

# Lógicas e Práticas de Acesso ao Ensino Superior em Angola

**Maria da Conceição Barbosa Mendes**

[saobarbosa67@yahoo.com.br](mailto:saobarbosa67@yahoo.com.br)

Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Katyavala Bwila

**Tuca Manuel**

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

Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Katyavala Bwila

**Isabel Maria Romero de Carvalho**

[romeroisabel4@gmail.com](mailto:romeroisabel4@gmail.com)

Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Katyavala Bwila

## **Resumo:**

Este artigo sintetiza reflexões sobre o acesso ao Ensino Superior em Angola, escrutinando as lógicas e práticas a ele inerentes. Os exames de acesso são trazidos ao palco, discutindo as suas configurações enquanto problemática de gestão, e a tendencial desarticulação entre estes e o perfil dos candidatos. A interpretação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e do Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior constituiu-se como procedimento metodológico fundamental, permitindo aferir a relação entre o referente e o referido, em termos do perfil de saída e de entrada. A identificação de desarticulações entre o Ensino Geral e o Ensino Superior, no que diz respeito aos perfis de saída e ao cumprimento dos objetivos pedagógicos, constitui o principal resultado do estudo, com base no qual foram apresentadas algumas alternativas como é o caso da efetivação dos exames nacionais que passarão a ser o referencial legítimo para harmonizar os conteúdos.

**Palavras-chave:** avaliação; acesso ao Ensino Superior; exames de acesso; perfil de entrada e de saída.

## **Abstract:**

This paper synthesizes reflections on access to Higher Education in Angola, scrutinizing the inherent logic and practices. The entrance exams are brought to the stage, discussing their configurations as a management problem, and the tendency of disarticulation between them and the candidates' profile. The interpretation of the Basic Law of the Education and Teaching System and the General Regulation of Access to Higher Education was constituted as a fundamental methodological procedure, allowing assessing the relation between the referent and the referred, in terms of the exit profile and input. The identification of disarticulation between the General and Higher Education, regarding the exit profiles and the fulfilment of the pedagogical objectives, constitutes the main result of the study, based on which some alternatives were presented as in the case of national examinations that will become the legitimate reference to harmonize the contents.

**Keywords:** evaluation; access to higher education; access exams; input profile; output profile.

## 1 Introdução

Após a proclamação da independência nacional, a massificação do ensino implementado pelo Partido-Estado levou a adopção do acesso por via do sistema público de encaminhamentos a partir das escolas do ensino secundário em que a idade e a média por natureza das ciências eram os critérios essenciais de orientação. A viragem ao regime do Estado democrático em 1992, deu lugar ao mecanismo difuso, em que os candidatos passaram a sujeitar-se à lógica do *chacun a ses metieres*, em decorrência da abertura à pluralidade política e à economia de mercado. Verifica-se a consolidação da uniformidade do acesso por via de exames de aferição, independentemente das idades e das médias de conclusão do ensino secundário. No entanto, o elevado número de candidatos que termina o ensino secundário com idade regulamentada pelo sistema e que ficam de fora do subsistema do ensino superior (ES), bem como, o hiato factual entre o mérito e a excelência documentados na conclusão do ensino secundário e o mérito no exame de acesso, levantam questionamentos em relação às idades face a estrutura do sistema nacional de educação e ensino, e à relevância curricular nos subsistemas precedentes tendo em conta os conteúdos que se sugerem para os exames de acesso.

O presente artigo resulta do aprofundamento das nossas reflexões sintetizadas no texto intitulado *A gestão do ensino superior em Angola: práticas e lógicas de acesso*. A recensão, procura desocultar as racionalidades subjacentes ao condicionamento dos méritos evocados pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) e sua confrontação com a essência e os objetivos do ES, num ambiente em que o público e o privado concorrem para os mesmos públicos e do Estado é requerida uma regulação emancipatória que assegure a integralidade dos princípios sugeridos para o sistema de educação e ensino.

A interpretação da LBSEE e do Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior constituiu-se como procedimento metodológico fundamental, o que permitiu aferir a relação entre o referente e o referido, em termos do perfil de saída e de entrada dos candidatos ao ES. A identificação de desarticulações entre o Ensino Geral e o Ensino Superior, no que diz respeito aos perfis de saída e ao cumprimento dos objetivos pedagógicos, constitui o principal resultado do estudo, com base no qual se consideram os exames nacionais como uma alternativa. Estes poderão conferir créditos à harmonização do processo de acesso no ES e, de alguma forma, constituir-se como indicador válido para aferir e reforçar a qualidade do processo de formação e do próprio sistema de educação e ensino que tem sido um dos hot tópic na arena política e académica nacionais.

## 2 Os méritos evocáveis para o acesso

Encaramos, a priori, como um exercício desafiador abordar o acesso ao ES, de modo particular em Angola, devido à complexidade ontológica de contextos educacionais e da sua dinâmica configurada, especialmente, pela multiplicidade de Instituições do Ensino Superior (IES) sujeitas à administração estatal e privada, bem como pela diversificação da oferta formativa. Tem sido reconhecido o alcance de resultados significativos em termos quantitativos (número de IES, quantidade de cursos e efetivos docente e discente). Tal é o caso do enunciado aumento de 21% de estudantes em 2019, comparativamente ao ano de 2017 em que foram matriculados 254.816, passando para 308.309 em 2019, ultrapassando deste modo, a meta de 300 mil estudantes definida pelo Executivo para 2020 (Discurso Presidente da República sobre o Estado da Nação, 2019).

Porém, os progressos do subsistema são pouco perceptíveis, em termos qualitativos, do que emergem questionamentos quanto à qualidade do desempenho do sistema nacional de educação e ensino, sendo assinaláveis insuficiências nos domínios da adequação infraestrutural, do corpo docente, de recursos técnico-pedagógicos para o ensino e para a investigação científica. É neste quadro que a formação de professores em quantidade e qualidade, a adequação da rede de oferta formativa, a qualificação específica de professores, a reorganização do processo de acesso, bem como a adequação curricular têm sido apontados como medidas estratégias para a melhoria da prestação do sistema de educação e ensino e das próprias instituições educativas (Decreto Presidencial N.º 205/18, de 3 de Setembro). São tomados como referenciais para fundamentar a formulação de políticas na pretensa busca permanente dos níveis de qualidade do desempenho das instituições escolares, constituindo-se em indicadores credíveis para as opções de avaliação, apesar de a gestão e a administração do sistema serem com frequência, responsabilizadas adaptativamente a professores.

A avaliação ao ganhar espaço e centralidade na agenda das políticas educativas em Angola, num quadro em que o mérito da trajetória académica no subsistema precedente é, muitas vezes, contrastado com o resultado do exame de acesso, a aferição da qualidade passa a basear-se em pressupostos posteriores, apesar do desequilíbrio da precedência. Tal não eximiu que a LBSEE estabelecesse, como um dos princípios gerais do sistema de educação, a “qualidade de serviços” (artigo 14.º, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro). Na sequência, a avaliação é reportada como ferramenta de gestão do Sistema Educativo, particularizando a apreciação da execução e da implementação dos objetivos e metas das instituições e do próprio sistema (n.º 1, artigo 100.º), sem contudo, escrutinar os usos múltiplos conferidos aos resultados das avaliações que, com

frequência, transpõem as questões pedagógicas, enleando-se à determinação do valor das propinas e emolumentos cobrados.

Essa injunção factual a respeito do acesso ao ES tem-se constituído em base plausível para a estabilidade das IES, introduzindo deste modo, um terceiro mérito, o económico. Assim, a par do mérito da trajetória académica no nível precedente e do mérito do exame de acesso, os ingressados no ES podem ser observados por essa tridimensionalidade. Porém, ao definir para o ES, as dimensões, estruturas, níveis e estratégias da avaliação, mesmo evocando como sendo objeto de regulamentação específica, perspetivando “... assegurar, de modo específico, a qualidade dos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior” (3.º §, preâmbulo, Decreto Presidencial n.º 203/18, 30 de Agosto), durante a formulação de indicadores de avaliação, a norma trespassa esta tridimensionalidade. Tal situação decorre de alguma impreparação dos gestores e administradores escolares, visualizada pelas decisões que tomam circunscritas, representativamente, pelo intelectualismo aberrante, por não serem sujeitas à perspetivação estratégica que permite executar tais decisões para validar os seus efeitos.

Será a complexidade de pilotar avaliações com indicadores compósitos devido à transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade que recobrem o processo que levam a confirmar-se a ténue transição da fase da expansão quantitativa para a qualitativa? Será suficiente a mobilização dos atores e de dispositivos técnicos, pedagógicos, financeiros e outros, para compaginar as opções de avaliação às mudanças e exigências contextuais?

Havendo, em contexto geral do sistema educativo nacional, uma precedência de avaliações focadas para indicadores de centralidade quantificadora, a melhoria da qualidade das instituições, bem como a sua acreditação e a dos cursos ministrados remete nesta fase, à associação da avaliação a indicadores qualificadores. Sendo esta uma componente que integra o processo formativo, que pode ser acionada como suporte para a aferição do grau de alcance dos objetivos estabelecidos com o centro na qualidade da formação que pode ser lida pela variação de habilidades, atitudes, capacidades, visões e perspetivas autonómicas dos formandos, tornando-se indispensável a sua abordagem com o devido rigor metodológico e técnico aquém das avaliações quantificadoras.

Percorrendo as múltiplas nuances da avaliação, consideramos os méritos estabelecidos pela LBSEE (percurso académico do secundário e o exame de acesso) e o derivado da necessidade de sobrevivência das instituições (económico), como fundamentos para uma reflexão construtivista assente nos seguintes pontos:

- i. Os perfis dos candidatos e as exigências dos exames de acesso;

- ii. O atual modelo de acesso - incidências para a sustentabilidade das IES (vulnerabilizar e mitigar o mérito e sentido pedagógico dos exames);
- iii. A administração das IES e os vários públicos para o ES.

É também outra âncora de análise, o papel e o lugar da regulação do Estado num quadro de confrontação das capacidades das ES e suas necessidades de servir os públicos com as estratégias pragmáticas que os atores dessas instituições adotam para acomodar-se no sistema, independentemente, de assegurar o direito à educação.

### **3 Os perfis dos candidatos versus as exigências dos exames de acesso**

Os exames de acesso ao ES têm sido acionados como mecanismos que visam aferir a compatibilidade do perfil dos candidatos face a determinados padrões mínimos, em termos de conhecimentos gerais e específicos, bem como competências para a frequência de determinada opção formativa no ES.

Significa que o processo de seleção leva implícita a avaliação do rendimento académico obtido no nível de ensino precedente. Para isso, há que considerar determinados pressupostos didáticos e técnicos para a conceção das provas de exame. A comparabilidade implícita à avaliação requer, deste modo, o âmbito do referente e o do referido. Como diz Hadgi (1994, p. 29), “para me poder pronunciar sobre uma dada realidade, devo dispor de uma norma, de uma grelha, à luz da qual a vou apreciar” uma determinada realidade observável, isto é, o referente. Assim sendo, o processo de análise ou de leitura do desempenho dos candidatos, isto é, a realidade observável, será o referido. Portanto, o exercício será estabelecer uma relação entre o conjunto de saberes que conformam o perfil dos candidatos e o que se espera dos mesmos.

Neste processo estabelecido de confrontação do referente com o referido, poderão ocorrer as principais desarticulações e debilidades decorrentes da observância de indicadores (qualitativos e quantitativos), dos juízos morais e de injunções de natureza ideológica. Queremos significar que as prováveis desarticulações entre o requerido nos exames de acesso e o perfil real dos candidatos pode ser mais profundo do que aparenta ser. Há uma tríade de aspetos a considerar:

- (i) Os **perfis mínimos requeridos**, face às exigências implícitas à frequência do ES. Trata-se de um *corpus* de saberes (conceituais, procedimentais e atitudinais), materializados numa aprendizagem integradora, enquanto condição didática para dar conta das exigências curriculares iniciais do ES;

(ii) **Grau de exigência e de complexidade das provas de exame de acesso** ao ES.

Teoricamente, as provas de acesso procuram compatibilidade com os perfis mínimos requeridos, o que, na prática, pode destoar com a realidade observável, isto é, o nível real dos candidatos;

(iii) **Nível real dos alunos do Ensino Secundário**, isto é, dos candidatos ao ES, seja em termos de conhecimentos e de competências, seja em termos de compatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida no ES (n.º 2 do artigo 62.º, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - LBSEE).

Apesar de a lei anunciar que *“A articulação entre os conhecimentos e competências garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino e o Sistema Nacional de Qualificações são objecto de regulamentação em diploma próprio”* (artigo 19.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro) vivencia-se, na prática, um quadro que denuncia alguma desarticulação entre os conhecimentos e competências tendencialmente garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino, particularizando o Subsistema de Ensino Geral e o do ES. Por este facto, não há espaço para alguma estranheza do constante reconhecimento e apelos sobre a necessidade de, por exemplo, *“Garantir que, nos cursos de formação inicial de professores, sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenham certificação profissional para a docência os que a tiverem adquirido”* (Decreto n.º 205/18, de 3 de Setembro, grifo nosso).

Podemos estar perante um panorama que, por um lado, denuncia a existência de desarticulação sistémica, e por outro, emite algum receio ou mesmo desconfiança relativamente à credibilidade do processo de formação e de profissionalização. Será a certificação e a credibilização profissionais um elemento que carece da força legal para serem concretizadas? Não seria expectável que as instituições educativas, por iniciativa própria desencadeassem processos e consubstanciassem práticas que permitissem a concretização das suas missões com a requerida credibilidade?

Com a pretensão de identificar os possíveis parâmetros de aferição das exigências das provas de acesso no plano das intenções educativas, folheamos a LBSEE e identificamos as intenções que apontam a articulação, por via da avaliação, entre o Subsistema de ES e o de Ensino Geral, assumindo assim a avaliação como uma estrutura esporádica devido à ausência dos designados exames nacionais anuais.

Ao existirem desarticulações entre os elementos elencados criam-se condições favoráveis ao insucesso académico, ao que se juntam questões pedagógicas mais específicas, que vão desde os aspetos inerentes à elaboração, à realização e à correção das provas de exame de acesso, em

função de critérios e exigências específicas. O perfil dos atores que asseguram esses papéis e seus compromissos com as instituições, expetavelmente, independentes para pilotar tais processos constituem outro fundamento institucional a articular, como via para aferir lisura nos resultados, sob pena de a procedência dos atores constituir-se na imagem e semelhança das novas opções.

A legislação estabelece, entre os determinantes para a seleção dos candidatos, o mérito e a excelência comprovados pela aplicação dos critérios do sistema de avaliação das aprendizagens na conclusão do ensino secundário (n.º 2 do artigo 62.º, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro), sem que os resultados da avaliação da conclusão do secundário fossem tomados no processo de seleção para o acesso, exceto, eventualmente, a especialidade. Era crível que as provas de acesso refletissem elementos e critérios de avaliação das aprendizagens do nível precedente. No entanto, obviamente, não poderá ser uma mera inclusão de critérios, mas uma articulação prática entre os conteúdos últimos do secundário e os introdutórios do terciário, entre uma perspetiva de tipologia das questões prescritivas e descritivas, para uma dimensão interpretativa e construtivista.

A necessidade de considerar os elementos mais profundos do sistema de avaliação das aprendizagens vem suscitando algumas questões como:

- a) Até que ponto o sistema e as práticas de avaliação das aprendizagens refletem critérios relacionados com a preparação do aluno para ingressar no Subsistema de ES? (*ver objetivos gerais do II Ciclo do Ensino Secundário Geral, alínea b, artigo 33.º, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro*).
- b) Partindo do pressuposto de que se avalia o que se ensina, de que modo o processo de ensino-aprendizagem é organizado, implementado e avaliado para atender aos objetivos gerais estabelecidos para o II Ciclo do Ensino Secundário Geral?
- c) Sob que condições pedagógicas e psicológicas se realizam o processo de ensino-aprendizagem e os exames de acesso?

A aplicação do aludido regulamento de acesso, no ano académico 2019, fez emergir ampla preocupação, entre académicos e políticos, relativamente à qualidade da formação prestada no ensino geral, por conta do elevado número de reprovações, registos que podem ter passado despercebidos em anos anteriores dada a opção de ingresso com notas inferiores a dez valores, numa escala de 0 a 20 valores. Em nossa opinião, estamos perante um contexto que sinaliza, de modo isolado, algumas debilidades ao nível do sistema de avaliação das aprendizagens e de gestão do acesso ao ES. No entanto, ao analisar os vários fatores que podem concorrer para este estado de coisas, podemos extrapolar o nível micro da avaliação das aprendizagens e nos

situarmos ao nível macro. Trata-se da avaliação do próprio Sistema de Educação e Ensino, incluindo a avaliação de cada um dos distintos dispositivos que o conformam, desde os do âmbito do currículo, do corpo docente, dos gestores e administradores, dos alunos, dos recursos, entre outros, antevendo a possibilidade de a vítima estar a ser transformada em ré e o réu subsumido na autoridade formal ou sócio-organizacional de julgar.

A serem identificadas algumas insuficiências do sistema educativo nacional pelo Ministro de Estado e da Casa Civil no seu discurso de abertura do ano académico 2019, na cidade de Moçâmedes, percebe-se que as causas essenciais relacionam-se com a qualidade do corpo docente, com as pedagogias incluindo a consistência dos programas curriculares. A projeção do processo de adequação curricular ao nível do ensino geral e o processo de harmonização curricular no ES em Angola podem ser percebidos como indicadores dos atuais desajustamentos, desatualizações e desarticulações curriculares, tanto no âmbito de cada unidade (subsistema) como do sistema em geral. Ora, para descortinar esta realidade e trazer ao palco as causas-raiz, implica acionar processos e mecanismos de introspeção institucional, a todos os níveis, devido ao centralismo decisional que sustenta as estruturas dos distintos subsistemas que enformam o sistema nacional de educação.

É a partir da lógica da administração educacional centralizada que emerge o enredo de possíveis constrangimentos que viciam a qualidade do ensino nacional. Uma lógica escassamente questionada, quer pelas investigações académicas, como pelas revisões políticas da regulação do sistema de educação, mesmo cônscios de que a “linearidade”, a “racionalidade” e a “liberdade” que sustentam a construção das decisões para determinar simultaneamente, o estado comportamental, emocional e o poder dos decisores (SFEZ, 1984, p. 24) condicionam sobremaneira, os efeitos práticos das deliberações.

Alguns segmentos de académicos defende a imprescindibilidade da avaliação devido à multidimensionalidade que encerra quer seja, em termos do seu objeto, das finalidades ou da diversidade de olhares, interioridade e exterioridade, porém, a geração de indicadores compósitos que incorporam os níveis macrossociológicos da administração educacional, vem sendo enviesada pelo percurso socioprofissional e académico de muitos decisores de topo. Da veleidade (ausência da satisfação de projetos ou desejos organizacionais) ao intelectualismo aberrante (deliberação como um fim em si mesmo), conforme Sfez (1984), observa-se um conjunto de tarefas deliberativas que esbarram no nível da execução, em decorrência da acentuada lógica de culpabilização e de mandatos por conta da inversão de critérios de gradação social e organizacional. Com frequência, experimentam-se avaliações funcionalistas e instrumentais de pendor formalista, contrariamente às interpretativas e sócio-construtivistas de



pendor emancipatório devido, representativamente, à constituição das equipas de pilotagem dessas mesmas avaliações, com base nas funções detidas nas estruturas institucionais do sistema educativo, em vez daqueles com perícia desenvolvida e experienciada autonomamente. Isto é, atores exercendo nas instituições, unicamente funções técnicas devido à sua liberdade prévia e autonomia individual.

Como consequência dessa caracterização (formalismo avaliativo), o país confronta-se ainda, com, a ausência de referenciais nacionais sobre a situação real do desempenho do sistema de educação e ensino e do próprio desempenho de cada instituição de ensino. A situação real poderá ser aferida por via da realização avaliação, interna e externa, podendo tal, complexificar muito mais as tentativas de solução dos problemas inerentes aos perfis e às exigências dos exames. Via de solução, uniformização com todos os seus deméritos.

É tendencialmente um paradoxo pretender um regime de acesso geral ao ES sem a incorporação dos elementos de suporte. Queremos conferir relevo ao conjunto de informações sobre os reais resultados de aprendizagem, que permitam aferir os possíveis hiatos entre a situação atual e a situação desejada. A avaliação de cursos, de programas curriculares, das próprias instituições educativas pode ser acionada para a produção de um quadro real sobre os processos e resultados educacionais e académicos, sem excluir a própria avaliação do sistema como um todo. Estes, por um lado, constituiriam os referenciais para a construção dos exames de acesso. E por outro, para a estruturação de políticas específicas para a correção dos possíveis hiatos.

A mera compatibilização dos exames de acesso numquadro em que os candidatos se encontram em situações reais diferenciadas, em termos de saberes, poderá ser um risco perante os desafios atuais inerentes à melhoria da qualidade formativa. Pois essa compatibilização poderia significar baixar ou elevar os níveis de exigência dos padrões mínimos de acesso, dependentemente do nível de rigor do ordenador.

Reiteramos que a inexistência de referenciais nacionais especificadores do que realmente conforma o estado atual relativo aos objetivos pedagógicos do Ensino Secundário, e não só, constitui *a priori* elemento dificultador de qualquer exercício de compatibilização, ou de ajustamento do tipo e das exigências das provas de exame de acesso ao ES.

Num âmbito mais específico, a avaliação implícita aos procedimentos de acesso assume carácter seletivo, o que é reforçado pela existência de *numerus clausus*, instaurando a competitividade. A configuração da avaliação nesta matriz não deixa de requerer a necessária elaboração metodológica e técnica dos instrumentos, procurando com isso, algum rigor e certo sentido de justiça para o próprio processo, sendo expectável que os melhores sejam

selecionados. Para que tal aconteça, impõem-se o adequado controlo das principais variáveis que intervêm na avaliação e nos resultados dos exames de acesso, desde as de ordem didático-metodológica às mais subjetivas.

São analisáveis, igualmente, as condições pedagógicas sob as quais se realizam as provas de exame, sem descorar as configurações inerentes ao ambiente, sinalizam-se as tensões de ordem emocional. Entre estas as iminentes situações de *stress*, com influência direta no desempenho dos candidatos, em decorrência da elevação dos níveis de ansiedade devido à competitividade implícita ao processo. No caso do *stress* este pode resultar em desequilíbrios entre as exigências e os recursos para lidar com as exigências específicas (Lazarus & Folkman, 1984). Assim, no decorrer do exame de acesso os resultados podem ser influenciados negativamente por estas variáveis, independentemente do nível de cognição do candidato face às temáticas requeridas na prova de acesso.

A resposta produzida pelo candidato pode ser correta, mas tal não significa que o mesmo tenha incorporado a lógica a partir do enunciado. Ou seja, não porque tenha “compreendido e resolvido o problema”, não porque tenha aprendido previamente, mas simplesmente porque estabeleceu uma semelhança com outro exercício e reproduziu na sequência, uma solução já feita por outros para ele (D’Amore, 2007: 191). Bittar (2017) defende por este facto que a Teoria Antropológica do Didático podia constituir-se ferramenta metodológica necessária para a análise de livros didáticos. Isto é, a necessidade de aferir a transição didática como a necessária em contraposição à certeza da resposta.

Em síntese, percebe-se que a aferição dos resultados das aprendizagens é um processo complexo devido aos níveis diferenciados de conhecimentos precedentes dos candidatos face à compatibilização requerida para os exames. Assim, para além das medidas de natureza mais pedagógica e técnica, o estabelecimento de normas fundadas numa realidade objetivamente conhecida em sede de intencionais avaliações sócio-construtivistas precedentes, pode ser visto também como um elemento regulador do processo. Procuramos assim, incluir nas nossas abordagens, as análises sobre as actuais lógicas e práticas do acesso que sustentam o atual Regulamento Geral.

## **4 O atual formato de acesso: incidências para a sustentabilidade das IES**

Estando regulamentado no país, que o acesso ao ES sujeita-se a exames de aferição de conhecimentos de base, independentemente da natureza da administração pública educacional a que as instituições se sujeitem (estatal ou privada), a geração da compreensão integral do processo passa por desocultar os procedimentos e as racionalidades partilhadas. Há uma constatação preliminar de um contexto educacional desprovido de modo geral, de processos e práticas sistemáticas de avaliação dos dispositivos que conformam o Sistema de Educação e Ensino, como sejam os programas curriculares, os ciclos formativos e as próprias escolas. Tal propicia, de certa forma, a emergência de desconexões entre os elementos que fundam a articulação sistémica que enformam os dispositivos precedentes e os subsequentes, na perspetiva de manter a integralidade e a sustentabilidade dos processos de administração educativa.

O atual Regulamento Geral de Acesso ao ES (Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro) é visto como um instrumento de regulação específica e com o potencial de responder, marcadamente, uma determinação legal nos termos do artigo 62.º da LBSEE. Apesar de encerrar-se como detendo caráter inédito, por ser o primeiro instrutivo legal sobre essa matéria específica no contexto do ES em Angola, a nota mínima de acesso não constitui elemento novo. A LBSEE já previa como condição, regra geral, para o ingresso no ES a conclusão do II ciclo do ensino secundário ou equivalente e a aprovação no exame de acesso organizado para o efeito (artigo 62.º, Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro. Portanto, a aprovação ocorre desde que o candidato obtenha classificação igual ou superior a dez valores, significando que a nota mínima são dez valores, o que coincide com o previsto no Regulamento Geral de acesso ao ES (número 1, artigo 17.º Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro). Ao aplicar-se simultaneamente às instituições públicas e privadas, o regulamento não desprovê incidências de os ingressados no ES constituírem uma significativa fonte de sustentabilidade das IES, essencialmente às privadas.

Assim, a prescrição eivada pelo isomorfismo em todas as suas tipologias, levará à (re) construção de uma realidade, pragmaticamente, distante das aspirações da sociedade, salvo ao arrepio da lei, devido à ausência de avaliações sócio-construtivistas sistemáticas. Se, o isomorfismo normativo procurou valorizar imperativos de previsibilidade, independentemente da relevância e da legitimidade social da norma em nome do mimetismo legislativo, à imagem e semelhança de outros contextos, os atores das IES na perspetiva de verem as suas instituições

sustentáveis adotarão um conjunto de padrões visando responder às incertezas contextuais por via da imitação. Ou seja, às pressões expressas e tácitas, formais e informais exercidas, eivadas pela racionalidade burocrática, as IES responderão mediante a socialização consubstanciada no isomorfismo coercitivo, mecanismo irrepreensível de adequação à regulamentação sem comprometer a sustentabilidade das instituições.

Não bastará o mérito do exame de acesso conforme o regulamentado, mas o sentido de oportunidade, a coerência interna e a cobertura valendo-se dos elementos e de procedimentos gerais legislados tendentes a gestão, a estruturação e a operacionalização do processo de acesso ao ES. Será pouco crível que a epistemologia escolar monumentalista que recobre na maior parte dos exames, remeta as instituições a taxas de não cobertura estudantil que comprometam a existência e o funcionamento das instituições. Arquiteturas de gestão para inserir o maior número possível de estudantes serão tomadas, salvo por ingenuidade instrumental. É uma forma óbvia de compensar os investimentos requeridos ao funcionamento das IES, que a dimensão estratégica da regulação procuraria atender, eximindo-se da regulação proibitiva ou das ausências que suscitará surpresas da sociedade, devido à veleidade e ao intelectualismo aberrante que vêm caracterizando a regulação nacional nessa matéria.

A existência de instâncias com vários níveis de intervenção, como a comissão nacional de acesso e a comissão institucional (ao nível das IES) sinaliza uma lógica de conformação do processo baseada em princípios de harmonização e de participação que podem contribuir para reduzir disparidades e construir parâmetros gerais de comparabilidade, num quadro em que o Sistema Nacional de Educação e de Ensino é caracterizado pela administração pública estatal, público-privada e pública comparticipada. Apesar de o ES não praticar esta última modalidade, os candidatos a ingressar provêm de subsistemas assim corporizados.

Há evidências da implantação de mecanismos de articulação entre a tutela e as unidades organizativas das IES e destas com estruturas das respectivas Unidades Orgânicas, cuja consistência é pouco refletida em relação às instituições privadas que mesmo advogando, representativamente, as infraestruturas, “a matéria-prima” candidatos constituiriam uma fonte incontornável de aferição da qualidade dessa natureza de IES. Isto configuraria dinâmicas de participação e de socialização entre os diversos intervenientes diretos do processo (público e privado) mediante processos sistemáticos de avaliação e de desencadeamento de processos de pensamento estratégico que se consubstanciariam em programas de desenvolvimento institucional.

Teria sido esta, a via em que os conteúdos são visitados durante a formação e sua real finalidade e a aplicação passaria a ser compreendida aquém do discurso ideológico. Por este

motivo, a articulação também se reporta aos subsistemas, sendo determinada a compatibilidade entre o curso pretendido e a área correspondente do Ensino Secundário, visto no n.º 2 do artigo 6.º (Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro).

Entendemos que a harmonização não devia ser vista num sentido de standardização, mas sim como uma via de regulação do processo e de aproximação de critérios interpretativos para a comparabilidade. Tal implicaria o respeito a margens de diferenciação, dando espaço à contextualização, evitando a reprodução de conteúdos sem a compreensão de sua aplicação, o que podia proporcionar uma fraude epistemológica (Chevallard, 1998). É neste sentido que Lima (2011, p. 76), ao referir-se à avaliação defende a observância de um mínimo de convergência sistémica para a transição da convergência normativa para a divergência competitiva e diferenciadora.

As fontes económicas das IES têm estado a determinar, grandemente, a legitimidade do atual modelo de acesso. Porque se as IES públicas dependentes do orçamento geral do Estado podem fazer jus ao determinismo normativo para os cursos regulares, já as privadas e os cursos do pós-regular das instituições públicas, tenderão a configurar algum ecletismo em termos de critérios, como meio para a sua própria sobrevivência. Se num passado recente, as IES privadas submetiam os candidatos a exames de acesso depois que as públicas tivessem terminado, tal significava que os não absorvidos pelas IES públicas encontravam nas privadas, uma alternativa.

O regulamento estabelece, pelo menos no plano das intenções, a salvaguarda de requisitos mínimos para a funcionalidade dos cursos, bem como as condições técnico-pedagógicas para o estabelecimento de vagas (n.ºs 2, 3 e 4 do artigo 5º do DP n.º 5/19, de 8 de Janeiro). Porém, a simultaneidade dos exames de acesso a nível nacional e a autorização de segundas chamadas para os cursos cujos domínios científicos figuram como prioritários no Plano Nacional de Formação de Quadros (n.º 3 do artigo 18.º do DP n.º 5/19, de 8 de Janeiro), gera brechas que podem reduzir o mérito da norma, por via do abrandamento intencional do rigor pedagógico para acomodar as lógicas económicas.

## **5 A administração das IES e os vários públicos**

Considerando as descrições sustentadas por alguns referenciais pragmáticos e legislativos, é possível deslindar algumas pistas sob a forma de reflexões e alternativas relativamente à administração e os vários públicos para o ES, nomeadamente, o perfil de entrada, a competitividade do acesso e as pressões decorrentes do estabelecimento de *numerus clausus*.

Ingressar no ES parece constituir-se num objetivo superior de muitos angolanos para o alcance de um determinado status socioeconómico, político e eventualmente o cultural. A realidade aponta para o facto de a supremacia do setor público no mercado do emprego e a proeminência dos diplomas para aferir tratamento social e remuneração, constituírem-se em fatores condicionadores da eficácia e da eficiência da administração das IES. Porém, escassamente os seus atores prestam-se a reforçar o status cultural dos ingressados em decorrência da própria estrutura organizacional e de gradação enredada pela regra do funcionalismo público.

Não importa a especialidade e a trajetória académica precedentes, aceder a um curso do ES mesmo sem referenciar a vocação é a premissa maior. Policiais, militares, operários qualificados e na maior parte dos casos, tecnicamente irrepreensíveis em diversas especialidades ingressam em cursos pouco ou nada significativos para si e para o país, mas importa as consequências com a obtenção do diploma. É objectivamente a resposta da sociedade à estrutura económica do país, em que o Estado é o maior empregador e remunera consoante os graus académicos, independentemente das competências que são a exteriorização do que o grau expressa.

Submeter os candidatos a exames de acesso pode formalmente justificar a aferição do perfil prévio, mas a atenção à sustentabilidade das próprias instituições não pode ser ignorada.

Chevallard (1998) ao definir como tema central da teoria antropológica do didático, os saberes e as instituições, procura incorporar a ideia de interdependência em que os saberes não são suficientes para aferir a dignidade das instituições e por sua vez, estas não serão, igualmente tão legítimos para aferir os saberes. O estabelecimento dos designados “o mercado das explicações” enquanto modelos sociais recorridos pelas famílias e alunos como apoios extraescolares refletem, de certa forma, os hiatos entre os saberes e as instituições frequentadas precedentemente pelos candidatos, podendo sinalizar algumas desarticulações entre os subsistemas do ensino nacional.

Assim, se considerarmos e assumirmos a existência de algumas debilidades e desarticulações dos subsistemas de ensino, será lógico defendermos a intervenção combinada das instituições educativas (escolas, famílias e sociedade em geral), no sentido de se reduzirem as pressões sobre as famílias e alunos, propondo a estruturação de mecanismos e de iniciativas de apoio pedagógico à preparação dos alunos para o acesso ao ES. As conceções para o avanço subsumem-se nas generalizações e na lógica de confiança institucional, como interroga Lima (2008, p. 83): “Não somos todos, afinal, pesquisadores em educação, para além de longamente escolarizados e, por essas razões, conhecedores profundos da escola”?

Para o lato senso instrumental, o saber ler e escrever induz a existência de um professor. A existência de um professor induz a existência de um gestor ou administrador. No entanto, o processo educacional enredado pelas entradas e saídas e pelas diversas perspetivações da escola real implicam atenção aos fenómenos, os efeitos da instrumentalização e aos alcances da sócio-crítica.

Que gestor/administrador de IES privada ou estatal na modalidade do pós-laboral se comprazeria com a não efetivação do *numerus clausus* em termos de entradas, como consequência do demérito em exames de acesso? O choque entre a ética e a norma pode ser pouco observado, mas justificará as opções estratégicas para rentabilizar o quadro docente, o pessoal administrativo e os equipamentos escolares. Uma realidade que o normativismo procura abster-se de clarificar, ou deixa margens claras de oportunismo e de desconfiança institucional.

Os apoios pedagógicos vão além da promoção do sucesso no exame de acesso. Pensamos em medidas que venham a permitir a superação das debilidades ao nível do próprio processo formativo, visando garantir que os perfis de saída estabelecidos para cada classe, curso e de cada subsistema sejam, de facto alcançados. Senão estaremos a perpetuar a mediocridade em detrimento de qualquer esforço para a garantia e a promoção permanente da qualidade, sem descurar obviamente, que estas estratégias extraescolares podem constituir-se em importantes albergues de modalidades em que se coligem as explicações aos tópicos dos exames de acesso a ministrar.

Num plano amplo, as opções fundamentais da política educativa requerem dinâmicas que não se resumem na sua elaboração. A incorporação nessas dinâmicas, de ações concretas que permitem transitar do plano normativo para o plano pragmático implica igualmente, locomover-se da conceção instrumental à sócio-construtivista das IES. Só assim, estas ações permitiriam examinar, tanto a coerência de cada um dos elementos estruturantes da política, como a sua implementação. Ao estabelecer a imperiosidade de se “avaliar a execução e a implementação dos objetivos e metas das instituições e do Sistema de educação e Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino” (n.º 1, artigo 100.º, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro), a LBSEE procura cobrir eventuais zonas de ambiguidade que emergem no plano de ação.

## 6 Considerações finais

Do mérito da trajetória académica ao mérito do exame de acesso, impõe-se desocultar a organização e o funcionamento das instituições que conformam o sistema nacional do ensino, com vista a assegurar que o seu mérito retrate e seja retratado na regulamentação afim.

A pretensão é de destacar a adoção de dispositivos de avaliação que forneçam informações relevantes sobre o plano das intenções e o plano da realização prática das políticas educativas, sem eximir-se das infidelidades normativas enquanto fórmulas de adequação à realidade face às desconexões normativas.

Num plano mais restrito, há que desencadear estudos que permitam um melhor conhecimento e compreensão das causas dos baixos índices de aproveitamento académico, a partir dos quais será possível identificar medidas estratégicas para a sua superação. Seguros de que o exame nacional é a partida um instrumento aproximado para aferir parte das racionalidades.

Os exames nacionais adotados em outros Estados, como mecanismo de regulação do sistema que salvaguarda a necessária articulação e harmonização sistémica, implícita ao princípio da comparabilidade pode ser uma alternativa válida para o caso de Angola, na perspetiva de reforçar o sentido da integralidade do sistema de educação e ensino. Os exames nacionais poderão configurar uma estratégia tendente à manutenção da articulação horizontal e vertical dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino, conforme o prenunciado na LBSEE e passa a ser um indicador mais objetivo para avaliar, construtivamente, a integridade prática dos princípios gerais do sistema de educação e ensino.

## 7 References

- ALVES, M. P. & DE KETELE, J-M. (Orgs.). (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ANGOLA. Decreto Presidencial N.º 203/18, 30 de Agosto (Presidência da República) - publicado no Diário da República, I Série – N.º 133. Estabelece o Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de ES. Luanda.
- ANGOLA. Decreto Presidencial N.º 205/18, de 3 de Setembro (Presidência da República) - publicado no Diário da República, I Série – N.º 135. Aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do pessoal Docente. Luanda.
- ANGOLA. Decreto Presidencial N.º 5/19, de 8 de Janeiro (Presidência da República) - publicado no Diário da República, I Série – N.º 3. Aprova o Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior. Luanda.



- ANGOLA. Lei N.º 17/16, de 7 de Outubro (Assembleia Nacional) - publicada no Diário da República, I Série – N.º 170. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro. Luanda.
- ANGOLA. Presidente da República. Discurso sobre o Estado da Nação, 15 de out. de 2019. Acedido a 27 de outubro de 2019 em: <<http://www.cidadao.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=3841>>.
- BITTAR, M. (2017). “A Teoria Antropológica do Didático como ferramenta metodológica para análise de livros didáticos”. In *Zetetiké*, Campinas, SP, v.25, n. 3, set./dez. p.364-387. Em file:///C:/Users/hp/Documents/CIENCINVESTIG/Teoria%20antropológica%20do%20didático%202.pdf acesso a 29 de Março de 2019.
- CHEVALLARD Y. (1998). Organisations didactiques : Les cadres généraux. Notice du Dictionnaire de Didactique des Mathématiques 1997-1998 pour la formation des élèves professeurs de mathématiques.
- D'AMORE, B. Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino. *Bolema*, Rio Claro – SP, ano 20, n° 28. 2007.
- HADGI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- LAZARUS, R.S., & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- LIMA, L. C. (2011). Avaliação, Competitividade e Hiperburocracia. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 71-82.
- SFEZ, L. (1984). *Critique de la décision*. Paris: Seuil.

## Authors Profiles:

**Maria da Conceição Barbosa Mendes**, Ph.D. since 2013 in School Organization and Administration by Education Institute of Minho University - Portugal. Professora Catedrática at the Higher Institute of Education Science in Katyavala Bwila University - Angola. Mean Areas of research: Quality Analysis, Organization and Administration and Evaluation.

**Tuca Manuel**, Ph.D. since 2013, in Sociology of Educational Administration by Minho University – Portugal, Braga. Professor Auxiliar in Higher Institute of Educational Sciences of Katyavala Bwila University - Angola. Areas of interest in research: Organization, Administration, Management and Quality of Higher Education and Socio-history, ethno-history of Angola and Africa.

**Isabel Maria Romero Fernandez de Carvalho**, Ph.D. since 2013 in Psychology Evolutionary and Educational from University of Valência – Espanha. Teacher in Higher Institute of Educational Sciences of Katyavala Bwila University - Angola. Education Psychology is the most important area of research.