D. (2000). *A Compreensão Sociológica*. Lisboa: Gradiva.

SCHULTZ, T. W. (1973). *O Capital Humano: Investimento em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.

SCHUMPETER, J. A. (1984). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

SCHWARTZ, S. B. 1979). *Burocracia e Sociedade no Brasil Colonial*. São Paulo: São Paulo Editora.

SCOTT, D. (1994) (Ed.). *Accountability and Control in Educational Settings*. London: Cassel.

SCOTT, W. R. (1992). Introduction: From Technology to Environment. In J. Meyer & W. R. Scott (Eds.). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage.

SCOTT, W. R. (1994). Institutions and Organizations. In W. R. Scott & J. W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

SCOTT, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

SCOTT, W. R. & COHEN, R. C. (1995). Work Units in Organizations: Ransacking the Literature. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.). *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High School*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, pp. 48-67.

SELANDER, S. (1990). Associative Strategies in the Process of Professionalization: Professional Strategies and Scientification of Occupations. In M. Burrage & R. Torstendhal. *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage, pp. 139-150.

SELZNICK, P. (1971). Cooptação: Um Mecanismo para a Estabilidade Organizacional. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 93-100.

SENGHOR, L. S. (1997). *Négritude et Civilisation de l'Universel*. Paris : Seuil.

SERGIOVANNI, T. J. & CORBALLY, J. E. (Eds.). (1986). *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Chicago: University of Illinois Press.

SERGIOVANNI, T. J. (1994). Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory. *Educational Administration Quarterly*. nº 30 (2), pp. 214-226.

SERRANO BLASCO, J. (1995). Estudio de Casos. In A. Aguirre (Ed.). *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

SERRANO GÓMEZ, E. (1994). *Legitimación y Racionalización. Weber y Habermas. La Dimensión Normativa de un Orden Secularizado*. Barcelona: Editorial Anthropos.

SERRÃO, J. V. (1983). *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão.

SHAFF, A. (s/d). *História e Verdade*. Lisboa: Estampa.

SIEGEL, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

SILVA, A. J. (2000). A Universidade e a sua Integração Dinâmica na Sociedade. *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada: AULP, pp. 51-58.

SILVA, A. S. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto: ASA.

SILVA, A. S. (1986). A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 29-53.

SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (orgs.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

SILVA, C. (1998). *Resistir e Adaptar-se. Constrangimentos e Estratégias Camponesas no Nordeste de Portugal*. Porto: Afrontamento.

SILVA, C. S. (1992). *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, E. A. A. (1998). Profissionalização: Ser Professor em Angola - os Meandros de um Processo de Afirmação Profissional. *Anais do II Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*. Porto Alegre: Editora da Universidade Luterana do Brasil, pp. 119-132.

SILVERMAN, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.

SILVERMAN, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.

SIMÃO, J. V. (1998). Reinventar a Universidade. *Colóquio Educação e Sociedade. Reinventar a Universidade*. nº 2,. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 149-159.

SIMÃO, J. V., SANTOS, S. M. & COSTA, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.

SIMON, H. A. (1970). *El Comportamiento Administrativo*. Madrid: Aguilar.

SIMSEK, H. (1997). Metaphorical Images of an Organization: the Power of Symbolic Constructs in Reading Change in Higher Education Organizations. *Higher Education*. Vol. 33, nº 3. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 283-307.

SINNOTT, J. & JOHNSON, L. (1996). *Reinventing the University*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

SINNOTT, J. (1998). New Patterns: Creating the Multi-National Problem Focused University. *Colóquio Educação e Sociedade. Reinventar a Universidade*. nº 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 160-192.

SISKIN, L. S. & LITTLE, J. W. (Eds.) (1995). *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High School*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

SMITH, J. (1991). International Perspectives on Teacher Collegiality: a Labour Process Discussion Based on the Concept of Teacher's Work. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 12, nº 3, pp. 323-346.

SNYDERS, G. (1976). *École, Classe et Lutte de Classes. Une Relecture Critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*. Paris: Presses Universitaires de France.

SOARES, T. S. (1971). *Estudos de Humanidades*. Luanda: Universidade de Luanda. Vol. II.

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

SOMERVILLE, K. (1986). *Angola: Politics, Economics and Society*. London: Frances Printer.

SOUZA, O. N. B. (2000). *Universidade e Espaço Público em Busca de uma (Re)ContextualizAção dos Saberes na Amazónia*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Tese de Doutoramento).

SPIEGEL, M. (1977). *Probabilidade e Estatística*. Rio de Janeiro: Makron Books.

SPORN, B. (1996). Managing University Culture: an Analysis of the Relationship between Institutional Culture and Management Approaches. *Higher Education*. Vol. 32, nº 1. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 41-61.

STACEY, R. D. (1992). *Managing the Unknowable. Strategic Boundaries between Order and Chaos in Organizati*ons. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

STACEY, R. D. (1994). *A Fronteira do Caos*. Venda Nova: Bertrand.

STACEY, R. D. (1994). A Gestão do Caos. Estratégias Dinâmicas de Negócios num Mundo imprevisível. Lisboa: Dom Quixote.

STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

STINCHCOMBE, A. (1968). *Constructing Social Theories*. Chicago: University of Chicago Press.

STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento.

STONER, J. A. F. & FREEMAN, R. E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. USA: Cambridge University Press.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. London: Sage.

SUMMERS, G. F. (1984). *Medición de Actitudes*. México: Editorial Trillas.

SUTTON, J. (1985). Staff Management II. In D. Frith (Ed.). *School Management in Practice*. London: Longman, pp. 49-68.

TALBERT, J. E. (1995). Boundaries of Teachers' Professional Communities in U.S. High Schools: Power and Precariousness of the subject Department. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.). *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High School*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, pp. 68-94.

TAYLOR, F. W. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. The Search for Meanings. New York: John Wiley & Sons.

TEDESCO, J. C. (1997). Enhancing the Role of Teachers. In C. Day, D. E. Van Veen & Wong-Khoi Sim (Eds.). *Teachers and Teaching: International Perspectives on School Reform and Teacher Education*. Leuven/Apeldvorn: Garant.

TEDESCO, J. C. (1999). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TELLIS, W. (1997). *Introduction to Case Study. The Qualitative Report*. http://www.nova.edu./ssss/QR/QR3-2/tellis1.html.

TERENCE (1994). *Encyclopédie des Ressources Humaines*. Paris: Les Editions d'Organisation/Groupe Térence.

TERRÉN, E. (1999). *Educación y Modernidad. Entre la Utopía y la Burocracia*. Barcelona: Anthropos.

THOMPSON, J. D. (1976). *Dinâmica Organizacional. Fundamentos Sociológicos da Teoria Administrativa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

THOMPSON, L. (1977). Some Problems of Southern African Universities. In V. der Merwe & D. Welsh (Eds.). *The Future of University in Southern Africa*. Cape Town: David Philips.

TOFFLER, A. (1980). *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Zahar.

TOFFLER, A. (1991). *Os Novos Poderes (Powershift)*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

TORRES, A. (1991). *O Império Português. Entre o Real e o Imaginário*. Lisboa: Escher.

TORRES, C. A. (1993). *Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez.

TORRES, C. A. (1995). Contradições nas Decisões de Política Educativa: Experiências Latino-Americanas e Africanas. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4. Porto: Afrontamento, pp. 71-90.

TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.

TOURAINE, A. (1981). *O Pós-Socialismo*. Porto: Afrontamento.

TOURAINE, A. (1996). *O que é a Democracia?*. Lisboa: Instituto Piaget.

TRAGTENBERG, M. (1974). *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática.

TRESIDDER, J. (2000). *Os Símbolos e o seu Significado*. Lisboa: Círculo de Leitores.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TYLER, W. B. (1982). *The Sociology of the School*. A Review. Kent: s/e.

TYLER, W. (1987). "Loosely Coupled" Schools: a Structuralist Critique. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 8, nº 3, pp. 313-326.

TYLER, W. B. (1988). The Organizational Structure of the School. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 15-42.

TYLER, W. B. (1991). *Organización Escolar. Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.

TYSON, S. & ACKERMANN, K. F. (1988). *Appraising and Exploring Organizations*. London: Croom Helm.

UDI JR., S. (1971). Burocracia e Racionalidade na Teoria Weberiana da Organização. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 48-58.

ULIANOV, V. I. (1971). *Lenine e a III Internacional*. Lisboa: Estampa.

UNESCO (1965). *Manuel de la Recherche Sociale dans les Zones Urbaines*. Paris.

UNESCO (1981). *Consultation of Experts on Future Trends and Challenges in Higher Education in Africa*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1988). *As Funções da Administração da Educação. Planeamento da Educação e Equipamentos Educativos. Módulos de Formação (Mod. I)*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

UNESCO (1990). *Priority Africa: Management of Higher Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Paris: World Conference on Higher Education.

UNESCO (2000*). O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida*. Porto: ASA.

UNESCO/UNICEF (1993). *Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Luanda.

UNESCO (1995). *Changement et Développement dans l'Enseignement Supérieur: Document d'Orientation*. Paris: UNESCO.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA & FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1997). *História da Universidade em Portugal*. Coimbra.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-128.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de Recherche pour L'éducation*. Paris: PUM.

VAN VUGHT, F. A. (1991). *Autonomy and Accountability in Government University Relationships*. Kuala Lumpur.

VASCONCELOS, F. N. (1999). *Projecto Educativo. Teoria e Prática nas Escolas. Lisboa*: Texto Editora.

VENÂNCIO, J. C. (1996). *Colonialismo, Antropologia e Lusofonias*. Lisboa: Veja.

WALKER, W. (1965). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

WALLER, W. (1932). *The Sociology of the School*. New York: Wiley Press.

WALTER, J. (1970). *Um Português Carioca Professor da Primeira Escola Médica de Angola 1791. As Suas Lições de Anatomia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

WAMALWA, W. N. (1972). *Report of the Training Committee to the Government of Kenya*. Nairobi: Government Printers.

WARREN, B. (1986). Transformative Power and Leadership. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Eds.). *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Chicago: University of Illinois Press, pp. 67-71.

WATERS, M. (1999). *Globalização*. Oeiras: Celta.

WATTS, C. (2000). Issues of Professionalism in Higher Education. In T. Bourner, T. Katz & D. Watson. (Eds.). *New Directions in Professional Higher Education. Buckingham*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp 11-18.

WEBB, E. J. (1970). Unconventionality, Triangulation and Inference. In N. K. Denzin. *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago: Aldine, pp. 449-457.

WEBER, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.

WEBER, M. (1971). Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma Construção do Tipo Ideal. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 15-28.

WEBER, M. (1982). *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

WEBER, M. (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés.

WEBER, M. (1984). *El Político y el Científico*. Madrid: Alianza.

WEBER, M. (1989). A "Objectividade" do Conhecimento nas Ciências Sociais e em Política Social. In M. B. da Cruz (Org.). *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os Clássicos. (Antologia de Textos, Vol. I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 603-661.

WEBER, M. (1991). *Escritos Políticos*. Madrid: Alianza.

WEBER, M. (1993). *Metodologia das Ciências Sociais (Parte 1)*. S. Paulo: Cortez.

WEBER, M. (1994). *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, M. (1995). *Metodologia das Ciências Sociais (Parte 2)*. S. Paulo: Cortez.

WEBER, M. (1997). Conceitos Sociológicos Fundamentais. Lisboa: Edições 70.

WEBER, M. (2000). *A Política como Profissão*. Lisboa: Edições Universitárias.

WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, nº 1, pp. 1-19.

WEICK, K. E. (1978). Theory Construction as Disciplined Imagination. *Academy of Management Review*. Vol. 14, nº 4, pp. 516-531.

WEICK, K. E. (1984). Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In P. S. Goodman *et al*. (Ed.). *Change in Organizations. New Perspectives on Theory, research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 375-408.

WEICK, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

WEICK, K. E. (1996). Drop Your Tools: An Allegory for Organizational Studies. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 41, pp. 301-313.

WEILER, H. N. (1990). Comparative Perspectives on Educational Decentralization: an Exercise in Contradiction?. *Education Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 12, nº 4, pp. 433-448.

WEISS, D. (Dir.) (1993). *La Fonction Ressources Humaines*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

WESTOBY, A. (Ed.) (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press.

WHITAKER, P. (1999). *Gerir a Mudança na Escola*. Porto: ASA.

WHITTY, G. (1996). Autonomia da Escola e Escolha Parental: Direitos do Consumidor versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6, pp. 115-139.

WHITTY, G. & POWER, S. (1997). Quasi-Markets and Curriculum Control: Making Sense of Recent Education Reform in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 33, nº 2, pp. 219-240.

WHITTY, G., POWER, S. & HALPIN, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.

WITTROCK, M. C. (1996). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.

WOLFF, R. P. (1993). *O Ideal da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

WOODS, P. (ed.) (1980). *Teachers Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.

WOODS, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidos/MEC.

WORLD BANK, THE (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington.

WORSLEY, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.

WRAGG, E. (1984). Conducting and Analysing Interviews. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 177-197.

YESUFU, J. M. (ed.). (1973). *Creating the African University*. Ibadan: Oxford University Press.

YIN, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1993). Los Procesos de Innovación en la Enseñanza Universitária. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 6, nº 1. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, pp. 25-52.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

ZAU, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

DOCUMENTOS

AGÊNCIA GERAL DO ULTRAMAR (1968). Boletim Geral do Ultramar. Lisboa. Ano XLIV, nºs 521/522, Novembro-Dezembro.

ASSEMBLEIA DO POVO E MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (1986). Súmula da Legislação Angolana. 1980-1985. Luanda.

CÂMARA MUNICIPAL DE LUANDA. Boletim da Câmara Municipal, nº 9, de Outubro a Dezembro de 1965; nº 14, de Janeiro a Março de 1967; nº 29, de Outubro a Dezembro de 1970; nº 32, de Julho a Setembro de 1971. Luanda.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÁ DA BANDEIRA. Boletim da Câmara Municipal, nº 13, de Maio-Junho de 1963; nº 14, de Julho a Dezembro de 1963; nº 20, de Abril-Maio de 1969; nº 28, de Julho a Dezembro de 1970; nº 37, de Julho a Setembro de 1974. Sá da Bandeira.

CLOETE, N. & MULLER, J. (1998). South African Higher Education Reform: What Comes After Post-Colonialism? http://www.chet.org.za/publdebates. html.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS (1997). Repensar o Ensino Superior. As Funções da Universidade numa Sociedade em Mudança. Lisboa: CRUP.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA, PROPAGANDA E INFORMAÇÃO DO MPLA (1980). Agostinho Neto - Discursos. Luanda.

EMBAIXADA DA REPÚBLICA DE ANGOLA NA ITÁLIA (2002). Revista AngoItália. Ano 3, Edição Especial (Setembro). Roma.

FACULDADE DE MEDICINA (1987). Acções Prioritárias Imediatas. Luanda.

FERNANDES, R. N. (1984). Problemática do Desenvolvimento do Ensino Superior na República Popular de Angola. Palestra proferida no I Conselho Universitário. Luanda. (Policopiado).

FORMOSINHO, J. (1985). Tendências Burocráticas e Tendências Profissionais no Regime de Doutoramento em Portugal. Comunicação à I Conferência Nacional do Ensino Superior. Coimbra. (Policopiado).

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1987). Universidade Agostinho Neto. Estudo Global. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FUNDAÇÃO GOMES TEIXEIRA (1996). Universidade do Porto. Boletim. Porto Afrontamento, nº 29-30.

GABINETE DO PLANO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1985). Anuário Estatístico 1985/85 a 1989/90. Luanda: Ministério da Educação.

GIBBONS, M. (1998). L'Enseignement Supérieur au XXIe Siècle. Paris: UNESCO. World Conference on Higher Education.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (2001). Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação - 2001-2015. Luanda.

GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (2001). Estratégias de Intervenção - 2001-2015 (II Parte). Luanda.

INSTITUTO DE ANGOLA. Boletim do Instituto de Angola. nºs 24/25, de Janeiro a Agosto de 1966; nº 26, de Setembro a Dezembro de 1966. Luanda.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DE ANGOLA (1979). Perspectivas sobre a Investigação Científica e o Desenvolvimento na República Popular de Angola. Luanda: Serviço de Publicações do Instituto de Investigação Científica de Angola/Universidade de Angola.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1987). Propostas de Reformulação dos Cursos no ISCED. Tomo I - Planos de Estudo. Lubango: Centro de Documentação e Informação.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1987). Perspectivas de Desenvolvimento das Ciências da Educação a Nível Superior na R.P.A.. Lubango: Centro de Documentação e Informação.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1988). Reformulação dos Cursos de Ciências da Educação. Tomo II - Etapa Prognóstica. Lubango: Centro de Documentação e Informação.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1988). Algumas Vias para a Materialização da Reformulação dos Cursos de Ciências da Educação na R.P.A.. Lubango: Centro de Documentação e Informação.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1990). 1980 - ISCED - 1990. 10º Aniversário. Boletim Informativo. Lubango.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1993). Panorâmica. Boletim Informativo. Lubango.

JOHNSTONE, D. B., ARORA, A. & EXPERTON, W. (1998). The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. Buffalo: State University of New York.

JORNAL DE ANGOLA (1993). "A Universidade não é uma Quinta". Entrevista do Reitor da Universidade de Angola. Luanda: Edição de 23 de Abril, p. 9.

LEITÃO, H. (1985). História da Universidade de Angola. Palestra proferida na I Semana Científica e do Conhecimento. Lubango. (Policopiado).

LOPES, A. J. (2001). Insumos de Visão Estratégica para a Universidade Africana do Século XXI. Moçambique. http://www.uem.mz/biuem/conferen.htm.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1978). Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.. Luanda: Ministério da Educação/Imprensa Nacional.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1982). Comissão de Reformulação do Ensino Superior (CRES). Documento de Estudo nº1. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1984). Situação Actual da Educação e Ensino e Medidas de Emergência. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). Projecto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). Angola: Projecções da População. 1990-2010. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). Estratégia de Desenvolvimento do Sector até 1996 (com Projecções até ao Ano 2000). Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). Exame Sectorial da Educação. República de Angola. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993). Lei Geral da Escolaridade. Ante-Projecto. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). Plano-Quadro Nacional da Reestruturação do Sistema Educativo (1995-2005). Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (2001). Plano de Acção Nacional de Educação para Todos 2001-2015. (Educação Pública de Qualidade para Todos). Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (1978). Reformulação do Ensino Superior na República Popular de Angola. Luanda.

MPLA (1978). Teses e Resoluções do 1º Congresso. Luanda: Imprensa Nacional.

MPLA (1979). Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social da República Popular de Angola no Período de 1978/1980. Luanda: Imprensa Nacional.

MPLA (1980). Relatório do Comité Central ao I Congresso Extraordinário do MPLA - Partido do Trabalho, (apresentado por José Eduardo dos Santos). Luanda: Secretariado do Comité Central/Imprensa Nacional.

OLIVEIRA, F. (1998). Contribuição para uma Redefinição do Ensino Superior em Angola. Luanda (Policopiado).

PIRES, E. L. (1974). Repensar o Ensino em Angola. Programa para um Modelo Possível. Nova Lisboa. (Policopiado).

BENEDITO, N. D. S. (1992). Processo de Planificação da Educação em Angola. Para uma Melhor Gestão. Paris: UNESCO.

TETA, J. S. (2000). As Bases para uma Cooperação Mutuamente Vantajosa entre os Países de Língua Oficial Portuguesa. Luanda. (Policopiado)

UNESCO (1998). Higher Education in the Twenty-First Century. Vision and Action. (Working Document). Paris: World Conference on Higher Education.

UNESCO (1998). Towards an Agenda 21 for Higher Education. (Working Document). Paris: World Conference on Higher Education.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (1986). Análise e Discussão da Proposta de Enquadramento e Promoção do Corpo Docente Nacional. Lubango. II Conselho Universitário.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (1987). Proposta para um Projecto de Reforço da Faculdade de Ciências Agrárias. Luanda.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (1990). Extractos do Regulamento Geral da Universidade Agostinho Neto. Luanda.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (1996). Regulamento Eleitoral da UAN.. Luanda.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (1998). Relatório do Ano Civil de 1997 e Plano de Acção para 1997-2001. Luanda.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2001). Relatório do Ano Civil de 1999. Luanda.

UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1982). Factos e Números. Luanda: Departamento de Documentação e Informação.

UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Magnífico Reitor na Sessão de Abertura do I Conselho Universitário. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Presidente da Associação dos Estudantes do Ensino Superior na Sessão de Abertura do I Conselho Universitário. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Ministro da Educação na Sessão de Encerramento do I Conselho Universitário. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Magnífico Reitor na Sessão de Encerramento do I Conselho Universitário. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Secretário do Comité Central do MPLA para a Organização na Sessão de Encerramento do I Conselho Universitário. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Magnífico Reitor na Abertura das Comemorações do 7º Aniversário da Fundação da Universidade de Angola. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Discurso do Magnífico Reitor na Abertura do Ano Académico de 1983/84. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Situação Actual da Reformulação do Ensino Superior em Angola. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Balanço de Actividades da Universidade de Angola desde a sua criação. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE ANGOLA (1984). Acta da Primeira Sessão Plenária do I Conselho Universitário. Luanda: I Conselho Universitário.
UNIVERSIDADE DE LUANDA (1970). Anuário da Universidade de Luanda: 1967/1968. Luanda.
UNIVERSIDADE DE LUANDA (1971). Legislação Universitária. Parte Geral. 1930-1971. Luanda.
UNIVERSIDADE DE LUANDA (1972). Estudos de Humanidades. Volume II. Sá da Bandeira.
UNIVERSIDADE DE LUANDA (1972). Legislação Universitária. Faculdade de Letras. 1930-1972. Luanda.
UNIVERSIDADE DE LUANDA/CURSO MÉDICO-CIRÚRGICO. (1974). Projecto de Reestruturação do Ensino Médico em Angola. Luanda.
UNIVERSIDADE DE LUANDA (1976). Plano de Trabalhos dos Cursos da Faculdade de Letras. Luanda. (Policopiado).
ZHILI, C. (1998). Higher Education Undergoing Profound Changes. Paris: UNESCO.

LEGISLAÇÃO

Período colonial:

Decreto-Lei nº 44159, de 18 de Janeiro de 1962, publicado no D.G. nº 13, I Série - Cria e regula, nos quadros do Ensino Oficial ou Particular das províncias ultramarinas, Institutos de Educação e Serviço Social, Cursos de Serviço Social, Educação Familiar e Educação Infantil.

Portarias nºs 12196 a 12201, de 21 de Abril de 1962, publicadas no B.O. de Angola, nº 16, I Série - Criam Cursos Superiores Profissionais em Angola (posteriormente consideradas inconstitucionais).

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

Decreto-Lei nº 44671, de 7 de Novembro de 1962, publicado no D.G. nº 256, I Série - Esclarece dúvidas quanto ao regime de nomeação do pessoal docente dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Decreto-Lei nº 45180, de 5 de Agosto de 1963, publicado no D.G. nº 183, I Série - Promulga o regime de funcionamento dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Portaria nº 20027, de 24 de Agosto de 1963 - Fixa os quadros do pessoal docente, técnico, administrativo e menor dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Portaria nº 20524, de 21 de Abril de 1964 - Define a constituição dos Conselhos de Administração dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Decreto-Lei nº 46255, de 19 de Março de 1965, publicado no D.G. nº 66, I Série - Define disposições relativas ao corpo docente e à aprovação dos planos de instalação e apetrechamento dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Decreto nº 47558, de 23 de Fevereiro de 1967 - Regula a concessão de estágios aos finalistas de vários cursos superiores que pretendam estagiar em vários serviços públicos do ultramar ou da metrópole.

Portaria nº 22650, de 25 de Abril de 1967 - Institui os Prémios Anuais "Angola" e "Salazar" para galardoar o melhor trabalho de investigação científica de interesse para o desenvolvimento económico de Angola e o aluno mais distinto dos Estudos Gerais Universitários de Angola.

Decreto nº 48471, de 5 de Julho de 1968 - Institui os Serviços Sociais dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique.

Decreto-Lei nº 48790, de 23 de Dezembro de 1968 - Determina que os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique passem a ter a designação de Universidade de Luanda e Universidade de Lourenço Marques.

Decreto-Lei nº 49072, de 20 de Junho de 1969 - Determina que passe a ser professada nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques a parte geral das licenciaturas em Filologia Românica, História e Geografia a que corresponde o

grau de bacharel e dá nova constituição aos Senados das Universidades de Luanda e de Lourenço Marques.

Decreto-Lei nº 98/70, de 13 de Março - Cria nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques vários lugares de Director de Curso e regula a constituição de júris das provas de doutoramento nestas universidades.

Decreto-Lei nº 132/70, de 30 de Março - Define o regime para o recrutamento do pessoal qualificado para o exercício de funções docentes e de investigação no ensino superior. Adapta a carreira docente universitária às condições presentes, aplicável ao pessoal docente das universidade metropolitanas e posteriormente, após alterações pertinentes, às Universidades de Luanda e de Lourenço Marques.

Decreto-Lei nº 169/70, de 16 de Abril - Torna extensivo aos finalistas dos cursos superiores ministrados nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques o disposto no Art.º 7º do Decreto nº 47558, que regulam a concessão de estágios aos finalistas dos vários cursos superiores.

Decreto nº 515/70, de 2 de Novembro - Estabelece normas sobre o funcionamento dos vários órgãos colegiais de governo das Universidades e das Faculdades e Escolas.

Decreto-Lei nº 3/71, de 7 de Janeiro - Fixa os quadros e remuneração do pessoal de cada uma das Universidades de Luanda e Lourenço Marques.

Lei nº 3/71, de 16 de Agosto, publicada no B.O. nº 203, I Série - Aprova a Constituição Política da República Portuguesa.

Portaria nº 166/72, de 22 de Março, publicada no B.O. nº 77, I Série, de 31 de Março - Aprova os modelos de diplomas de licenciado em Medicina e em Engenharia pelas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques.

Portaria nº 310/72, de 30 de Maio, publicada no B.O. nº 136, I Série, de 12 de Junho - Aprova os modelos de diplomas de bacharelato em Letras e em Ciências pelas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques.

Lei nº 5/72, de 23 de Junho, publicada no B.O. nº 164, I Série - Aprova a Lei Orgânica do Ultramar.

Decreto nº 544/72, de 22 de Dezembro, publicado no suplemento ao B.O. nº 299, I Série - Promulga o Estatuto Político-Administrativo da Província de Angola.

Lei nº 1/74, de 7 de Maio, publicada no B.O. nº 106, I Série - Revoga a Constituição Política da República Portuguesa.

Lei nº 11/74, de 29 de Novembro, publicada no B.O. nº 278, I Série - Estabelece o Regime de Governo do Estado de Angola na fase da descolonização, através do Alto Comissário.

Período pós-independência:

Portaria Ministerial nº 76-A/76, de 28 de Setembro, do Ministro da Educação e Cultura - Cria a Universidade de Angola.

Despacho do Ministro da Educação, de 8 de Abril de 1980, publicado no D.R. nº 83, I Série - Regula a Colaboração Docente na Universidade de Angola.

Decreto nº 31/80, de 10 de Abril, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 85, I Série - Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.

Decreto nº 37/80, de 17 de Abril, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 91, I Série - Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade de Angola e cria o Centro Nacional de Investigação Científica.

Decreto nº 95/80, de 30 de Agosto, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 206, I Série - Cria o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no quadro da Universidade de Angola e extingue a Faculdade de Letras do Lubango.

Decreto nº 152/80, de 29 de Setembro, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 230, I Série - Cria a Faculdade de Ciências Jurídicas e Administrativas (Faculdade de Direito).

Decreto-Executivo Conjunto nº 7/81, dos Ministérios do Plano, do Trabalho e da Segurança Social - Regulamenta a aplicação do decreto 31/80 (sobre o Estatuto da Carreira Docente Universitária).

Lei nº 2/83, de 25 de Março, da Assembleia do Povo, publicado no D.R. nº 230, I Série - Aprova e Regime Disciplinar dos Trabalhadores Nomeados.

Despacho nº 63/83, de 22 de Julho, do Ministério da Educação, publicado no D.R. nº 172, I Série - Reconhece os Diplomas, Títulos e Equivalências de Estudos feitos dentro e fora do país.

Despacho Conjunto nº 129/83, de 13 de Dezembro, dos Ministérios da Educação, das Finanças e do Trabalho, publicado no D.R. nº 292, I Série - Regulamenta o Prémio de Ensino a atribuir aos colaboradores docentes.

Decreto-Executivo Conjunto nº 30/84, de 10 de Maio, dos Ministérios do Plano, do Trabalho e das Finanças, publicado no D.R. nº 110, I Série - Aprova o Qualificador de Ocupações dos Técnicos do Ramo da Educação.

Decreto-Executivo nº 44/84, de 23 de Junho, do Ministério da Educação, publicado no D.R. nº 148, I Série - Cria os Diplomas e Certificados de Graduação pela Universidade de Angola e regulamenta a sua atribuição.

Resolução nº 1/85, de 24 de Janeiro, do Conselho de Defesa e Segurança, publicado no D.R. nº 9, I Série - Altera a designação da Universidade de Angola para Universidade Agostinho Neto.

Decreto-Executivo nº 20/85, de 25 de Março, do Ministério da Educação, publicado no D.R. nº 25, I Série - Cria o Gabinete de Estudos para o Diagnóstico do Actual Sistema de Educação e Ensino.

Resolução nº 6/86, de 3 de Novembro, do Conselho de Defesa e Segurança - Cria o Colégio de Pós-Graduação em Ciências Médicas.

Decreto n.° 9/87, de 30 de Maio, do Conselho de Ministros - Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Decreto nº 55/89, de 20 de Setembro, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 48, I Série - Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária, revogando o Decreto 31/80, de 10 de Abril.

Decreto nº 17/89, de 13 de Maio, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 18, I Série - Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto e revoga o Decreto nº 37/80, de 17 de Abril.

Decreto nº 37/89, de 22 de Julho, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 28, I Série - Aprova o Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação.

Lei nº 20/90, de 15 de Dezembro, da Assembleia Nacional - Aprova o Estatuto do Trabalhador Estudante.

Lei nº 23/92, de 16 de Setembro, da Assembleia Nacional, publicado no D.R. nº 38, I Série - Aprova a Lei de Revisão Constitucional.

Decreto nº 2/95, de 24 de Março, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 12, I Série - Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto e revoga o Decreto nº 17/89.

Decreto nº 3/95, de 24 de Março, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 12, I Série - Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária, revogando o Decreto 55/89, de 20 de Setembro.

Decreto-Lei nº 13/95, de 27 de Outubro, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 43, I Série - Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Despacho nº 03/GR/96, de 30 de Agosto, aprova o Regulamento Eleitoral da Universidade Agostinho Neto.

Despacho nº 12/GR/98, de 10 de Junho, define o Regulamento dos Docentes Convidados, aprovado pelo Senado Universitário.

Regulamento dos Fundos dos Petróleos, publicado no D.R. nº 19, II Série, de 12 de Maio de 2000, aprovado pelo Senado Universitário, ao abrigo do Decreto nº 46/97, de 11 de Julho, do Conselho de Ministros.

Regulamento das Provas Públicas, publicado no D.R. nº 19, II Série, de 12 de Maio de 2000, aprovado pelo Senado Universitário, ao abrigo do Decreto nº 3/95, de 24 de Março, do Conselho de Ministros.

Regime Académico da Universidade Agostinho Neto, publicado no D.R. nº 21, II Série, de 26 de Maio de 2000, aprovado pelo Senado Universitário.

Decreto-Lei nº 6/00, de 9 de Junho, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 43, I Série - Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação e Cultura.

Regulamento dos Mestrados e Doutoramentos pela Universidade Agostinho Neto, publicado no D.R. nº 25, II Série, de 23 de Junho de 2000, aprovado pelo Senado Universitário, ao abrigo do Decreto nº 37/89, de 22 de Julho, do Conselho de Ministros.

Decreto nº 35/01, de 8 de Junho, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 26, I Série - Aprova o Estatuto das Instituições do Ensino Superior.

Decreto-Lei nº 2/01, de 22 de Junho, do Conselho de Ministros, publicado no D.R. nº 28, I Série - Estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Sub-sistema de Ensino Superior.

Decreto Executivo nº 60/01, de 5 de Outubro, do Ministério da Educação e Cultura, publicado no D.R. nº 12, I Série - Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto.

Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, da Assembleia Nacional, publicado no D.R. nº 65, I Série - Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação.

SITES DE INTERNET PESQUISADOS

http://netangola.com/ispra - informações sobre o Instituto Superior Privado de Angola.

http://www.adeanet.org - sobre a Associação para o Desenvolvimento da Educação em África.

http://www.angola.org/index.htm - informações e dados sobre Angola.

http://www.aulp.ao - informações e dados sobre a Universidade Agostinho Neto.

http://www.bbc.co.uk.portuguese/notícias/2002/020828_corrupcaoae.shtml - dados sobre corrupção no mundo.

http://www.cplp.org - (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) informações e dados sobre Angola.

http://www.dei.uc.pt/~infopor/angola - informações e dados sobre Angola.

http://www.ebonet.net/uan98/ - informações sobre a Universidade Agostinho Neto.

http://eden.dei.uc.pt/~infopor/angola/educação.html - informações sobre a educação em Angola.

http://www.educaf.org - informações sobre educação em África.

http://www.fesa.org.ao/portugues/frames/frame-11.htm - informações sobre a Universidade Nova de Angola, patrocinada pela Fundação Eduardo dos Santos.

http://www.finc.org/asunicam/ucan.html - informações sobre a Universidade Católica de Angola.

http://www.geocities.com/ãngola.index - informações e dados sobre Angola.

http://www.iipe.unesco.org - sobre o Instituto Internacional de Planeamento da Educação.

http://mineduc.snet.co.ao - sobre o Ministério da Educação de Angola.

http://www.netangola.com - informações e dados sobre Angola.

http://www.sdum.uminho.pt/isced/isced.htm - informações e dados sobre o Instituto Superior de Ciências da Educação e a Universidade Agostinho Neto.

http://www.tec.brasil.org.br/artigo9.html - informações sobre corrupção no mundo.

http://www.uan.ao - informações e dados sobre a Universidade Agostinho Neto.

http://www.usc.edu/dept7education/globaled/wwcu/background/Angola.html - sobre a estrutura do sistema educativo angolano.

http://www.worldbank.org - sobre o Banco Mundial (World Bank).

APÊNDICES

APÊNDICE A

SÍNTESE DOS TESTEMUNHOS DE ALGUNS DOCENTES DA UAN SOBRE A PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE E AS CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO DA CARREIRA DOCENTE NOS VÁRIOS PERÍODOS CONSIDERADOS

PERÍODOS **SUJEITOS**	**PERÍODO A**	**PERÍODO B**	**PERÍODO C**
1. Chefe de Departamento, Faculdade de Ciências, Recolha em 1996	**1976-80**: Forte ingerência do Partido e da ideologia marxista-leninista nos currículos dos cursos e na gestão universitária; Reitor é o próprio presidente da República mas vice-reitor é quem dirige os destinos da Universidade; Dependência em relação ao MED e total falta de autonomia. Universidade instrumentalizada - colocada ao serviço da revolução.	**1980-90**: Publicação do 1º ECDU que confirma uma carreira de cariz administrativo-burocrático com progressão por tempo de serviço; Criação de novos Cursos/Escolas (ISCED e Direito) mas ainda ideologicamente condicionados; Carreira docente burocrática reforçada pelo controlo ideológico do partido no poder.	**1990 em diante**: Novo tipo de carreira docente, apostada nas qualificações académicas. É uma forma de adquirir potencial e profissionalismo para enfrentar as pressões externas (Partido) e as internas; Dignificação progressiva dos docentes e da sua carreira através das melhorias salariais e da concretização da autonomia académica.
2. Chefe de Departamento, Faculdade de Medicina, Recolha em 1996	**1976-80**: Órgãos da Universidade, de natureza unipessoal, nomeados por confiança política; Grande influência da ideologia do Partido e controlo estreito do Ministério da Educação; Forte hierarquização de categorias e carreira de cariz burocrático com controlo ideológico, o que tornava os docentes numa espécie de activistas políticos ou funcionários do Partido; Gestão da carreira docente muito burocratizada reforçada por controlo político.	**1980-90**: Controlo do Partido sobre o pensamento dos docentes, que não tinham oportunidade de manifestar as suas posições; Universidade sem credibilidade social por não se vislumbrar a sua utilidade na sociedade (era vista mais como extensão do aparelho partidário); Carreira docente desprestigiada interna e externamente devido às fortes condicionantes ideológicas e ao controlo partidário.	**1990 em diante**: Eleição dos órgãos internos de administração e gestão universitária; Aprovação da lei da autonomia universitária que contribuiu para a "libertação" da universidade; Eliminação das disciplinas do marxismo-leninismo dos currículos de vários cursos acentuando as dimensões científica e académica, mais congruentes com a ideia de universidade.

3. Chefe de Departamento, Faculdade de Medicina, Recolha em 1996	**1976-80**: A universidade é uma agência ideológica do regime, subordinada às orientações do Partido, vigorando os lemas: "a política no posto de comando"; "em cada professor um construtor do socialismo" e " a escola é a trincheira firme da revolução"; Carreira docente politizada, sem exigências científicas de relevo e sujeita a controlo ideológico do Partido; Docentes podem progredir na carreira apenas por acumulação de tempo de serviço.	**1980-90**: a universidade continua amarrada à linha ideológica do Partido, embora já procure defender uma autonomia científica; As lógicas academicistas começam a revelar-se, ao defender-se a cientificidade da formação, a redução da componente ideológica e a continuidade da formação dos docentes; Carreira docente ainda burocratizada, o que não confere prestígio científico aos docentes nem à universidade.	**1990 em diante**: Universidade com características ainda burocráticas mas baseada também no corporativismo docente; recurso ao Estatuto Orgânico e à Lei da Autonomia para impedir qualquer ingerência do poder político na vida académica; Greves de docentes para reivindicarem melhores condições salariais; Introdução de elementos de natureza académica na progressão na carreira docente o que veio dignificá-la.

4. Director de Faculdade, Faculdade de Economia, Recolha em 1996	**1976-81**: A Universidade era considerada símbolo de soberania e garante da revolução socialista; A gestão e a vida universitária estavam condicionadas pelas orientações partidárias e a formação estava marcada por valores ideológicos do marxismo-leninismo; O reitor da Universidade era o presidente do Partido e da República para salvaguardar o controlo político-partidário.	**1981-91**: Defesa ainda ténue de dimensões academicistas para contrapor internamente às pressões ideológicas; A dependência estatal e política ainda condiciona a autonomia interna da Universidade, visível em alguns aspectos de gestão curricular; A carreira docente revela ainda uma índole burocrática e política (progressão por tempo de serviço e com aval político); Maior abertura no respeitante à actividade dos docentes que intervêm mais nos aspectos científicos/académicos.	**1991 em diante**: Tentativa de demarcação da Universidade em relação ao poder político-partidário e conquista de autonomia estatutária; Democratização interna da Universidade através da instituição de eleições para os órgãos de gestão; Docentes mais autónomos e profissionais, sentem-se mais dignificados; Carreira docente mais academicista, traduzida no novo ECDU de 1995.

5. Chefe de Departamento, Faculdade de Engenharia, recolha em 1997	**1976-81**: O Estado e o Partido pretendiam fazer da Universidade o "viveiro de quadros" para a revolução socialista; Em vez de formar intelectuais e técnicos cientificamente preparados, a Universidade pretendia formar "mentores políticos" ideologicamente preparados; A Universidade não possuía identidade própria, não podendo assumir-se como instituição académica no verdadeiro sentido da palavra.	**1981-91**: a Universidade afiram a sua autonomia científica ao realizar a primeira reformulação dos cursos que ministra; Aumento do poder reivindicativo dos docentes face ao controlo partidário visando tornar a carreira docente mais académica; Os docentes ainda estavam condicionados ideologicamente na sua acção e continuavam a precisar de aval político para a promoção na carreira.	**1991 em diante**: A Universidade faz aprovar o regime da autonomia (no Parlamento) e o novo ECDU baseado em lógicas académicas e profissionais; a Universidade demarca-se ideologicamente do Partido, que perde as prerrogativas de controlo, sem deixar de continuar a querer influenciar; Relações tensas com o órgão de tutela (o MED) face às tentativas de continuação da ingerência deste na vida interna da Universidade.

6. Chefe de Departamento, Faculdade de Engenharia Recolha em 1997	**1976-81**: A universidade estava completamente partidarizada e ideologicamente controlada; O currículo das disciplinas e muitos conteúdos deviam exprimir essa condicionante ideológica para salvaguardar os princípios da revolução socialista; Os docentes eram uma espécie de comissários políticos que deviam defender e propagar a ideologia do Partido no poder (MPLA); A actividade dos docentes era controlada por agentes locais do Partido.	**1981-91**: A Universidade começa a procurar reforçar as lógicas académica e científica através do processo de reformulação dos currículos dos cursos; Os docentes começam a reivindicar um estatuto mais academicista e melhores condições de vida; Em consequência disso obtêm regalias sociais - cartões de abastecimento em lojas especiais - e sentem-se mais dignificados e reconhecidos; A carreira docente continua burocratizada e sem grandes exigências científicas ou de desempenho para efeitos de promoção.	**1991 em diante**: Universidade democratizada (eleições dos órgãos), com autonomia científica consagrada legalmente mas perturbada por tentativas de ingerência do MED; Carreira docente mais académica, na base da exigência de pós-graduação e de prestação de provas públicas; Docentes com mais autonomia, assumindo-se como profissionais autónomos e competentes; Dignificação da Universidade e dos doentes com atribuição de salários mais condignos.

7. Director de Faculdade, ISCED no Lubango, Recolha em 1997	**1976-81**: Gestão centralizada da Universidade, fortemente influenciada por determinações de cariz político-ideológico; Financiamento exclusivo do Estado marcando a grande dependência da Universidade; Autonomia institucional muito reduzida com excepção para a actividade dos docentes; A universidade não tem competência para determinar autonomamente os conteúdos científicos dos cursos (isso depende da tutela e do respectivo órgão de formação de quadros do Partido).	**1981-91**: Realização do I Conselho Universitário, como órgão colegial e académico de tomada de decisão; Universidade passa a ter outras fontes de financiamento e autonomia na sua gestão; Primeiras tentativas de reforma curricular através da CRES assumindo a liderança na definição dos currículos dos cursos; Intervenção autónoma dos académicos na definição das questões científicas com tentativa de minimização do papel do Partido.	**1991 em diante**: Abertura da sociedade à economia de mercado com reflexos na vida universitária, agora com outras concorrentes; Fim da interferência da máquina administrativa do Partido na vida da Universidade e instauração do regime democrático de eleições para os órgãos de gestão interna; Aprofundamento da discussão interna pelos próprios académicos, sem ingerência externa com reforço da autonomia universitária estatutariamente consagrada; Aparecimento de sindicatos de professores para reforço do seu papel reivindicativo.
8. Chefe de Departamento, ISCED no Lubango, **Recolha em 1997**	**1976-81**: A Universidade era considerada como um reduto da revolução, formando os quadros ideologicamente capazes; Controlo ideológico apertado da Universidade pelo aparelho partidário e apelo à militância política para salvaguarda da ideologia do Partido; Elevada interferência partidária e governativa, retirava o carácter académico à universidade e convertia os docentes em agentes endoutrinadores; Critérios de natureza ideológica prevaleciam sobre os de natureza académica com reflexos na gestão da carreira docente.	**1981-91**: Relativa separação entre o poder estatal /partidário e os órgãos internos da Universidade; Questionamento mais vigoroso das ingerências do poder político na vida interna da Universidade Procura de reforço da autonomia científica e tentativa de realização de reformas curriculares através da CRES (Comissão de Reforma do Ensino Superior); Preocupações com as dimensões académica e profissional da carreira docente e aumento do poder reivindicativo dos docentes em busca de maior autonomia científica; Gestão da carreira ainda sob critérios burocráticos e sujeita a controlo político-partidário.	**1991 em diante**: Afirmação da autonomia da Universidade e dos docentes e prevalência de lógicas academicistas e profissionais; Democraticidade na gestão universitária com a institucionalização das eleições para os órgãos de gestão; Altos índices de contestação docente e de divergência em relação às condições do exercício profissional; Negação acentuada da forte intervenção do Partido; Construção de uma carreira docente academicista com exigência de graus académicos e provas públicas.

9. Director de Faculdade, Faculdade de Direito, Recolha em 1997	**1976-81**: Interferência partidária e governativa sobre a vida da Universidade; A Universidade não possuía identidade própria e era um instrumento da revolução para materializar a via socialista; A universidade era vista como símbolo de soberania e como agência de formação de quadros ideologicamente preparados; Estatuto de Carreira burocrático e conservador, valorizando apenas os anos de serviço e a fidelidade à causa da revolução de natureza socialista.	**1981-90**: Desenvolvimento da Universidade com a abertura de novos cursos e faculdades; Gestão baseada na militância política e Estatuto da Carreira de natureza burocrática; Apelo à componente político-ideológica que ainda marca muitas das facetas da Universidade ao mesmo tempo que aumenta a contestação interna à intervenção do Partido; Reivindicação de lógicas mais académicas para a gestão da carreira docente, como o desempenho científico, a autonomia e a liberdade académicas.	**1990 em diante**: Democratização lenta da Universidade em conflito com o poder político que teima em não querer perder influência sobre ela; Regime de eleições dos órgãos reforça a autonomia interna da Universidade; Docentes sentem elevação do prestígio da carreira, mais exigente academicamente; Universidade em crise devido à falta de recursos variados, às ingerências do poder político e às divergências internas no tocante às relações com a tutela (MED).

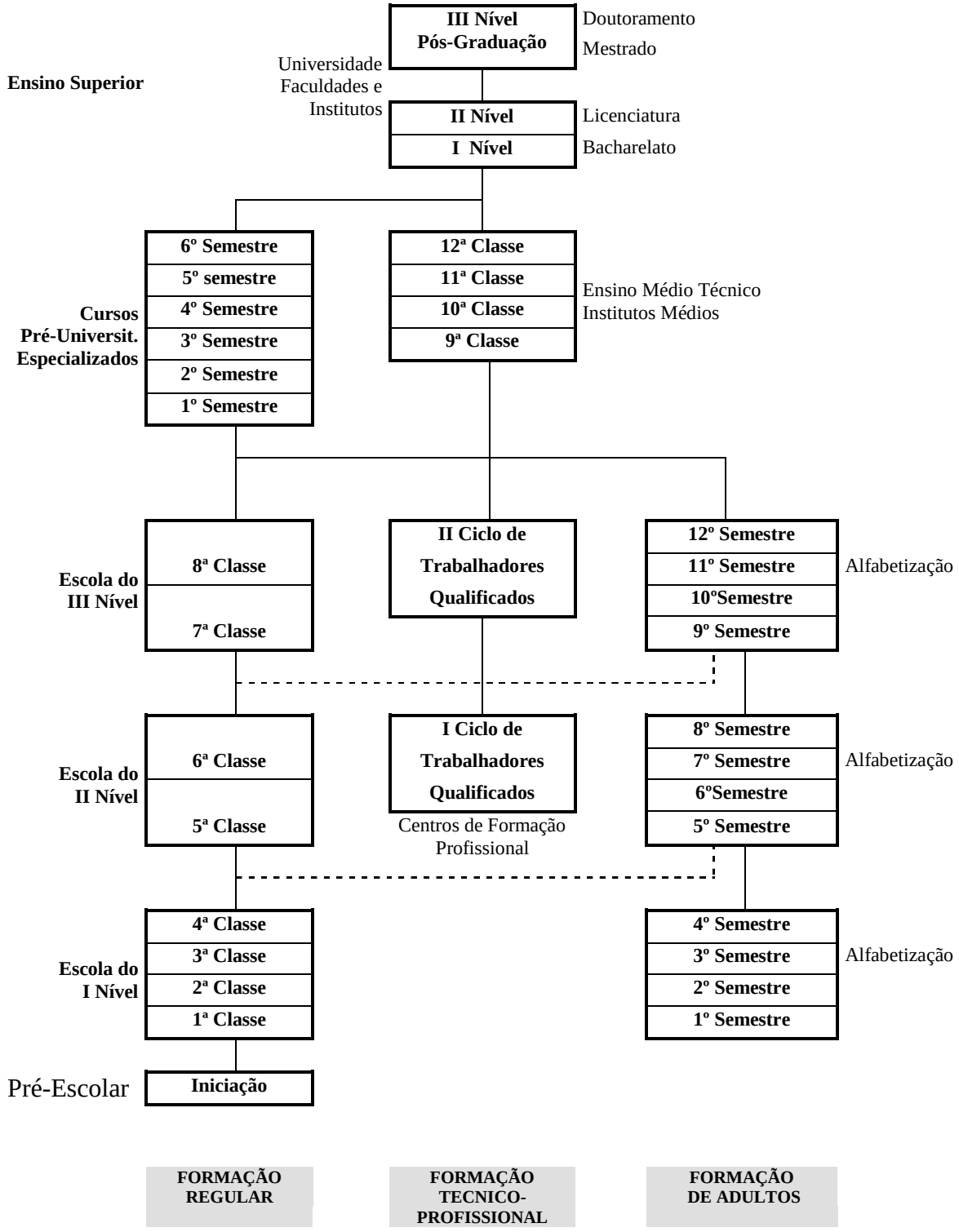
10. Chefe de Departamento, Faculdade de Ciências Agrárias, Recolha em 1997	**1975-80**: Universidade gerida como uma instância de Partido no poder, obrigada a cumprir orientações ideológicas para defesa da revolução socialista; A universidade pretendia formar uma elite de dirigentes comprometidos com o processo revolucionário marxista; Escassa demarcação entre o poder político e o poder dos órgãos internos de gestão; O ECDU revela um cariz acentuadamente burocrático, mas simultaneamente com algumas condicionantes ideológicas como a militância política dos docentes; Docentes sentem-se instrumentalizados e ao mesmo tempo ostracizados pela desconfiança permanente em relação à sua fidelidade à linha ideológica do Partido dominante.	**1980-90**: Progressiva contestação interna à ingerência do poder político na vida da universidade em especial na gestão da carreira; Docentes propõem novo regime da carreira baseado na competência científica e na formação pós-graduada; Reconhecimento, pelo poder político, do seu papel na educação científica e ideológica ; Docentes vêem o seu estatuto social dignificado através das regalias sociais atribuídas pelo poder político (abastecimento especial de bens de primeira necessidade e duradouros); Mecanismos de avaliação do desempenho decente baseados na prestação mínima (dimensão burocrática) e na confiança política.	**1990 em diante**: "Libertação" da universidade das amarras do poder político e consequente conquista de real autonomia; Aprovação do Estatuto da Autonomia Universitária e do ECDU que valoriza as componentes científica e académica da carreira docente; Gestão da carreira sujeita a critérios de natureza académica (provas públicas e pós-graduação) embora sob mecanismos insipientes de avaliação do desempenho; Exigência acentuada de melhores condições de exercício profissional e de dignificação da profissão docente.

11. Chefe de Departamento, Faculdade de Ciências, **Recolha em 1997**	**1975-1981**: A universidade constituía um símbolo de independência política do país e uma base de construção da via socialista; A gestão interna da universidade estava sujeita às orientações ideológicas do Partido no poder e aos interesses da revolução socialista; Os docentes eram considerados activistas na acção endoutrinadora do Partido (MPLA), apelando-se à sua militância e fidelidade ideológica ao MPLA; A carreira docente valorizava o bom comportamento social/cívico, a militância política e o desempenho das funções docentes.	**1981-1991**: Universidade procura conquistar um espaço de decisão científica ao realizar primeiras tentativas de reforma dos cursos; Gestão universitária sujeita ainda às influências do poder político com reforço do controlo burocrático; Continuação do controlo partidário sobre a actividade dos docentes e gestão da carreira de natureza burocrática, valorizando-se os anos de serviço docente e a fidelidade política; Propostas de alteração do ECDU no sentido de torná-lo mais académico e menos burocrático, com exigências de avaliação de desempenho dos docentes no domínio científico.	**1991 em diante**: Democratização interna da Universidade com a institucionalização das eleições dos órgãos de gestão; Início da era da autonomia da Universidade com a aprovação do Estatuto orgânico; Gestão da carreira menos burocrática e influenciada por critérios científicos (exigência de graus académicos) embora ainda sem verdadeira avaliação do desempenho académico dos docentes; Carreira cada vez mais dignificada socialmente, com reconhecimento do papel dos profissionais docentes e melhoria progressiva dos salários.
12. Antigo Director de Faculdade, **Faculdade de Engenharia** **Recolha em 1995**	**1975-1977**: período conturbado de transição Afirmação da Universidade como símbolo de soberania e sua relação com o poder político e a luta revolucionária; Abandono da maioria dos docentes e alunos, que desertaram para Portugal levando à paralisação da universidade; A vida universitária foi dinamizada por Assembleias Gerais, Comissão Executiva da Universidade e Comissões Directivas de Faculdades com participação de docentes,	**1977-89**: período de afirmação e normalização O reitor e os vice-reitores eram da confiança política do MPLA e aos docentes exigia-se fidelidade à linha político-ideológica do MPLA; Nomeados o primeiro reitor (Agostinho Neto) e vice-reitor (Garcia Bires); Operadas mudanças na Universidade: extinção da Faculdade de Letras, do Curso de Ciências Jurídicas e Administrativas e da faculdade de Veterinária e Agronomia, substituída pela de Ciências Agrárias; Foi criada a faculdade de Direito, o ISCED e o Curso de Arquitectura.	**1990 em diante**: período de democratização Abertura e flexibilidade político-ideológica face à situação de "democracia pluralista" que se vai instalando; Exigências do corpo docente quanto ao fim do controlo partidário sobre a sua actividade e para a melhoria dos salários e condições de trabalho; Reconhecimento, de jure e de facto, da autonomia da Universidade e democratização interna por via da eleição dos seus órgãos de

	trabalhadores e alunos; Conflitos agudos entre as estruturas de gestão da universidade e o Ministério da educação que não as reconhecia, por divergências partidárias entre aquelas (que apoiavam o MPLA) e este (controlado pela UNITA); O MED legaliza *a posteriori* as Comissões Executivas e realizam-se processos de saneamento político de docentes considerados reaccionários (apoiantes da UNITA); Tentativas por parte do MED de desmembramento da universidade criando no Huambo e no Lubango réplicas dos cursos existentes em Luanda (no âmbito do projecto de balcanização de angola); Papel da Universidade: formar quadros superiores necessários à materialização dos planos de desenvolvimento nacional preconizados pelo Partido.	Aprovados o Estatuto Orgânico da Universidade e o Estatuto da Carreira Docente Universitária (1980 e 1989); ECDU com acentuado cariz burocrático e práticas de gestão de carreira que favoreciam a promoção por tempo de serviço; Preocupação com a vertente político-ideológica dos cursos que se foi esbatendo por influência dos estudos e propostas da Comissão de Reforma do Ensino Superior - CRES - 1982 e 1989; Exigências de maior qualificação científica (académica) do corpo docente nacional e início do "movimento de pós-graduação" dos docentes.	gestão; Aperfeiçoamento do ECDU com a introdução de elementos e critérios de natureza académica, contribuindo para a dignificação da carreira docente e da profissão; Conflitos com o órgão de tutela (MED) que pretende continuar a interferir na vida interna da Universidade, apesar do reconhecimento da sua autonomia estatutária; Período de crise, por um lado, dadas as dificuldades financeiras e a degradação das infra-estruturas e equipamentos (apesar de algum esforço de recuperação) e, por outro lado, de afirmação da sua identidade como "centro de ciência e cultura" voltado para o desenvolvimento social do país; Dignificação dos docentes através do aumento dos salários.

ANEXOS

ANEXO A - FLUXOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO



Nota: Esta estrutura foi implantada a partir de 1978, com a reforma do sistema educativo processada após a independência do país (1975) e está ainda em vigor. Há actualmente uma reforma em curso desde 1986 na base da qual se propõem alterações substanciais a esta estrutura.