UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA GAMA IZAR

O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E NO BRASIL

A Cooperação Acadêmica entre a *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN) e a
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

SÃO PAULO
2016

JULIANA GAMA IZAR

O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E NO BRASIL

A Cooperação Acadêmica entre a *Universidade Lueji A’Nkonde* (ULAN) e a
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Tese apresentada ao *Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Roberto da Silva

SÃO PAULO
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378	Izar, Juliana Gama
198a	O Ensino Superior em Angola e no Brasil: A Cooperação Acadêmica entre a <i>Universidade Lueji A'Nkonde</i> (ULAN) e a <i>Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo</i> (FEUSP) / Juliana Gama Izar; orientação Roberto da Silva. São Paulo: s. n., 2016. 228 p. ils.; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino superior 2. Cooperação internacional - Educação
3. Relação Sul-Sul 4. Brasil 5. Angola I. Silva, Roberto da, orient.

Nome: IZAR, Juliana Gama.

Título: O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E NO BRASIL: A Cooperação Acadêmica entre a *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN) e a *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (FEUSP)

Tese apresentada ao *Programa de Pós-Graduação* da *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovada em 16/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – FEUSP (BR)

Prof. Dr. Alfredo Armando Manuel – ULAN (AO)

Prof. Dr. Augusto Chipombela – ULAN (AO)

Prof. Dr. Carlos Pedro Cláver Yoba – ULAN (AO)

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – UPM (BR)

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse – FEUSP (BR)

Prof. Dr. Roberto da Silva – FEUSP (BR)

Prof. Dr. Samuel Carlos Victorino – ULAN (AO)

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – FEUSP (BR)

Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete – FEUSP (BR)

À grande família,
mais conhecida como Humanidade
e que um dia possamos nos reconhecer como tal...
Ubuntu¹!

¹ *Ubuntu* refere-se a duas palavras em uma só. “O prefixo *ubu* e a raiz *ntu*. [...] Este conceito ético enfatiza as alianças entre as pessoas e as relações entre estas. Trata-se de uma categoria epistêmica e ontológica fundamental do pensamento africano nos grupos que falam línguas *Bantu*. [...] ‘Ser sendo’, profundamente marcado pela incerteza, por estar ancorado na busca da compreensão do cosmos numa luta constante pela harmonia” (RAMOSE, 1999 *apud* RAMOSE in: SOUSA SANTOS; MENESES, 2009, p. 135).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, desvios e encontros.

A minha família, pelo amor que nos une, faz crescer, sustenta e liberta.

Aos meus grandes exemplos de sabedoria e amor, hoje não mais presentes neste plano, mas sempre e para sempre presentes em minha vida.

Aos meus amigos (os quais não nomearei para não cometer qualquer forma de injustiça), pela compreensão das ausências, apoio e carinho.

Aos meus professores, pelo conhecimento construído ao longo dessa trajetória chamada vida e, especialmente, ao Roberto, pelos ideais em comum e exemplo de persistência, coerência e retidão diante de tantos obstáculos.

Às equipes de pesquisa brasileira da *Pedagogia Social* e do GEPEULAN, especialmente nas pessoas de Lara e Sheila que, pela afetividade, me recuperaram da saudade do Brasil.

À equipe de pesquisa angolana do GEPEULAN que não mediu esforços para que eu me sentisse literalmente “em casa” e pudesse realizar o trabalho de campo, nas pessoas de Samuel, Yoba, Alfredo, Chipombela, Chocolate, Willian, Pascoal, Nelito, Ima, Simão, Claudio, Gilberto, Laurindo, Timóteo, Muanza e Fidel (dentre outros), e a Lu, querida companheira que, com a sua simplicidade e alegria, iluminou e ensinou-me muito sobre a realidade da população angolana. E, especialmente ao Alfredo, que me acompanhou pacientemente em todo o processo de pesquisa em Angola (Luanda, Dundo, Saurimo, Malanje e Cuango) e também ao Pascoal, que juntamente com ele, me “salvaram” naquele fatídico dia na fronteira com a República Democrática do Congo...

A *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), pelo fomento e apoio para a realização do estágio doutoral em Angola, sem o qual este trabalho não teria sentido.

À vida, por me proporcionar esta valiosíssima experiência, talvez não fielmente traduzida nestes escritos.

A todos(as) vocês, a minha sincera gratidão!

*Tenho em mim
um sentimento de aldeia e dos primórdios.
Eu não caminho para o fim,
eu caminho para as origens.
(Manoel de Barros)*

RESUMO

IZAR, Juliana Gama. **O Ensino Superior em Angola e no Brasil: A Cooperação Acadêmica entre a *Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN)* e a *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)***. 2016. 221 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

A presente pesquisa tem por objetivo a análise das contribuições e limitações oriundas da cooperação acadêmica estabelecida entre universidades de países distintos. Com o emprego da triangulação metodológica, buscou-se recuperar as diferentes concepções de universidade e configurações tomadas ao longo do percurso histórico para responder a seguinte questão: faz-se possível que países com temporalidade e características distintas possam construir ações conjuntas e colaborar entre si? A partir do estudo da história do Ensino Superior no Brasil e em Angola e da análise do convênio de cooperação acadêmica entre a *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (BR)* e a *Universidade Lueji A'Nkonde (AO)*, a pesquisa busca responder esta questão levando em consideração as possibilidades e dificuldades originadas deste processo no desenvolvimento de projetos e ações que têm em comum o objetivo da produção de um conhecimento sem fronteiras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Cooperação Acadêmica; Relação Sul-Sul; Brasil; Angola.

ABSTRACT

IZAR, Juliana Gama. **Higher education in Angola and Brazil: The Academic Cooperation between the University Lueji A'Nkonde (ULAN) and the Faculty of Education, University of São Paulo (FEUSP)**. 2016. 221 p. Thesis (PhD) - Faculty of Education, University of São Paulo, 2016.

This research aims to analyze the contributions and limitations arising from the academic cooperation established between universities in different countries. With the use of methodological triangulation, it sought to recover the different university concepts and configurations taken along the historic route to answer the question: is it possible that countries with temporality and distinct characteristics can build joint actions and cooperate with each other? From the study of the history of higher education in Brazil and Angola and analysis of academic cooperation agreement between the Faculty of Education, University of São Paulo (BR) and the University Lueji A'Nkonde (AO), the research seeks to answer this issue taking into account the possibilities and difficulties arising from this process in the development of projects and actions that have in common the goal of producing a borderless knowledge.

KEYWORDS: Higher Education; Academic Cooperation; South-South relations; Brazil; Angola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01: Contextos analisados pela <i>Abordagem do Ciclo de Políticas</i>	p. 20
Ilustração 02: Mapa geopolítico do Brasil	p. 38
Ilustração 03: Estrutura dos cursos do <i>Instituto de Educação</i> (1933)	p. 107
Ilustração 04: Quadro Docente do <i>Instituto de Educação</i> (1935)	p. 111
Ilustração 05: Quadro Geral dos Cursos oferecidos pelo <i>Instituto de Educação</i>	p. 112
Ilustração 06: Mapa geopolítico de Angola	p. 121
Ilustração 07: Distribuição Geográfica das Regiões Acadêmicas de Angola (2009)	p. 141
Ilustração 08: Frentes de Ação Estratégica para o desenvolvimento da PNCTI	p. 147
Ilustração 09: Quadro de cruzamento entre as Linhas de Ação Gerais e Específicas, gerando as 221 Medidas Orientadoras	p. 154
Ilustração 10: Quadro das Unidades Orgânicas da ULAN (2011)	p. 156
Ilustração 11: Organograma da ULAN	p. 157
Ilustração 12: Estratégia de Desenvolvimento da Região Acadêmica IV	p. 159
Ilustração 13: Quadro acerca das disciplinas do Minter FEUSP/ULAN	p. 170
Ilustração 14: Quadro do Plano de Trabalho de Campo (Angola – 2011)	p. 172
Ilustração 15: Quadro da relação de documentos para a emissão do visto ordinário	p. 173
Ilustração 16: Quadro da Organização do Sistema de Educação Angolano (Lei N. 13/01)	p. 177
Ilustração 17: Croqui da <i>Escola Anexa</i>	p. 183
Ilustração 18: Quadro do Plano de Trabalho de Campo (2014)	p. 196

REGISTROS ICONOGRÁFICOS

2011

Cidade do Dundo (Lunda Norte, Angola)	pp. 185-187
Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte	pp. 188-189
Estruturas Escolares da Cidade do Dundo (Lunda Norte, Angola)	pp. 190-193

2014

Atividades acadêmicas realizadas (Luanda, Lunda Norte, Malanje, Lunda Sul)	pp. 202-203
--	--------------------

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição do número de estudantes das escolas superiores no Brasil, segundo cursos (1932 – 1945)	p. 64
Tabela 2: Distribuição do número de estudantes das escolas superiores no Brasil, segundo cursos (1945 – 1964)	pp. 72-73
Tabela 03: Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa (2010 – 2013)	p. 90
Tabela 04: Matrículas nos Cursos de Graduação da USP (1960 – 1969)	p. 97
Tabela 05: Diplomados pela USP nos Cursos de Graduação (1961 – 1969)	p. 98
Tabela 06: Pesquisas e Trabalhos publicados pela USP (1964)	p. 99
Tabela 07: Instituições privadas de Ensino Superior em Angola (2011)	p. 140
Tabela 08: Organização do Ensino Superior público de Angola (2009)	pp. 142-143
Tabela 09: Relação de alunos/ano no Ensino Superior de Angola (1964 – 2011)	p. 149
Tabela 10: Relação de alunos/ano no Ensino Superior Privado de Angola (2009 – 2011)	p. 149
Tabela 11: Relação de alunos/ano no Ensino Superior Público de Angola (2009 – 2011)	p. 150
Tabela 12: Evolução do Subsistema de Ensino Superior Angolano (2002 – 2012)	p. 155
Tabela 13: Rede de IES da Região Acadêmica IV de Angola (2015)	pp. 161-162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	<i>Associação Brasileira de Educação</i>
AI	<i>Ato Institucional</i>
AIB	<i>Ação Integralista Brasileira</i>
ALN	<i>Aliança Nacional Libertadora</i>
CAPES	<i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</i>
CBPE	<i>Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais</i>
CBPF	<i>Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas</i>
CEDES	<i>Centro de Estudos e Desenvolvimento Social</i>
CFE	<i>Conselho Federal de Educação</i>
CICAJ	<i>Centro de Investigação Científica e Assessoria Jurídica</i>
CIE-E	<i>Centro de Integração Empresa-Escola</i>
CIH	<i>Cooperação Internacional Horizontal</i>
CIMETOX	<i>Centro de Investigação e Informação de Medicamentos e Toxicologia</i>
CIT	<i>Cooperação Internacional Tradicional</i>
CLT	<i>Consolidação das Leis Trabalhistas</i>
CNE	<i>Conselho Nacional de Educação</i>
CNE	<i>Conselho Nacional do Ensino</i>
CNPq	<i>Conselho Nacional de Pesquisas</i>
CPLP	<i>Comunidade dos Países de Língua Portuguesa</i>
CRPE-SP	<i>Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho</i>
CRUTAC	<i>Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária</i>
CSE	<i>Conselho Superior do Ensino</i>
DNE	<i>Departamento Nacional do Ensino</i>
EA	<i>Escola de Aplicação</i>
EaD	<i>Ensino a Distância</i>
EDA	<i>Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação</i>
EDF	<i>Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação</i>
EDM	<i>Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada</i>
EDUSP	<i>Editora da USP</i>
ESP	<i>Escola Superior Pedagógica</i>
FAPESP	<i>Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo</i>
FEUSP	<i>Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo</i>
FFCL	<i>Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras</i>
FFLCH	<i>Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas</i>
FIES	<i>Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior</i>
FNDE	<i>Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação</i>
FNLA	<i>Frente Nacional de Libertação de Angola</i>
GEPEULAN	<i>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação da Universidade Lueji A'Nkonde</i>
IDEB	<i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</i>
IES	<i>Instituto de Ensino Superior</i>
IEUSP	<i>Instituto de Educação da Universidade de São Paulo</i>
IFES	<i>Instituto Federal de Ensino Superior</i>
INABE	<i>Instituto Nacional de Bolsas de Estudos</i>
INEP	<i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</i>
IPD	<i>Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento</i>
IPES	<i>Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais</i>
ISEB	<i>Instituto Superior de Estudos Brasileiros</i>
ISSS	<i>Instituto Superior de Serviço Social de Angola</i>
ITA	<i>Instituto Tecnológico da Aeronáutica</i>
LDB	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>
LEC	<i>Liga Eleitoral Católica</i>
MES	<i>Ministério do Ensino Superior</i>
MESCT	<i>Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia</i>
MINTER	<i>Mestrado Interinstitucional Internacional em Educação</i>
MPLA	<i>Movimento Popular de Libertação de Angola</i>
ONU	<i>Organização das Nações Unidas</i>
PAEG	<i>Programa de Ação Econômica do Governo</i>

PDI	<i>Plano de Desenvolvimento das Instituições</i>
PNE	<i>Plano Nacional de Educação</i>
PNFQ	<i>Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020</i>
PPGE	<i>Programa de Pós-Graduação em Educação</i>
PROUNI	<i>Programa Universidade para Todos</i>
REUNI	<i>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais</i>
SBPC	<i>Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência</i>
SINAES	<i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior</i>
SINAPES	<i>Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior</i>
TIDIA/Ae	<i>Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada/ Aprendizado Eletrônico</i>
UAB	<i>Universidade Aberta do Brasil</i>
UAN	<i>Universidade Agostinho Neto</i>
UDF	<i>Universidade do Distrito Federal</i>
ULAN	<i>Universidade Lueji A'Nkonde</i>
UnB	<i>Universidade de Brasília</i>
UNESCO	<i>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura</i>
UNITA	<i>União Nacional para a Independência Total de Angola</i>
UO	<i>Unidade Orgânica</i>
USP	<i>Universidade de São Paulo</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE OU UNIVERSIDADES?	24
A Universidade Inglesa	25
A Universidade Alemã	26
A Universidade Estadunidense	27
A Universidade Francesa	28
A Universidade como Santuário do Saber	32
A Universidade como Campo de Treinamento para as Profissões Liberais	33
A Universidade como Agência de Prestação de Serviço	34
A Universidade como Linha de Montagem para o Homem do Sistema	35
CAPÍTULO 2: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	38
O Ensino Superior na Colônia	40
O Ensino Superior no Império	43
O Ensino Superior na Primeira República	45
O Ensino Superior na Era Vargas	52
O Ensino Superior na República Populista	65
O Ensino Superior no Regime Militar	74
O Ensino Superior na Nova República	83
A Universidade de São Paulo	91
A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	103
CAPÍTULO 3: O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	121
A Educação Jesuítica (1575-1759)	123
A Educação Pombalina (1759-1792)	124
A Educação Joanina (1792-1845)	124
A Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926)	125
A Educação Salazarista (1926-1961)	127
O Nascimento da Universidade Angolana	128
O período pós-Independência e a Guerra Civil	132
O período Pós-guerra	135
A Universidade Lueji A'nkonde	156
CAPÍTULO 4: A COOPERAÇÃO ACADÊMICA ENTRE A FEUSP E A ULAN	163
O Mestrado Interinstitucional (MINTER)	167
O Minter FEUSP/ULAN	167
O Trabalho de Campo	172
Registros Iconográficos – 2011	185
Registros Iconográficos – 2014	202
A Cooperação e os seus contextos	204
Considerações Finais	213
REFERÊNCIAS	216

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutoramento se ocupa do estudo de uma proposta de cooperação acadêmica internacional para a formação de professores entre instituições de ensino superior do Brasil e de Angola que explora a estratégia bem sucedida do *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGE) da *Universidade de São Paulo* (USP) na formação dos quadros superiores das universidades brasileiras. A partir da constatação de que entre os dois países há mais semelhanças e afinidades do que diferenças e divergências, a hipótese orientadora do trabalho é a de que, em cenários nos quais há convergências dos contextos de influência, de produção de textos e de prática, certas políticas e práticas podem ser replicadas com relativo êxito, ainda que resguardadas as especificidades de cada contexto local.

Estabelecido em 17 de setembro de 2010, o convênio de cooperação acadêmica entre a *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN) e a *Faculdade de Educação* da *Universidade de São Paulo* (FEUSP) originou o *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação da Universidade Lueji A'Nkonde* (GEPEULAN) que envolve um número significativo de pesquisadores, professores e alunos – angolanos e brasileiros –, para a produção de novos conhecimentos com vistas à promoção do desenvolvimento de ações de âmbito educacional para três províncias de Angola² que compõem a *Região Acadêmica IV*, área de abrangência da *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN).

Dentre as ações desenvolvidas pelo GEPEULAN, encontram-se:

1. Projeto de *Cooperação Acadêmica Internacional*³ para a oferta de um Mestrado em Educação da *Faculdade de Educação* da USP (Brasil) na *Universidade Lueji A'Nkonde* (Angola), que tem propiciado o intercâmbio de pesquisadores, técnicos administrativos e estudantes angolanos e brasileiros nos diferentes níveis de graduação e pós-graduação;
2. Projeto de *Mapeamento Geoeducacional*⁴ da *Região Acadêmica IV* de Angola. Visando o desenvolvimento de um banco de dados com as características do território mapeado para a alimentação das pesquisas a serem desenvolvidas, este projeto aporta conhecimentos, tecnologias e metodologias próprias das

² Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje.

³ Processo N. 23038.005606/2013-32 (CAPES).

⁴ Processo N. 470227/2014-1 (CNPq).

áreas da Geografia e do Geoprocessamento, cobrindo toda a *Região Acadêmica IV* de Angola (composta de 28 municípios distribuídos em três províncias – Lunda Norte - 10; Lunda Sul - 04 e Malanje - 14) em uma extensão territorial de aproximadamente 240 mil km² e população de 2.184.162 habitantes, de acordo com o Censo realizado em 2014;

3. Projeto Acadêmico do *Mestrado Interinstitucional Internacional em Educação* (MINTER)⁵, que tem por objetivo a formação de 36 professores da ULAN (instituição receptora) pelo *Programa de Pós-Graduação em Educação* da USP (instituição promotora), em nível de Mestrado, com duração de três anos.

Estas ações – concomitantes e complementares – foram construídas coletivamente a partir do princípio da *interculturalidade*⁶, que se justifica como um *cuidado ético*⁷ para se evitar qualquer forma de mediação caracterizada como *neocolonialista*⁸, pois, apesar de ambos os países serem atualmente independentes, o ranço histórico do passado colonial ainda se faz presente na cultura e, por conseguinte, nas práticas sociais cotidianas, estabelecendo por vezes “uma relação extremamente desigual de saber-poder [... e a] supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009, p. 09).

Neste contexto, o *cuidado ético* não está relacionado somente com os resquícios do passado, mas também com as problemáticas advindas do tempo presente com a *globalização*⁹, passível de “estabelecer ou demolir fronteiras” (RAMOSE in: *ibid*, p. 137), pois que

⁵ Processo N. 194578/2014 (CAPES).

⁶ De acordo com Sousa Santos e Meneses (2009), a *interculturalidade* “pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (p. 09).

⁷ Segundo Benner (1984), o *cuidado ético* se faz presente cotidianamente a partir da confrontação de valores, princípios e interesses pessoais, bem como de normas institucionais e/ou sociais na fusão do conhecimento teórico (saber o quê) ao conhecimento prático (saber como).

⁸ Lobão (2006) define *neocolonialismo* como um movimento de “dirigismo”, no qual atores nacionais passam a se comportar de acordo com princípios externos (FANON, 1973) e as lutas pelo poder, espacializadas e historicizadas, determinadas pelo Eurocentrismo e pela hegemonia da cultura ocidental, tornam-se armadilhas na luta pelo reconhecimento em nível internacional (HABERMAS, 1994). Assim, a ideia de “novo mundo” forma conceitos paralelos e complementares na dupla colonização do tempo e do espaço no processo de implantação da ideia de “modernidade” (MIGNOLO, 2002), na qual a dimensão espaço-temporal – determinante nas relações de poder e nas lutas por emancipação – é eliminada (DUSSEL, 2005) ou se torna fluída (QUIJANO, 2005).

⁹ Para Dale (2001), a globalização é compreendida como um fenômeno complexo e contraditório, no qual atividades econômicas, políticas e culturais de diferentes Estados e blocos continentais se relacionam entre si, objetivando o lucro, sem, contudo, deixar de levar em conta a interdependência

[...] no mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas definições. [...] Os lugares repercutem os embates entre os diversos atores e o território como um todo revela os movimentos de fundo da sociedade. A globalização [...] subverte o antigo jogo da evolução territorial e impõe novas lógicas. Os territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local, da sociedade nacional. Esses movimentos são paralelos a um processo de fragmentação que rouba às coletividades o comando do seu destino, enquanto os novos atores também não dispõem de instrumentos de regulação que interessem à sociedade em seu conjunto. [...] O território não é um dado neutro nem um ator passivo. [...] O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente (SANTOS, 2010, p. 39).

Assim, como forma de evitar o “*epistemicídio*, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena”, homogeneizando o mundo a partir da obliteração das diferenças culturais (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009, p. 10), o planejamento destas intervenções conscientes se deu a partir do exercício da escuta que, segundo Paulo Freire, “é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. [...] Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (2002, p. 61). Dussel (1986) vai além e afirma que o exercício de escuta é o momento constitutivo do próprio método e condição para se aprender a interpretar e somente então poder agir. Para a *pesquisa-ação*, uma das metodologias de pesquisa empregadas neste estudo, a escuta é fundamental para

[...] garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção

existente entre eles: “a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de actividades relacionadas entre si, económicas, políticas e culturais. [...] Trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, ‘Europa’, ‘América’ e ‘Ásia’. [...] Essas regiões são mais construções sociais, especialmente político-económicas, do que geograficamente inclusivas. Possuem diferentes níveis de interacção e integração e podem até certo ponto ser vistas como competindo entre si. [...] Contudo, os agrupamentos regionais partilham a preocupação com o controlo e concordam sobre certas regras do jogo. Competem ferozmente para fazer avançar o conjunto de acordos globais que lhe sejam mais favoráveis, mas reconhecem que, em última análise, dependem da existência de um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro e não de um mundo que seja seguro para perseguir o seu lucro próprio a expensas de outros. Esta forma e extensão da globalização é diferente de qualquer outra que tenha acontecido anteriormente; ela torna possível, pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo” (DALE, 2001, pp. 436-437).

de conhecimentos e enfrentamento dos problemas. [...] Assim, [...] é por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, [...] que são] encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas (TOLEDO; JACOBI, 2013, n.p.).

Diante da complexidade de análise do objeto de pesquisa, a abrangência da temática pesquisada e a diversidade dos territórios estudados, a *triangulação metodológica* – que pode ser entendida como a combinação de diferentes instrumentais e perspectivas metodológicas para a coleta, análise e interpretação de dados e informações –, mostrou-se como a melhor estratégia metodológica por possibilitar a aproximação entre a fundamentação teórica e o trabalho de campo a partir de diferentes abordagens.

Considerando “o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização” (MINAYO, 2004, p. 22), a *triangulação metodológica* permitiu o diálogo, sob a ótica qualitativa, dos dados coletados por meio das pesquisas *bibliográfica*, *documental* e da *pesquisa-ação* para a posterior análise, orientada pela *abordagem do ciclo de políticas*.

As pesquisas *bibliográfica* e *documental* serviram para historicizar o processo de constituição do Ensino Superior em ambos os territórios estudados e compreender como se deram os diferentes contextos contribuintes para o seu desenvolvimento. Cabe aqui ressaltar que, no caso de estudo do Brasil, o volume de produções bibliográficas era significativamente vasto e fez-se necessário um laborioso exercício de revisão; já no caso de estudo de Angola ocorreu o inverso, a ausência de produções bibliográficas levou-nos a buscar na *pesquisa documental* as referências necessárias para conhecer o processo de criação e expansão do Ensino Superior no país. Além das fontes primárias, localizadas na *Imprensa Nacional* (Luanda, Angola), foram utilizadas *fontes orais* (entrevistas semiabertas com gestores e abertas com docentes e discentes da ULAN) como recurso para a compreensão de algumas lacunas deixadas pela análise do acervo documental.

A *pesquisa-ação*, por sua vez, se fez presente em todas as etapas desta investigação. Entendida como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de

um problema coletivo” (THIOLLENT, 2003, p. 14), a *pesquisa-ação* é orientada por diretrizes que abrangem uma situação-problema (diagnóstico), a tomada de consciência (investigação/análise) e a produção de conhecimento (planejamento e operacionalização da ação transformadora).

A relação contínua entre a prática e a teoria presente na *pesquisa-ação* possibilita aos pesquisadores o não distanciamento da realidade e o acesso a informações que, posteriormente, são levadas para análise em uma estrutura coletiva, participativa e ativa, na qual a “atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de concepções próprias” (Ibid., p. 17) é desenvolvida.

Segundo Thiollent (2003), o “qualitativo e o diálogo não são anticientíficos” (p. 23) e este processo de compartilhamento das observações realizadas em campo serve para “oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (p. 29).

Deste processo resultam as diretrizes de ação transformadora que visam cumprir especificamente os seguintes objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com realismo. Isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (Ibid., p.17).

Apesar da *pesquisa-ação* ampliar as possibilidades de aplicação efetiva do conhecimento no delineamento e implementação das ações transformadoras, Thiollent (2003) reconhece que ela não deve ser empregada exclusivamente, fazendo-se necessária a utilização de outros instrumentais de pesquisa que a complementem. Seu grande diferencial é a articulação entre o conhecer e o agir, condição na qual “o saber informal dos usuários não é desprezado e sim posto em relação com o saber formal dos especialistas no intuito de um enriquecimento mútuo” (p. 101).

Neste sentido, a *Abordagem do Ciclo de Políticas*¹⁰ foi eleita para auxiliar na análise dos dados coletados, pois diferentemente de outras metodologias que focam as ações e resultados a partir de uma perspectiva linear e quase cartesiana, esta abordagem metodológica permitiu analisar o processo de construção das ações propostas por este convênio de cooperação acadêmica e, especificamente, do Minter, compreendido neste trabalho como a estratégia delineada pelo GEPEULAN para a formação dos quadros superiores da *Região Acadêmica IV*, perpassando os seus diversos contextos, etapas e dimensões (macro e micropolíticas).

Elaborada originalmente para a análise de políticas públicas, a *Abordagem do Ciclo de Políticas* mostrou-se pertinente de ser utilizada neste trabalho por possibilitar o estudo de diferentes contextos inter-relacionados no processo de elaboração e desenvolvimento das ações deste convênio de cooperação acadêmica entre a FEUSP e a ULAN, a partir da consideração dos seguintes contextos:

Ilustração 01: Contextos analisados pela *Abordagem do Ciclo de Políticas*

¹⁰ Originalmente nomeada *Policy Cycle Approach*, foi elaborada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe e Gold, 1992).

Segundo Mainardes (2006), o *Contexto de Influência* pode ser considerado o contexto inicial, no qual os discursos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, ou seja, o espaço onde – através da disputa entre diferentes grupos de interesse – é definida a finalidade da política em questão a partir da conjuntura, instituições e atores envolvidos. O autor ainda ressalta as influências internacionais, que podem se dar de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a) a circulação internacional de ideias [...], b) o processo de “empréstimo de políticas” [...] e c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. [...] Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (MAINARDES, 2006, p. 52).

O *Contexto da Produção de Texto* é o contexto em que os conceitos e discursos tomam a forma de uma política, por meio da elaboração de leis e produção de textos. Contudo, “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção [... pois são] o resultado de disputas e acordos” (Ibid., p. 52).

O *Contexto da Prática* é o contexto em que o texto da política em questão se torna sujeito a diversas interpretações, produzindo consequências que podem representar alterações significativas na política original tanto pela *implementação performática* (fabricação de dados para responder às exigências legais, sem nenhum tipo de modificação que corresponda à proposta da política em questão), como pelos *ajustamentos secundários* (adaptações realizadas na política ou na instituição para a sua implementação). Para Ball, o *contexto da prática* é ainda influenciado pelos contextos *material* (infraestrutura, orçamento e recursos humanos), *situado* (histórico, localização e público da instituição), da *cultura profissional* (princípios e valores pessoais x institucionais) e *externo* (suporte e visibilidade da instituição para parceiros, outras instituições e governo). Segundo ele,

“a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais [...], expectativas e requisitos contraditórios” (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O *Contexto dos Resultados/ Efeitos* é o contexto de análise do impacto da política e de seus efeitos. Para Ball, a ideia de *efeitos* é mais apropriada que *resultados* e faz-se necessário uma análise minuciosa das “[...] várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações e [...] das interfaces da política com outras políticas setoriais e como conjunto das políticas” (apud MAINARDES, 2006, p. 54). Para isso, Ball apresenta duas categorias de efeitos, a saber, *efeitos de primeira ordem* (“mudanças na prática ou na estrutura [...] evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” – Ibid., p. 55) e *efeitos de segunda ordem* (“impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” – Ibid., p. 55).

O *Contexto da Estratégia Política* é o contexto em que, a partir dos efeitos verificados no *Contexto dos Resultados/ Efeitos*, elaboram-se novas ações para a resolução das problemáticas originadas ou reproduzidas pela política investigada.

A partir dos contextos supracitados, tanto o processo de coleta como o de análise de dados são contínuos, pois

[...] os resultados são uma extensão da prática. [...] Considerações sobre maneiras de organizar como pensamos sobre problemas são o primeiro passo na direção de abordá-los de forma diferente. Isto é, começar por pensar como o problema que estamos abordando é construído; como algo vem a ser percebido como um problema que necessita de políticas [...] fornecem ferramentas que organizam formas de pensar sobre problemas sociais. [...] Sem a compreensão da situação, não temos nenhuma possibilidade de agir estrategicamente (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, pp. 306-312).

Dentro desta perspectiva, fazendo-se as adequações necessárias para o estudo das ações resultantes deste convênio e não de uma política pública, o presente estudo tem por objeto de pesquisa a análise das possibilidades, implicações e limitações de uma estratégia de formação de quadros para o Ensino Superior local ser replicada em outro território, com contextos histórico, cultural e social distintos e sua análise e resultados podem ser verificados nos apontamentos finais da pesquisa.

Partindo de uma situação microssocial¹¹ – a criação do Projeto Acadêmico do *Mestrado Interinstitucional Internacional em Educação* (MINTER), por meio da replicação da experiência da FEUSP¹² em pós-graduação no desenvolvimento da estruturação, orientação, organização e desenvolvimento do primeiro curso *stricto sensu* na Região Acadêmica IV, área de responsabilidade da ULAN –, a pesquisa busca compreender se, a partir de referências oriundas de outro território no qual esta estratégia é considerada exitosa, se faz válido e pertinente replicá-la em outro território que, apesar de características comuns, tem a sua própria identidade e temporalidade.

Para tanto, a presente pesquisa voltou-se inicialmente para as origens e diferentes concepções de Universidade, bem como para as expectativas e exigências em relação à sua finalidade, explicitadas no capítulo 1. A partir da multiplicidade de modelos universitários existentes, buscou-se compreender o processo de constituição do Ensino Superior no Brasil e em Angola, apresentados nos capítulos 2 e 3, juntamente com a história e desdobramentos das universidades envolvidas neste estudo, no caso a USP e a ULAN. Por fim, no capítulo 4, o objeto de análise desta pesquisa é descrito por meio do relato do trabalho de campo para a sua posterior análise e conclusão.

¹¹ Segundo Brandão (2001), as perspectivas de análise (macro x micro) são inseparáveis, pois os processos e configurações sociais vão das estruturas sociais às interações, bem como o seu inverso (das interações às estruturas sociais). Nesse sentido, busca-se compreender se a ordem social se impõe como matriz que estrutura os comportamentos, ou se ela é permanentemente reconstruída pela negociação entre os indivíduos envolvidos nas ações ou trocas sociais. Assim, a análise microssocial permite incorporar o contexto socioeconômico e político dentro de uma análise mais específica, na qual se constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais.

¹² A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é responsável pela formação de 1.443 doutores e 1.603 mestres em Educação, desde a criação de seu programa de pós-graduação, em 1971. Atualmente, conta com 590 alunos regulares, sendo 354 de doutorado, 235 de mestrado, 1 de doutorado direto e 132 docentes credenciados. (dados disponíveis em: <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/apresentacao>. Acesso em: 10/06/2016).

CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE OU UNIVERSIDADES?

Ao longo da história da humanidade, o conhecimento por ela adquirido, produzido e reproduzido foi compartilhado de diversas formas, mas somente na Idade Média houve a preocupação de se criar um espaço específico para a sua conservação e perpetuação. Assim, nasceram os *Estúdios Gerais* que tinham por finalidade “abranger a totalidade dos conhecimentos que não dizem respeito à simples habilidade manual, mas que constituem o saber necessário à vida social como também ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana” (FARMER, 1950, p. 03 *apud* DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 33).

Estes *Estúdios Gerais* sofreram inúmeras alterações no contexto sócio-histórico-econômico, incluindo sua própria nomenclatura, que levou os *Estúdios Gerais* a serem chamados de *Universidades*. Segundo Drèze & Debelle (1983),

[...] a Universidade está, há vários anos, submetida a reais tensões: é a consequência inelutável de uma evolução rápida nas condições de trabalho de uma instituição muitas vezes lenta em adaptar-se. Assim, o aumento do número de estudantes transformou, em muitos casos, em instituição de massa uma instituição destinada, primeiramente, a uma elite. As normas de eficácia do ensino superior e da pesquisa científica sofreram mudanças profundas. As solicitações de novas tarefas foram multiplicadas. A Universidade devia, ao mesmo tempo, mudar de dimensão; repensar a maneira de abordar suas tarefas tradicionais e enfrentar novas orientações (p. 25).

Para estes autores, as diferentes concepções de Universidade estão relacionadas à ênfase dada ao ensino, à pesquisa, à simbiose entre pesquisa e ensino e às preocupações de ordem sociopolítica e econômica, determinantes de sua utilidade coletiva. Neste estudo¹³, são apontadas diferentes visões da Universidade em espaços diversos – Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e França, contrapondo as principais ideias acerca de sua concepção e finalidade.

¹³ Publicado originalmente na França, em 1968, e realizado a pedido da *Fundação Indústria-Universidade* e do *Instituto Administração-Universidade* – “organismos belgas que se dedicam à formação permanente de pessoal para as empresas privadas e públicas. Vendo a formação de base dada pelas Universidades constantemente questionadas, decidiram organizar uma vasta confrontação sobre o papel da Universidade na preparação dos futuros dirigentes” (DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 28), em razão dos movimentos estudantis em prol da reforma universitária ocorridos em meados de 1960 em diversos países.

A Universidade Inglesa

A partir dos estudos de Newman¹⁴ (Inglaterra), um primeiro modelo de Universidade é apresentado como um espaço de ensino do saber universal, cujo objetivo deve ser a difusão e extensão do conhecimento com um fim em si mesmo, considerado a própria recompensa do aprendizado.

Distinguindo as atividades de pesquisa e ensino, Newman enfatiza que o papel da Universidade é a conservação e a transmissão do saber intelectual, voltando a sua atenção para os problemas do ensino e da educação. Assim, a pesquisa científica, considerada uma atividade autônoma, não está ligada ao ensino e, portanto, não faz parte da função universitária. Essa ideia é reforçada por Pusey¹⁵ (1854, p. 215), que afirma:

O problema e a tarefa especial de uma Universidade não é fazer avançar a ciência, nem fazer descobertas, nem formar novas escolas filosóficas, nem inventar novos modelos de análise, nem efetuar trabalhos de medicina, de direito ou mesmo de teologia, mas, muito mais, formar os espíritos, religiosamente, moralmente e intelectualmente (*apud* DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 35).

Outra característica da educação universitária defendida por estes representantes do modelo universitário inglês é a formação do espírito filosófico com atributos morais e intelectuais como resultado principal. Nessa perspectiva, os objetivos da formação universitária não estão centrados na formação profissional, mas sim na formação do homem – hábitos e valores – que, por meio dessa educação geral, será sensato e ético para fazer uso desses conhecimentos para guiar a sua vida profissional: “Uma educação universitária deve [...] preparar pessoas inteligentes para abordar a vida e seu trabalho sob ângulos não acadêmicos, deve, essencialmente, encorajá-las a refletir” (Ibid., p. 40).

¹⁴ John Henry Newman (1801-1890) foi um sacerdote anglicano inglês convertido ao catolicismo. Estudou no *Trinity College* de Oxford (1816) e no *Oriel College* (1822), tornando-se um dos líderes do "Movimento de Oxford" (1833) e, posteriormente, reitor da *Universidade Católica da Irlanda* (1854). Autor da obra *The Idea of a University* (1873) – utilizada por Drèze e Debelle no estudo aqui apresentado –, compilação de dois livros anteriores de sua autoria, a saber, *Discursos sobre o alcance e natureza da Educação Universitária* (1852) e *Palestras e Ensaios sobre assuntos da Universidade* (1859). Fonte: KER, Ian. **Newman on Education**. 2008. Disponível em: www.CatholicHigherEd.org. Acesso em: 04/05/2016.

¹⁵ Edward Bouverie Pusey (1800-1882) foi um clérigo Inglês e um dos líderes do "Movimento de Oxford" (1833). Fonte: http://encyclopedia.jrank.org/PRE_PYR/PUSEY_EDWARD_BOUVERIE_1800_1882.html. Acesso em: 04/05/2016.

A partir desse posicionamento, Newman critica o privilégio da memorização e o enciclopedismo no processo do desenvolvimento intelectual e enfatiza o valor da educação para a reflexão, defendendo o sistema residencial e de tutores para a promoção do desenvolvimento intelectual, nos quais o estudante tem, por meio de suas interações, convivência e relações; para ele, o processo de aprendizagem “mais eficaz do mundo” (Ibid., p. 43).

A Universidade Alemã

O segundo modelo de Universidade apresentado por Drèze & Debelles (1983), é baseado nas ideias de Jaspers¹⁶ (Alemanha), que afirma serem a educação universitária e a pesquisa científica indissociáveis, pois seu objetivo final é a descoberta da verdade e, para ele, isso não se faz possível sem reconhecer na pesquisa a sua tarefa primeira. Tendo em vista a promoção dos trabalhos científicos de seus pesquisadores, Jaspers (1961) desenvolve dois princípios para a orientação do trabalho universitário: a unidade do saber e a unidade da pesquisa e do ensino.

A unidade do saber está relacionada à conduta moral do pesquisador e de seu trabalho científico, no sentido de desenvolver suas pesquisas em integração com todas as outras áreas de conhecimento e indivíduos envolvidos, promovendo as relações para o favorecimento da organização e unidade da própria Universidade.

A unidade da pesquisa e ensino refere-se à concepção do ensino universitário como uma iniciação à pesquisa. Dentro dessa concepção, o estudante descobre e adquire a atitude científica – necessária para a sua vida intelectual e profissional – por meio da vivência empírica, ou seja, trabalhando juntamente com o professor-pesquisador. Em relação à sobrecarga que pode ocorrer ao professor-pesquisador diante da responsabilidade de formar os estudantes e, concomitantemente, desenvolver pesquisas, dentre as tantas e possíveis consequências abordadas

¹⁶ Karl Theodor Jaspers (1883-1969), filósofo e psiquiatra alemão, trabalhou no hospital psiquiátrico da *Universidade de Heidelberg* e lecionou filosofia na *Universidade de Basileia*. Juntamente com Kurt Rossmann (1909-1980), também filósofo e professor da *Universidade de Basileia*, escreveu *Die Idee der Universität* (1961), obra na qual defende o ideal de uma Universidade moderna que, apesar da multiplicidade de suas tarefas, garanta a unidade do conhecimento: “A universidade é instituição de pesquisa e de ensino, mundo da cultura (*Bildungswelt*), vida comunicativa, o cosmo das ciências, tudo isso em uma só. Cada uma dessas tarefas torna-se tanto mais forte, significativa, clara, quanto mais ela toma parte das demais. Na ideia, uma tarefa não pode se desligar das outras sem que a substância da Universidade sucumba e sem que, ao mesmo tempo, cada tarefa se atrofie ou assuma formas híbridas nefastas. Todas as tarefas são momentos de um todo vivo da ideia” (JASPERS, K.; ROSSMANN, K. *Die Idee der Universität für die Gegenwartige Situation*. 2ª. ed. Berlim: Springer-Verlag, 1961, p. 65).

pelos autores, é enfatizado que “uma comunidade de pesquisadores torna-se, indiretamente, mas automaticamente, um meio de formação” (Ibid., p. 54).

Baseada na ótica de favorecimento da procura da verdade pela ciência, a organização da Universidade defendida por Jaspers se sustenta no princípio fundamental da liberdade acadêmica, no qual o estudante é responsável por si mesmo e deve seguir seus professores com espírito crítico, enquanto o professor possui liberdade de ensino, devendo ser exemplo/referência e orientador dos estudantes, mas também fazendo-os participar de suas criações intelectuais. Nesse ínterim, a Universidade reúne todos os impulsos dispersos do saber e da pesquisa, integrando-os ao possibilitar encontros, reencontros e trocas de descobertas e conhecimentos construídos coletivamente.

Em relação à problemática da massificação do ensino universitário, Jaspers reconhece que a iniciação ativa na pesquisa não é possível em grandes grupos e sugere, juntamente com Rossman (1961), a criação de uma rede autônoma de instituições de instrução superior sem o desenvolvimento/iniciação de pesquisas, voltadas especificamente para a formação dessa massa. Essas instituições seriam “anexadas” à Universidade no intuito de promover a capacitação constante de seus professores.

A Universidade Estadunidense¹⁷

A terceira concepção de Universidade apresentada é orientada pelos estudos de Whitehead¹⁸ (Estados Unidos da América), que se baseia na aspiração da sociedade ao progresso, empregando um caráter útil à cultura e à ciência, fazendo da Universidade seu principal agente para esta realização.

Para Whitehead, a Universidade deve promover uma reflexão inventiva sobre todas as formas do saber e, para isso, o ensino e a pesquisa caminham juntos em

¹⁷ Nota da pesquisadora: Em diversas citações e passagens, ao fazer referência aos Estados Unidos da América, o adjetivo pátrio utilizado pelos teóricos apresentados é “americana(o)”. Contudo, por um posicionamento geopolítico coerente que compreende a América como um grande continente, subdividido em três (América do Sul, América Central e América do Norte), com diversos países que também são e devem ser considerados “americanos”, na produção textual desta pesquisa será empregado o adjetivo pátrio “estadunidense”.

¹⁸ Alfred North Whitehead (1861-1947), matemático e filósofo, escreveu a obra *The Aims of Education and Other Essays* (Nova Iorque, 1929), na qual defende uma *educação liberal* entendida como “aquilo que permanece depois de esquecidos os fatos aprendidos na Universidade” (p. 56).

uma relação na qual se conserva e transmite a ciência adquirida e se desenvolve a pesquisa criadora.

Com a responsabilidade de constituir um centro ativo de progresso na sociedade, a Universidade deve encorajar o desenvolvimento de pesquisas construtivas e sistemáticas, visando a preparação de seus estudantes para uma vida de autoeducação permanente em detrimento da dotação de um saber definitivo com fim em si mesmo.

Preocupado com a formação de um corpo docente que alie a criatividade à competência científica, Whitehead defende a ideia de uma Universidade a serviço dos professores, em todos os seus setores, no tocante do oferecimento de condições de vida e trabalho para que os mesmos encontrem os meios mais eficazes para o desenvolvimento de suas atividades científicas.

A partir do entendimento de que a cultura é o funcionamento harmonioso da inteligência posta em movimento, Whitehead desconsidera a oposição entre as exigências da ciência pura e das competências profissionais, propondo uma formação discente verdadeiramente útil que contemple a compreensão de princípios gerais e o domínio completo da maneira como eles se aplicam a uma diversidade de particularidades concretas.

Diante do processo de massificação do ensino superior, a proposta universitária de Whitehead não sofre alterações significativas, demonstrando ser possível o seu desenvolvimento tanto para a elite quanto para grandes parcelas populacionais, mantendo os princípios da composição de quadros docentes de alta qualidade com uma organização administrativa que promova o trabalho científico e formativo; o desenvolvimento de uma proposta de ensino que alie a aplicação dos princípios gerais a situações concretas; o apelo aos métodos ativos e a valorização do tempo dos estudantes; fazendo da Universidade um núcleo de progresso no qual as descobertas científicas e as experiências pedagógicas são difundidas em toda a rede de ensino superior.

A Universidade Francesa

O quarto e último modelo universitário analisado por Drèze & Debelle (1983) refere-se ao modelo francês, no qual os autores reconhecem a dificuldade na busca por um autor que discorra sobre a missão da Universidade francesa, tamanha a heterogeneidade encontrada entre aqueles que se ocupam dessa discussão. Assim,

remontam à concepção napoleônica de Universidade, ressaltando que Napoleão jamais escreveu uma obra exclusiva sobre a mesma:

Se Napoleão sabia o que esperava do ensino superior e a quem desejava confiar a realização de seus projetos, em compensação não sabia o que é uma Universidade. Não se encontra em seus escritos, nenhuma reflexão sobre a vida acadêmica, a ciência, os métodos de ensino... (Ibid., p. 89).

Contudo, as reformas estruturais sofridas a partir de sua administração deixaram traços indelévels que ainda fundamentam a orientação de sua prática e finalidade.

Napoleão é um homem de Estado e a sua concepção totalitária propõe a nacionalização do ensino universitário como uma fonte de poder, visando exclusivamente a formação de uma nação concisa e integrada, de caráter fortemente centralizado e oferecida pelo Estado ou sob a vigilância do Estado:

De todas as nossas instituições, a mais importante é a instrução pública. Tudo depende dela, o presente e o futuro. É preciso que a moral e as ideias políticas da geração que se educa não dependam da novidade do dia ou da circunstância do momento. É preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada na mesma fôrma (NAPOLÉON in: **Vues Politiques**, 1939, pp. 211-212 *apud* DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 85).

A finalidade da Universidade francesa tem um caráter sociopolítico de conservação da ordem social por meio da difusão de uma doutrina comum, na qual a uniformidade da instrução se destaca pela regulação dos princípios da moral e da política (perpassando a religião, os princípios, a pátria e a família), assegurando uma formação profissional:

Desde Napoleão e, cada vez mais, a Universidade francesa se centralizou sobre tarefas, diretamente úteis ao Estado; preparação profissional dos professores, juristas, médicos etc., e preparação para exames ou concursos que dão acesso a funções públicas ou de caráter público. O ensino é, antes de tudo, profissional (DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 89).

Ao corpo docente é aplicado o “esquema militar”: visto como um exército a serviço do Estado, a corporação dos professores deve ser perfeitamente submissa, respeitando a ordem social estabelecida, tendo como monopólio o setor da instrução que deve ser composto por um corpo de doutrinas invariáveis:

Em geral, organizei a Universidade como uma corporação porque uma corporação não morre nunca e porque existe transmissão de organização, de administração e de espírito. Atribuí-lhe a formação e a vigilância das escolas secundárias e dos colégios... Seria necessário que uma corporação de professores fosse encarregada dessa empresa que, logo que deixasse de ser mantida nos sentimentos e nos caminhos de uma boa organização, perderia o crédito rapidamente. [...] Quero uma corporação de professores que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda; uma corporação que marche sempre, quando o governo cochila; uma corporação cuja administração e estatutos se tornem de tal maneira nacionais que não se possa jamais tentar, levemente, transformá-la (NAPOLÉON. *Op. cit.*, pp. 226-228, *apud* *Ibid.*, p. 88).

No contexto da reforma imperial, a pesquisa desaparece do espaço universitário por possuir um caráter incompatível com a finalidade do ensino superior defendida por Napoleão e, por conseguinte, a Universidade, propriamente dita, também o faz, restando ao aparelhamento estatal, faculdades isoladas formadoras de profissionais liberais.

Trazendo estas características para o cenário atual, Drèze e Debelle (1983) afirmam que a Universidade francesa está por ser (re)construída, diante da exigência – de âmbito mundial – de responder ao desafio da massificação do ensino, bem como de rever traços característicos como o cerceamento de sua autonomia institucional dada a centralização administrativa; a tentativa de integrar as então fragmentadas faculdades por meio do desenvolvimento do ensino e pesquisa interdisciplinar, tendo em vista o progresso científico; o perfil profissionalizante com vistas à diplomação para a ascensão na escala social em detrimento de um ambiente universitário ideal, no qual a relação professor-aluno e a pesquisa científica são os eixos formativos principais; o enfrentamento da procura em massa pela formação superior versus a garantia da produção de pesquisas qualitativas para a garantia do progresso, neste caso, respondida com a criação de institutos universitários de tecnologia e instituições de ensino superior especializadas, voltadas para responder às necessidades industriais, provendo a formação técnica superior em nível intermediário. Em outras palavras, como os próprios autores destacam, a diferenciação, a orientação e a seleção, ou seja, o possível retorno às instituições elitizadas para aqueles que dela possam usufruir em consonância com instituições técnico-profissionalizantes, agora em nível superior, para aqueles que necessitam do diploma para responder às necessidades mercadológicas.

Outro estudo muito interessante sobre a concepção e finalidade das Universidades é o de Paul Wolff (1991)¹⁹, professor de Filosofia da *Universidade de Colúmbia* (EUA) que, ao buscar compreender as reivindicações do movimento estudantil da década de 1960 e o seu próprio posicionamento acerca desta situação, percebeu que “sem uma noção coerente quanto à função da Universidade, [...] do que ela deveria ser e fazer” (p. 26), não há como avaliar e, sequer, direcionar as insatisfações, pois faz-se necessário compreendê-la para, somente então, tomar qualquer forma de partido e/ou posicionamento. Para ele,

[... as] Universidades foram criadas por todos os tipos de motivos: para preservar uma velha fé, para granjear prosélitos para uma nova fé, para treinar trabalhadores habilitados, para melhorar o padrão das profissões, para expandir as fronteiras do conhecimento e mesmo para educar os jovens (WOLFF, 1991, p. 25).

Destacando a função econômica das instituições de educação superior como instrumentos para reproduzir a estrutura de classe de uma sociedade industrial, Wolff afirma que

[...] o ponto ao qual você chega na pirâmide de renda [...] é determinado quase que inteiramente por quão bem seu emprego lhe paga. E o nível de salário ao qual você pode realisticamente almejar é determinado, mais do que qualquer outra coisa, por quanto você tenha de educação. NÃO por quanto você sabe, ou por quão competente você é! (Ibid., p. 13, ênfase do autor).

Assim, os professores, por mais apaixonados ou idealistas que sejam, “simplesmente por participar institucionalmente da atribuição de créditos, notas e diplomas, [servem] sem intenção como porteiros-guardiães dos níveis superiores da pirâmide social” (Ibid., p. 14). E afirma:

O verdadeiro achatamento da pirâmide de renda acentuadamente íngreme requer uma mudança fundamental na economia como um todo, uma mudança para a qual o sistema educacional pode contribuir, mas que não pode ele mesmo provocar. Certamente, um aumento no número de universitários formados criará um exército de reserva industrial de desempregados com as habilidades exigidas pela sociedade moderna industrial e pós-industrial, mas somente a existência desse exército de reserva industrial não fará com que empregos apropriados venham a existir. Muito ao contrário, simplesmente provocará uma queda nos salários desses trabalhadores especializados e aumentará o abismo entre os bem-situados economicamente e o resto da sociedade (Ibid., p. 16).

¹⁹ Publicado originalmente em 1969 nos Estados Unidos da América e em 1991 no Brasil.

A partir do reconhecimento da influência econômica na orientação das ações e finalidades da Universidade, Wolff propõe a análise de quatro modelos imaginários de Universidade que personificam um determinado conjunto de ideais e a organização sobre um princípio apropriado de autoridade interna, de acordo com os “tipos ideais” de Weber²⁰, para

[...] determinar as conexões entre os ideais propriamente ditos e os arranjos institucionais que podem personificá-los. [...] Esclarecer um pouco a confusa realidade da educação universitária, mostrando como ideais conflitantes se viram entrelaçados em estranhas combinações institucionais. [...] Confrontar os vários ideais e tentar decidir quais deles **deveriam** realmente dominar a educação superior (Ibid., p. 27, grifos do autor).

Os modelos abstratos de Universidade propostos por Wolff baseiam-se na própria história da origem da Universidade (santuário do saber), em uma reflexão acerca de sua função atual (campo de treinamento para as profissões liberais), em uma projeção das tendências atuais (agência de prestação de serviços) e, por fim, a uma crítica radical da Universidade (linha de montagem para o homem do sistema).

A Universidade como Santuário do Saber

Baseando-se no modelo medieval de Universidade, a imagem que faz menção a esta Universidade é a torre de marfim, na qual seus integrantes, os eruditos, desenvolvem uma vida quieta, contemplativa, frequentemente celibatária e se mantêm afastados das questões imediatas da ordem social. Wolff ironiza o posicionamento destes eruditos que podem se atracar por notas de rodapé mal interpretadas, pois tudo se dá no mundo das palavras; e pela aura de Prêmio Nobel que possuem, apesar de sua inexpressividade docente e científica.

Uma Universidade que personifica esse ideal é assim uma comunidade de intelectuais e estudantes que palestram sobre uma literatura comum. [...] Terá pouco a ver, de modo geral, com a sociedade mais ampla, limitando-se a seus próprios assuntos e julgando suas atividades por normas internas de erudição e não por normas sociais de produtividade ou utilidade (Ibid., p. 32).

²⁰ Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920), intelectual, jurista e economista alemão, considerado um dos fundadores da Sociologia, proferiu em 1918 uma conferência conhecida como *Política como vocação*, na qual discorreu acerca dos *tipos ideais* como ferramenta de análise, baseada na observação de dados históricos concretos, para a compreensão da sociedade a partir de seus elementos constitutivos. Fonte: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/max-weber-entre-duas-vocacoes/>. Acesso em: 04/05/2016.

A Universidade como Campo de Treinamento para as Profissões Liberais

As Universidades voltadas para a formação de profissões liberais pressupõem a existência de um número de papéis ou categorias ocupacionais socialmente definidos, cujas características correspondem ao que chamamos costumeiramente de “profissão” – que pode ser definida como uma habilidade especial ou um conjunto de conhecimentos técnicos. De modo sucinto, esta lógica formativa funciona assim:

Em primeiro lugar, afirma-se que a atividade baseia-se num conjunto de conhecimentos e técnicas que podem ser formulados em princípios e ensinados em sala de aula; conclui-se, então, naturalmente, que um profissional competente pode ensinar a atividade a outros e **julgar se o aluno a dominou**; segue-se daí que escolas profissionais deveriam ser criadas, exigências de admissão fixadas, diplomas concedidos e comissões oficiais de credenciamento indicadas, de modo que somente aqueles qualificados a praticar a profissão estarão legalmente autorizados a fazê-lo (Ibid., p. 37, grifos do autor).

Wolff (1991) questiona a formação profissional como finalidade da Universidade e faz uma crítica a essa lógica de racionalização e transformação de papéis ocupacionais em profissões liberais, acusando-lhes da criação de “ares de importância” desnecessários para meros empregos, então institucionalizados e diplomados, como uma mera oportunização financeira. Diante disso, defende a retirada de todo e qualquer curso profissionalizante das Universidades, por afetar e destruir a unidade da comunidade acadêmica ao se envolver com atividades que podem limitar a sua liberdade como uma comunidade de investigação livre, e propõe a criação de institutos independentes para tais fins.

Seguindo esta linha de pensamento, o autor aponta a especialização como um vício característico do profissional liberal e destaca que a marca distintiva do treinamento profissional não é o seu conteúdo, mas a sua forma:

O treinamento profissional objetiva alcançar a qualificação através do domínio evidente de um conjunto de tópicos e de um repertório de habilidades. Está impregnado de normas distintivas da profissão, as quais se espera que o candidato internalize e a elas se amolde. Papel social, o status, a renda e, em medida considerável, a autoimagem do candidato serão definidos pela profissão para a qual ele se prepara. Essas características do treinamento profissional, e não o grau de generalidade ou de especificidade dos tópicos aprendidos, separam o treinamento profissional de outras formas de educação (Ibid., p. 46).

Nesse íterim, o autor alerta para o fato de que mesmo uma educação humanística pode ser transformada em treinamento profissional e exemplifica tal situação com os atuais padrões de desenvolvimento da pesquisa científica, nos quais

[...] o candidato ao doutorado é instado, induzido, seduzido e pressionado para terminar rapidamente a sua tese. [...] A resposta natural para as anomalias destrutivas do doutoramento é diminuir tanto as metas quanto os padrões. Não tente fazer um trabalho original e criativo, [...] faça algo meramente diferente e competente. [...] Introduza mais uma mudança em velhas ideias que ainda não sofreram **todas** as alterações possíveis (ibid., p. 54, grifos do autor).

E conclui:

Nenhum bem pode advir de tal sistema. Aqueles poucos candidatos que têm as sementes da criação em si serão arruinados pela necessidade de contorcer seus pensamentos originais para amoldá-los à forma não natural da tese. Os outros, embora competentes para dominar sua área e ensiná-la, são compelidos a arrancar de si o simulacro de uma nova ideia, desperdiçando suas energias e, quem sabe, destruindo seu entusiasmo pelo assunto que escolheram (ibid., p. 54).

A Universidade como Agência de Prestação de Serviço

Também conhecida como *multiversidade*, este modelo

[...] retrata a Universidade como uma instituição complexa ou, talvez, como uma agregação de instituições informalmente reunidas que realiza um conjunto de serviços educacionais, de pesquisa, de consulta e outros para a sociedade [...] como um todo (ibid., p. 55).

A partir do argumento de “necessidade social”, a *multiversidade* amplia seus quadros de oferta de cursos e serviços para pessoas que não teriam acesso a ela se fosse baseada no modelo tradicional de Universidade. Mas, para além do acesso desta parcela significativa da população e do caráter utilitarista da formação oferecida, pois “não é só tradicional e justo que a Universidade sirva à sociedade; é também extremamente útil que ela o faça” (ibid., p. 59); é exatamente no tocante de seu financiamento que surge a descaracterização da Universidade como uma comunidade de investigação livre e a transforma em um conglomerado de instituições que “atende às necessidades sociais ou que satisfaz as exigências feitas a ela pela sociedade” (ibid., p. 63).

Este financiamento – necessário para ampliar os quadros docentes, manter a infraestrutura e acolher a demanda discente –, viabilizado pelo governo e pelo próprio mercado, destitui a autonomia universitária e a torna dependente das subvenções federais que determinam o valor social das tarefas as quais é chamada a realizar, anulando inclusive a sua criticidade natural – afinal, se não há independência, como e com qual autoridade se faz possível desafiar a política imposta?

A Universidade como Linha de Montagem para o Homem do Sistema

Também chamado de antimodelo da Universidade, essa abstração ou modelo imaginário de Universidade se origina das críticas sofridas pelos movimentos estudantis da época em que a sua obra foi produzida. Para Wolff,

[...] a crítica radical da Universidade norte-americana consiste de três elementos: [...] uma crítica completa do sistema e da organização da educação na Universidade; uma descrição da relação da Universidade enquanto instituição com as outras instituições principais da nossa sociedade, em particular com o governo, com a indústria e com as forças armadas; e uma teoria sobre como o primeiro elemento, como causa, está relacionado ao segundo (Ibid., p. 72).

A partir da análise dos subsídios trazidos pelos estudantes, Wolff desconstrói a crítica por eles elaborada a partir de equívocos interpretativos sobre a teoria produzida por Marx²¹ e a reelabora, reconhecendo que

[...] as Universidades são somente o estágio final num processo produtivo que começa na escola primária ou ainda antes disso, em casa. O Homem do Sistema é um trabalhador altamente produtivo, mas custa muito caro para ser produzido. [...] Há favorecimentos na Universidade como na indústria; as corporações produzem para o lucro e as Universidades educam para um desempenho seguro e não para a autossatisfação. [...] As necessidades, os valores e as hipocrisias da sociedade mais ampla são infligidas à Universidade através do procedimento de financiamento da educação universitária e através da intimidação da alta administração da Universidade. Uma vez que a maior parte do dinheiro das Universidades vem da indústria, das fundações e dos governos estadual e federal, a

²¹ Karl Marx (1818-1883), filósofo de formação, jornalista de ofício e intelectual interessado em questões político-econômicas, foi o autor de inúmeras obras expressivas e influentes até os dias atuais, das quais se destaca *O Capital* – referida aqui por Wolff (1991) –, na qual faz a análise crítica do sistema econômico dominante (capitalismo). Compreendendo o ser humano como ser social e o trabalho como atividade intrínseca a sua existência, Marx concebe as relações de produção como fundantes da estrutura social de classes e, por conseguinte, das consequências que determinam as disparidades socioeconômicas e diferentes condições da existência humana.

sociedade como um todo pode efetivamente ditar a forma e o conteúdo da educação dentro da academia. [...] As pressões são sutis e indiretas. [...] Os desejos das corporações se refletem nos programas de graduação dos quais elas pretendem tirar seus jovens executivos (Ibid., pp. 78-82).

Contudo e, apesar do seu papel “conformador”, as Universidades ainda são as únicas que se destacam como

[...] centros mais importantes, viáveis e únicos de oposição aos valores e políticas dominantes da sociedade. [...] Seu papel de oposição] se origina de sua própria natureza como centro de livre investigação. [...] E, nesse sentido,] a vida universitária é **libertadora** para a maioria dos estudantes e a libertação ocorre **por causa** daquilo que a Universidade é e não **apesar** daquilo que ela é (Ibid., pp. 85-86, grifos do autor).

Por fim, o estudo realizado por Antunha (1971) traz uma abordagem histórico-política das Universidades. De acordo com o autor, o conceito de universidade é ambíguo, porém empregado universalmente a instituições que apresentam semelhanças entre si, embora divirjam em seus objetivos.

Surgidas durante a Idade Média, as Universidades se caracterizavam pela tradição e conservantismo intelectual e pedagógico, com o objetivo de perpetuar e transmitir a cultura clássica e formar profissionais liberais (Artes, Teologia, Direito e Medicina). Apesar das diferenças organizacionais, elas tinham em comum uma relativa autonomia, fidelidade aos compromissos culturais universais e lealdade a valores que ultrapassavam questões espaço-temporais.

Com o Renascimento, passou-se a exigir modificações em sua estrutura e propósitos (adoção do vernáculo em substituição ao latim; introdução de novas línguas, literatura nacional, artes e filosofias modernas, matemática, física e ciências naturais), levando-as à resistência (morosidade em adequar-se ou mesmo a negação em alterar-se) e, por conseguinte, à criação das Academias, Institutos, Sociedades e Associações Científicas e Literárias.

Nesse contexto, iniciaram-se as reformas universitárias para a sua adequação à realidade. A Reforma Prussiana (de caráter liberal) e a Reforma Napoleônica (de caráter autoritário) apresentavam um objetivo em comum: a afirmação do caráter nacional das Universidades e a sua integração nos planos de reorganização nacional. Com isso, foram estruturados os sistemas educacionais já com a inserção do ensino universitário, visto a partir de então, a serviço da formação do cidadão e

do profissional, equilibrando-se com seu caráter de formação intelectual. Desta reconfiguração surgiram problematizações filosóficas acerca dos objetivos próprios da Universidade.

A reflexão sobre o que é uma universidade, ou melhor, sobre o que ela deve ser, é naturalmente o problema inicial. [...] As reflexões a respeito da ideia, da concepção ou da missão das universidades, isto é, do que devem ser essas instituições e quais deveriam ser os objetivos e as funções próprias [...] ativaram as preocupações a respeito dos modelos, estilos e tipos de estrutura universitária, ou dito em outras palavras, sobre o problema de como devem organizar-se e como devem funcionar as universidades dignas desse nome. [...] Em todos os lugares a Universidade foi constrangida, pelo desenvolvimento industrial, pela passagem a uma instituição de massa, pela democratização, pela demanda de uma educação permanente para todos os cidadãos. [...] Daí resulta uma situação de crise que caracteriza universalmente a Universidade: ela é incapaz de se pensar sob uma outra ideia que não seja aquela que os grandes 'liberais' conceberam e ela não pode existir na forma pela qual foi concebida. A verdadeira questão é então saber se a Universidade moderna conseguirá transformar-se... (ANTUNHA, 1971, pp. 07-10).

Buscar a compreensão destes objetivos é de fundamental importância para analisar de que modo se dá a articulação das atividades de ensino e pesquisa e, por conseguinte, a organização institucional das Universidades, pois

[...] a atividade docente sustenta-se sempre por algumas convicções que induzem a procedimentos, a atitudes e ao próprio tratamento do conteúdo ensinado. Essas convicções, por sua vez, têm raiz em visões de mundo, de sociedade e de educação que se refletem e se traduzem na organização institucional (CHAMLIAN, 2003, p. 62).

Assim, a introdução da temática por meio das três análises aqui apresentadas²² possibilita evidenciar as forças dissonantes que compõem o universo deste estudo. A partir desta abordagem ampliada acerca da história, concepção e finalidade das Universidades, na qual se faz possível localizar características comuns às Universidades brasileira e angolana, os próximos capítulos tratarão especificamente das origens e influências sofridas por estas instituições em seu processo constitutivo e panorama atual.

²² Territorializada por Drèze e Debelle (1983) – ao orientar seus estudos a partir de características universitárias presentes nos modelos inglês, alemão, estadunidense e francês; imaginária por Wolff (1991) – ao criar, a partir de características reais, modelos universitários com finalidades claras, mas não declaradas das instituições; político-histórica por Antunha (1971) – ao apresentar um panorama histórico abrangente com características universitárias comuns que, posteriormente, passa a desenvolver orientações específicas de acordo com os interesses do Estado, problematizando a sua identidade institucional.

CAPÍTULO 2: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ilustração 02: Mapa geopolítico do Brasil

Comumente, estudos apontam a universidade brasileira como uma instituição tardia e atribuem a este fato atrasos relacionados à independência do país, bem como ao seu desenvolvimento socioeconômico em comparação às ex-colônias espanholas da América, as quais tiveram universidades fundadas a partir da quarta década do século XVI:

A primeira universidade no continente americano surgiu em 1538, em São Domingos. [...] Sua vida, entretanto, foi efêmera. [...] Em 1553, foi inaugurada no México a segunda universidade americana, esta longeva. Tinha as três faculdades usuais das universidades espanholas (Filosofia, Cânones/Direito, Teologia), incluindo, mais tarde, a de Medicina, operando com os mesmos privilégios da famosa *Universidade de Salamanca*. Vieram, depois, as Universidades de *São Marcos* (Peru), de *São Felipe* (Chile), *Córdoba* (Argentina) e outras, de modo que, ao tempo de nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola (TEIXEIRA, 1969, p. 244 *apud* CUNHA, 2007a, p. 15).

Dentre os argumentos empregados para justificar a ausência de uma universidade em território brasileiro, o mais utilizado é o de que Portugal impedia o seu desenvolvimento como estratégia para manter a dependência da colônia na formação de seus quadros administrativos, em razão da necessidade de se locomover até o país colonizador para a realização dos estudos superiores.

Faria (1952) refuta este argumento a partir de dois dados pertinentes. O primeiro diz respeito aos recursos populacionais e docentes dos países colonizadores: enquanto a Espanha dispunha, em pleno século XVI, de oito universidades²³ e uma população de aproximadamente 9 milhões de habitantes, Portugal possuía apenas uma universidade²⁴ e sua população era estimada em 1,5 milhão de habitantes. Dessa forma, a Espanha podia “exportar” professores para as colônias, sem prejuízo para as suas universidades. O segundo dado diz respeito à finalidade das universidades nas colônias espanholas: elas desempenhavam o mesmo papel que os colégios jesuítas no Brasil – “preparar missionários conhecedores dos costumes dos nativos, capazes de pregar nas suas línguas” (CUNHA, 2007a, p. 16).

A partir destas evidências, Cunha (2007a) retoma o dimensionamento relacionado à crítica da universidade tardia em solo brasileiro e problematiza:

²³ Universidades de *Salamanca*, *Valença*, *Barcelona*, *Lérida*, *Santiago de Compostela*, *Valadolid*, *Oviedo* e *Alcalá*.

²⁴ *Universidade de Coimbra* e, posteriormente, *Universidade de Évora*, porém, Faria (1952) ressalta que esta última era de pequeno porte.

É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca **chamados** de universidade? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinos das universidades da América espanhola poderia arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil... (p. 17, grifos do autor).

Em estudo realizado entre abril de 1975 e setembro de 1986, Cunha (2007a, 2007b, 2007c) desconstrói o conceito de *universidade tardia* e apresenta expressivas iniciativas e ações do Ensino Superior no Brasil para além da nomenclatura *universidade*, compreendendo-o como “aquele que visa ministrar um saber superior” (2007a, p. 18), localizando-as a partir da periodização política da historiografia brasileira²⁵, da Colônia ao golpe de 1964.

Baseado neste estudo e complementado por outras pesquisas para se chegar à atualidade, o presente capítulo busca demonstrar, por meio da pesquisa bibliográfica²⁶, como a articulação dos diversos contextos que compõem a sociedade brasileira resultou nas políticas públicas do Ensino Superior, no estabelecimento das *universidades* e como estas tiveram papel determinante no delineamento do sistema educacional nacional, fortemente marcado por polaridades e contradições.

O Ensino Superior na Colônia

De acordo com Cunha (2007a), do século XVI ao século XVIII, o ensino dos cursos de Filosofia e Teologia desenvolvidos pelas escolas superiores mantidas pela *Companhia de Jesus*²⁷ destinavam-se a viabilizar a exploração da Colônia pela Metrópole.

²⁵ Neste sentido, o autor ressalta que os limites não são rígidos, mas serviram de referência básica para a demarcação do estudo e, “embora tenha utilizado referências pertencentes ao ‘campo político’ para denominar os períodos, os marcos fundamentais que os delimitam são interiores ao campo educacional” (CUNHA, 2007a, p. 19).

²⁶ “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas. [...] Busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 60).

²⁷ Criada em 1540, a *Companhia de Jesus* chegou ao Brasil em 1549, no governo geral de Tomé de Souza, com a missão de converter os indígenas e dar apoio religioso aos colonos. Contudo, seus colégios acabaram por tomar proporções maiores que a missão inicial, dada a sua prática educativa padronizada em âmbito mundial, baseada no *Ratio Studiorum* – tratado pedagógico da *Companhia* que previa a unidade do professor, do método e da matéria, a partir de um currículo único dividido em dois graus: os *studia inferiora* (domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo) e os *studia superiora* (cursos de Filosofia e Teologia). Em relação às outras ordens religiosas (franciscanos, beneditinos e carmelitas) presentes no Brasil com ensino superior (Artes e Teologia), Cunha (2007a) os distingue dos jesuítas por estarem “voltados mais para a reprodução interna de seus quadros do que para fora” (CUNHA, 2007a, p. 21).

Sua atividade educacional principal era a catequese dos indígenas, enquanto os padres seculares dedicavam-se, quase que exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, e nos centros urbanos, como párocos. Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. A integração dessas funções assim variadas ficava garantida pela presença, no currículo desses colégios, das ideologias e das práticas letradas comuns à cultura das classes dominantes, às diversas especialidades da burocracia estatal e à organização da própria ordem religiosa que as ensinava (pp. 25-26).

O primeiro colégio da *Companhia de Jesus* foi fundado em 1550, na Bahia e, durante a permanência dos jesuítas no Brasil colônia, chegaram à totalidade de 17. Porém, em 1759, a *Companhia de Jesus* foi expulsa do reino português e seus 17 colégios, 25 residências, 36 missões, além de um número indeterminado de seminários menores e “escolas de ler e escrever” em território brasileiro tiveram destinos variados. Segundo Azevedo (1971),

[...] em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispensou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação, montado e dirigido pelos jesuítas em território brasileiro (p. 47).

Especificamente sobre os cursos do ensino superior, estes foram fechados e substituídos pelas *aulas régias*²⁸. Somente em 1776, no Rio de Janeiro, é criado um

²⁸ “As *aulas régias* compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. [...] Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774. [...] Na prática, o sistema das *Aulas Régias* pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. [...] A permanência praticamente inalterada do sistema das *Aulas*

curso superior no *Convento de Santo Antônio*, pelos frades franciscanos, nos moldes da reforma pombalina. De acordo com Lacombe (1973, p. 195 *apud* CUNHA, 2007a, p. 54), era “um curso superior em amplos moldes, maior que muitos estabelecimentos que tiveram em outros países da América o predicamento de universidade”. Inicialmente voltado para a preparação profissional de sacerdotes, houve uma expressiva busca da parte de leigos. Com duração mínima de sete anos, em regime seriado e com exames anuais, o curso era estruturado em *Estudos Menores* (Grego, Hebraico e Retórica), com duração flexível de um a três anos (dependendo do rendimento do aluno); e *Estudos Maiores*, divididos em Filosofia (Racional – Lógica e Metafísica; Moral – Ética e Direito Natural; Natural – Geometria Elementar, História Natural e Física Experimental) e Teologia (História Eclesiástica, Teologia Dogmática, Teologia Moral e Teologia Exegética), com duração fixa de três anos cada. Segundo Rower (1937), este curso funcionou até, aproximadamente, 1805²⁹.

Ainda deste período (1798), o autor destaca os estatutos do *Seminário Episcopal Nossa Senhora da Graça* e do *Recolhimento de Nossa Senhora da Glória* (este último voltado para a educação de meninas), redigidos pelo bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha de Azeredo e responsável pela introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas, inspiradas nos moldes da *Universidade de Coimbra* reformada, com base nas obras de John Locke³⁰ (concepção de educação) e do Padre Luiz Antônio Verney³¹ (método de ensino).

Régias no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação” (FONSECA, Sônia Maria. In: **Glossário**: Navegando na História da Educação Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm. Acesso em: 17/05/2016).

²⁹ Não há precisão na data de encerramento deste curso em razão da perda de muitos arquivos do *Convento Santo Antônio* após a supressão da *Ordem Franciscana* no Brasil Imperial.

³⁰ John Locke (1632 – 1704), filósofo inglês, foi professor da *Universidade de Oxford*. Além de ser um dos ideólogos do liberalismo e do iluminismo, Locke defendia o empirismo como estratégia para a aquisição do conhecimento. Para ele, os processos de construção do conhecimento e da personalidade se davam a partir das experiências e observação do mundo.

³¹ Luís Antônio Verney (1713 – 1792), teólogo português, auxiliou na reforma educacional de Portugal durante o reinado de João V. Em sua obra *O verdadeiro método de estudar* (1746), Verney fez duras críticas aos métodos de ensino tradicionais por serem excessivamente teóricos e defendeu uma educação baseada no empirismo, desenvolvida em regime de coeducação e de caráter público e gratuito.

Os estudos do seminário começavam pelo curso de *Gramática*, também chamado de *Latinidade*, com três anos de duração. [...] Findo o curso de *Gramática*, os estudantes passavam um ano no curso de *Retórica*, uma curiosa mistura de retórica propriamente dita (a arte de bem falar) com História Universal e Geografia. [...] O curso de *Filosofia* tinha dois anos de duração. [...] No primeiro ano era estudada a Lógica, a Metafísica, a Ética e parte da Física Experimental (compreendendo a mecânica, a hidrostática e os princípios das máquinas). O curso de *Geometria*, realizado em um ano, abrangia a Aritmética, a Geometria Elementar, a Trigonometria Plana e a Álgebra Elementar. [...] Finalmente, no último dos cursos, o de Teologia, durante três anos ensinava-se História Eclesiástica (1º. ano), Teologia Especulativa (2º. ano) e Teologia Prática (3º. ano). [...] Os estudantes eram examinados a cada fim de ano, segundo procedimentos estabelecidos nos mínimos detalhes. [...] Os Estatutos regulavam detalhadamente as atividades de todos os funcionários do seminário, do reitor ao porteiro, do diretor de estudos ao bedel. As atividades dos alunos eram bastante restritivas às normas, abrangendo todo o dia (CUNHA, 2007a, p. 59).

O Ensino Superior no Império

Com a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro (1808 – 1820), o Brasil deixou de ser colônia e passou à condição de *Reino Unido a Portugal e Algarves*³². Com isso, fizeram-se necessárias as ampliações dos aparelhos administrativo e militar, bem como dos meios de produção agrícola, manufatureiro e cultural do país. Neste contexto, o ensino superior não poderia deixar de sofrer os efeitos destas mudanças e, tampouco, não ser utilizado para promovê-las. Assim, “foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens [...] e] profissionais liberais” (CUNHA, 2007a, p. 63) na medida em que eles se fizeram necessários.

Enquanto o ensino das primeiras letras era livre³³ e os ensinos primário e secundário poderiam ser organizados pelo Estado (de caráter laico) ou por particulares (de caráter religioso ou laico), o ensino superior era predominantemente estatal, orientado pelo *ato adicional de 1834*, que determinava a criação dos estabelecimentos de ensino superior em todo o país por meio de lei em Assembleia Geral. Este monopólio do ensino superior por parte do Estado se dava porque

³² Em 1808, a família real e a nobreza portuguesa são transferidas para o Brasil em razão das invasões napoleônicas em Portugal. Com isso, o Brasil deixa de ser colônia e passa a ser considerado Reino Unido, juntamente com Portugal (sua metrópole soberana até então) e Algarves. Com a independência do Brasil (07 de setembro de 1822), o Reino Unido se desfaz e o Brasil torna-se Império em 12 de outubro de 1822 (coroação do Imperador D. Pedro I), confirmado em 25 de março de 1824 (outorga da Constituição brasileira).

³³ “A lei de 20 de outubro de 1823 declarou entrar em vigor a lei portuguesa que dizia ser o ensino de primeiras letras permitido a qualquer pessoa, ‘sem dependência de exame ou de alguma licença’. A Constituição de 1824 dizia ser livre a educação, desde que não se opusesse ‘aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos’” (CUNHA, 2007a, p. 81).

[...] garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos. [...] O aumento do número de diplomados poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração para os grupos corporativos compostos por indivíduos oriundos das classes dominantes ou cooptados por elas e interligados a níveis mais elevados da burocracia do Estado (Ibid., p. 86).

Estruturado em estabelecimentos isolados – apesar das sucessivas tentativas de reuni-lo em universidades³⁴ –, o ensino superior brasileiro contava com cursos militares (Academia do Exército e Academia da Marinha) e com os cursos de Medicina, Direito, Desenho, História, Música e Arquitetura, bem como os já existentes de Filosofia e Teologia. Posteriormente, “Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocaram dos cursos de Filosofia para cursos médicos e da Academia Militar e, mais tarde, para a Escola Politécnica que dela se separou” (Ibid., p. 64). Os profissionais liberais de diferentes áreas eram formados nestes cursos e depois de concluí-los, recebiam uma espécie de acréscimo de formação relacionada à função escolhida.

Somente em 1879 foi promulgado um decreto³⁵ que instituiu a liberdade do ensino superior em todo o país. Contudo, além de não ter sido referendado em sua íntegra, o decreto recebeu fortes críticas pautadas no desinteresse da iniciativa privada, no risco de degradação da qualidade de ensino por perda do controle estatal e, principalmente, “na defesa do monopólio de concessão de **privilégios profissionais**, pelo poder de conferir diplomas juridicamente válidos” (CUNHA, 2007a, p. 85, grifos do autor).

Dessa forma,

³⁴ Ao todo, durante o período imperial, foram reprovados pela Assembleia Geral 42 projetos de criação de uma universidade. Por forte influência francesa, as escolas isoladas se destacavam em detrimento do modelo de universidade, como pode ser verificado no discurso do Conselheiro Almeida (*Congresso de Educação*, 1882): “A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade, deve manter as suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar na fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida” (*apud* TEIXEIRA, 1968, p. 25). Dentre os defensores para a sua criação, destacava-se um movimento intelectual denominado por Barros como “ilustração brasileira” que via na universidade a função de formar “uma elite preparada, competente e capaz, não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las e incentivá-las, [...] pois] a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral” (BARROS, 1959, pp. 22-27).

³⁵ Decreto N. 7247 de 19/04/1879, *ad referendum* da Assembleia Nacional, redigido pelo ministro do Império Carlos Leôncio da Carvalho, professor da *Faculdade de Direito* de São Paulo.

[...] o ensino superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império. Cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou substancialmente”. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de alterar os padrões do ensino superior, a não ser indiretamente, pela construção de estradas de ferro, para as quais eram necessários engenheiros. As modificações mais notáveis foram a criação da *Escola Politécnica*, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da *Escola de Minas* de Ouro Preto, um ano depois (Ibid., p. 71).

O Ensino Superior na Primeira República

A República foi proclamada em 1889, tendo o federalismo³⁶ como orientação principal do novo regime de governo. As províncias foram transformadas em estados regidos por constituições próprias e pela Constituição Federal, promulgada em 1891.

A instituição do regime republicano propiciou um processo de ampliação da burocracia pública e privada e, por conseguinte, o aumento da oferta e variedade de cargos³⁷. Nesse ínterim, o ensino superior passou a ter uma procura muito maior por parte significativa da população, tanto pelas possibilidades de trabalho, como pela questão do status social que este atribuía ao diplomado, por ser o ensino superior considerado como uma espécie de

[...] instrumento para frear a velocidade de descensão ou para acelerar a de ascensão. [...] Não só o título de bacharel, propriamente dito, mas qualquer diploma de escola superior, anel de grau, vestuário e fala conferiam aos seus portadores, os “doutores”, um *status* muito especial na sociedade brasileira (CUNHA, 2007a, pp. 147-148).

Com as transformações econômicas e institucionais, o ensino superior sofreu um processo de multiplicação de suas faculdades³⁸ e de facilitação de acesso, por meio de mudanças nas condições de admissão, que desde 1808, eram

³⁶ “O regime federativo reservava parcela do poder aos setores economicamente decadentes das classes dominantes através de um Congresso bicameral, no qual o Senado assegurava igualdade de representação entre os estados e a *Câmara dos Deputados*, a representação proporcional à população eleitora, somente recrutável dentre os alfabetizados, mais numerosos nos estados economicamente mais fortes” (CUNHA, 2007a, p. 138).

³⁷ “A instituição do regime federativo fez que os governos dos estados tivessem encargos muito maiores do que os das províncias do Império. Atividades como finanças, transportes, polícia e outras passaram a ter repartições estaduais encarregadas de controlá-las ou exercê-las, criando, assim, numerosas oportunidades de emprego para bacharéis” (AVELLAR, 1970 *apud* CUNHA, 2007a, p. 148).

³⁸ O artigo 34 da Constituição de 1891 “dizia ser da competência exclusiva do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior na capital federal. O Congresso Nacional poderia criar, *mas não privativamente*, instituições de ensino superior nos estados. Assim, fora da capital do país, tanto o Congresso Nacional quanto as assembleias legislativas estaduais poderiam criar escolas superiores” (CUNHA, 2007a, p. 152).

condicionadas à aprovação do *exame preparatório*, realizado no estabelecimento de ensino procurado.

Benjamin Constant, então ministro da *Instrução Pública, Correio e Telégrafos*, estabeleceu um novo regulamento para os ensinos primário e secundário do Distrito Federal³⁹, alterando seus currículos e estabelecendo um novo exame, denominado *exame de madureza*. Sendo aprovado neste exame, o aluno poderia se matricular em qualquer escola superior do país, sem a necessidade de realizar o antigo *exame preparatório*. Os colégios organizados pelos governos estaduais, ao adotarem a mesma reforma curricular, tinham por direito, a supressão do antigo exame e adoção do *exame de madureza*. Assim, em pouco tempo, a maioria dos colégios dos estados brasileiros seguiram a reforma curricular proposta por Constant e, por conseguinte, deixaram de realizar o *exame preparatório*, o que elevou significativamente o número de estudantes no ensino superior e resultou em expressiva quantidade de novas escolas superiores.

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. [...] As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império. [...] No período que vai da reforma de Benjamin Constant, em 1891, até 1910, [...] foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia (Ibid., pp. 157-158)⁴⁰.

Juntamente à ampliação da rede de escolas superiores e das mudanças sofridas pelas mesmas, cresciam as insatisfações e resistências a este processo, resultando na promulgação da *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República*⁴¹, redigida pelo então ministro do *Interior*, Rivadavia da Cunha Corrêa.

Dentre as principais questões abordadas pela *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República* constavam: a determinação da autonomia institucional (didática, administrativa e financeira) dos estabelecimentos governamentais, sendo que “caso as escolas superiores estatais tivessem recursos próprios suficientes⁴² para o seu funcionamento [...], ficariam isentas de toda e

³⁹ Decreto N. 981 de 08/11/1890.

⁴⁰ Não foi incluída neste levantamento a *Universidade de Manaus* (nota do autor).

⁴¹ Decreto N. 8659, de 05/04/1911.

⁴² “Essa autonomia financeira seria propiciada pela criação de taxas a serem cobradas dos candidatos aos exames de admissão, além das já pagas pelos estudantes (de matrícula, de curso, de biblioteca e de certificado)” (CUNHA, 2007a, p. 163).

qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata” (CUNHA, 2007a, p. 163); a instituição do *exame de admissão* para o ingresso no ensino superior, composto de prova escrita de conhecimentos gerais e prova oral em línguas e ciências para qualquer estudante; a ausência de fiscalização por parte do governo federal sobre os currículos das escolas superiores (estatais ou privadas); a criação do *Conselho Superior de Ensino* para “substituir a função fiscal do Estado, dirigindo o ensino superior até a sua completa independência do governo federal” (Ibid., p. 163).

A *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República* tinha por justificativas a questão da má qualidade do ensino secundário e despreparo de seus estudantes que, de acordo com Rivadávia Corrêa, “contaminavam” o ensino superior, que se encontrava em total situação de desmazelo, exercendo unicamente a função de distribuir títulos e diplomas, como pode ser verificado em seu relatório como *Ministro do Interior* (1910):

Foram também o extraordinário número de alunos que se matriculavam, a indisciplina que reinava entre os estudantes, o desânimo dos professores e das direções das escolas que não encontravam no governo, sempre pronto a atender contra as disposições expressas da lei, o apoio moral e material que careciam para o desempenho da sua missão. Se no curso fundamental não se estudava, muito menos se fazia no superior, onde a única preocupação era a de fazer correr o tempo o mais depressa possível com o menos de matéria dada; daí as constantes greves, as férias extraordinárias que reduziam o ano letivo. [...] Foi sempre um anelo da burguesia a aristocratização pelos títulos; perdidas as fornadas de condecorações e dos outros ornatos da fidalguia medieval, o título acadêmico transformou-se no sonho dourado de quase todas as famílias brasileiras. Os resultados foram a avalanche de matrículas nos cursos superiores e as imensas levadas anuais de doutores e bacharéis (MOACIR, 1941/42, pp. 73-12).

Diante destas problemáticas, Rivadávia Corrêa entendia que a instituição do exame de admissão para a análise e seleção dos estudantes ingressos e a garantia da autonomia das escolas superiores poderiam reverter o quadro da educação nacional. Contudo, a oferta de ensino superior aumentou significativamente durante a vigência da *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República* (1911-1915) e

[...] as exigências dos exames de admissão diminuíram para que as faculdades não ficassem sem alunos; livres de qualquer fiscalização, abriram-se faculdades particulares que facilitavam ao máximo os

exames de modo que aumentassem suas receitas; os professores que participavam (ou esperavam participar) das bancas examinadoras ministravam aulas particulares aos futuros candidatos; os programas de ensino eram encurtados conforme as conveniências de alunos e professores (CUNHA, 2007a, p. 165).

Assim, em 18 de março de 1915, foi promulgado o Decreto N. 11.530, redigido por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, então ministro da *Justiça e do Interior*. Com o objetivo de reorganizar o ensino secundário e superior “tumultuado” pela *Lei Orgânica*, a nova lei manteve o *exame de admissão* (tornando-o mais rigoroso e rebatizando-o de *vestibular*); passou a exigir a certificação do ensino secundário (expedido por colégio reconhecido pelo *Conselho Superior de Ensino*); atribuiu ao *Conselho Superior de Ensino* a função de fiscalizar as escolas superiores particulares, que deveriam pagar uma taxa para este serviço; criou um rigoroso sistema para a validação de diplomas expedidos pelas escolas superiores⁴³.

A julgar pelo número de alunos novos de 1916, comparados com os de 1915, a exigência de certificado de conclusão do ensino secundário ajudou a reduzir bastante a “malha da rede”. **Em 1915, entraram**, nas escolas superiores federais, exceto a Escola de Minas de Ouro Preto, e nas duas faculdades livres de Direito do Rio de Janeiro, **1302 alunos novos**, todos aprovados nos exames vestibulares. **No ano seguinte, só entraram 144**, pouco mais de 10% do número de calouros de 1915. Em certas faculdades, a redução foi drástica, como **na da Medicina do Rio de Janeiro: em 1916, só entraram dois alunos, contra 238 do ano anterior** (PERES, 1973, p. 58, grifos nossos).

Em 13 de janeiro de 1925, nova reforma para o ensino secundário e superior é proposta, por meio do Decreto N. 16782-A⁴⁴, com o objetivo de reforçar o controle do governo federal sobre o sistema escolar, “numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram a desembocar na revolução que pôs fim ao regime, em 1930” (CUNHA, 2007a, p. 170).

A *Reforma Rocha Vaz*, a última reforma educacional da Primeira República, criou o *Departamento Nacional do Ensino* (DNE) e o *Conselho Nacional do Ensino*

⁴³ Para serem equiparadas às escolas do governo federal, era necessário “atestar seu funcionamento regular há mais de cinco anos, a existência de ‘moralidade’ na distribuição das notas e nos exames, a adequação dos currículos, a existência de exame vestibular ‘e se este é rigoroso’, a qualificação do corpo docente, a adequação do material didático e outras condições. Declarada equiparada às escolas do governo federal, uma escola livre poderia reivindicar a validade dos diplomas conferidos junto ao Supremo Tribunal Federal, à diretoria de Saúde Pública ou ao Ministério da Viação” (CUNHA, 2007a, pp. 168-169).

⁴⁴ “Ao contrário das outras, a reforma não ficou conhecida pelo nome do ministro do Interior, João Luís Alves, no caso, mas pelo de (Juvenil da) Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, seu principal redator” (CUNHA, 2007a, p. 170).

(CNE) em substituição ao *Conselho Superior do Ensino*, contudo, a sua função foi diminuída: O CNE apenas dava pareceres, quem decidia era o DNE acerca do processo de equiparação das faculdades, que se tornou ainda mais rígido⁴⁵; as congregações das faculdades oficiais perderam a sua autonomia, tanto na organização curricular, quanto na escolha do diretor, a partir de então, nomeado pelo presidente da República; a frequência discente tornou-se computada e obrigatória; o vestibular manteve-se seletivo e discriminatório, porém, com um adendo: a classificação sequencial a partir da determinação de um número limite de vagas⁴⁶; a *polícia acadêmica*⁴⁷ tornou-se mais atuante, com penas que iam desde a advertência verbal feita pelo diretor, até a expulsão da instituição e exclusão de todo o sistema brasileiro de ensino (tanto para alunos como para professores e funcionários), sendo o processo de julgamento sumário, valendo-se somente da decisão do diretor.

Nesse íterim de reformas e contrarreformas, foram criadas as primeiras instituições denominadas como *universidades* no Brasil.

A primeira delas, *Universidade de Manaus*, foi criada em 1909 e, inicialmente, caracterizava-se como uma Escola Militar Prática que tinha por objetivo “oferecer um curso preparatório e um curso superior para a formação militar dos oficiais da Guarda Nacional” (CUNHA, 2007a, p. 177), ficando conhecida como *Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas*. Contudo, seus idealizadores, aproveitando-se do auge da prosperidade do ciclo da borracha, do apoio financeiro dos governos estadual e municipais do Amazonas e do entusiasmo e procura da população pelo ensino superior, ampliaram o escopo da instituição, nomeando-a como *Escola Universitária Livre de Manaus* (1909) e, posteriormente, *Universidade de Manaus* (1913), oferecendo os cursos de Formação de Oficiais das três armas; Engenharia

⁴⁵ “O patrimônio das faculdades deveria ser superior a mil contos de réis; elas deveriam estar funcionando há pelo menos três anos da data do pedido de autorização; deveriam ter ‘organização didática e administrativa idêntica à das faculdades oficiais’. Os diplomas das faculdades oficiais e equiparadas deveriam ser registrados no DNE para terem validade jurídica” (Ibid., p. 171).

⁴⁶ “A reforma Rocha Vaz veio, assim, completar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o ensino superior, intensificado desde fins do império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O movimento contenedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório” (Ibid., p. 172).

⁴⁷ O papel da *polícia acadêmica* é estendido às escolas secundárias, nomeada como *polícia escolar*. E para que a política e a ideologia não oficial não adentrem o espaço do ensino superior, a *Reforma Rocha Vaz* institui nos colégios primários e secundários a disciplina de *Educação Moral e Cívica*.

Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústria e outras especialidades; Ciências Jurídicas e Sociais; Medicina, Farmácia, Odontologia; Ciências e Letras. A grade curricular dos cursos seguia o modelo estabelecido e desenvolvido pelas escolas superiores do governo federal e as despesas deveriam ser custeadas pelos estudantes.

A *Universidade de Manaus* teve seus estatutos aprovados em 02 de fevereiro de 1909 e suas atividades iniciadas em 15 de março do mesmo ano. Contudo, a sua existência foi curta, em parte pelo baixo número de alunos, mas, principalmente, pelo fim da prosperidade gerada pelo ciclo da borracha e, por consequência, pela falta de subsídios governamentais.

Em 1926, a Universidade de Manaus se dissolveu, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados. A Faculdade de Engenharia, que só conseguiu desenvolver o curso de Agrimensura, deu origem à Escola Agrônômica de Manaus, a qual acabou extinta em 1943. A Faculdade de Medicina deu origem à Faculdade de Farmácia e Odontologia, já que não conseguiu implantar o curso médico. Foi extinta também, em 1944. Só vingou mesmo a Faculdade de Direito, federalizada em 1949 e incorporada à Universidade do Amazonas, instituída por lei federal em 1962, mas só instalada em 1965 (CUNHA, 2007a, p. 179).

Em São Paulo, um grupo de profissionais de nível superior (11 médicos, 4 farmacêuticos, 3 dentistas e 2 advogados), juntamente com um investidor de grande capital, uniram-se e fundaram uma sociedade civil denominada *Universidade de São Paulo* em 19 de novembro de 1911, que tinha por objetivo

[...] oferecer ensino de todos os graus: primário, secundário, superior e “transcendental”. Para isso, previa-se a existência de uma escola primária e uma escola secundária, que pouca vida tiveram; uma escola de Cultura Física, para todos os graus; dez escolas superiores profissionais; e uma curiosa escola superior de Filosofia, História e Literatura. Esta última deveria promover, por conferências, a “cultura mental transcendente”, abrangendo assuntos de interesse geral. As escolas superiores deveriam ser as de Belas Artes; Ciências, Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinária; Comércio; Farmácia; Odontologia; Medicina e Cirurgia; Engenharia e Direito (CUNHA, 2007a, p. 181).

Inaugurada em 23 de março de 1912, a *Universidade de São Paulo* cresceu rapidamente, levando-a a união com outras duas instituições (*Academia de Ciências de São Paulo* e *Associação Beneficente Universitária*). Em 1915, de acordo com Cunha (2007a), a instituição já contava com 700 alunos e 100 professores. Contudo, o seu sucesso não estava de acordo com as leis da época, às quais seus

representantes não economizavam críticas, especialmente referentes aos conteúdos e métodos de ensino das escolas superiores oficiais existentes e à problemática questão da oficialização dos diplomas, já que a *Universidade de São Paulo* era uma instituição privada. Estes embates, juntamente com a situação de incerteza acerca da validação dos diplomas expedidos e com a abertura de novas escolas superiores oficiais levaram ao esvaziamento do corpo discente da universidade e, conseqüentemente, a problemas financeiros que, não solucionados, fizeram-na encerrar as suas atividades em 1917 (ANTUNHA, 1974a).

Concomitantemente à criação da *Universidade de São Paulo*, um grupo de profissionais liberais articulado com o governo do Paraná, inaugurou em Curitiba, a 19 de dezembro de 1912, a *Universidade do Paraná*, uma associação civil que, assim como as outras universidades citadas anteriormente, era mantida financeiramente pelos alunos. Em seu estatuto (1913), constavam os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia (Civil, Industrial, Mecânica e Eletricidade); Agronomia; Medicina Veterinária; Farmácia; Odontologia; Obstetrícia Medicina e Cirurgia; Comércio; Preparatório.

Diferentemente da *Universidade de São Paulo*, a *Universidade do Paraná* tinha o apoio do governo estadual, inclusive para a expedição e oficialização dos diplomas. Contudo, as divergências legais com a *Reforma Rivadavia Corrêa* foram outras (exame de admissão, regime de contratação dos professores e equiparação dos cursos aos oferecidos pelas escolas federais no mesmo território) e estas a levaram a se desintegrar em 1915. As Faculdades isoladas de Direito, Engenharia e Medicina sobreviveram ao processo de dissolução da universidade e, em 1946, juntando-se à Faculdade de Filosofia, compuseram a *Universidade do Paraná*, então reconhecida e federalizada em 1950.

Em 1920, foi criada a *Universidade do Rio de Janeiro*. Apesar do Decreto N. 11530 de 18 de março de 1915 autorizá-la⁴⁸, demorou cinco anos para a sua fundação. Há suposições de que ela só passou a existir pela necessidade diplomática de conferir o título de doutor *honoris causa* ao Rei Alberto, da Bélgica, em visita ao Brasil (SOUZA CAMPOS, 1940, p. 255; ANTUNHA, 1974a, p. 53).

⁴⁸ “O decreto 11530, [...] dizia que o governo federal, quando achasse oportuno, poderia ‘reunir em universidade’, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito. Como o Governo Federal não mantinha nenhuma escola de Direito na capital da república, uma das faculdades livres de Direito lá existentes seria incorporada à universidade” (CUNHA, 2007a, p. 190).

Porém, independente de *fofocas históricas*, em 07 de setembro de 1920, por meio do Decreto N. 13343, a *Universidade do Rio de Janeiro* foi fundada, passando a funcionar em um prédio público, isenta da taxa de fiscalização.

Fazendo uso da mesma estratégia de aglutinação, é fundada em 07 de setembro de 1927 a *Universidade de Minas Gerais*, reunindo as faculdades de Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Direito, com generosos subsídios do governo estadual.

Diferentemente do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, o Rio Grande do Sul transformou sua *Escola de Engenharia de Porto Alegre* (1896) em *Universidade Técnica do Rio Grande do Sul* (1932). Dispondo de 11 diferentes unidades especializadas⁴⁹ e saindo do esquema tradicional das faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, a *Universidade Técnica do Rio Grande do Sul* não somente formava profissionais liberais, como pode ser considerada a primeira instituição de ensino superior a desenvolver pesquisa tecnológica no país⁵⁰.

O Ensino Superior na Era Vargas

Em 1930, foi instituído no Brasil o chamado *Governo Provisório*. Sob o comando de Getúlio Vargas⁵¹, dissolveu-se o Congresso passando-se a legislar por decretos-leis; “tenentes” foram nomeados como interventores para governar os estados; o governo central assumiu diversas competências antes atribuídas aos estados; o *Ministério da Justiça e Negócios Interiores* foi fragmentado, originando o *Ministério da Educação e Saúde Pública* e o sistema de educação nacional, como

⁴⁹ “Instituto de Engenharia (formava engenheiros civis e geógrafos); Instituto Júlio Castilho (ensino secundário e propedêutico); Instituto Agrônomo e Meteorológico (pesquisa aplicada); Instituto Parobé (formava operários e mestres de ofício); Instituto Montanoy (formava engenheiros e operários para os trabalhos de Eletricidade e Mecânica); Instituto Borges de Medeiros (formava engenheiros agrônomos e médicos veterinários; oferecia cursos rápidos de Agricultura, Zootecnia e Veterinária aos agricultores e criadores); Instituto Experimental de Agricultura (pesquisa aplicada); Instituto de Zootecnia (pesquisa aplicada e formação de capatazes rurais); Instituto de Química Industrial (pesquisa aplicada; concentrava o ensino de Física, Química Botânica, Mineralogia, Geologia, História Natural; formava químicos e químicos industriais); Instituto de Economia Doméstica e Rural (formava condutores de trabalhos domésticos e rurais); Instituto Pinheiro Machado (formava operários agrícolas)” (Ibid., pp. 192-193).

⁵⁰ De acordo com Cunha (2007a), esta afirmação foi contestada por Fernando de Azevedo que, “não reconheceu isso e preferiu afirmar que foi na *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*, a qual ajudou a criar em 1934, onde se iniciou a pesquisa universitária no país” (Ibid., p. 193).

⁵¹ O governo provisório durou 15 anos e, neste período, Vargas foi presidente da República, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército, como chefe do governo provisório (1930-1934); depois, como presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-1937); e, por fim, como ditador, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força, representando os interesses das classes dominantes (1937-1945) (CUNHA, 2007a, p. 205; 2007b, p. 44).

não poderia deixar de ser, sofreu profundas modificações. Para compreendê-las, faz-se necessário recuperar o contexto político-ideológico da época, no qual diversas correntes opostas ocuparam o mesmo espaço social.

No âmbito da política, destacaram-se duas organizações, a *Ação Integralista Brasileira* (AIB) e a *Aliança Nacional Libertadora* (ALN). A *Ação Integralista Brasileira* (AIB) era um movimento de orientação fascista⁵² que defendia a continuação do regime de exceção e a implantação de uma ditadura e era composta por tenentes e civis representantes das oligarquias. Já a *Aliança Nacional Libertadora* (ALN) era formada por trabalhadores, setores das camadas médias, sindicatos, associações e a “ala esquerda” dos tenentes e defendia teses democráticas, socialistas e liberais⁵³.

O embate destes dois movimentos resultou no endurecimento e aparelhamento repressor do Estado com a aprovação da *Lei de Segurança Nacional* (Lei N. 38, de 04 de abril de 1935), na decretação do “estado de sítio”⁵⁴ em todo o país, na criação da *Comissão de Repressão ao Comunismo* e no encerramento das atividades da ANL em julho de 1935.

Nesse ínterim de caos social, o Estado vislumbrou na Igreja Católica um papel político interessante de apoio ideológico para a “recuperação da ordem”. A Igreja, por sua vez, vinha buscando a possibilidade de readquirir privilégios (legais e fiscais) perdidos desde a proclamação da República e ampliar a sua influência religiosa.

Assim, foi estabelecido um acordo de colaboração recíproca, no qual foram criados movimentos⁵⁵ que unificavam e organizavam a comunidade católica como forma de pressionar o Estado em prol dos interesses da Igreja e, concomitantemente, mobilizavam-na aos propósitos nacionalistas da época. Em 1932, foi criada a *Liga Eleitoral Católica* (LEC), que tinha por objetivo “alistar,

⁵² “A ideologia da Ação Integralista Brasileira proclamava a excelência dos valores ‘cristãos’, aqueles ensinados para facilitar a aceitação da ordem estabelecida e do ‘destino’; a excelência dos valores rústicos, justamente os que permitiam às oligarquias a exploração dos trabalhadores e pequenos proprietários; a primazia dos interesses da ‘pátria’, isto é, do Estado, sobre os interesses particulares das classes sociais, principalmente os que ameaçavam a ordem estabelecida, em especial, as classes trabalhadoras” (CUNHA, 2007a, p. 216).

⁵³ “O programa da ANL defendia, entre outros pontos, a liberdade de manifestação e organização política, o cancelamento das dívidas externas (‘as dívidas imperialistas’), a nacionalização das empresas estrangeiras, a desapropriação dos latifúndios e a entrega das terras aos trabalhadores, o fim do pagamento de ‘foro’, e a defesa das pequenas e médias empresas e propriedades” (Ibid., p. 218).

⁵⁴ Suspensão dos direitos e garantias jurídicas dos cidadãos, com sanção legal do Estado.

⁵⁵ *Ação Católica*, *Instituto Católico de Altos Estudos* (embrião da Universidade Católica), *Confederação Nacional dos Trabalhadores Católicos*, *Confederação da Imprensa Católica* (CUNHA, 2007a, p. 223).

organizar e instruir os eleitores católicos, em todo o país, bem como canalizar seus votos para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja” (CUNHA, 2007a, p. 224).

Este processo de colaboração recíproca permitiu à Igreja servir-se do Estado para ampliar a sua representatividade social, auxiliou o Estado a produzir a legitimidade almejada e resultou na incorporação de uma série de exigências⁵⁶ da Igreja à Constituição de 1934, na qual se encontra o depósito da confiança do povo em Deus, em oposição à Constituição de 1889, elaborada apenas em nome do povo.

No âmbito da educação, os conflitos vivenciados no contexto sociopolítico influenciaram diretamente a sua orientação ideológica, acarretando no desenvolvimento de duas políticas educacionais opostas: a liberal⁵⁷ e a autoritária⁵⁸.

⁵⁶ “O Estado poderia transferir recursos financeiros a instituições religiosas, ‘no interesse da coletividade’; os membros das ordens religiosas passavam a gozar do direito de voto; a assistência religiosa foi permitida nos estabelecimentos oficiais, também nos navios e quartéis; o casamento religioso foi reconhecido como tendo validade civil, confirmando-se a proibição do divórcio; o Estado foi autorizado a subvencionar as escolas católicas, bem como a permitir o ensino (facultativo) da religião nas escolas oficiais” (Ibid., p. 224).

⁵⁷ O liberalismo foi um movimento ideológico elaborado pela classe burguesa (Inglaterra e França, séculos XVII e XVIII) em oposição aos privilégios da aristocracia e em prol da legitimação dos próprios privilégios (usufruídos ou almejados). Baseado nos princípios do individualismo (todo indivíduo possui potencialidades); liberdade (todo indivíduo tem liberdade para realizar plenamente as suas potencialidades); propriedade (resultado do talento e esforço do indivíduo na realização de suas potencialidades); igualdade (as oportunidades devem ser iguais entre os indivíduos para que possam competir pela posse dos recursos da sociedade e pelas diversas posições sociais – isto não implica a eliminação das desigualdades, mas sim a realocação dos indivíduos) e democracia (todo indivíduo tem o direito de participar da gestão do espaço público, diretamente ou por representantes eleitos, e competir pela aceitação do seu entendimento de ordem pelo campo político), na educação, o liberalismo compreendia o espaço educativo como um espaço independente dos interesses particulares (classe, credo religioso ou político), no qual se deveriam desenvolver as potencialidades do indivíduo para que ele pudesse adquirir a sua mobilidade social de acordo com os seus talentos e não a partir de suas posses. Contudo, seu aporte ideológico sofreu diversas influências e modificações, das quais se destaca o pensamento do filósofo estadunidense John Dewey (século XX) que, ao analisar “a versão igualitarista do pensamento liberal, reconheceu a tendência ‘espontânea’ da sociedade capitalista de perpetuar as iniquidades, os privilégios, as injustiças utilizando a educação escolar justamente para reforçar o *status quo*. Para combatê-lo, propôs uma nova pedagogia, a *pedagogia da escola nova*, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a desigualdade. Essa é a estratégia da *reconstrução social pela escola*” (CUNHA, 2007a, pp. 229-230). Já no Brasil, essa corrente ideológica foi submetida a toda a sorte de arranjos interpretativos: “conviveu com as ideias que defendiam a monarquia e a escravidão; associou-se ao positivismo e, na Primeira República, serviu admiravelmente bem para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. No campo educacional, o liberalismo foi evocado, no tempo do Império, para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a introdução da livre-docência (liberdade de ensinar e de aprender); em todos os tempos, para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos” (Ibid., p. 231).

⁵⁸ Na corrente do pensamento autoritário, o papel atribuído à educação era o de determinar “para onde deve encaminhar-se a Nação, o que implicitamente acarreta para o Estado uma função educativa no sentido mais amplo de tal expressão. [Em consequência], o Estado tem como uma de

A política educacional liberal predominou na esfera de algumas unidades da decadente federação – mais expressivamente em São Paulo e no Distrito Federal.

Em São Paulo, destacou-se a figura e atuação de Fernando de Azevedo, influenciado pelas ideias francesas da escola nova que enfatizavam os aspectos especificamente pedagógicos, rejeitando o reconstrutivismo social. Preocupado com a formação escolar das classes médias e das classes dirigentes – interesse das oligarquias desejosas de consolidar seu poder em detrimento da questão social –, Fernando de Azevedo foi o principal representante da primeira vertente do liberalismo: a elitista.

Fundamentado no pensamento de Leon Bérard (1923)⁵⁹, Fernando de Azevedo defendia um ensino secundário capaz de formar bons candidatos às escolas superiores, mas também “quadros médios, a ‘classe média’, empregada como ‘elemento assimilador e propagador de correntes de ideias e de opinião, sem o que nenhuma democracia poderia existir e desenvolver-se” (CUNHA, 2007a, p. 232).

Em relação ao ensino superior, Fernando de Azevedo apresentava duras críticas ao utilitarismo característico das escolas superiores. Para ele, o ensino superior deveria ser o espaço propulsor do pleno desenvolvimento humano e não somente de técnicas profissionais e, para tanto, organizado em verdadeiras universidades e não em “conglomerados de escolas superiores” que promoveriam a formação holística do ser humano e, por conseguinte, a criação da elite intelectual dirigente da sociedade⁶⁰.

suas mais importantes atribuições orientar a formação mental e moral dos elementos componentes da coletividade, e isto não apenas na restrita acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido de plasmagem de uma consciência cívica caracterizada com a ideologia do regime” (AMARAL, 1938, p. 302 *apud* CUNHA, 2007a, p. 251). Regime este de ideologia pautada nas doutrinas fascistas, na qual os intelectuais “são investidos da função de retransmitir às massas, sob forma clara e compreensível, o que nelas é apenas uma ideia indecisa e uma aspiração mal definida” para que a segurança do Estado e da Nação não sejam ameaçadas por “expressões vulgares e mediocres de ideias veiculadas sob formas coloridas pela exaltação passional” (Idem, pp. 303-306 *apud* Ibid., p. 252).

⁵⁹ Ministro francês da Instrução Pública responsável pela reforma do ensino secundário inspiradora das ideias de Azevedo.

⁶⁰ Para Fernando de Azevedo, não existia contradição entre a formação de elites e o regime democrático: “Só em nosso liberalismo de epiderme, de uma sensibilidade estranha, e em outros casos tão embotada, chega a provocar pruridos democráticos o contato com esse problema da cultura das elites. [...] Antes de tudo, num regime democrático, é francamente acessível e aberta a classe das elites que se renova e se recruta em todas as camadas sociais. À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir ‘o grande homem, o cidadão útil’, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade” (AZEVEDO, 1960, p. 269 *apud* CUNHA, 2007a, p. 234).

As ideias defendidas por Fernando de Azevedo foram ao encontro dos interesses e propósitos das oligarquias e classes intelectuais paulistas, resultando na criação da *Escola Livre de Sociologia e Política* e da *Universidade de São Paulo*.

Estabelecida como fundação de direito privado com recursos provenientes de doações de pessoas físicas e jurídicas e a oferta de um curso livre (*Sociologia e Política*) com a duração de três anos, a *Escola Livre de Sociologia e Política* foi fundada em 27 de maio de 1933:

Seus fundadores, impressionados com o malogro de todas as tentativas de reorganização da vida econômica e política do país, examinaram os vários fatores determinantes dessas concepções repetidas e funestas, e chegaram assim à conclusão de que, em parte, os insucessos resultavam do desequilíbrio entre o ritmo acelerado do nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas, e o nosso incompleto aparelhamento de ensino, suficiente para a formação de profissionais e especialistas distintos, mas inapto para inspirar interesse pelo bem coletivo e preparar homens capazes de arcar com as responsabilidades da vida social. Deste exame de consciência nasceu a ideia de se fundar um centro de estudos e pesquisas, organizado nos moldes dos institutos universitários europeus e norte-americanos, e destinados a:

- 1) Proporcionar conhecimentos objetivos sobre a origem, funções e necessidades do meio;
- 2) Formar assim uma elite numerosa, que possa não só colaborar eficaz e conscientemente na solução dos magnos problemas da administração pública e particular, como também orientar o povo e a nação no reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social (ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 1933, p. 01 *apud* CUNHA, 2007a, p. 237).

Em 1934, Armando Salles de Oliveira, então interventor do estado de São Paulo, criou uma comissão para elaborar o projeto da *Universidade de São Paulo*, na qual Julio Mesquita Filho (Jornal *O Estado de S. Paulo*) se destacava como liderança política e Fernando de Azevedo, liderança pedagógica.

Com objetivos políticos claros para a recuperação da hegemonia oligárquica paulista⁶¹, a *Universidade de São Paulo* foi criada em 25 de janeiro de 1934 por meio de um decreto estadual e a incorporação de diversas escolas superiores e institutos já existentes⁶².

⁶¹ “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da federação” (MESQUITA FILHO, 1969, p. 198 *apud* CUNHA, 2007a, p. 240).

⁶² “Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola Veterinária, [...] Faculdade de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, Escola de Belas-Artes. [...] Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto

A segunda vertente do liberalismo, a igualitarista, defensora de uma “política educacional convergente com os interesses conjunturais da classe trabalhadora e média” (CUNHA, 2007a, p. 243), tinha Anísio Teixeira como o seu principal representante e começou a tomar forma a partir de 1932, com a publicação do manifesto *A Reconstrução Educacional no Brasil*, mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Fruto da solicitação de Vargas por princípios orientadores da política educacional do novo regime⁶³, os educadores liberais (elitistas e igualitaristas) publicaram um manifesto ao “povo e ao governo”, no qual se percebe

[...] uma colagem de princípios elitistas e igualitaristas, refletindo a heterogeneidade ideológica de seus signatários. [...] Os educadores liberais elitistas conseguiram imprimir a sua marca ao manifesto na preocupação com a articulação de todos os graus e tipos de ensino segundo uma concepção unificada da educação, a qual deveria ser toda reformada. A participação dos liberais igualitaristas pode ser identificada pela coordenação direta do papel da educação na discriminação social (denominada segregação), principalmente pela existência de dois sistemas escolares paralelos, o primário-profissional e o secundário-superior, servindo de ‘instrumentos de estratificação social’. Em contraposição, propunham a criação de uma escola única para todos os indivíduos, de quatro a 14 anos, ‘para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais’. [...] Defenderam, também, a gratuidade do ensino superior (como, aliás, de todo o ensino oficial), em oposição ao Estatuto das Universidades, de 1931, que mantinha a tradição de pagamento, mesmo nas escolas estatais (Ibid., pp. 245-246).

De grande repercussão, o *Manifesto* ampliou a visibilidade dos educadores liberais igualitaristas, levando Anísio Teixeira a ocupar a *Diretoria da Educação* do Distrito Federal no período de 1932 a 1935, onde pôde reformular os currículos das escolas pós-primárias (para futuros operários) e secundárias (para futuros burocratas e profissionais liberais), criar escolas técnicas secundárias e projetar a *Universidade do Distrito Federal*⁶⁴, criada por decreto em 04 de abril de 1935 que, para Anísio Teixeira, deveria ter autonomia plena para se tornar um “centro de

Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e Museu de Arqueologia, História e Etnografia” (CUNHA, 2007a, p. 241).

⁶³ Em mensagem aos participantes da *IV Conferência Nacional de Educação*, realizada em Niterói/RJ, em dezembro de 1931.

⁶⁴ A *Universidade do Distrito Federal* dispunha “[...] de um Instituto de Educação, já existente, e das Escolas de Ciências, de Economia e Direito, de Filosofia e Letras, e do Instituto de Artes, recém-criados. Entre os cursos previstos estavam alguns completamente novos no ensino superior brasileiro: Administração e Orientação Escolares, Auxiliares de Medicina e Técnicas de Laboratório, Diplomacia, Estatística, Serviço Social, Jornalismo e Publicidade, Biblioteconomia, Arquivo e Museus, Cinema, Arquitetura Paisagística” (CUNHA, 2007a, p. 247).

resistência democrática”, tributária do ensino primário e médio em razão da importância atribuída à educação popular na construção da verdadeira democracia, na qual a universidade deveria “socializar a cultura, socializando os meios de adquiri-la”.

Muita ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma “verdade” a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente. Fiel, assim, à grande tradição universitária da humanidade, havia de, por certo, desgostar aos que querem diminuir o Brasil até ajustá-lo aos limites de suas ideologias pessoais e de suas pessoais inquietações. Muitos sonhavam, é certo, iniciar entre nós a tradição universitária, recusando essa liberdade de cátedra que foi conquistada pela inteligência humana nas primeiras refregas intelectuais de nossa época. Muitos julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida... Conhecemos, todos, a linguagem desse reacionarismo. Ela é matusalêmica. “A profunda crise moderna é sobretudo uma crise moral”. “Ausência de disciplina”. “De estabilidade”. “Marchamos para o caos. Para a revolução”. “É o comunismo que vem aí”. Falam assim hoje. Falavam assim há quinhentos anos (TEIXEIRA, 1962⁶⁵, p. 188 *apud* CUNHA, 2007a, p. 249).

O “reacionarismo matusalêmico” ao qual Teixeira se referia está relacionado à ideologia de cunho autoritário que orientava as ações e políticas educacionais do governo federal que mostrou-se resistente à criação da *Universidade do Distrito Federal*, ameaçando-a do não reconhecimento de seus cursos e diplomas fora da esfera distrital em razão da não consonância da mesma com o *Estatuto das Universidades Brasileiras* (1931).

Tendo como o seu principal porta-voz Francisco Campos, primeiro ministro do recém-criado *Ministério da Educação e Saúde Pública*⁶⁶ e “um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário estadonovista” (CUNHA, 2007b, p. 18), a ideologia autoritária passou a regulamentar todos os espaços educativos de âmbito federal. Com o objetivo de “reforçar o aparelho de Estado no campo educacional, permitindo-lhe inculcar ideologias tendentes a impedir os trabalhadores e as camadas médias de se organizarem politicamente” (CUNHA, 2007a, p. 253), seus principais feitos

⁶⁵ Discurso de Anísio Teixeira na inauguração dos cursos em 31 de julho de 1935, transcrito pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1962.

⁶⁶ Criado em 14 de novembro de 1930 por meio do Decreto N. 19402, o *Ministério da Educação e Saúde Pública* tinha por objetivo “a centralização do estudo e despacho de todos os assuntos da administração federal relacionados com o desenvolvimento intelectual, moral e com a defesa médico-sanitária da coletividade social brasileira” (artigo 1º. do *Regulamento do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*, de 05/01/1931 *apud* CUNHA, 2007a, p. 253).

foram a inserção do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a reforma do ensino secundário, a criação do *Conselho Nacional de Educação* e a elaboração do *Estatuto das Universidades*.

A introdução do ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais se deu por meio do Decreto N. 19941 de 30/04/1931 e foi resultado do acordo de colaboração recíproca entre a Igreja Católica e o Estado para “criar, conservar ou recuperar certos valores perdidos: a Religião, a Família e a Pátria” (Ibid., p. 257).

Regulamentada pelo Decreto N. 19890 de 18/04/1931, a reforma do ensino secundário foi baseada na reforma educacional italiana e resultou no prolongamento de sua duração (o *curso fundamental* passou a ter cinco anos e era voltado para o desenvolvimento da cultura geral; o *curso complementar*, então com dois anos de duração, visava a preparação dos candidatos para o ensino superior). Com duras críticas ao ensino secundário em vigor, entendido como “mera chancelaria de exames para o ensino superior”, Francisco Campos defendia o ensino secundário como

[...] o mais importante ramo do sistema educacional, em termos quantitativos e qualitativos, propunha, como sua finalidade própria, a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras (Ibid., p. 259).

Já a reforma do ensino superior se deu a partir da promulgação do Decreto N. 19851, de 11/04/1931, que estabeleceu padrões a partir de um modelo único de organização didático-administrativa para o ensino superior em todo o território nacional. Segundo Cunha (2007b, p. 18), “o estatuto consagrou a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834, reforçada pela criação do Ministério da Educação”.

De acordo com o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, as instituições poderiam ser organizadas em universidades oficiais ou livres, de acordo com o seu mantenedor ou ainda, institutos isolados; as universidades oficiais deveriam, obrigatoriamente, conter ao menos três dos seguintes institutos de ensino: Ciências e Letras, Direito, Educação, Engenharia, Medicina e contar com uma administração central composta por um conselho universitário e um reitor; o corpo docente deveria ser formado por professores catedráticos, auxiliares de ensino e docentes-livres; o

diploma das universidades federais era reconhecido em todo o território nacional, enquanto os oriundos das universidades estaduais e/ou particulares precisariam de validação⁶⁷; o processo seletivo permanecia calcado na realização dos exames vestibulares e na certificação do ensino secundário; o ensino continuava sendo pago⁶⁸, mesmo nas universidades oficiais.

A partir de sua promulgação, a *Universidade do Rio de Janeiro* foi a primeira instituição a sofrer a reforma por ele proposta (Decreto N. 19852 de 11/04/1931) para servir de “modelo para as universidades e institutos equiparados” (CUNHA, 2007a, p. 268). Além da inclusão de diversos institutos⁶⁹, foram recomendados por meio do decreto supracitado a adoção do regime de tempo integral para todo o corpo docente e a transferência das unidades componentes da universidade para uma cidade universitária como forma de centralizar fontes bibliográficas, facilitar a ligação entre o ensino e a pesquisa científica, possibilitar o intercâmbio dos estudantes e do material científico, eliminar os serviços duplicados e dar maior possibilidade de controle por parte da reitoria.

Criado na mesma data que o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, o *Conselho Nacional de Educação* (Decreto N. 19850 de 11/04/1931) era inicialmente composto por membros vinculados ao ensino superior⁷⁰ e tinha funções estritas de fiscalização secundária, subordinadas ao *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Contudo, a Constituição de 1934 não somente remodelou a sua configuração inicial⁷¹ como, também, designou a ele outras atribuições, dentre elas, a de elaboração de um *Plano Nacional de Educação* (PNE).

⁶⁷ A validação do diploma estava condicionada a uma série de outras pré-condições a serem analisadas pelo *Ministério da Educação e Saúde Pública* (equiparação do curso, aprovação de estatuto, verificação dos exames admissionais dentre outras exigências).

⁶⁸ As taxas variavam de valor, de acordo com o curso escolhido (Decreto N. 19852 de 11/04/1931), porém, independente do curso, abrangiam o exame vestibular, a matrícula anual, a *cadeira* e o período, os exames finais (por matéria), os certificados de exame (por matéria), a guia de transferência, a certidão de frequência e o diploma de conclusão do curso (CUNHA, 2007a, p. 265).

⁶⁹ Antes constituída apenas das *Faculdades de Direito, Medicina* e da *Escola Politécnica*, a *Universidade do Rio de Janeiro* passou a ter os seguintes institutos: “*Escola de Minas* (Ouro Preto), *Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas-Artes e Instituto Nacional de Música*. Deveria ter, também, a *Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a Escola de Higiene e Saúde Pública e a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas*, quando fossem criadas de fato” (Ibid., p. 269).

⁷⁰ “Um representante de cada universidade federal ou equiparada; um representante de cada um dos institutos federais de ensino de Direito, Medicina e Engenharia, não incorporados a universidades; um representante do ensino superior estadual equiparado; um representante do ensino superior particular equiparado” (CUNHA, 2007a, p. 262).

⁷¹ “[...] 16 membros: 12 representantes dos diversos tipos e graus de ensino e quatro representantes da ‘cultura livre e popular’” (Ibid., p. 273).

Sob a supervisão do então ministro da Educação, Gustavo Capanema, e a colaboração de representantes de diferentes correntes político-ideológicas (Paulo de Assis Ribeiro, Lourenço Filho, Almeida Júnior e Júlio de Mesquita Filho dentre outros), foi elaborado um minucioso questionário acerca da educação nacional, respondido por diversas pessoas e instituições que resultou em um projeto que

[...] se implementado, viria a intensificar ainda mais o caráter autoritário da política educacional. Em 504 artigos, procurava regulamentar, nos mínimos detalhes, todos os graus e tipos de ensino, na preocupação de submeter a uma norma única toda a variedade do aparelho escolar, contendo-o dentro da lei (CUNHA, 2007a, p. 273).

Apesar da sua apresentação à Câmara, com o golpe de Estado de 1937, o projeto do *Plano Nacional de Educação* foi engavetado, restando ao *Conselho Nacional de Educação* o retorno ao exercício de suas funções fiscalizadoras.

Com a instituição do *Estado Novo*⁷², o sistema educacional escolar passou por profundas modificações⁷³, com exceção do ensino superior que tinha no *Estatuto do Ensino Superior* os dispositivos necessários ao Estado para a normatização e controle das atividades universitárias.

Dentre as estratégias da política educacional autoritária não constava somente a utilização do sistema educacional como mecanismo de difusão ideológica para legitimá-la, mas também para o impedimento de ideologias alternativas. Foi assim que, por meio do Decreto-lei N. 1063, de 20/01/1939, a *Universidade do Distrito Federal* foi “incorporada” à *Universidade do Rio de Janeiro*, com prédios, professores e alunos.

Neste processo de centralização do Estado no controle político-ideológico do ensino superior, (re)nascem as instituições católicas de ensino superior que, apesar

⁷² O regime do *Estado Novo* foi implantado por Vargas em novembro de 1937, com o apoio dos setores sociais mais conservadores. O Congresso foi fechado, os partidos políticos foram abolidos e as eleições previstas foram suspensas. Neste mesmo ano foi promulgada a quarta *Constituição da República*.

⁷³ O Ensino Primário passou a ter 04/05 anos de duração e era voltado para crianças de 07 a 12 anos (Decreto-lei N. 8529 de 02/01/1946); o Ensino Médio era voltado para adolescentes de 12 anos em diante e compreendia cinco ramos: o ensino secundário (voltado para a formação dos futuros universitários – Decreto-lei N. 4244, de 09/04/1942); o ensino industrial (Decreto-lei N. 4073, de 30/01/1942); o ensino comercial (Decreto-lei N. 6141, de 28/12/1943); o ensino normal (voltado para a formação de professores primários – Decreto-lei N. 8530, de 02/06/1946) e o ensino agrícola (Decreto-lei N. 9613, de 22/08/1946). De acordo com Cunha (2007a), “alguns destes decretos-leis saíram em 1946, após a queda de Vargas, mas seguiam as linhas gerais dos elaborados no auge do Estado Novo, retirando-se apenas as referências mais explícitas ao regime. Por isso, [...] são considerados] componentes da mesma política educacional” (p. 277).

de serem independentes do Estado administrativamente (eram instituições particulares), eram “portadoras de ideologias que integravam o vasto repertório autoritário” (CUNHA, 2007a, p. 280). Assim, são criados e/ou reconhecidos pelo governo federal o *Instituto Católico de Estudos Superiores* (RJ, 1932); *Instituto Sedes Sapientiae* (SP, 1932); *Faculdade de Filosofia de São Bento* (SP, 1936); *Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula* (RJ, 1936) e *Faculdades Católicas* (RJ, 1941) que, em janeiro de 1946 passou a ser reconhecida como Universidade⁷⁴ (Decreto-lei N. 8681, de 15/01/1946), seguida pela paulista em setembro do mesmo ano⁷⁵.

Ao contrário das duas últimas décadas da Primeira República, quando o governo federal desincentivava a criação de universidades pelos governos estaduais e por particulares, durante a Era Vargas houve decidido apoio para a criação da Universidade católica, uma instituição particular. Para esse apoio concorreu, certamente, o pacto informal de “colaboração recíproca”, proclamada ao lado do Estado pelos discursos de Francisco Campos e Capanema; pela política favorável ao ensino religioso, isto é, da religião católica, nas escolas estatais; pelo favorecimento do ensino secundário particular, que passou a ser predominantemente ministrado por colégios católicos; pela distinção de líderes católicos no aparelho educacional estatal, como a nomeação de Alceu de Amoroso Lima para reitor e liquidante da Universidade do Distrito Federal, após a saída de Anísio Teixeira da Diretoria de Educação. Do lado da Igreja, a difusão da ideologia da ordem, na versão corporativa, reforçava a doutrina do Estado Novo, contribuindo para a produção da sua legitimidade (Ibid., p. 282).

Ao final do período da Era Vargas, as universidades que inicialmente eram três⁷⁶, passaram a cinco⁷⁷ no sentido estrito (organizadas por aglutinação) e 293 estabelecimentos isolados. Em relação ao corpo discente das escolas superiores,

⁷⁴ A *Universidade Católica do Rio de Janeiro* era composta pelas *Faculdades de Direito e Filosofia* com os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Geografia e História, Ciências Sociais e Pedagogia e pelas *Escolas de Serviço Social e Politécnica* (CUNHA, 2007a, pp. 281-282).

⁷⁵ “A *Universidade Católica de São Paulo* foi formada pela agregação de seis faculdades: as antigas *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras São Bento* e *Sedes Sapientiae*, as *Faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas de Campinas* (criadas em 1941), e as recém-criadas *Faculdade Paulista de Direito* (1945) e *Faculdade de Engenharia Industrial* (1946)” (Ibid., p. 283).

⁷⁶ *Universidade do Rio de Janeiro* – 1920; *Universidade de Minas Gerais* – 1927 e *Escola de Engenharia de Porto Alegre* – 1896.

⁷⁷ *Universidade do Rio de Janeiro* que, a partir de 1937 passou a se chamar *Universidade do Brasil*; *Escola de Engenharia de Porto Alegre* que, em 1932 passou a ser chamada de *Universidade Técnica do Rio Grande do Sul* e em 1934, *Universidade de Porto Alegre*; *Universidade de São Paulo* – 1934 e as *Faculdades Católicas* – 1940 que, posteriormente passaram à *Universidade Católica* e, finalmente, *Pontifícia*. A *Universidade do Distrito Federal*, criada em 1935, deixou de existir ao ser incorporada pela *Universidade do Brasil*, em 1939.

houve um crescimento de 21 mil estudantes, em 1932, para 27 mil estudantes, em 1945, distribuídos nos cursos apresentados na tabela disposta na próxima página.

Em relação aos dados apresentados,

[...] somente em 1932 que começou a existir um mecanismo de coleta e apuração de dados estatísticos educacionais no Brasil. [...] Mesmo assim, os dados disponíveis para o período 1932-1945 apresentam deficiências. As caselas em branco podem significar, ambigualmente, ausência de estudantes ou falta de informação. [...] Para efeito de totalização consideramos de valor zero todas as caselas em branco, na suposição de que os erros decorrentes desse procedimento não fossem relevantes. [...] Considerando o conjunto dos estudantes de todos os cursos, houve um crescimento de 31% do seu efetivo, comparando os dados de 1931 e 1945, resultando numa taxa de crescimento linear média anual de 2,3% no período (CUNHA, 2007a, p. 296).

CURSOS	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Direito	6262	7712	8388	9728	9963	9040	7681	6615	5793	5629	5523	5829	6139	6520
Filosofia	40	79	87	09				109	136	121	134	160	174	136
Letras	19	17	38	49	35	37	37	230	522	658	1010	1260	1118	739
Geografia e História	---	---	---	---	---	---	---	230	313	348	525	741	715	473
Ciências Sociais	---	---	---	---	---	---	---	119	158	157	174	211	195	171
Ciências e Letras em geral	---	---	---	---	---	---	---	92	79	78	141	84	79	---
Pedagogia	---	---	---	---	---	---	---	120	119	133	196	296	317	236
História Natural	---	---	---	---	---	---	---	67	68	43	41	60	83	71
Física	---	---	---	---	---	---	---	16	24	37	34	36	61	52
Química	194	---	---	---	---	---	---	78	78	88	107	116	147	141
Matemática	---	---	---	---	---	---	---	54	104	162	288	354	370	265
Ciências	18	06	10	08	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Desenho	---	---	---	---	---	---	---	27	33	33	29	34	---	---
Economia e Administração	222	232	---	---	---	---	---	620	1073	2438	2589	---	---	---
Arquitetura	53	69	75	67	53	60	---	20	17	09	27	24	30	64
Engenharia	2203	2253	2288	2272	2133	2597	2279	2297	2429	2412	2734	3540	4273	5019
Agronomia	683	830	942	904	1013	1264	1083	950	811	754	857	935	1020	983
Veterinária	452	413	563	379	372	372	421	365	351	315	279	243	195	251
Farmácia	1499	3637	1596	1411	1135	919	529	361	319	373	440	536	617	758
Odontologia	1968	2513	2724	2318	2279	1748	---	1332	1165	1355	1677	1694	1893	1983
Medicina	7197	7356	8281	8334	8070	7285	6828	6033	5548	5237	5506	5697	6308	6689
TOTAL	20739	22582	24705	25903	25113	23856	20674	19616	18047	19010	19663	24344	23768	27253

Tabela 01: Distribuição do número de estudantes das escolas superiores no Brasil, segundo cursos (1932 – 1945)⁷⁸

⁷⁸ Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **O Ensino no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932 – 1945 *apud* CUNHA, 2007a, pp. 294-295.

O Ensino Superior na República Populista

Com a queda do Estado Novo (1945), foi implantado um regime político de caráter liberal-democrático, marcado pelo populismo⁷⁹, nacionalismo⁸⁰ e desenvolvimentismo⁸¹. Apesar da “abertura política” trazer de volta aos quadros do Estado pensadores liberais, como Anísio Teixeira, manteve, contraditoriamente, representantes do pensamento autoritário, como Gustavo Capanema – o que resultou em embates e projetos divergentes ao longo de todo o período governamental. Porém, o fator determinante das alterações ocorridas no sistema educacional deste período foi de ordem socioeconômica.

O processo acelerado de industrialização, a abertura do mercado aos estrangeiros e a monopolização do capital em grandes empresas geraram profundas mudanças na organização social do país: o êxodo rural, a intensificação da urbanização (e, por conseguinte, a centralização de atividades comerciais e de serviços nas cidades), a inserção da mulher no mercado de trabalho formal, o fechamento maciço de pequenas empresas, a geração de um contingente expressivo de operários, o fim da atividade artesanal com a sua substituição por produtos industrializados, a diferenciação da mão de obra técnica e especializada, o

⁷⁹ De acordo com Cunha (2007b, p. 44), o populismo “foi um fenômeno político complexo [... caracterizado] por um estilo de governo e uma política de massas. Como estilo de governo, estava marcado pela [pseudo] sensibilidade às demandas populares; como política de massas, buscava a mobilização controlada destas em proveito das classes dominantes. [...] A luta dos operários [...] era uma] questão mais atinente à ‘ordem pública’ (polícia) do que à ‘ordem social’ (justiça). [...] Assim, o Estado [...] passou a definir-se como defensor dos interesses de todo o povo, o que implicava a adoção de políticas que suscitasse menor resistência dos parceiros do compromisso, ao mesmo tempo em que despertasse maior apoio das classes trabalhadoras”. Ianni (1991, pp. 30-35) resgata a origem do populismo na América Latina como um movimento de massas no qual as linhas de classe foram naturalmente diluídas ou obscurecidas pela sua demagogia. A partir dos estudos de Di Tella (1969 *apud* IANNI, 1991), o autor resgata a origem do populismo como um “efeito de deslumbramento”, no qual fatores como a mudança do campo para a cidade, a escolarização e a influência dos meios de comunicação de massa do meio urbano provocaram uma espécie de “revolução de expectativas” na elevação de aspiração dos níveis socioeconômicos da classe proletária que, juntamente à “inexperiência política e debilidade organizatória, [foi] facilmente mobilizada por lideranças carismáticas em nome de ideologias demagógicas”. Assim, o seu caráter supostamente policlassista na luta pelo poder se desfez na coalizão desigual dos interesses, na qual predominaram os ideais e interesses burgueses, mesmo que travestidos em benesses para a população geral.

⁸⁰ “O nacionalismo, expressão mais elevada da ideologia populista [...] emergiu de dentro do Estado, ou em associação com ele, sem ligação especial com as massas, fruto de grupos políticos, tecnocráticos e militares em busca de uma estratégia estatal capaz de fazer frente aos problemas do desenvolvimento. Em comum, tinham ambos a matriz ideológica do compromisso de classes, o povo/a nação como referência política” (Cunha, 2007b, p. 47).

⁸¹ “O desenvolvimentismo [...] exigia um ensino superior modernizado, capaz de promover os estudos e realizar pesquisas que o desenvolvimento do país estava a exigir [...], num espaço definido pelo processo de industrialização/monopolização, induzindo o aumento da demanda do ensino superior” (Ibid., p. 23).

crescimento dos quadros burocráticos do Estado e das empresas privadas de grande porte.

Estas mudanças influenciaram diretamente nas oportunidades de ascensão social da classe média que, temerosa pelo risco da “proletarização” e constatando a impossibilidade de concorrer com as grandes empresas para o acúmulo de capital necessário ao ingresso nas classes dominantes, passou a vislumbrar nos altos cargos das burocracias pública e privada o seu novo referencial de sucesso.

Buscava-se a promoção no interior das burocracias resultantes (as privadas) e propiciadoras (as públicas) do próprio processo de monopolização que inviabilizou o modelo empresarial de ascensão. Como essas burocracias são organizadas de forma hierárquica, utilizando os graus escolares como requisitos de admissão e promoção aos diversos níveis de poder, remuneração e prestígio, houve uma demanda de escolarização em todos os graus. O ensino superior, por ser mais raro, teve a sua demanda aumentada numa proporção superior à dos outros graus (CUNHA, 2007b, p. 43).

Neste contexto, o processo de expansão do sistema educacional em todos os níveis de ensino transformou-se em estratégia política do governo populista:

Construir mais salas de aulas nas escolas existentes e abrir mais escolas eram meios de mostrar que o Estado (“realizador” dessas benfeitorias) preocupava-se com as necessidades do povo e atuava para suprimi-las. Era merecedor, portanto, do apoio político dos beneficiados e dos que pretendiam se valer dessa política “popular”. Essa prática rendia dividendos políticos adicionais, pois a ampliação do aparelho escolar exigia o crescimento da burocracia, cujos cargos passavam a ser preenchidos por “correligionários” e seus “clientes”. A velocidade da criação legal/burocrática de escolas foi tão grande que se generalizou, no país, a solução de um mesmo prédio abrigar, uma, duas e, às vezes, até três escolas. Por exemplo, no período da manhã o prédio abrigava a Escola Primária X, no da tarde, o Ginásio Estadual Y e, no da noite, a Escola Técnica de Comércio Z (Ibid., p. 64).

Em relação à demanda pelo ensino superior, em dezembro de 1945 foi promulgado um decreto-lei (N. 8457) que facilitou a constituição de novas universidades ao determinar que para se tornar uma universidade era preciso ter apenas três unidades de ensino⁸². Assim, o processo de aglutinação de escolas isoladas tornou-se um imperativo.

⁸² “Pelo novo critério, duas delas (e não as três) deveriam estar entre as de Filosofia (e não mais Educação, Ciências e Letras), Direito, Medicina e Engenharia. Se uma das três faculdades do núcleo gerador fosse de Filosofia, a segunda deveria ser escolhida na lista acima, mas, a terceira poderia não constar dela, ‘uma vez que, por seus objetivos e organização, convenha aos interesses do

De acordo com Cunha (2007b, p. 101), “de 80 mil alunos nas escolas secundárias, em 1930, passou-se a quase 400 mil nas escolas médias, preponderantemente secundárias, em 1945”. Como exposto anteriormente⁸³, o ensino médio possuía cinco cursos diferentes, sendo que somente o secundário possibilitava o acesso ao ensino superior, enquanto os outros eram exclusivamente profissionalizantes. Para encerrar esta estrutura dual do ensino médio⁸⁴, foi criada uma série de leis conhecidas como “leis de equivalência”⁸⁵ que acarretaram na ampliação da demanda pelo Ensino Superior.

Para atender a esta massa estudantil, os Estados e, principalmente, a União, passaram a participar mais efetivamente do financiamento dos estabelecimentos de Ensino Superior. A partir de 1950, a Lei N. 1254 estabeleceu os seus processos de federalização⁸⁶, reforçados pela Lei N. 1523/51 e combatidos somente após a promulgação da LDB, por meio de inúmeros pareceres do *Conselho Federal de Educação* (CFE), nos quais eram apontadas a falta de recursos e a priorização da expansão das vagas nas escolas oficiais em detrimento da federalização das particulares, interessadas na mudança de seus status jurídico-financeiros.

Em dezembro de 1961 foi sancionada a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei N. 4024) que, no bojo de suas determinações, manteve o ensino primário com a duração de 04 anos (passível de ser estendido a 06) e a sua obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade; manteve o sistema dual do ensino médio (ramo secundário x ramos profissionalizantes, todos constituídos de dois ciclos com duração de 04 e 03/04 anos, respectivamente), porém, com direito amplo de ingresso no ensino superior; criou o *Conselho Federal de Educação* que, em substituição ao *Conselho Nacional de Educação*, tinha entre as suas atribuições o reconhecimento e fiscalização dos estabelecimentos isolados de ensino superior e universidades, oficiais e particulares; estabeleceu que o Ensino Superior poderia ser

ensino’. [...] Com isso, passava a ser possível instalar-se uma universidade com uma faculdade de Filosofia, [...] uma faculdade de Direito e a terceira de Economia ou Serviço Social, por exemplo, sem as custosas faculdades de Medicina ou Engenharia” (Ibid., p. 80).

⁸³ Vide nota de rodapé n. 73, p. 57.

⁸⁴ Com as leis de equivalência, teoricamente, o acesso ao ensino superior passou a ser irrestrito. Contudo, uma análise crítica desse processo de abertura demonstra o deslocamento dos mecanismos de discriminação (educação das elites x educação das massas) da ilegalidade do acesso à dificuldade de acesso (qualidade dos cursos/grade curricular x exames vestibulares).

⁸⁵ Lei N. 1076/50; Lei N. 1821/53; Decreto N. 34330/53; Decreto N. 34907/54; Decreto N. 36681/54; Lei N. 3104/57; Decreto N. 53736/57.

⁸⁶ Segundo Cunha (2007b, p. 78), em 1951 foram beneficiadas 39 universidades e escolas isoladas que sofreram o processo de federalização, enquanto de 1954 a 1961, somente nove instituições passaram pelo mesmo processo.

desenvolvido em escolas isoladas ou universidades – estas últimas, compostas de cinco ou mais escolas, sem especificá-las.

Desagradando intelectuais liberais e autoritários, membros do *Conselho Federal de Educação* e, principalmente, estudantes do Ensino Superior, inicia-se uma série de movimentos que resultaram em projetos de emendas à Constituição e à LDB. Dentre as solicitações apresentadas constavam o fim do sistema de cátedras e dos exames vestibulares, a questão do financiamento do ensino e a participação e representatividade discente.

Segundo Cunha (2007b, p. 124), essa “foi, talvez, a última grande manifestação contra a política educacional privatista” que também tinha os seus defensores, pautados no discurso da “colocação da universidade a serviço do desenvolvimento capitalista, para o que a sua modernização seria condição indispensável”.

Este pensamento – de cunho desenvolvimentista – promoveu o processo de modernização do Ensino Superior a partir do modelo universitário estadunidense, considerado, então, o mais *eficiente* em razão do “prestígio decorrente da contribuição tecnológica que deram ao esforço de guerra da maior potência dos anos 1940” (Ibid., p. 127).

Assim, ressaltando a questão da segurança e do desenvolvimento nacional, foi criado em 1947, o *Instituto Tecnológico da Aeronáutica* (ITA), curiosamente por iniciativa do segmento militar e não do segmento educacional.

Idealizado como uma escola de engenharia com cursos de mecânica, eletrônica e aeronáutica somada a um *Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento* (IPD), o ITA trouxe uma série de inovações para o âmbito da academia: extinguiu o sistema de cátedras, contratando os seus professores por meio do regime de CLT, com plano de carreira e organizando-os em departamentos com recursos humanos e financeiros distintos, de acordo com as pesquisas desenvolvidas; estabeleceu o regime de dedicação integral e exclusiva aos professores e alunos, que residiam no próprio campus; reformou e flexibilizou o currículo, dividindo-o em “parte fundamental” e “parte profissional” (com duração de dois e três anos, respectivamente); estimulou o desenvolvimento de pesquisas, principalmente na pós-graduação, com vistas à formação de novos docentes e pesquisadores.

A existência do ITA como uma ilha de ensino superior moderno num mar de escolas arcaicas animou os reformadores do ensino, principalmente aqueles que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica, indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência do exterior, ou, então, para os reforçar, no intuito de modernizar o país, começando pelo sistema educacional, à imagem do paradigma do país capitalista hegemônico – o mais “desenvolvido” (CUNHA, 2007b, p. 130).

Em 1951, reforçando a preocupação com a segurança e o desenvolvimento nacional, é criado o *Conselho Nacional de Pesquisas* (CNPq)⁸⁷ que, a princípio, preocupava-se com a questão da produção de energia elétrica para a propulsão do desenvolvimento do país. Coordenado pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva, foi criado o *Instituto de Energia Atômica* (na época o país desconhecia suas reservas de combustíveis minerais) que, subitamente teve de encerrar as suas atividades de pesquisa em 1954, após o embargo estadunidense⁸⁸ à aquisição de equipamentos originários da Alemanha Federal.

Diante da impossibilidade de dar continuidade à pesquisa nuclear, O CNPq passou a desenvolver atividades de promoção de pesquisa em outras áreas do conhecimento, a partir do fomento de bolsas de estudo, aquisição de equipamentos e criação de institutos de pesquisa especializados⁸⁹. Neste mesmo período, foram criadas outras instituições, de variados campos ideológicos, ações e fontes financiadoras que tinham em comum o intento de suprir as deficiências das universidades no desenvolvimento da pesquisa. Assim, nasceram a *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC, 1948), o *Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas* (CBPF, 1949), a *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP, 1950), a *Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, 1951), o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*

⁸⁷ Lei N. 1310, de 15/01/1951.

⁸⁸ “O governo dos EUA fez o Brasil assinar sucessivos acordos garantindo o suprimento de minerais estratégicos empregados na indústria nuclear, o primeiro deles em 1945. [...] Acordos posteriores, principalmente o de 1952 (sobre o fornecimento de monazita) e os de 1954 e 1955 (sobre fornecimento de tório), foram feitos sob forte pressão econômica e política. [...] O acordo militar de 1951 obrigava o Brasil a adotar ‘medidas de defesa econômica e controles comerciais contra as ameaças de qualquer nação’, assim como ‘fornecer aos Estados Unidos da América principalmente materiais estratégicos, sob fiscalização de seus órgãos administrativos’” (BANDEIRA, 1973, cap. 40 *apud* CUNHA, 2007b, pp. 131-132).

⁸⁹ “Em 1955, eles eram cinco: o Instituto de Energia Atômica, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o Instituto de Pesquisas Rodoviárias e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação” (Ibid., p. 132).

(CBPE, 1952), o *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB, 1955), o *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES, 1962) dentre outros.

Em 1952 foi a vez da *Universidade de São Paulo* introduzir modificações administrativo-pedagógicas significativas no âmbito acadêmico. A recém-inaugurada *Faculdade de Medicina* de Ribeirão Preto associou o sistema de cátedras ao sistema departamental, reduzindo expressivamente o número de professores catedráticos e adotando o regime de dedicação exclusiva a todos eles; promoveu a integração entre pesquisa e ensino em todos os departamentos, enfatizando o desenvolvimento de atividades práticas (laboratórios, ambulatórios e hospitais) e inseriu disciplinas até então inéditas na grade curricular do curso de medicina em todo o país (Medicina Preventiva, Psicologia Médica e Medicina do Trabalho).

A disseminação destas inovações em prol da modernização do ensino superior no Brasil teve o seu ápice com a criação da *Universidade de Brasília* (UnB), em 1962, na recém-inaugurada capital federal.

Concebida em uma conjuntura nacionalista-desenvolvimentista, a UnB tinha por objetivo “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social”⁹⁰ e era organizada em institutos (responsáveis pela formação inicial, pesquisa e estudos pós-graduados) e faculdades (responsáveis pela formação especializada, complementar à formação inicial). Os departamentos eram relacionados aos diferentes campos de conhecimento e seus professores, contratados em regime de CLT⁹¹, por meio de indicação dos departamentos ou dos conselhos departamentais. O ensino era pago e para o ingresso na UnB, os *estudantes regulares* passavam por exames vestibular, vocacional e de aptidão. Já os chamados *estudantes especiais*⁹², não precisavam passar pelos exames admissionais, pois não eram certificados.

Após a criação da UnB, do exemplo do ITA e da *Faculdade de Medicina* de Ribeirão Preto da USP, outras universidades também buscaram se adequar ao processo de modernização, como foi o caso da *Universidade do Brasil* e da

⁹⁰ BRASIL. Decreto N. 1872, de 12/12/1962, Artigo 2º., item 1.

⁹¹ “Embora a Constituição previsse a existência de catedráticos para cada cadeira/matéria dos cursos superiores, essa exigência foi contornada por uma reinterpretação do seu significado. A cátedra deixou de ser entendida como **cargo** para se constituir num **grau universitário**, como o doutorado e a livre-docência” (CUNHA, 2007b, p. 144, grifos do autor).

⁹² “Seriam os que procuravam o ensino de disciplinas específicas, para o que não precisariam atestar escolaridade anterior, mas, somente, terem os conhecimentos necessários para o estudo de cada disciplina em vista” (Ibid., p. 145), atualmente conhecidos como *ouvintes*.

Universidade do Ceará. Posteriormente, o documento elaborado pela *Universidade do Brasil* para a sua reorganização “inspirou dois decretos-leis⁹³ estendendo a todas as universidades federais as diretrizes daquela reforma. Mais tarde, em 1968, essas diretrizes, algo modificadas, foram estendidas a todo o ensino superior⁹⁴” (CUNHA, 2007b, p. 149).

Ao final do período populista, contabilizava-se no Brasil um total de 39 universidades⁹⁵ e 564 estabelecimentos isolados. Em relação ao corpo discente das escolas superiores, houve um crescimento de 27 mil estudantes em 1945, para 142 mil estudantes em 1964, distribuídos nos cursos apresentados na página a seguir. Contudo,

[...] quanto mais a universidade se expandia, mais numeroso era o contingente de diplomados a buscar emprego “compatível” com os padrões socialmente definidos de poder, remuneração e prestígio. Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não se dava no mesmo ritmo. [...] O aumento do número de diplomados, numa situação em que o mercado de trabalho não teve o dinamismo correspondente, conduzia à elevação dos requisitos educacionais, à desvalorização econômica e simbólica do diploma, ao subemprego e ao desemprego. Consequentemente, maior a crise de realização social, levando à frustração do projeto de carreira, induzindo um movimento estudantil voltado para a reforma da universidade, de modo que a adequasse às “exigências da sociedade”, e, no limite, para a reforma da própria sociedade (Ibid., pp. 208-209).

⁹³ Decreto-lei N. 53, de 18/11/66 e Decreto-lei N. 252, de 28/02/67.

⁹⁴ Lei N. 5540, de 28/11/68.

⁹⁵ *Universidade do Recife; Universidade Rural de Pernambuco; Universidade Católica de Pernambuco; Universidade da Bahia; Universidade de Minas Gerais; Universidade Católica de Minas Gerais; Universidade Rural de Minas Gerais; Universidade do Brasil (a partir de 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro); Universidade do Distrito Federal (a partir de 1961, Universidade do Estado da Guanabara e, desde 1975, Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Presbiteriana Mackenzie; Universidade do Paraná; Universidade do Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Universidade do Pará; Universidade do Maranhão; Universidade do Ceará; Universidade do Rio Grande do Norte; Universidade da Paraíba; Universidade do Alagoas; Universidade Católica de Salvador; Universidade de Juiz de Fora; Universidade do Espírito Santo; Universidade Federal Fluminense; Universidade Rural do Rio de Janeiro (a partir de 1963, Universidade Rural do Brasil e, desde 1965, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Universidade Católica de Petrópolis; Universidade Católica de Campinas; Universidade Católica do Paraná; Universidade de Santa Catarina; Universidade Rural do Sul; Universidade de Pelotas; Universidade Católica Sul Riograndense (em Pelotas); Universidade de Santa Maria; Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás e Universidade de Brasília.*

CURSOS	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954
Direito	6510	6773	7758	8722	9699	11393	13810	15050	16590	17124
Filosofia	136	---	---	297	341	418	360	412	544	826
Letras	818	---	---	1475	1735	2077	1653	1660	1933	3140
Geografia e História	473	---	---	600	763	927	751	739	906	1432
Ciências Sociais	171	---	---	175	222	142	50	61	86	304
Pedagogia	236	---	---	423	507	578	487	560	724	1337
História Natural	71	---	---	181	224	375	285	352	399	568
Física	52	---	---	115	176	234	147	137	154	345
Química	141	---	---	206	199	225	113	94	106	140
Matemática	265	---	---	330	499	609	476	465	517	809
Ciências Econômicas	2569	2268	2288	2114	2715	2924	3020	3358	3901	4418
Estatística	---	---	---	---	---	---	---	---	71	82
Jornalismo	---	---	---	366	497	710	524	483	362	390
Museologia	---	---	---	---	---	---	---	---	71	41
Arquitetura	64	546	623	816	965	1189	1386	1580	1608	1566
Engenharia Civil	3405	3632	3764	4025	4657	5480	5315	5376	5360	5357
Engenharia de Minas	224	---	---	214	209	231	219	200	200	207
Engenharia Elétrica	331	---	---	768	450	483	532	524	554	873
Engenharia Geográfica	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Engenharia Industrial	178	---	---	285	149	192	---	---	---	318
Engenharia Mecânica	---	---	---	---	---	---	---	---	---	171
Engenharia Mecânica – Elétrica	267	---	---	381	410	463	502	412	671	428
Engenharia Metalúrgica	---	---	---	---	---	---	---	18	34	49
Engenharia Química	159	---	---	195	253	254	194	272	324	425
Engenharia Urbanística	---	---	---	---	---	---	---	19	13	48
Química Industrial	452	578	605	636	570	508	415	313	234	118
Agronomia	1089	1067	1098	1046	1033	1027	1157	1181	1142	1189
Veterinária	252	249	303	344	333	430	425	567	618	710
Farmácia	758	840	985	1105	1167	1320	1535	1706	1747	1724
Odontologia	1983	2311	2457	2688	2882	3313	3539	4013	4240	4446
Medicina	6649	7179	7674	8050	8465	8854	9208	9378	9948	9764
Outros	---	10486	13556	6088	6356	8229	12732	17618	14468	13375
TOTAL	27253	35929	41111	41645	45476	52585	58818	66632	67525	71724

Tabela 2: Distribuição do número de estudantes das escolas superiores no Brasil, segundo cursos (1945-1964)⁹⁶
(continua na próxima página)

⁹⁶ Fonte: Publicações do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação de 1945 a 1964 apud CUNHA, 2007b, pp. 87-91.

CURSOS	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Direito	19916	20155	21063	21708	21977	23293	15064	26140	28534	30974
Filosofia	978	1012	1010	1251	1076	1173	690	1347	275	169
Letras	3547	3868	4034	4366	3376	3717	2570	2507	470	256
Geografia e História	1693	2002	1156	899	339	685	268	461	23	14
Ciências Sociais	398	507	574	615	775	938	1082	1536	247	170
Pedagogia	1591	1960	2224	2562	2371	2891	1774	1420	655	473
História Natural	879	976	945	1051	711	758	636	812	158	109
Física	400	394	432	447	202	170	200	232	66	89
Química	189	212	210	218	104	107	109	210	30	22
Matemática	871	904	936	922	583	591	572	547	115	86
Ciências Econômicas	5008	5590	5820	6386	---	7934	---	---	12739	14360
Estatística	101	166	189	231	243	267	---	204	268	74
Jornalismo	336	461	426	447	466	490	474	689	952	1265
Museologia	49	53	43	56	35	77	---	71	64	73
Arquitetura	1577	1629	1550	1550	1595	1589	1646	1903	2243	2488
Engenharia Civil	5317	5225	5533	5786	6113	5342	5119	4112	4357	5003
Engenharia de Minas	241	253	288	47	55	57	58	76	107	100
Engenharia Elétrica	534	835	672	720	876	1064	986	1312	1852	2039
Engenharia Geográfica	3	4	5	13	1	1	---	---	---	---
Engenharia Industrial	109	245	141	242	214	90	111	174	210	212
Engenharia Mecânica	290	400	681	772	829	1327	1381	2131	2529	2862
Engenharia Mecânica – Elétrica	422	387	228	338	341	368	---	---	---	---
Engenharia Metalúrgica	38	43	38	98	123	175	195	385	565	603
Engenharia Química	306	341	393	398	480	591	726	717	1430	1645
Engenharia Urbanística	98	84	111	53	5	71	---	---	---	---
Química Industrial	91	80	95	178	163	159	---	---	---	---
Agronomia	1170	1274	1428	1615	1695	1936	1470	2546	3122	3751
Veterinária	741	730	762	763	751	802	696	902	1130	1516
Farmácia	1653	1621	1595	1583	1711	1841	1540	2021	2208	2320
Odontologia	4811	4808	4868	4993	5217	5591	3788	5552	5787	5946
Medicina	10043	12650	10323	10298	10248	10316	8322	10838	12500	15183
Biblioteconomia	---	---	---	---	157	232	351	461	629	790
Educação Física	---	---	---	---	735	645	544	582	719	774
Enfermagem	---	---	---	---	---	---	---	1358	1139	911
Geologia	---	---	---	---	---	---	---	---	362	457
Nutrição	---	---	---	---	---	---	---	262	304	539
Psicologia	---	---	---	---	32	---	290	123	---	---
Serviço Social	---	---	---	---	1253	1289	1578	1800	2570	2834
Outros	9342	9790	11732	13875	22751	16625	46652	33868	50783	44279
TOTAL	72652	78659	79505	84481	87603	93202	98892	107299	124214	142386

O Ensino Superior no Regime Militar

Com a instituição da ditadura militar em 1º. de abril de 1964, a sociedade brasileira sofreu inúmeras violências e retrocessos⁹⁷. Contudo, no âmbito das políticas educacionais especificamente voltadas para o ensino superior, a tônica foi de continuidade a um movimento de reforma e modernização iniciado na década de 40 e gestado no interior das próprias instituições, por intelectuais, grupos docente e discente da época.

Frente ao processo de industrialização, demanda do mercado por mão de obra especializada e um contexto de significativa subordinação político-econômica, foi neste período que a estrutura universitária tal qual como conhecemos hoje se delineou e edificou. Baseada no “modelo mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano” (CUNHA, 2007c, p. 15), a palavra de ordem era a associação entre universidades e empresas, como forma de qualificar os futuros profissionais com um saber útil em prol da produtividade e desenvolvimento econômico do país.

Segundo Cunha (2007c, pp. 62-63), uma semana antes do golpe, foi fundado o *Centro de Integração Empresa-Escola* (CIE-E) em São Paulo⁹⁸. Posteriormente, foram fundadas unidades no Rio de Janeiro (outubro de 1964), Paraná (agosto de 1967), Rio Grande do Sul (abril de 1969) e Minas Gerais (dezembro de 1969). Criado por empresários, com recursos financeiros oriundos de doações públicas e privadas, o CIE-E tinha como mote a colocação de estudantes como estagiários nas

⁹⁷ Em linhas gerais, o período da ditadura militar no Brasil se iniciou com a destituição de João Goulart do cargo de presidente da República, em 31 de março de 1964, por tropas militares de Minas Gerais e São Paulo e a assunção do poder por autoridades militares em 1º. de abril de 1964 que decretaram o *Ato Institucional* N. 1 (AI-1) em 09 de abril, responsável pela cassação de mandatos e suspensão da imunidade parlamentar e dos direitos políticos dos cassados. Em 20 de abril do mesmo ano, o general Castello Branco assumiu a presidência do Brasil e em 1965, extinguiu os partidos políticos e as eleições diretas por meio do decreto do AI-2. Entre 1966 e 1967 foram decretados os AI-3 e AI-4, promulgada a sexta Constituição brasileira e Costa e Silva assumiu a presidência, instaurando a “linha dura” da ditadura. Em 1968 é decretado o AI-5, responsável pelo fechamento do Congresso, cassação de mandatos e institucionalização da repressão. Em 1969, Médici assumiu a presidência e com ele, o período mais brutal da ditadura, com prisões, torturas, exílio, mortes e desaparecimentos de inúmeros civis, além da censura desmedida dos meios de comunicação e das expressões artística e intelectual. Em 1974, Geisel tomou o poder como presidente e iniciou o processo de abertura política, apesar do descontentamento dos militares “linha dura”. Em 1978, Geisel invalida legalmente o AI-5 por meio de emenda constitucional e faz seu sucessor, Figueiredo, que deu continuidade ao processo de abertura política. Em 1979, Figueiredo sancionou a *Lei da Anistia* e restabeleceu o pluripartidarismo. Em 1985, Tancredo Neves foi eleito presidente pelo colégio eleitoral (eleições indiretas), mas faleceu às vésperas de assumir seu mandato como o primeiro presidente civil desde o início do regime militar, assumindo o seu vice, José Sarney. A partir deste ano, iniciaram-se as modificações na legislação herdada dos governos militares, restabelecendo-se a eleição direta para a presidência e a legalização de todos os partidos políticos, incluindo-se os de esquerda.

⁹⁸ “O CIE-E de SP, o primeiro e mais operoso de todos, colocou 105 mil estudantes como estagiários de julho de 1964, quando começou a funcionar, até julho de 1981” (CUNHA, 2007c, p. 64).

empresas e, por objetivo, o intercâmbio entre a teoria e a prática, auxiliando ao aluno a compreensão da realidade do mercado de trabalho e à empresa contratante, a garantia de mão de obra qualificada, como pode ser observado em propaganda da época:

Pare de se queixar da falta de mão-de-obra especializada. O CIE-E [...] existe para tirar essa preocupação da sua cabeça. Se você não o utiliza, não se queixe. Possuímos o mais completo cadastro de mão-de-obra de classe A, composto por estudantes de níveis superior e técnico. Oferecendo estágios a jovens, você está encerrando o problema. E reduzindo o investimento de tempo, de meios de trabalho e de salário a que estão sujeitas as empresas quando da contratação de recém-formados. Procure o CIE-E e acelere a preparação prática e efetiva dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento social e econômico do país (e os da sua empresa também) – (CUNHA, 2007c, p. 63).

Nesta mesma linha ideológica e de ação, o *Programa de Ação Econômica do Governo – 1964/1966* (PAEG), formulado pelo *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES) antes de 1964, mas apresentado somente em maio de 1965, estipulava o entrosamento das universidades com as empresas. Historicamente, foi este documento que definiu oficialmente a Educação como “capital humano” e a levou à inclusão como item de plano de ação econômica, elaborado pelo *Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica*.

Com o golpe militar, o medo foi institucionalizado no espaço das universidades. Primeiramente, pela desorganização do movimento estudantil⁹⁹, seguido pelo inquérito¹⁰⁰ determinado pelo ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, a partir do *Ato Institucional n. 1*. Contudo, a procura pelo ensino superior continuou crescente.

⁹⁹ “Alguns líderes estudantis refugiaram-se em embaixadas, seguindo depois para o exílio; outros foram presos ou simplesmente tiveram que se esconder da polícia política. Alguns reitores e diretores de faculdades aproveitaram para fechar as sedes de diretórios e expulsar ou suspender estudantes incômodos” (CUNHA, 2007c, p. 54).

¹⁰⁰ “Por medo, vingança, inveja ou interesses pessoais, a delação passou a fazer parte da vida da universidade, misturando-se com as práticas acadêmicas. [...] Por baixo das delações por motivo pessoal e das acusações de subversão da ordem, estava a tentativa de frear a renovação pedagógica da universidade: ‘o critério essencialmente político adotado para a indicação dos professores a serem expurgados esteve inequivocadamente associado às novas experiências que vinham sendo adotadas na orientação do ensino. A modernização do ensino formulada em bases democráticas, com ampla participação de professores e estudantes, a adoção de metodologias não burocratizadas, desenvolvidas num ambiente de ampla liberdade e espírito crítico, trazia à tona a permanente e crônica problemática entre uma noção mais ampla do ensino e a estrutura social; entre as exigências para uma formação adequada do estudante e o arcaísmo da cultura universitária” (ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1979, pp. 57-58 *apud* CUNHA, 2007c, pp. 52-54).

Nesse ínterim, inúmeros decretos¹⁰¹ foram baixados como forma de regulamentar e orientar as instituições do ensino superior. Baseando-se no projeto da *Universidade de Brasília* (UnB) – orientada pelos padrões organizacionais das universidades estadunidenses –, e no projeto do *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES), do qual “saíram as diretrizes da modernização tecnocrática e da privatização, no duplo aspecto de ‘integração escola-empresa’ e de pagamento do ensino nos estabelecimentos oficiais” (CUNHA, 2007c, p. 39), o governo buscava um alinhamento incondicional com os Estados Unidos, país referência como potência econômica em âmbito mundial.

Para tanto, foram estabelecidos sucessivos acordos com agências estadunidenses que, entre diagnósticos, consultorias, convênios e programas, determinaram os caminhos do ensino superior e da universidade no Brasil:

Embora a modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano tivesse se iniciado na segunda metade dos anos 1940, ganhando força nos anos 1950 e se intensificando nos anos 1960 [...]. Antes de 1964, a influência paradigmática das universidades norte-americanas era espontânea e atomizada. [...] Depois de 1964, não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como também o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar o nosso ensino superior e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino (Ibid., p. 155).

Dentre os acordos estabelecidos, o convênio de assistência entre o *Ministério da Educação e Cultura* e a *United Agency for International Development* (Agência

¹⁰¹ Lei N. 4759, de 20/08/65: “Determinou a nomenclatura das universidades, vinculadas ao MEC e sediadas nas capitais dos estados, como federais. Já aquelas que não estivessem na capital do estado, manteriam o título de universidade federal da cidade em que tivessem a sua sede” (CUNHA, 2007c, p. 81); Parecer N. 977/65 do CFE: Institucionalizou o ensino da Pós-Graduação no Brasil; Decreto-lei N. 53, de 8/11/66: “Traçou os princípios e normas de organização para as universidades federais, calcados no documento ‘Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil’, de 1962. O conteúdo versava acerca da estrutura da universidade: vedava a duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade ensino-pesquisa; concentração do ensino e da pesquisa básicos de modo que formasse um sistema comum para toda universidade; separação do ensino visando à formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades distintas, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins” (Ibid., p. 75); Decreto-lei N. 252/67: “Ampliou e detalhou as determinações do Decreto-lei N. 53, que determinava a reforma das universidades federais na direção pretendida pela *Universidade do Brasil* (1963) e realizada pela UFMG (1964-67), a partir da organização das unidades universitárias em departamentos e decretava as áreas fundamentais dos conhecimentos humanos aos quais deveriam corresponder unidades de ensino e pesquisa básica nas universidades: Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas e Biológicas; Geociências; Ciências Humanas; Filosofia; Letras e Artes” (Ibid., p. 76); e, por fim, a Lei N. 5540 de novembro de 1968, conhecida como *Lei da Reforma Universitária*, que foi o resultado do “consenso” entre os liberais, tecnocratas e autoritários.

dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), mais conhecido como MEC-Usaid, foi firmado em junho de 1965 e traçou as grandes linhas que até hoje orientam as instituições de ensino universitário.

Inspirado no relatório *Anteprojeto da Concentração da política Americana da América Latina na Reorganização Universitária e sua Integração Econômica* elaborado pelo prof. Atcon¹⁰² em 1958, o acordo MEC-Usaid diagnosticou o funcionamento do ensino superior brasileiro como inadequado em termos qualitativos e quantitativos, não economizando críticas à sua infraestrutura (salas de aula, laboratórios e bibliotecas precários e/ou inexistentes), recursos materiais e humanos (escassez de materiais didáticos, principalmente livros; professores com formação deficiente e sem dedicação exclusiva à atividade docente) e organização (imperícia administrativa, mau aproveitamento do espaço físico, ausência de um padrão de ensino, currículos rígidos e condições de ingresso severas), propondo uma reconfiguração de sua política educacional com o objetivo de “transformar todas as universidades em complemento das empresas capitalistas, em organismos regidos basicamente pelas necessidades imediatas e a longo prazo, das empresas” (CUNHA, 2007c, p. 103), a partir do entendimento do “ensino superior como elemento de formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e agrícola” (Ibid., p. 156).

Assim, iniciou-se o processo de reestruturação das universidades brasileiras, destacando-se o estabelecimento da estrutura departamental; a reformulação dos currículos, a partir de então, integrados por disciplinas básicas e especializadas; a realização de matrícula por disciplina e não mais por regime seriado de composição prefixada; a unificação dos exames vestibulares, voltados para a verificação da formação secundária do candidato e não mais para a área de interesse do aluno

¹⁰² “Rudolph P. Atcon foi uma das figuras mais conhecidas dos estudantes universitários brasileiros no período 1965 – 1968. [...] Autodenominado especialista em planejamento de universidade, grego de nascimento, tendo estudado na Alemanha e se naturalizado cidadão norte-americano, dizia ter se dedicado à reestruturação de universidades em diversos países da América Central; na América do Sul; [...] na Europa. [...] No Brasil, Atcon prestou serviços à *Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior* – Capes –, do *Ministério da Educação*, de 1953 a 1956. Voltou ao Brasil logo após o golpe de 1964, tirando proveito da situação. Os consultores norte-americanos desembarcavam em todos os lugares, acionados pelo governo dos Estados Unidos e pelas empresas multinacionais, sendo recebidos como os mestres da nova ordem pelos antigos dirigentes (reforçados) e pelos novos (ansiosos por solidificar seu domínio). [...] O antigo e firme impulso e modernização articulou-se com a ideologia tecnocrática do planejamento na busca de mudanças que permitissem controlar as ‘irracionalidades’, como eram definidas as movimentações políticas de professores e estudantes, assim como os ‘desvios’ curriculares. Mas, se havia propostas genéricas de sobra, faltava quem dissesse o que fazer em cada caso específico. Atcon fez isso, atendendo a pedidos, bem como gerando a necessidade de seus serviços” (CUNHA, 2007c, pp. 187-188).

ingressante; a mudança no plano de carreira docente, exigindo-se a sua dedicação em tempo integral, a unificação das atividades de docência e pesquisa (anteriormente separadas) e, em muitos casos, a realocação do docente em outra instituição¹⁰³ (CUNHA, 2007c, pp. 109-145).

Foi também neste período que a pós-graduação e a extensão universitária foram definitivamente inseridas nas universidades, delineando, a partir de então, o perfil institucional baseado na tríade Ensino – Pesquisa – Extensão.

Com um discurso eloquentemente desenvolvimentista, a Usaid recomendou sua própria assistência ao governo brasileiro para construir uma política de pós-graduação, pois o futuro nacional “dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres” e, para tanto, fazia-se necessário “o desenvolvimento da mão de obra especializada brasileira, mais do que a produção industrial ou agrícola” (CUNHA, 2007c, p. 158). Assim, os cursos de pós-graduação receberam assistência técnica e financeira da Usaid até meados de 1975, incluindo-se neste processo, além do desenvolvimento de cursos de pós-graduação, a destinação de recursos financeiros para tradução e publicação de livros, vinda de consultores estrangeiros, contratação de docentes, criação de institutos de pesquisa e envio de bolsistas¹⁰⁴ para os EUA.

Segundo Sguissardi (in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 148), a “certidão de nascimento” do sistema de Pós-Graduação no Brasil foi o Parecer N. 977/65¹⁰⁵ do *Conselho Federal de Educação*. A partir dele, o modelo estadunidense de pós-graduação foi adotado como referência, com algumas adaptações, pois antes disso, vigorava em algumas poucas universidades (aquelas que já possuíam um programa de pós-graduação¹⁰⁶) o modelo europeu, sem exigência de cursos,

¹⁰³ “Essas mudanças todas exigiam a distribuição ou redistribuição dos cargos do magistério pelas novas unidades, implicando remoção ou readaptação dos respectivos titulares. Para evitar reações, o Decreto-lei N. 53 (baixado em 08 de novembro de 1966) invocou o AI 2 e o Ato Complementar 3, que suspenderam as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos, ameaçando com demissão, aposentadoria e outras punições os que não aceitassem mudanças ditadas pela ‘revolução’” (CUNHA, 2007c, p. 75).

¹⁰⁴ “O número de bolsas concedidas a brasileiros para a obtenção dos graus de mestre e doutor nos Estados Unidos aumentou significativamente: a Usaid sozinha concedeu 3800 bolsas de estudo a brasileiros no período 1965-1970” (CUNHA, 2007c, p. 161).

¹⁰⁵ O Parecer N. 977/65 define o curso *stricto sensu* como “de natureza acadêmica e de pesquisas e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido prático-profissional, confere grau acadêmico enquanto a especialização concede certificado”.

¹⁰⁶ De acordo com Verhine (in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008), ao final de 1966, o *Conselho Federal de Educação* já tinha aprovado 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado e essa expansão se intensificou após a reforma instituída em 1968, com a lei 5539/68 (*Estatuto do*

créditos e/ou exames de qualificação ou proficiência. Contudo, em 1974 é criado o *Conselho Nacional de Pós-Graduação* e iniciados o planejamento das ações futuras e o diagnóstico da situação presente, no qual constavam diversos apontamentos críticos relacionados à forma como foi estabelecido e organizado, bem como à sua finalidade:

A excessiva rigidez das regras importadas que moldavam programas para formar mestres e doutores nos padrões norte-americanos. [...] Seriam 'produtos' visando os padrões do mercado externo com "a peculiaridade que não pretendemos exportar o produto e de que nem há procura no mercado externo" (HAMBURGER, 1980, p. 85). [...] Enquanto nos EUA a pós-graduação teria nascido no interior das universidades, no Brasil ela fora imposta abruptamente de cima para baixo, permanecendo por muito tempo como corpo estranho no interior das universidades, que somente aos poucos puderam mudar sua estrutura para comportá-la. [...] "Não é de se estranhar que nossos cientistas discutam problemas estrangeiros como profissionais e os nacionais como amadores" (MAMMANA *apud* HAMBURGER, 1980, p. 86 *apud* SGUISSARDI, 2006, p. 61).

Após a iniciativa oficial de organização do sistema de pós-graduação, foi atribuído a CAPES a função de coordená-lo, regulá-lo e incentivá-lo, na condição de agência financiadora. Desempenhando este papel a partir de 1976, com o estabelecimento de um processo de avaliação externo (pelos pares), seus resultados passaram a servir de base para o credenciamento e credenciamento periódico dos programas e cursos, validando, em todo o território nacional, os diplomas expedidos (SGUISSARDI in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 150).

Já a extensão universitária foi justificada pela ideia de se colocar a universidade e todos os seus recursos (materiais, humanos e de pesquisa) a serviço da comunidade. Aproveitando-se dos projetos oriundos deste segmento de atividade acadêmica, o governo militar buscava demonstrar o quanto se preocupava com o povo e culpabilizar a condição de pauperismo das populações rurais como resultado da falta de conhecimentos técnicos do homem do campo.

Dentre os projetos de extensão universitária criados neste período, destacaram-se o *Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária* (CRUTAC – 1966), da *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, que tinha por

Magistério) que passou a exigir a titulação de pós-graduação *stricto sensu* para a progressão na carreira docente das universidades federais.

objetivo “propiciar aos estudantes da área biomédica oportunidades de treinamento em um hospital localizado em município pobre do interior potiguar”, posteriormente ampliado, formando “equipes interdisciplinares de profissionais e estudantes, que passaram a atuar na formação de grupos comunitários, na educação de adultos, na assistência técnica às prefeituras em assuntos de administração e engenharia” (CUNHA, 2007c, pp. 64-65) e o *Projeto Rondon*, também criado em 1966, mas com um caráter ainda mais assistencialista que os CRUTACs. Com o lema de “integrar para não entregar (a Amazônia)”, o *Projeto Rondon* “propunha que uma universidade (de preferência do Centro-Sul) instalaria, numa região ‘carente’ (de preferência na Amazônia), uma ‘base de operação’ que funcionaria todo o ano, com um professor residente e os estudantes fazendo rodízio” (Ibid., p. 67).

A intervenção estadunidense realizada por meio da assistência técnica da Usaid não passou despercebida por todos aqueles que faziam parte do universo acadêmico e foi alvo de muitas críticas, protestos e resistência, os quais são bem representados pelo Manifesto assinado por 82¹⁰⁷ professores da *Universidade de São Paulo*:

Jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro, publicaram há dias a notícia, não desmentida, de que o Sr. Ministro da Educação e Cultura projetava ou decidira contratar professores norte-americanos para planejarem a reestruturação das Universidades do Brasil. A ideia ministerial importa, antes de tudo, num vasto atestado de incapacidade ou incompetência passado às nossas universidades e às suas centenas de professores, no que concerne a problemas de ensino, de educação e cultura no país. Em todas, e em nenhuma delas, julgaria S. Exa. não haver, em número suficiente, professores brasileiros que recrutar, para constituírem uma Comissão de Estudos e Planejamento do ensino universitário, em bases e segundo diretrizes novas. Esquece-se S. Exa. de que as Universidades estrangeiras, de não importa que país, são, como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais: pois, com elas, não se transferem para outros ambientes as condições de vida social e econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos que copiar ou transplantar modelos. O que é preciso, é estudá-las todas e delas extrair o que de melhor tenham e se possa enquadrar num sistema, maleável e vivo, adaptado às condições, exigências básicas e aspirações de sociedades, tão complexas como as nossas, em transformação desigual e marcadas por grandes desníveis econômicos e culturais. Para se inserir o ‘ideal’ no ‘real’, é tão

¹⁰⁷ Dentre os 82 professores que assinaram o manifesto estavam Fernando de Azevedo, Lívio Teixeira, João Cruz Costa, Erwin Theodor Rosenthal, Florestan Fernandes, Ruy Coelho, Newton Bernardes, José Cavalcanti de Souza, Paula Beiguelman, Octávio Ianni, Rui Fausto, Luiz Pereira, Bento Prado Júnior, Marialice Foracehi, Azis Simão, Isaac Nicolau Salum, J. Aderaldo Castelo, Elza Furtado Gomide, Shigeo Watanabe, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti, Juarez Lopes, Eduardo Corona, Jean Maitrejan e Paulo Brum (CUNHA, 2007c, p. 213).

necessário conhecer aquele como este, por cuja análise tem de se começar. Mal nos recuperamos do desapontamento que nos causou a desoladora notícia (e muito relutamos em aceitá-la), quando nos chegamos ao conhecimento as considerações e críticas feitas, em São Paulo, no Automóvel Club, pelo Exmo. Embaixador dos Estados Unidos no Brasil. Perdoe-nos o eminente representante do governo desse grande povo manifestar-lhe a nossa surpresa diante da posição que tomou, nas severas críticas que fez às nossas Universidades. Podem estar, e certas estão algumas, mas nós, brasileiros, já as tínhamos formulado, e com veemência em várias ocasiões, e de nossas deficiências nesse setor já sabíamos, apontadas como o têm sido tantas vezes por tantos de nossos educadores, mais esclarecidos e experimentados no trato dessas questões. As nossas Universidades, organizadas, a seu juízo, 'segundo o padrão do continente europeu, obsoleto e superado' (são palavras suas), deviam mudar de rumo e orientar-se, naturalmente, para o tipo ou padrão norte-americano. Quando em 1934, Armando Sales de Oliveira fundou a Universidade de São Paulo, não cuidou ele de contratar professores estrangeiros para lhe darem a primeira organização. Essa delicada tarefa o então interventor de São Paulo confiou-a a uma Comissão constituída de professores brasileiros, dos institutos de ensino superior e de pesquisa então existentes. O que Armando Sales procurou e contratou no estrangeiro – na França, na Itália, na Alemanha, na Espanha e em Portugal – foram missões de professores para inaugurarem cursos novos, em suas especialidades respectivas. Continuamos fiéis a essa sábia orientação, e dispostos não só a acolher, como também a buscar a colaboração, sumamente importante, de mestres estrangeiros para o ensino e a pesquisa. A estruturação de nossas universidades é, porém, de nossa competência. Não há, aliás, no continente europeu e na América do Norte, um 'padrão', mas vários padrões de universidade, que diferem umas das outras, por suas estruturas, pela ênfase que dão a determinados setores de estudos e pesquisas, e por sua maior ou menor projeção internacional. Os rumos que nos aponta o ilustre professor, hoje embaixador, de cuja presença muito nos honramos, não são exatamente aqueles que precisamos imprimir à nossa Universidade. Ciência e técnica, filosofia e humanismo parecem-nos por igual indispensáveis, como indispensável a associação do ensino e da pesquisa, teórica e experimental, sem a qual não é possível qualquer contribuição importante para o progresso científico. Com os mesmos olhos de simpatia e interesse com que vemos as grandes Universidades da América do Norte, como da América Latina, nós nos voltamos, atentos, para as Universidades Europeias, pelas quais conservamos o mesmo respeito e profundo reconhecimento (FOLHA DE S. PAULO, Caderno 1, p. 07, de 14/05/65).

Segundo Cunha (2007c, p. 288), a oposição ao projeto de reforma universitária a partir do modelo estadunidense “uniu, na mesma luta, por razões obviamente diferentes, os setores mais radicais do movimento estudantil com os setores mais conservadores da universidade”.

Diante da insatisfação geral em relação à situação do ensino superior, o governo constituiu um grupo de trabalho nacional para “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o

desenvolvimento do País” (Decreto N. 62937, de 2 de julho de 1968). Composto por onze membros representantes de diferentes linhas ideológicas¹⁰⁸, todos eles designados pelo presidente e coordenados pelo Ministro da Educação, o GT apresentou em apenas um mês “anteprojetos de leis, sendo um de reforma universitária e de decretos regulando aspectos de interesse dessa questão, acompanhados por um relatório onde se apresentaram as justificativas das medidas sugeridas” (CUNHA, 2007c, p. 219).

Dentre as problemáticas abordadas pelo GT constavam

[...] a criação dos mecanismos financeiros de captação de recursos, como o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE); a exclusão de verbas do MEC dos planos de contenção de despesas; as sugestões relativas ao regime do trabalho docente, em particular a implantação do regime de dedicação exclusiva; a constituição do primeiro ciclo geral, precedendo os estudos de graduação; a proibição de que houvesse preponderância de professores classificados em determinado nível na composição dos colegiados superiores; a possibilidade de existir mais de um professor em cada nível de carreira, em cada departamento; a distribuição pelos departamentos, dos encargos de ensino e pesquisa; participação e representação estudantil nos órgãos colegiados; a determinação para que os concursos vestibulares se adaptassem ao nível do ensino médio, assim como a sua progressiva unificação; a colocação da carreira do magistério no âmbito da legislação trabalhista; os cursos de curta duração; [...] o tratamento dispensado à pós-graduação, dependente de fórmulas impostas; a orientação privatista consistente no reconhecimento do regime de fundação, na inclusão dos representantes dos empresários na administração universitária, na recomendação de integração universidade-indústria e na limitação imposta ao crescimento dos hospitais de clínicas das universidades; a proposta de cobrança de anuidades no ensino superior público; o descaso para com a autonomia universitária; o reforço do poder do Conselho Federal de Educação; a continuação do poder do Executivo de escolher reitores e diretores; o atrelamento burocrático dos níveis da carreira docente aos títulos acadêmicos; a colocação dos órgãos de representação discente sob controle da administração universitária; [...] a extinção do regime de cátedras (Ibid., pp. 283-284).

Com exceção do estatuto do magistério e das questões de incentivo fiscal e financiamento do ensino que se tornaram objetos de projetos de lei específicos, o anteprojeto – composto de cinco capítulos (do ensino superior, do corpo docente, do corpo discente, disposições gerais e disposições transitórias) – seguiu para o Congresso Nacional e, posteriormente, foi sancionado pelo presidente da República

¹⁰⁸ “Liberais em extinção, tecnocratas em ascensão, autoritários de sempre (agora com novo fardamento), [...] professores, pesquisadores, administradores e estudantes universitários” (CUNHA, 2007c, p. 290).

em 28 de novembro de 1968. Conhecida como “a lei que fixava normas para a organização e o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (Ibid., p. 242), a Lei N. 5540/68 também foi chamada de “lei do veto” por terem sido rejeitados 45 artigos e parágrafos pelo presidente Costa e Silva. Quinze dias após a sua promulgação, foi publicado o AI-5, inaugurando o momento mais violento e repressivo da história brasileira e aterrorizando/afastando/silenciando todos aqueles que se preocupavam em discutir os rumos da universidade a partir da nova lei da Reforma Universitária.

Para além das questões de ordem reformadora, foi também neste período da história do Ensino Superior brasileiro que a União federalizou diversos estabelecimentos particulares, fundindo-os em universidades mantidas, a partir de então, pelo governo federal. Contudo, esse processo foi estancado pelo *Conselho Federal de Educação*, justificado pela preferência em promover o aumento da produtividade das universidades federais já existentes em detrimento da criação de novas unidades. Com esta contenção na ampliação da rede de universidades federais e a destinação de 5% do *Fundo Nacional do Ensino Superior* para subvencionar os estabelecimentos privados, a exploração do promissor mercado do Ensino Superior tornou-se a tônica¹⁰⁹ para o atendimento de sua expressiva demanda.

O Ensino Superior na Nova República

A partir de 1985, o Brasil passou a viver o seu processo de redemocratização, com reformas nos setores político, econômico e social. Contudo, no âmbito do Ensino Superior

[...] a pauta da política nacional ainda era a mesma dos anos de chumbo – a ciência e a tecnologia como alavancadoras do desenvolvimento do país – e o objetivo de atrelar a universidade ao sistema produtivo continuou a ser buscado. [...] Já a partir da década de 1990, [...] a inovação, segundo Ferreira (2013), foi colocada como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras. E, nesse cenário, a articulação Estado/Empresa/Universidade era enfatizada (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES in: CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 130).

¹⁰⁹ “Essa expansão fragmentadora do ensino superior foi conduzida pelo setor privado, abrindo e expandindo cursos propiciadores da mais elevada taxa de lucro, pouco ou nada tendo que ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda com a preparação de agentes da propalada ‘consciência crítica e criadora’” (CUNHA, 2007c, p. 291).

A ênfase pela *Inovação*¹¹⁰ no Ensino Superior foi corroborada por uma série de estudos de organismos internacionais e reformas¹¹¹ que orientaram os (des)caminhos da Universidade em âmbito mundial, ao imprimir uma ênfase empresarial com foco na produção de um “conhecimento economicamente relevante” em detrimento dos ideais educativos humanistas pautados no conceito de educação pela e para a cidadania, solidariedade e bem comum.

Nesse contexto, a proposta privatista do Ensino Superior já existente no Brasil maximizou a sua força no processo de Reforma do Estado brasileiro conduzida pelo governo FHC (1995-2002), a partir do *Plano Diretor de Reforma do Estado*, no qual a educação superior passou a ser compreendida como uma atividade pública não-estatal, ou seja, um “serviço” prestado por IES públicas e privadas, justificando o financiamento público (direto ou indireto) para a ampliação das IES privadas e o financiamento privado (privatização interna) das IES públicas (MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 10).

¹¹⁰ “Requisito institucional e, simultaneamente, atributo do novo acadêmico-empREENDEDOR, para que possa ser produzida uma ciência útil e comercializável, um conhecimento aplicado e passível de mercadorização, por essa via reforçando a autonomia institucional da universidade relativamente ao Estado e, correlativamente, aumentando a sua dependência relativamente ao mercado e aos grandes atores empresariais e financeiros” (LIMA in: CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 24).

¹¹¹ Segundo Sguissardi (in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, pp. 152-158), em 1994, o *Banco Mundial* publica o documento *Higher education: the lessons of experience* no qual aponta a predominância do modelo da universidade de pesquisa e o alto investimento público dado a ela como uma das principais razões da crise do Ensino Superior, orientando o desenvolvimento de instituições privadas; a priorização de universidades de ensino e a busca de diversificadas fontes de financiamento, incluindo-se a participação dos estudantes. Em 1998, o *Banco Mundial* reitera estas mesmas recomendações no documento *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms* apresentado na *Conferência Mundial sobre Educação Superior* organizada pela UNESCO. Neste mesmo período (1997/1998), o ensino superior inglês passa por uma série de mudanças orientadas pelo *Banco Mundial*, das quais se destacam o profundo corte financeiro do Estado em relação à universidade, a transferência de custos para os estudantes e a busca de investimentos privados para o desenvolvimento de pesquisas. Estas reformulações são seguidas, posteriormente, pelo Canadá e Austrália, modificando significativamente “as relações entre unidades, departamentos, docentes e funcionários, seguindo os moldes que os princípios do mercado impõem às relações entre IES, governo e campo empresarial” (MEEK *apud* SGUISSARDI, 2002, p. 212 *apud* Ibid. p. 155). Finalmente, em 1999, nasce o modelo universitário do *Processo de Bolonha* que, assim como os modelos de universidade mundial do *Banco Mundial* e anglo-saxônico, “nasce de razões econômicas, isto é, da competição econômica interblocos – União Europeia versus Estados Unidos – e por influência sobre os sistemas de formação superior do terceiro mundo – América Latina, Ásia e África – com tudo o que isso possa significar em termos econômicos, políticos e culturais” (Ibid., p. 156). Segundo Hortale e Mora (2004, p. 944 *apud* Ibid., p. 157), dentre os objetivos da reforma do ensino superior proposta pelo *Processo de Bolonha* constam o aumento da competitividade e atratividade da educação superior europeia em nível internacional, a qualificação da formação frente às demandas do mercado de trabalho e o desenvolvimento da mobilidade estudantil (interna e externa), tendo por consequência a “acentuada busca da redução dos custos; progressiva participação dos estudantes e das próprias instituições [...] na manutenção das instituições, objetivos excessivamente voltados para a chamada empregabilidade e diminuição da autonomia e democratização interna” (Ibid., p. 158).

Em 1996, foi aprovada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei N. 9394/96), com um capítulo exclusivo para tratar do Ensino Superior. Composto de 15 artigos (Capítulo IV, art. 43 ao 57), a nova LDB definiu a Universidade como

[...] Instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional [...], devendo ter um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; e, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Art. 52, incisos I, II e III).

Em relação aos espaços destinados ao seu desenvolvimento, a lei determinou que a Educação Superior deveria ser “ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com vários graus de abrangência e especialização” (art. 45), sem especificá-las. Segundo Bittar; Oliveira e Morosini (2008), apenas em 1997 esta questão é retomada a partir do Decreto N. 2207/97 e da Portaria N. 639/97, nos quais se estabelece oficialmente a tipologia das instituições de ensino superior. Assim, os centros universitários passaram a ser definidos como

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro do Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento (Decreto N. 2207/97).

Dentre os principais diferenciais entre centro universitário e universidade, encontram-se as atividades de pesquisa e a composição e regime de trabalho do corpo docente – atividades acadêmicas e constituição do quadro de recursos humanos entendidas como altamente dispendiosas nos documentos apresentados pelas organizações internacionais que propuseram estas reformas institucionais.

Não por um acaso foi neste período governamental que se deflagrou o maior processo de expansão das IES privadas¹¹² que, nas palavras de Gomes,

¹¹² Ainda de acordo com Gomes (Ibid., idem), o número de IES privadas passou de 684 (1995) para 1442 (2002), o que representou uma expansão de 52,5%. Já o volume de matrículas nestas IES passou de 1.059,163 para 2.750,652.

[...] foi realizada mediante financiamento privado, 'doméstico', com a participação ativa do 'consumidor de serviços educacionais', numa clara definição da educação superior como mercadoria, o que cristaliza a marca da política liberal-conservadora desse governo, com a tentativa de apagamento, na memória discursiva da população, da ideia de educação como direito (in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, pp. 28-29).

Para além da racionalização dos recursos, outra marca deste período governamental foi a criação e "implementação de mecanismos de avaliação [...] que estabeleceram a competitividade como motor da dinamização do moderno mercado da educação superior, por meio da ampla divulgação [...] de] resultados e ranqueamentos" (MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 11).

No tocante da pós-graduação, iniciou-se a aplicação do atual modelo de avaliação da CAPES que, segundo Sguissardi (2008), foi elaborado no contexto das reformas orientadas por interesses predominantemente econômicos¹¹³ e implementado para regulamentar as políticas e programas de pós-graduação no Brasil. A partir dele,

[...] introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir de pesquisas e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347 *apud* SGUISSARDI in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, pp. 150-151).

¹¹³ "As mudanças que ocorrem nos sistemas universitários nacionais têm profundas razões econômicas que são articuladas, via mecanismos multilaterais ou não, pelos interesses competitivos interblocos econômico-políticos ou inter-nações. Ao mesmo tempo em que se passa a considerar o ensino superior e a produção científica como mercadorias ou semi-mercadorias, componentes do mercado das trocas no quase-mercado educacional, verificam-se várias tendências interligadas e complementares: expansão exponencial da oferta, via universidades de ensino e estruturas simplificadas que reduzam tempo e privilegiem a interdisciplinaridade; redução de custos; diminuição da manutenção da educação superior pelo fundo público estatal; gestão quase-empresarial das instituições; aumento da pressão pela produção de titulados e de papers (produtivismo acadêmico); aumento do poder estatal de regulação e controle, via processos ditos de avaliação; reformas, reestruturações, reconfiguração de instituições e programas, via pressão de fundos vinculados e estímulos financeiros ou contratos de gestão (contratualismo). Algumas consequências: intensificação e precarização do trabalho docente; aumento da competitividade, em moldes quase-empresariais, nas várias dimensões das instituições e da atividade docente (ensino, pesquisa e extensão); neoprofissionalização e neopragmatismo das atividades-fim da universidade, desestímulo à cultura da avaliação e da autoavaliação (educativa), redução da autonomia institucional e pessoal e aumento da heteronomia" (SGUISSARDI in: *Ibid.*, p. 159).

De acordo com Aguiar (2016), ao final do governo FHC, o sistema do Ensino Superior brasileiro ainda era essencialmente elitista em relação às possibilidades de acesso; predominantemente privado, apesar de seu caráter dual (no sentido de complementaridade entre instituições públicas e privadas); concentrado em poucas carreiras e pouco interiorizado.

Com a eleição de Lula (2003-2010), contrariando as expectativas de ruptura de seu eleitorado em relação aos programas do governo anterior, a tônica privatista permaneceu, alterando-se somente o posicionamento “neoliberal-conservador (FHC)” para o “neoliberal-populista (Lula)”, levando a “população de baixa renda a sentir-se contemplada por certa dose de ‘justiça social’” (MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 15) ao reconhecer-se representada no discurso e programas de acesso ao ensino superior.

Apresentando como pauta de seu governo a reforma, ampliação do sistema e democratização do acesso ao Ensino Superior, foram implementadas uma série de medidas e programas¹¹⁴ que apresentaram avanços pontuais, principalmente no tocante da inclusão de camadas populares desfavorecidas socioeconomicamente, por meio de programas de financiamento como o PROUNI e o FIES¹¹⁵.

Porém, se por um lado fez-se possível inserir uma parcela expressiva¹¹⁶ da população no sistema do Ensino Superior, por outro, estes mesmos programas

¹¹⁴ “Criação do GT Interministerial (20/10/03), que elaborou os documentos *Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais* e *Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*; instituição do *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior* (SINAPES – MP 147/03); instalação do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (06/02/04), que elaborou o documento *Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior*; instituição do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES – Lei N. 10861/04); regulamentação das parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado (Decreto Presidencial N. 5205/04); instituição do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI – Lei N. 11096/05); criação do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (PL N. 3627/04); aprovação da Lei de Inovação Tecnológica (Lei N. 10973/04); elaboração de propostas para alterações na carreira docente e na política salarial das IFES; aprovação da Lei de Parceria Público-Privada (Lei N. 11079/04); regulamentação do Ensino a Distância (Decreto N. 5622/05); encaminhamento do PL N. 7200/06, que trata da reforma da Educação Superior; criação da *Universidade Aberta do Brasil* (2006); criação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI – Decreto N. 6.096/07); divulgação das Portarias Interministeriais (*Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG* e *Ministério da Educação/MEC*) que tratam da criação de um *Banco de Professor-Equivalente*, inscritos no *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE – 2007)” (LIMA in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 63).

¹¹⁵ *Programa Universidade para Todos* (PROUNI): concessão de bolsas de estudo; *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior* (FIES): oferta de financiamento estudantil.

¹¹⁶ “O ProUni beneficiou, desde sua criação até o processo seletivo referente ao segundo semestre de 2010, 748 mil estudantes, sendo 69% com bolsas integrais. Desse total, 48% são

incentivaram o processo de privatização, através da transferência de recursos públicos, da falta de controle sobre as bolsas concedidas e da qualidade questionável do ensino ofertado pelas instituições privadas participantes:

Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas (MANCEBO, 2004, p. 13 *apud* AGUIAR, 2016, s.n.).

A ampliação da rede pública de Ensino Superior se deu a partir do *Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior* (2003) e do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI – 2007). Com o objetivo de “expandir o sistema de universidades federais brasileiras, com vistas a ampliar o acesso ao ensino superior; reduzir as desigualdades regionais e formar recursos humanos para pesquisa, pós-graduação e desenvolvimento científico e tecnológico, [...] tais iniciativas resultaram na implantação de 14 novas universidades federais, 126 novos campi universitários e a duplicação das vagas ofertadas” (BRASIL, 2010, pp. 142-146). Contudo, de acordo com Aguiar (2016),

[...] a literatura sobre as políticas adotadas pelo governo Lula é bastante severa. A esmagadora maioria dos intérpretes, **apesar de reconhecer os avanços havidos** em relação à ampliação do setor público, **é crítica em relação à maneira como esta foi conduzida**, apontando para a precariedade das novas universidades públicas e a manutenção da lógica privatizante nas políticas adotadas, tanto em relação ao setor privado quanto ao setor público (s.n., grifos nossos).

No âmbito da reforma universitária, em pauta como necessária desde o processo de redemocratização do país, foi criado em 20 de outubro de 2003 um grupo de trabalho interministerial¹¹⁷ por meio de decreto para “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e

afrodescendentes. O Programa possui, atualmente, 462 mil bolsas em utilização e 116 mil estudantes com a graduação concluída como bolsistas do ProUni” (BRASIL, 2010, p. 144).

¹¹⁷ A saber: Ministério da Educação; Casa Civil da Presidência da República; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda.

democratização das Instituições Federais de Ensino Superior” (BRASIL, 2003, s.n.). Dentre as questões contempladas pelo programa de ação elaborado pelo GT, constavam “o elenco de ações emergenciais para o enfrentamento imediato da crítica situação das universidades federais [...]; a necessidade da efetiva implantação de autonomia à universidade federal; [...] linhas de ação imediata, que possam complementar recursos e ao mesmo tempo propiciar um redesenho do quadro atual; [...] etapas necessárias para a formulação e implantação da reforma universitária brasileira” (Ibid.).

Segundo Aguiar (2016), a discussão em torno da reforma universitária discorreu por longo período temporal, envolvendo inúmeras organizações e atores sociais, resultando em quatro versões de projetos de lei entregues ao Congresso Nacional que nunca foram votados e, estranhamente, não repercutiu na mobilização de atores políticos pela sua aprovação.

Ao final do governo Lula, o Ensino Superior brasileiro apresentava uma significativa ampliação do acesso por parcelas populacionais (socioeconômicas e étnico-raciais) jamais contempladas anteriormente na história do País. Contudo, problemáticas relacionadas à qualidade/ massificação¹¹⁸, mercantilização/ privatização do Ensino Superior foram acirradas¹¹⁹, principalmente pela ausência de uma reforma universitária que possibilitasse a sua regulamentação, permitindo o surgimento de grandes “conglomerados, com as incorporações de pequenas instituições por grandes organizações, definindo a tendência de formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado)” (MANCEBO, 2015, p. 4) que fizeram da Educação Superior brasileira um mercado atrativo e rentável.

O governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016) deu continuidade aos programas desenvolvidos pelos governos anteriores, objetivando

¹¹⁸ Segundo Mancebo (2015, p. 16), *massificação* é o processo de universalização do ensino que reduz a formação às necessidades estritas do mercado de trabalho.

¹¹⁹ De acordo com Lima (2008), a partir da análise de dados do MEC/INEP/SINAES (2007), até o ano de 2006, do total de 2398 IES, 2141 eram privadas e 257 públicas. Em relação à organização acadêmica, das 2398 IES, 2036 eram faculdades isoladas, 185 eram centros universitários e apenas 177 eram universidades, ou seja, uma significativa predominância de IES não-universitárias, isto é, de instituições que não precisam realizar pesquisas, somente “transferir” conhecimento (LIMA in: MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 67).

[...] a ampliação de cursos e vagas nas universidades federais, a interiorização dos campi universitários, a redefinição das formas de ingresso, a democratização do acesso a universidades privadas, o desenvolvimento de programas de assistência estudantil, a reformulação da avaliação de cursos e instituições, o desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão e a ampliação da pós-graduação (BRASIL, 2014, s.n.).

Segundo dados do último CENSO do Ensino Superior (INEP, 2015), em relação à expansão da rede de IES, observa-se uma pequena redução no número de IES privadas e municipais, enquanto as estaduais apresentaram crescimento, seguidas pelas unidades federais, como pode ser observado na tabela abaixo:

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090

Tabela 03: Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa (2010 – 2013)¹²⁰

Já no tocante da organização acadêmica das IES, permanece a predominância de Faculdades (84,3%), seguidas pelas Universidades (8,2%), Centros Universitários (5,9%) e Centros Federais de Educação Tecnológica/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (1,7%), respectivamente, oferecendo 32.049 cursos de graduação, distribuídos entre os graus de bacharelado, licenciatura e tecnológico, nas modalidades de ensino presencial (totalizando 6.152.405 matrículas em 2013) e ensino a distância (totalizando 1.153.572 matrículas em 2013).

¹²⁰ Fonte: INEP, 2015.

A Universidade de São Paulo

Em um período histórico no qual “não havia, antes de 1930, qualquer experiência legítima de vida universitária no país” (ANTUNHA, 1971, p. 13), a *Universidade de São Paulo* (USP) foi fundada em 25 de janeiro de 1934, por meio do Decreto Estadual N. 6283, seguido pelos seus primeiros Estatutos (Decreto Estadual N. 6533, de 04/07/1934 e Decreto Federal N. 39, de 03/09/1934).

Com o objetivo de

[...] colaborar para o desenvolvimento da ciência, através da pesquisa; proporcionar o ensino dos “conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam, úteis à vida”; preparar os quadros técnicos, profissionais e os especialistas necessários ao país; e, finalmente, promover oportunidades de extensão cultural para as camadas populares (ANTUNHA, 1971, p. 80),

a USP passou a funcionar a partir da incorporação¹²¹ da *Faculdade de Direito*, da *Escola Politécnica*, da *Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”*, da *Faculdade de Medicina* e do *Instituto de Educação*; da criação da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, do *Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais* e da *Escola de Belas Artes* (porém estas duas últimas não chegaram a funcionar, assim como a *Escola de Medicina Veterinária*, instituição incorporada, mas extinta no período da fundação). Para além delas, foram associadas a USP outras instituições de caráter científico e técnico, denominadas como “complementares” com o objetivo de “ampliar o ensino e a ação da Universidade” (art. 4º. do Decreto 6283/34), a saber: *Instituto Biológico*, *Instituto de Higiene*, *Instituto Butantã*, *Instituto Agrônomo de Campinas*, *Instituto Astronômico e Geofísico*, *Instituto de Radium “Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho”*, *Assistência Geral a Psicopatas*, *Instituto de Pesquisas Tecnológicas*, *Serviço Florestal* e *Museu de Arqueologia, História e Etnografia* (Museu Paulista).

¹²¹ À época, o *Estatuto das Universidades Brasileiras* (Decreto Federal N. 19851, de 11 de abril de 1931) regulamentou as diferentes formas de constituição de uma Universidade, dentre as quais a mais usual era a incorporação de institutos isolados à universidade a ser criada, como exposto no capítulo anterior. Contudo, não faltaram críticas a essa prática, pois ao mesmo tempo em que os institutos tinham interesse na elevação de status à universidade, resistiam a qualquer tentativa de adaptação ou reforma interna para a sua incorporação no complexo universitário.

Partindo de uma concepção liberal de educação, a USP tinha por princípios:

- A *universalidade*, com livre acesso e pluralidade de ideias:

Para que a verdadeira universidade cultive todos os campos do saber – teóricos, técnicos ou profissionais – e o faça sob os ângulos da conservação, criação e transmissão, ela não deve encontrar fronteiras de qualquer espécie, a não ser as naturais e provisórias barreiras dos recursos disponíveis (humanos e materiais). [...] Julgamos poder aproximar o ideal de livre acesso à instituição a todos que, democraticamente selecionados, demonstrem mérito para tanto, bem como o ideal pluralista, que se opõe ao que poderia ser chamado de monismo doutrinário ou ideológico, isto é, a imposição ou a fixação de um ponto de vista considerado como o único adequado e correto (Ibid., pp. 39-40).

- A *integração* para a promoção do saber e da formação:

A Universidade foi fundada exatamente como uma forma de superar-se o isolamento e a dispersão existentes no ensino superior paulista. [...] A ideia de integração [...] deve ser entendida [...] aplicando-se [...] à necessidade intelectual de busca da unidade dos conhecimentos e, portanto, da exigência de contacto e de comunicação constante entre os diversos campos do saber. [...] Surge a necessidade da aproximação vital, pessoal, moral e espiritual entre os diversos membros da comunidade universitária. [...] Assim, a exigência de se promover a unidade do saber e a unidade da formação do estudante, evitando-se a fragmentação e a dispersão, leva à necessidade de integração da vida universitária numa verdadeira comunidade (Ibid., p. 42).

- A *autonomia universitária* (administrativa e técnica; de expressão e pensamento):

Condição para o exercício [...] das atividades e funções que lhes são próprias. [...] Liberdade de ação em tudo o que diz respeito à consecução de seus objetivos específicos e inalienáveis. [...] Autonomia administrativa e técnica [...], capacidade de autogerir-se e de determinar as leis específicas (normas e regulamentos) indispensáveis para que atinja plenamente os seus objetivos. [...] Liberdade de expressão e de manifestação de pensamento. O princípio pluralista tem como corolário a ideia da livre manifestação de pensamento. [...] A sua vocação 'liberal' exprime-se na sua linha de ação, que não significa alheamento da realidade nacional ou internacional, mas sim no seu envolvimento em todos os problemas humanos, procurando cooperar para a sua solução, sem *parti pris*, sem preconceitos ou posições inflexíveis e dogmáticas (Ibid., pp. 43-44).

Inicialmente, a sua organização institucional era centrada na *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (FFCL), instituto de caráter não profissional, no qual as disciplinas comuns a todos os cursos deveriam ser desenvolvidas para possibilitar a integração dos universitários (à época, a cidade universitária ainda não havia sido construída e os prédios dos institutos superiores encontravam-se dispersos pela cidade de São Paulo) e o intercâmbio de ideias e experiências (ou, em outras palavras, o confronto da pluralidade cultural advinda dos universitários para o impulsionamento da criação da ciência nacional) – princípios fundamentais da USP dispostos pelos seus idealizadores.

Juntamente à implantação da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, pensava-se a construção de uma Cidade Universitária¹²², a centralização administrativa, a concentração de laboratórios, bibliotecas e outros serviços de uso comum e a contratação de professores estrangeiros¹²³ como medidas para garantir e promover a unidade e a integração universitária:

A concepção que fundamentava a ideia de constituição de um único estabelecimento em que se integrasse a totalidade dos conhecimentos e em que encontrassem abrigo e pesquisa, e o ensino nos diversos campos é a da unidade do conhecimento. A ideia de unidade do saber leva à necessidade da integração de todos os conhecimentos e de unificação da formação intelectual básica. Torna-se necessário que a universidade institua a formação geral de todos os estudantes, por meio de cursos comuns, não importando as suas especializações futuras. Essa formação geral torna-se ainda mais relevante particularmente no momento atual em que estamos presenciando a fragmentação científica em especializações e a dispersão dos conhecimentos (ANTUNHA, 1971, p. 88).

Segundo Fétizon (2012), a história da USP pode ser dividida em dois períodos denominados por ela como “Período de vigência do modelo originário” (1934-1969) e “Modelo reformado” (1969 aos dias atuais), cada qual comportando fases distintas:

¹²² “O termo *cidade universitária*, de origem francesa, designa o local de moradia dos estudantes, ou então, um agregado urbano que tem na universidade sua função principal. Na versão brasileira, o termo passou a designar um bairro para onde seriam transferidas as faculdades, escolas e institutos das universidades existentes e onde se desenvolveriam funções inexistentes, como a desportiva. Para justificar a substituição desse termo por *campus*, Rudolph Atcon (1970) dizia que um projeto de construção de uma cidade universitária correspondia apenas ao desejo de união das unidades geograficamente isoladas. Já o termo *campus* teria na integração universitária o elemento principal de sua própria definição” (CUNHA, 2007c, p. 171).

¹²³ “Tornava-se indispensável – rompendo sob este aspecto com o estreito regime de cátedras – a vinda de missões de professores estrangeiros de alta competência, especialmente contratados, com a finalidade de iniciar os novos estudos e criar uma tradição de cultivo de áreas de conhecimento até então insuspeitados entre nós, ou o que seria pior tratadas de forma improvisada, autodidata ou diletante” (ANTUNHA, 1971, p. 89).

Sob a vigência do modelo originário (1934/1969), podem-se distinguir três fases. A primeira, indo de 1934 a 1938 e caracterizada pela tenaz tentativa, por parte do governo do Estado (num primeiro momento) e da gestão superior da Universidade, de se implantar o modelo originário em sua forma mais pura. A segunda, indo de 1938 a 1964, inicia-se com a primeira acomodação de vulto do modelo da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, tornada uma escola de formação profissional pela criação de sua quarta seção (Pedagogia); e é marcada pelo florescimento dos debates sobre o ensino e a Universidade, e por uma modificação significativa na estrutura original – a introdução de uma organização departamental conjugada com o regime de cátedras. A terceira fase se inicia com a imediata repercussão, no interior da Universidade, do golpe de 1964 e se estende até 68/69, ocasião da promulgação da reforma universitária; caracteriza-se por uma polarização entre os grupos que apoiavam e os que rejeitavam o novo regime, por uma alternância de radicalização e de acomodação, por picos de repressão (em 1964 e 1968), e por uma *Primavera*¹²⁴ da USP entre outubro de 68 e abril de 69. Sob a vigência do modelo reformado, a primeira fase se inicia com a implantação da reforma universitária em 1970 e se caracteriza pelo desmembramento da *Faculdade de filosofia, Ciências e Letras* em diversas novas Unidades; pela implantação de um modelo híbrido resultante da aplicação da organização decorrente da reforma à estrutura herdada do modelo originário; e pela substituição da repressão por formas acomodadoras de controle ideológico. Anunciada pelo primeiro grande protesto público havido desde 1968, a segunda fase se inicia por volta de 1975 quando, então, uma relativa abertura do regime político se reflete no interior da vida universitária; e se caracteriza pela retomada da discussão sobre a Universidade e pela organização (ou reorganização) dos movimentos dos setores acadêmicos – estudantes, funcionários e docentes (FÉTIZON, 2012, pp. 202-203).

Fazendo uso da periodização supracitada, pode-se afirmar que na vigência do “modelo originário” da USP, o grande desafio foi conciliar os aspectos ideais, orientadores da organização institucional e responsáveis pela identidade universitária da USP com os seus aspectos funcionais, determinantes do funcionamento institucional e estabelecedores de sua relação com a sociedade.

A dificuldade de conciliação dos aspectos ideais e funcionais pode ser claramente percebida. [...] De um lado, ideias superiormente formuladas a respeito dos objetivos essenciais e da maneira de organizar uma universidade, e de outro, pressões externas, bem como resistências e obstáculos, a impedir a implantação integral da nova concepção (ANTUNHA, 1971, p. 38).

¹²⁴ O termo “Primavera” é atribuído às manifestações populares diante de processos de crise política e foi empregado originalmente nas revoluções ocorridas na Europa central e oriental, após a derrota napoleônica (1848). Atualmente o termo é utilizado para designar movimentos por maior liberdade frente a regimes autoritários em diversos países (PARADA, 2011).

Com a instauração do governo estadonovista de 1937, este projeto sofreu drásticas mudanças a partir da criação da *Universidade do Brasil* (1938) e sua imposição modelar em âmbito nacional, padronizando rigidamente os estabelecimentos universitários e excluindo a possibilidade de regionalização garantida anteriormente pelo *Estatuto das Universidades* (1931). Com isso, a FFCL foi uma das principais instituições afetadas, ao assumir um caráter profissionalizante (Decreto Federal N. 1190/39) e receber professores catedráticos (Decreto Estadual N. 9268-A/38).

Duas ordens de dificuldades aparecem na instalação do modelo originário: as conjunturais, decorrentes da conjuntura (sobretudo política) da época; e as estruturais, decorrentes da própria estrutura do modelo proposto. Essas dificuldades afetam o modelo originário, sobretudo, no nível dos princípios que o haviam inspirado. As estruturais atingiram, sobretudo, os princípios de universalidade, excelência e integração. As conjunturais comprometeram a autonomia (comprometimento que se fez sentir pelas décadas seguintes, com fluxos e refluxos). [...] O modelo originário estava definitivamente abandonado (FÉTIZON, 2012, pp. 215-216).

Se a Universidade de São Paulo não chegou a implantar-se inteiramente [...], se as pressões de grupos e os interesses contrariados e as opiniões opostas – altamente respeitáveis também, muitas delas – impediram que a USP se consolidasse inteiramente de acordo com seus planos, não se pode negar a importância do que foi realizado e o impacto extraordinário da instituição no desenvolvimento da cultura nacional (ANTUNHA, 1971, p. 86).

Nesse ínterim, o Poder Executivo autorizou a aquisição do terreno para a construção da *Cidade Universitária* (Lei N. 2521/36) e, em 1941, a *Fazenda Butantã* foi destinada para a sua edificação (Decreto N. 12401/1941), reiterando o princípio de integração ao promover “a ideia da aproximação física e geográfica dos diversos institutos, como condição infraestrutural para a sua aproximação espiritual” (ANTUNHA, 1971, p. 116). Porém, até o seu projeto arquitetônico gerou conflitos ao contrariar os propósitos iniciais dispostos pelos seus idealizadores:

O aspecto segregacionista e desagregado do campus Butantã – *Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira* – foi duramente denunciado. Em 10 de maio de 1952, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou um *Manifesto ao Povo e ao Governo*, redigido por Fernando de Azevedo e co-assinado pelos então sobreviventes da Comissão que, em 1954, fora encarregada da organização da USP. O Manifesto repudiava o estilo arquitetônico que contrariava o projeto dos fundadores (neste se previa um estilo único, fundado em nossas tradições ibéricas e vinculado a nossas raízes culturais). Denunciava a concepção subjacente ao plano urbanístico que espelhava a

concepção subjacente ao plano urbanístico que espalhava os edifícios pelo campus, sem comunicação entre eles, pouco acessíveis, impossibilitando mesmo qualquer tentativa de instalação de cursos comuns a diversas unidades. Mais ainda, denunciava a pulverização da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, desmembrada física e espiritualmente pelo campus – ela que deveria ser o organismo integrador da Universidade. O Manifesto dos fundadores era profético com relação a 1969 quando, então, definitivamente se extinguiria e se pulverizaria o velho sonho ‘universitário’ dos fundadores. E fazia muito sentido, se se atentar para a preocupação com o ‘espírito universitário’ que merecera um longo artigo (art. 47) no decreto de fundação, artigo em cujo parágrafo único se estipulava: “A aproximação e o convívio dos professores e alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos serão promovidos especialmente: a) pela proximidade dos edifícios e construções das vilas universitárias...” (FÉTIZON, 2012, pp. 224-225).

Em 1961, a *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei N. 4024/61) foi promulgada e, pela primeira vez em uma legislação de âmbito federal, a organização departamental foi citada (art. 78)¹²⁵. Este precedente possibilitou a USP o estabelecimento do regime departamental, ainda não de forma obrigatória, a partir dos Estatutos de 1962¹²⁶.

O período de transição entre o modelo originário e o modelo reformado da USP demonstrou

[...] o evidente descompasso existente [...] entre o dinamismo das realizações da *Universidade de São Paulo* no plano científico, pedagógico e cultural e a sua permanência em padrões organizatórios obsoletos [...] pela sua dependência em relação à legislação federal. [...] Sujeita às normas centralizadoras do Governo da República, particularmente no que tange aos aspectos curriculares e aos problemas de estrutura, a USP não dispunha de suficiente liberdade para proceder, por sua própria iniciativa, a uma completa mudança de sua organização e funcionamento. Era preciso, como condição para iniciar-se uma reforma em profundidade, aguardar-se [...] as novas diretrizes do Governo Federal, o que somente viria a ocorrer após a *Revolução de 1964*¹²⁷. Desta forma, este período [...] é caracterizado por um compasso de espera, por um silencioso trabalho de gestão dos problemas e das ideias que iriam explodir ruidosamente, na crise universitária de 1968. Os ajustamentos feitos, nesses anos, revelam de um modo geral, a inexistência de um planejamento global e a falta de continuidade programática e

¹²⁵ “O corpo discente terá representação, com direito a voto, nas congregações e nos **conselhos departamentais** das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades” (art. 78, Lei N. 4024/61, grifos nossos).

¹²⁶ “Os departamentos constituem-se de cátedras ou disciplinas autônomas e afins”; “Por proposta das respectivas Congregações, poderão constituir-se em Departamentos, nos Institutos Universitários, cátedras e disciplinas autônomas, afins, de diversos Estabelecimentos de ensino superior” (art. 61 e 62, *Estatuto da Universidade de São Paulo*, 1962 *apud* ANTUNHA, 1971, p. 141).

¹²⁷ No ato da defesa de sua tese de livre docência (1971), Antunha, então professor da *Faculdade de Educação* da *Universidade de São Paulo* – FE/USP (e, posteriormente, diretor desta mesma instituição no período de 28 de novembro de 1980 a 6 de dezembro de 1984), vivia o contexto político de uma ditadura militar. Provavelmente, por uma questão de autopreservação, optou por empregar o termo “Revolução” no lugar de “Ditadura” e/ou “Golpe Militar”.

administrativa. [...] Sobejam, em geral, no período, medidas de caráter imediatista e prático, variando as soluções em função das diversas peculiaridades das escolas integradas na Universidade, rareando as soluções propriamente universitárias, isto é, válidas para a instituição como um todo. Assim, a USP não chegava a adquirir uma estrutura universitária, mantendo-se mais como uma 'federação de escolas', com ênfase profissionalizante, cada qual procurando manter a sua própria identidade, voltada para si mesma e para os seus cursos específicos, e até certo ponto ignorando ou mesmo competindo com as demais (ANTUNHA, 1971, pp. 143-144).

Como apresentado no capítulo anterior, os precedentes da crise universitária estavam relacionados ao desenvolvimento econômico, ao crescimento da demanda ao Ensino Superior e, por conseguinte, às mudanças em sua estrutura e finalidade. Com isso, o fenômeno da massificação do ensino tornou-se o grande desafio das instituições e políticas do Ensino Superior.

A tabela abaixo demonstra o impacto da massificação e o crescimento desmesurado de matrículas, principalmente na *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, “de um início quantitativamente modesto, a ponto de ser necessário o emprego de estímulos para conseguir alunos, [...] ela terminou por se transformar na maior instituição da Universidade e na maior escola de ensino superior do País” (ANTUNHA, 1971, p. 152).

Instituições Universitárias	1960	1969
Faculdade de Direito	2508	2746
Escola Politécnica	1217	2179
Escola Superior de Agricultura	353	1065
Faculdade de Medicina	519	748
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	2973	7764
Faculdade de Farmácia e Odontologia	668	---
Faculdade de Odontologia	---	536
Faculdade de Farmácia e Bioquímica	---	479
Faculdade de Medicina Veterinária	101	289
Faculdade de Higiene e Saúde Pública	167	60
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas	609	1507
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	191	330
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	455	604
Escola de Engenharia de São Carlos	210	691
Escola de Enfermagem de São Paulo	71	131
Escola de Enfermagem de São Carlos	48	93
Escola de Odontologia de Bauru	---	158
Escola de Comunicações Culturais	---	534
Totais	10090	19914

Tabela 04: Matrículas nos Cursos de Graduação da USP (1960 – 1969)¹²⁸

¹²⁸ Fonte: ANTUNHA, 1971, p. 156.

Paradoxalmente, de acordo com Antunha (1971), o número de conclusões de cursos não cresceu em proporções equivalentes, como pode ser verificado na tabela a seguir:

Ano	Diplomados
1961	1392
1962	1393
1964	1561
1966	1639
1967	2110
1968	2089
1969	2203

Tabela 05: Diplomados pela USP nos Cursos de Graduação (1961 – 1969)¹²⁹

Assim, juntamente à conjuntura político-econômica nacional, às expectativas sociais relacionadas ao Ensino Superior e às divergências ideológicas internas,

[...] o imenso esforço realizado pela USP, em termos de aumento de vagas, de matrículas etc., não foi devidamente compensado pela ‘produção’ de novos diplomados. O número de graduados que, se supõe, venham a desempenhar funções sociais e de liderança das mais importantes na vida do Estado e do País parece irrisório em relação ao investimento realizado. Este é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes a **revelar a necessidade de uma Reforma de base na Universidade de São Paulo**, a fim de levá-la, entre outros benefícios, a aumentar a sua produtividade em egressos destinados às inúmeras tarefas sociais e culturais existentes (ANTUNHA, 1971, p. 158, grifos nossos).

Dessa forma, ao final da década de 60, a USP atingiu seu ponto crítico no processo de desenvolvimento quantitativo. Em razão da expressiva expansão numérica, fazia-se urgente uma reforma em sua estrutura técnica, administrativa e curricular para evitar o crescimento desordenado, a burocratização de serviços essenciais de ensino e pesquisa e a revisão de sua produção científica – expressiva em âmbito nacional, mas muito aquém dos investimentos aplicados.

Em relação à sua produção científica, os cursos de pós-graduação¹³⁰, entendidos à época como cursos de especialização, viviam uma fase crítica em seu processo de organização, implantação e expansão, pois

¹²⁹ Fonte: ANTUNHA, 1971, p. 158.

¹³⁰ “Anteriormente às reformas universitárias [...] empregava-se a expressão ‘curso de pós-graduação’ para designar um determinado tipo de curso muito semelhante aos cursos de especialização. Hoje, a denominação de cursos de pós-graduação é reservada àqueles cursos, minuciosamente regulamentados, que levam aos graus acadêmicos de Mestre e Doutor” (ANTUNHA, 1971, p. 160).

[...] não dispunham de uma regulamentação universal e uniforme, que dispusesse sobre os seus objetivos, sua duração, seus pré-requisitos, nível de funcionamento etc., [...] não levavam a nenhum título acadêmico que pudesse ser universalmente reconhecido (ou melhor, por todas as instituições universitárias brasileiras). [...] O Doutorado continuava a ser realizado ao velho estilo europeu, com a ênfase ao trabalho independente e particularmente à realização de pesquisa e de redação e defesa da tese. O título de Mestre, por sua vez, não havia sido ainda introduzido na tradição universitária nacional. [...] O que havia [...] era uma série de tentativas desencontradas (porque não regulamentadas de maneira adequada) de instituição de cursos regulares de altos estudos na USP [...] com disparidade de conceituação, diversidade de funcionamento e multiplicidade de critérios adotados (ANTUNHA, 1971, pp. 160-161).

Contudo, faz-se necessário reiterar que, ainda assim, a USP se destacava pelo volume de produções científicas e a notabilidade de sua influência na vida cultural e intelectual do País:

Instituições Universitárias	Pesquisas e Trabalhos Publicados	Pesquisas e Trabalhos em Publicação	Pesquisas e Trabalhos em Andamento	Pesquisas e Trabalhos Programados
Medicina	436	253	243	183
Filosofia	379	35	60	03
Farmácia	21	---	21	---
Veterinária	76	---	92	---
Higiene	52	19	29	09
Arquitetura	09	01	---	---
Medicina (RP)	100	80	75	---
Politécnica	72	56	46	99
Agricultura	194	---	77	---
Engenharia (SC)	57	---	---	---
Enfermagem (SP)	06	---	---	---
Biologia Marinha	09	06	07	---
Pesquisas Matemáticas	01	---	01	---
Pré-História	01	---	Vários	---
Oceanográfico	01	---	09	---
Astron. e Astrofísica	04	---	01	---
Geografia	01	---	01	---
Estudos Brasileiros	05	---	---	---
Pesquisas Tecnológicas	39	---	02	---
Museu Paulista	06	---	08	---
Total	1469	451	674	294

Tabela 06: Pesquisas e Trabalhos publicados pela USP (1964)¹³¹

Destaca-se também neste período (1962), a fundação da *Editora da USP* (EDUSP), responsável pela publicação de 59 obras em 1968 (com 291.300 exemplares) e 82 obras em 1969 (com 350.500 exemplares), além de 160 obras no prelo durante o ano vigente.

¹³¹ Fonte: ANTUNHA, 1971, p. 163.

A *Reforma Universitária* da USP resultou dos ajustes impelidos pelo modelo federal, em um processo de adequação diante das medidas de ordem legal introduzidas pelo governo no período de 1966 a 1969¹³². Para tanto, três fases distintas a compuseram.

Primeiramente, foi criada uma *Comissão de Reestruturação* (Portaria N. 278/66), responsável por analisar os problemas universitários e elaborar um relatório geral voltado para o *Conselho Universitário*, incumbido da redação do novo estatuto da USP. Após a análise do *Memorial da Comissão de Reestruturação* (entregue em 29/06/1968), o *Conselho Universitário* passou a formular o Projeto dos Novos Estatutos. Este foi apresentado/aprovado/reformulado/reavaliado, entrando em vigor a partir de 1º. de janeiro de 1970, após a validação do *Conselho Estadual de Educação*.

Cabe saber que entre o disposto no *Memorial da Comissão de Reestruturação* (relatório que levou cerca de 20 meses para ser elaborado e no qual constavam “sugestões” ao *Conselho Universitário*, responsável pelas mudanças estatutárias) e a redação do projeto de reforma (redigido duas vezes pelo *Conselho Universitário*. Sua primeira versão, conhecida como *Projeto de maio de 1969*, levou cerca de um ano para ser aprovada, contudo, foi completamente reformulada, dando lugar a outro Estatuto, este então, efetivamente responsável pela reforma universitária *uspiana*), muitas das ideias e proposições a partir do diagnóstico institucional foram desconsideradas, resultando no “abandono pela USP do velho estilo de 1934 e à adoção de um novo modelo universitário” (ANTUNHA, 1971, p. 209).

As principais alterações realizadas a partir do Decreto Estadual N. 52326 de 16/12/1969 estavam relacionadas à mudança de concepção da organização universitária.

Inicialmente centralizada na FFCL, a partir de então, completamente desmembrada em Institutos e Faculdades, a função integradora da universidade foi incumbida aos Institutos – responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos básicos iniciais e, especificamente, a *Faculdade de Educação*, responsável pelo que foi

¹³² Dentre os documentos produzidos neste período que influenciaram diretamente na reformulação da USP constam o *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*, o *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior* (Acordo MEC-USAID), a *Lei Suplicy* (Lei N. 4464/64), o Decreto-Lei N. 53/66, o Decreto-Lei N. 252/67, o Decreto-Lei N. 228/67, a Lei N. 5539/68, a Lei N. 5540/68, o Decreto N. 464/69, o Decreto-Lei N. 477/69 e a Portaria 149-A/69.

chamado de “integração terminal” ao reunir estudantes de diversas unidades para a realização do curso de licenciatura¹³³.

Em relação a sua administração, o Reitor continuou a ser o principal agente executivo, auxiliado pelo *Conselho Universitário* que passou a ser dividido em dois organismos técnicos, O *Conselho Técnico-Administrativo* e o *Conselho de Ensino, Pesquisa e Serviços à Comunidade*.

O regime de cátedras foi abolido e o sistema departamental instituído efetivamente em seu lugar, criando-se três regimes de trabalho distintos: tempo integral (44 horas semanais), turno completo (24 horas semanais) e tempo parcial (12 horas semanais).

O Programa de Pós-Graduação foi regulamentado, estabelecendo-se a partir do modelo estadunidense (organização curricular, sistema de créditos e notas), precedendo a reformulação estrutural dos cursos de graduação que, posteriormente, adotaram o mesmo sistema organizacional.

O vestibular permaneceu como instrumento de seleção para o ingresso na USP em razão da alta demanda pela procura em relação à oferta de vagas, porém, progressivamente deixou de ser especializado, passando pelo processo de unificação (um mesmo modelo de exame para todos os cursos).

O processo de reforma na estrutura e organização uspiana jamais foi tranquilo e ainda hoje rende discussões, análises, contraposições e propostas. Compreendendo a universidade como um organismo vivo intrinsecamente relacionado ao contexto que a envolve, com “poder criativo e capacidade de influir inteligentemente sobre o curso dos acontecimentos” (ANTUNHA, 1971, p. 214), suas mudanças se fizeram “à medida que novas necessidades se faziam sentir, [... provando a sua] flexibilidade pela forma como evoluiu não somente no tempo, mas se diversificou também no espaço” (FÉTIZON, 2012, p. 41).

Atualmente, a USP é regida pelo Estatuto de 1988, que determina como suas atribuições:

¹³³ “Por ser um curso que recebe alunos de praticamente todas as Faculdades e Institutos da USP, a Licenciatura deve naturalmente sofrer, por um lado, os efeitos da massificação, e de outro, exercer funções de integração universitária, tornando-se, neste sentido, uma das escolas-chave da Universidade” (ANTUNHA, 1971, p. 211).

[...] promover e desenvolver todas as formas de conhecimento, por meio do ensino e da pesquisa; ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento, bem como à qualificação para as atividades profissionais e estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa, [mantendo uma postura] sempre aberta a todas as correntes de pensamento [orientada] pelos princípios de liberdade de expressão, ensino e pesquisa (Artigos 2º. e 3º. da Resolução N. 3461/88).

Composta por 42 unidades de Ensino e Pesquisa¹³⁴, a USP desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão¹³⁵ por meio de 309 cursos de graduação¹³⁶ e 222 programas de pós-graduação (com 351 áreas de mestrado e 321 de doutorado)¹³⁷. Contando com 5982 professores e um acervo bibliográfico estimado em 7990857 (físico) e 13737592 (eletrônico), a USP é responsável por 22% da produção científica do país¹³⁸, destacando-se como Universidade de excelência em diversos rankings mundiais e nacionais¹³⁹.

¹³⁴ Campus de São Paulo (*Escola de Artes, Ciências e Humanidades; Escola de Comunicações e Artes; Escola de Educação Física e Esporte; Escola de Enfermagem; Escola Politécnica; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Ciências Farmacêuticas; Faculdade de Direito; Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade; Faculdade de Educação; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Faculdade de Medicina; Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; Faculdade de Odontologia; Faculdade de Saúde Pública; Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas; Instituto de Biociências; Instituto de Ciências Biomédicas; Instituto de Energia e Ambiente; Instituto de Estudos Avançados; Instituto de Estudos Brasileiros; Instituto de Física; Instituto de Geociências; Instituto de Matemática e Estatística; Instituto de Medicina Tropical de São Paulo; Instituto de Psicologia; Instituto de Química; Instituto de Relações Internacionais; Instituto Oceanográfico*), Campus de Bauri (*Faculdade de Odontologia*), Campus de São Carlos (*Escola de Engenharia; Instituto de Arquitetura e Urbanismo; Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação; Instituto de Física; Instituto de Química*), Campus de Lorena (*Escola de Engenharia*), Campus de Piracicaba (*Centro de Energia Nuclear na Agricultura; Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"*), Campus de Pirassununga (*Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos*), Campus de Ribeirão Preto (*Escola de Educação Física e Esporte; Escola de Enfermagem; Faculdade de Ciências Farmacêuticas; Faculdade de Direito; Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Medicina; Faculdade de Odontologia*), São Sebastião (*Centro de Biologia Marinha*). Fonte: <http://www5.usp.br/institucional/a-usp/campi/>. Acesso em 24/08/2016.

¹³⁵ Em 2015 foram oferecidos 1002 cursos de extensão, totalizando a participação de 30577 pessoas.

¹³⁶ Em 2015, a USP contabilizava 58828 matriculados regularmente nos cursos de graduação.

¹³⁷ Em 2015, o Programa de Pós-Graduação da USP contava com 29984 alunos matriculados regularmente e com 6835 alunos especiais.

¹³⁸ Em 2015 foram indexados no *Institute of Scientific Information* 17633 trabalhos oriundos da USP. Todos os dados acerca de 2015 (notas 136, 137, 138 e 139) foram extraídos da seguinte fonte: <https://uspdigital.usp.br/tycho/listarIndicadorGeral?codmnu=2417&print=s>. Acesso em: 24/08/2016.

¹³⁹ 147ª colocação entre as 500 melhores universidades do mundo (*Academic Ranking of World Universities*, 2003); 29ª colocação em relação aos conteúdos de conhecimento científico disponibilizados na internet (*Webometrics Ranking of World Universities*, 2014); considerada uma das 250 melhores instituições do mundo (*The Times of Higher Education*, 2013); 5ª colocação em relação a publicações científicas no período de 2007 a 2011 (*SIR World Report*, 2013); 127ª colocação entre as 200 melhores universidades do mundo (*QS World University Ranking*, 2013); 58ª colocação entre as 500 melhores instituições de ensino e pesquisa do mundo através do número de artigos científicos publicados (*Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, 2013) e 1ª colocação

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A história da *Faculdade de Educação* (FE) da *Universidade de São Paulo* (USP) precede em muito a história da própria universidade, pois não foi criada no ato de sua fundação (Decreto Estadual N. 6283/34), mas sim integrada a ela depois de uma longa trajetória, iniciada em 1846 e encerrada em 1930, quando passou a *Instituto de Educação* e, logo em seguida, foi incorporada a USP.

Os episódios de descontinuidade institucional do “berço” da FE demonstram como as “urgências” sociopolíticas, bem como a sua personificação em alguns períodos (quando a instituição confundiu-se com pessoas que estavam à frente de sua administração) interferiram e determinaram os (des)caminhos da instituição. Assim, recuperar a sua história é de fundamental importância para a compreensão do seu processo constitutivo, de sua representatividade na *Universidade de São Paulo* e influência no desenvolvimento da Educação brasileira.

Segundo Monarcha (1999), a *Escola Normal de Estudos Pedagógicos* foi iniciada juntamente com a história oficial da formação de professores primários na província de São Paulo. Por meio da Lei N. 34 de 16/03/1846, a instituição foi instalada em uma sala do edifício contíguo à *Catedral da Sé* e destinada a estudantes do sexo masculino, com o oferecimento de um curso com duração de 02 anos. Contudo, suas atividades foram encerradas em 10/07/1867 (Lei N. 06), dado que “essa escola nunca fez muito sucesso. Durante os vinte anos que durou, formou apenas quarenta professores, mas **representou um esforço excepcional** para uma província do Brasil de então” (MAURO, 1991, p. 144 *apud* MONARCHA, 1999, p. 45, grifos nossos).

Em 1874, a Lei N. 09 de 22 de março estabeleceu a implantação da reforma da instrução pública e determinou a criação de escolas normais de ensino primário, pois fazia-se urgente “uma instituição normalizadora e produtora das regras de conduta do professor nos seus múltiplos aspectos – procedimentos didáticos, aspirações políticas, atuação profissional, comportamento público e privado” (MONARCHA, 1999, p. 93). Assim, em 16 de fevereiro de 1875, foi (re)inaugurada a *Escola Normal de São Paulo*, provisoriamente instalada nas dependências da *Faculdade de Direito* do *Largo São Francisco*. Porém, em 09 de maio de 1878, o

então presidente da província de São Paulo, João Batista Pereira, determinou o seu fechamento, ocorrido efetivamente em 30 de junho do mesmo ano. De acordo com Monarcha (1999), neste período foram matriculados 124 alunos na seção masculina e 90 na seção feminina, das quais se formaram apenas 27 alunos e 17 alunas, respectivamente.

A terceira fundação ou reabertura da *Escola Normal de São Paulo* se deu em 02 de agosto de 1880, por iniciativa do presidente da província, Laurindo Abelardo de Brito. Reiniciada com 61 alunos, aulas mistas e instalações provisórias no pavimento térreo do prédio do *Tesouro Municipal*. Posteriormente, a *Escola* transferiu-se para um prédio localizado na Rua da Boa Morte, n. 39. Neste período, a cidade de São Paulo passava por grandes transformações de ordem político-econômica e a procura pela *Escola Normal* acompanhou este crescimento, fazendo-se necessária a ampliação dos turnos de ensino e a separação das turmas pelo critério de gênero, eliminando o regime de coeducação. Datam também deste período o início, ainda que tímido, da criação de uma biblioteca própria com um acervo estipulado em 120 volumes, adquiridos por iniciativa do então diretor da *Escola* à época e a anexação de duas escolas primárias, uma masculina e outra feminina, destinadas à prática de ensino.

Com a proclamação da República (15/11/1889), a instrução popular passou a ser considerada como “centro multiplicador das luzes, [...] impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade” (MONARCHA, 1999, p. 172). Assim, em 12/03/1890, o Decreto N. 27 instituiu a reforma da *Escola Normal* como medida prévia à reforma geral da educação pública de São Paulo, assumindo para tal intento, Antonio Caetano de Campos, que permaneceu à frente deste trabalho durante os últimos 20 meses de sua vida. Nesse ínterim, a *Escola-Modelo do Carmo* (escola de ensino primário) foi fundada como parte integrante da *Escola Normal*, “destinada à demonstração de procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino [...], objetivando fixar um padrão de professor primário e produzir diretrizes práticas para a posterior reforma geral da instrução pública” (Ibid., p. 179).

Em 02/08/1894 foi inaugurado o novo prédio da *Escola Normal de São Paulo*, que abrigaria também a *Escola-Modelo Preliminar “Antonio Caetano de Campos”*, a *Escola-Modelo Complementar* e o *Jardim da infância*, localizado na ainda inexistente *Praça da República* (antigo *Largo 07 de Abril*).

Com a sua inauguração finaliza-se a concretização do plano inicial da *Escola Normal de São Paulo*: a construção de uma rede de escolas graduadas – todas de caráter demonstrativo – destinada a envolver os novos, desde a primeira infância até o início da idade adulta. Coerentemente com a sua visão de mundo, os republicanos paulistas configuraram uma arquitetura escolar que reúne o grandioso e o funcional (MONARCHA, 1999, p. 200).

Convertida em *Escola Normal Secundária*, a *Escola Normal da Praça* (como ficou conhecida após o seu estabelecimento na *Praça da República*)¹⁴⁰ encontrava-se funcionando nos três turnos, demonstrando sinais de esgotamento estrutural, o que levou o governo de São Paulo a criar outras escolas normais no interior do estado. Em 1911, a Lei N. 88 estabeleceu

[...] um curso normal superior anexo, com duração de dois anos, dividido em duas seções – uma científica e outra literária –, com a finalidade de formar professores das escolas normais e do ginásio. [... Com isso,] a *Escola Normal da Praça*, ao lado do *Museu Paulista*, da *Escola Politécnica*, do *Instituto Butantã*, do *Instituto Biológico* e do *Hospício dos Alienados*, explicitava a institucionalização da ciência brasileira, tornando-se motivo de orgulho dos paulistas (MONARCHA, 1999, p. 238).

Segundo Evangelista (2002, p. 47), “os projetos legais da década de 20 [...] possibilitaram debates e críticas em que foram sendo gestadas propostas de qualificação docente que encontrariam seu momento privilegiado de concretização nos anos 30”.

Em 1920, a Lei N. 1750/20 determinou a criação de uma *Faculdade de Educação* para o “aperfeiçoamento pedagógico e cultural geral com o fito de formar inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares, além de professores para escolas complementares” (Ibid., p. 45), regulamentada posteriormente por meio do Decreto N. 3356/21 e reforçada pelo Decreto Estadual N. 3858/25. Contudo, esta faculdade não foi efetivada e, de acordo com Tanuri (1979), a formação superior do professor só ocorreu através da Lei Estadual N. 2269/27 que, ao diferenciar o currículo da *Escola Normal da Praça* do currículo das outras escolas normais criadas no período, deu-lhe o caráter simbólico de *Escola Normal Superior*.

¹⁴⁰ Ao longo de sua história, a *Escola Normal de São Paulo* recebeu diversas nomenclaturas: *Escola Normal*, *Escola Normal de São Paulo*, *Escola Normal da Capital*, *Escola Normal Secundária*, *Escola Normal Primária*, *Instituto Pedagógico*, *Instituto de Educação*, *Escola Caetano de Campos* entre outros (MONARCHA, 1999, p. 13).

Em 12/02/1931, o Decreto N. 4888 reorganizou o ensino normal, instituindo a duração de quatro anos para a sua realização; transformou as escolas-modelos anexadas às escolas normais em *escolas de aplicação*, entendidas como centros de pesquisa pedagógica e alterou a nomenclatura da *Escola Normal da Capital* para *Instituto Pedagógico de São Paulo*, buscando aproximá-la da ideia de uma Escola Normal Superior, como “centro de investigação aplicada e de formação de profissionais de ensino dotados de consciência técnica” (MONARCHA, 1999, p. 328).

Além dos projetos legais supracitados, outro grande contribuinte para a consolidação das ideias acerca da educação nacional foi a realização dos *inquéritos* pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (1926) e pela *Associação Brasileira de Educação* (1929). Trazendo o depoimento de intelectuais¹⁴¹ que “tinham em comum a docência, sendo homens renomados no meio acadêmico e político” (EVANGELISTA, 2002, p. 48), os *inquéritos* abordavam as problemáticas da educação nacional em todos os seus níveis e a formação do professor¹⁴²:

As posições defendidas pelos depoentes do inquérito de São Paulo, e pelos paulistas do inquérito da ABE, não deixam dúvidas quanto à força que adquiriu a ideia de formação do professor em nível superior e também na universidade. [...] Embora o tom geral das posições fosse nacionalista, elas divergiam na sua especificação, que assumiu colorido moral, industrial, cultural ou religioso. [...] A preocupação com a universidade e com a formação do professor estava articulada diretamente a projetos de domínio político. [...] Os depoentes traçaram seus próprios objetivos. Tinham particular interesse na problemática já que todos eram professores, conviviam com a questão e, provavelmente seriam eles mesmos os professores das novas gerações de secundaristas. [...] Muitos ocupavam postos na hierarquia administrativa, o que lhes dava a necessária autoridade para propor e expor seus projetos (EVANGELISTA, 2002, pp. 54-57).

Com a reforma do *Instituto Pedagógico de São Paulo* (Decreto N. 5846 de 21/02/33), que então passou a se chamar *Instituto de Educação* e a aprovação do

¹⁴¹ Dentre os depoentes dos *inquéritos*, encontravam-se grandes nomes como Almeida Jr., Barbosa de Oliveira, Bruno Lobo, Caio Moura, Coryntho da Fonseca, Erasmo Braga, Ferdinando Laboriau, Fernando Magalhães, Fonseca Telles, Francisco Azzi, George Dumas, Isaías Alves de Almeida, José Escobar, Lourenço Filho, Olinto de Oliveira, Paulo Pedreira, Renato Jardim, Rocha Lima, Rodrigo Otávio, Roquette Pinto, Ruy de Lima e Silva, Ruy de Paula Souza, Sud Menucci, Teodoro Ramos, Tobias Moscoso, Vicente Licínio Cardoso entre outros (EVANGELISTA, 2002, pp. 47-55).

¹⁴² O inquérito do jornal *O Estado de S. Paulo* (“A educação pública em São Paulo”) era constituído de três partes: Ensino Primário e Normal; Ensino Técnico e Profissional; Ensino Secundário e Superior. Já o inquérito da *Associação Brasileira de Educação* (“O problema universitário brasileiro”) abordava apenas o Ensino Universitário. De acordo com Evangelista (2002, p. 47), dos 39 depoentes do inquérito da ABE, 10 trataram da formação do professor, enquanto no inquérito do jornal *O Estado de S. Paulo*, dos 14 depoentes, 05 trataram do assunto.

Código de Educação (Decreto N. 5884 de 21/04/33), a formação do professor primário e secundário em nível superior foi institucionalizada. Corporificando as ideias tidas como adequadas para solucionar os problemas de formação docente, o *Instituto de Educação* passou a profissionalizar o professor secundarista em uma perspectiva técnica, instrumentalizando-o “para a realização de um modelo de sociedade pautada em valores industrializantes e citadinos” (EVANGELISTA, 2002, p. 64).

Com objetivos de formação do magistério e de produção de pesquisa, ocorreu a institucionalização das “ciências fontes da educação” – História, Filosofia, Biologia, Psicologia, Sociologia – assim como seu correlato imediato, a prática de ensino, observação, experimentação e prática, e suas expressões metodológicas e técnicas. [...] De sua organização faziam parte a *Escola de Professores*, para formação superior de professores primários e secundários e de técnicos de ensino, e o *Centro de Psicologia Aplicada*, responsável por parte substantiva das pesquisas desse instituto. Sendo, pois, *foco de vida e de cultura*, [a instituição] atingiria sua plenitude como “radical transformação no sistema, para ajustá-lo às novas condições e exigências sociais, culturais e pedagógicas, [... inaugurando] nova época na história do ensino normal” (Ibid., p. 27).

De acordo com Evangelista (2002), a estrutura dos cursos do *Instituto de Educação* se configurava da seguinte forma:

Ilustração 03: Estrutura dos cursos do *Instituto de Educação* (1933)

Em relação ao primeiro nível de ensino (*Escolas de Aplicação*), a escola secundária era dividida em dois ciclos: o primeiro (*Ciclo Fundamental*) tinha a

duração de cinco anos e o segundo (*Ciclo Complementar*), a duração de um ano, sendo condicionante para o acesso à *Escola de Professores*.

O segundo nível (*Escola de Professores*) oferecia cinco modalidades de estudos superiores e contava com cinco Seções (Educação, Biologia Aplicada à Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Práticas de Ensino) que se desdobravam em matérias específicas. Em relação à duração dos cursos, o de professor primário era de dois anos, enquanto os de professor secundário, diretor e inspetor eram de três anos. Nestes últimos, os dois primeiros anos do curso abordavam temas de estudos gerais fundamentais e o último ano, estudos especializados.

Por meio da *Seção de Práticas de Ensino*, as *Escolas de Aplicação* se articulavam com as *Escolas de Professores*, favorecendo as atividades de formação prática através de estágios de observação e regência.

De acordo com Monarcha,

[...] embora efêmeros, o *Instituto Pedagógico* e o *Instituto de Educação* promovem a institucionalização de matérias nascentes que compartilham de forma solidária a reflexão sobre o homem comum em uma perspectiva integral: médica, biológica, sociológica e psicológica. Ao entrelaçarem o trabalho da ciência e a vida em sociedade, os normalistas trazem o homem comum para o centro do campo recoberto pela pedagogia construída à luz da biologia tributária das teses eugenistas, pela da sociologia funcionalista e pela psicologia objetiva (1994, pp. 449-500 *apud* EVANGELISTA, 2002, p. 62).

Além das *Escolas de Aplicação* e de *Professores*, o *Instituto de Educação* contava com uma Biblioteca e três Centros ou Serviços: o *Serviço de Psicologia Aplicada à Educação* que possuía também uma Biblioteca e o *Museu da Criança*; o *Centro de Puericultura* e o *Museu Social*.

Com a incorporação do *Instituto de Educação* à *Universidade de São Paulo*¹⁴³, fez-se necessária uma reforma na estrutura predial (adequação espacial do prédio, bem como o seu aparelhamento) e organizacional do *Instituto de Educação*, já que “no seu interior funcionava um sistema de ensino, com todos os níveis, todas as categorias docentes, todas as diferenciações pedagógicas, sistemas de avaliação e documentação próprios” (EVANGELISTA, 2002, p. 73).

¹⁴³ Decreto N. 6283/34 (cria a *Universidade de São Paulo*) e Decreto N. 6533/34 (aprova os Estatutos da *Universidade de São Paulo*).

Sob a direção geral de Fernando de Azevedo, o *Instituto de Educação da Universidade de São Paulo* (IEUSP) reportava-se a diferentes instâncias, de acordo com a sua unidade (às instâncias superiores da USP – *Escolas de Formação de Professores* ou à *Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública – Escolas de Aplicação*). Abaixo da direção geral, seguia-se a congregação e uma série de outras instâncias (colégio, conselho, direção) relativas e dependentes da unidade em questão, pois o IEUSP “detinha atribuições simultaneamente universitárias, secundárias, primárias e pré-primárias, emanadas de diferentes esferas administrativas” (Ibid., p. 75).

Em relação às instâncias administrativas burocráticas, o IEUSP contava com quatro seções distintas e bem delimitadas: secretaria (responsável pela escrituração escolar e serviços de arquivos e fichários); tesouraria (respondia pelo recebimento de taxas e realizava pagamentos variados); inspetoria (cuidava da disciplina dos alunos e do seu atendimento em caso de doenças); portaria (supervisionava os contínuos, serventes, jardineiros e auxiliares de marcenaria, além de executar outras pequenas tarefas).

As instâncias acadêmicas

[...] eram fundamentais na organização das atividades intelectuais do Instituto e cumpriam objetivos diferentes, porém intimamente articulados. As Bibliotecas davam o suporte necessário aos estudos e trabalhos científico e pedagógico justamente pelo acervo vasto e atualizado de obras e periódicos, inclusive estrangeiros. Os Laboratórios produziram pesquisa sustentada por seus próprios meios e também pela Biblioteca. Finalmente, o resultado desse empreendimento seria difundido pelos *Archivos*. Essa estrutura constituía, então, uma base material que dava relativas condições para o desenvolvimento do desiderato do IEUSP, que se traduzia na produção da pesquisa, no ensino e na extensão (Ibid., p. 78).

Os recursos do IEUSP eram originados de duas fontes diferentes. A primeira – o Estado – respondia pela manutenção de pessoal, material e serviços e material permanente. A segunda era oriunda da cobrança de taxas escolares recorrentes nas *Escolas de Aplicação*, o que atestava o seu caráter elitista.

O papel formador do IEUSP era desenvolvido em regime de complementaridade com a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (FFCL). Enquanto a FFCL

[...] oferecia cursos de três anos, concedendo uma licença cultural equivalente a licenciado em filosofia, ciências ou letras. [...] No IEUSP a formação profissional foi ressaltada, [...] dependendo da opção dos licenciados pelo magistério. Embora estabelecidas finalidades diferentes para FFCL e IEUSP – as atribuições docentes eram as mesmas: realizar, promover e orientar pesquisas, inquéritos e monografias científicas (Ibid., p. 104).

Com a aprovação dos *Estatutos da USP* (Decreto N. 39 de 03/09/34), as seguintes cadeiras passaram a compor o currículo de formação pedagógica dos alunos do IEUSP: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; Filosofia e História da Educação; Estatística Educacional e Educação Comparada; Administração e Legislação Escolar; Metodologia do Ensino Secundário e Metodologia do Ensino Primário.

Dessas cadeiras derivaram as matérias ou disciplinas, distribuídas segundo os objetivos de cada curso. [...] Algumas cadeiras sobrelevaram em importância: número maior de professores; vinculação a laboratório; especificação de recursos no orçamento; instalações próprias. [...] As cadeiras que compuseram a formação do professor em nível universitário demarcaram um momento importante na profissionalização do magistério, [...] pois] aportaram sua consistência científica à educação. [...] Mesmo não concedendo títulos derivados diretamente de trabalho de pesquisa ou de altos estudos – seus títulos eram de natureza profissional –, o *Instituto de Educação* considerava a pesquisa altamente relevante, tanto por compreender que o professor deveria produzi-la quanto que o aluno por ela e para ela deveria ser formado. A formação profissional dos estudantes supunha, então, estudos teóricos, produção de pesquisas e prática pedagógica (Ibid., p. 105-107).

Em relação ao seu quadro docente, o mesmo foi “herdado” da *Escola de Professores*. Iniciando efetivamente os seus trabalhos em 1935, um dos seus principais problemas era a falta de professores. Assim,

[...] completar o quadro docente foi uma das principais preocupações da Congregação e do Diretor do Instituto. Esta a razão pela qual, entre as atividades de 1936, os concursos ocuparam grande tempo e energia dos professores. À medida que os Catedráticos foram assumindo, imediatamente tornavam-se bancas de concursos (Ibid., p. 128-129).

A composição do quadro docente se deu de acordo com o *Regulamento do IEUSP* (Decreto Estadual N. 7067 de 06/04/35):

Ilustração 04: Quadro Docente do *Instituto de Educação* (1935)

Os cursos oferecidos pelo *Instituto de Educação da Universidade de São Paulo* contemplavam todos os níveis de ensino. Contudo, eram os cursos de formação de professores (primários e secundários) e de administradores escolares que constituíam o seu núcleo principal.

Os *cursos superiores* expediam diplomas de nível universitário; os *extraordinários* conferiam um certificado universitário e os *cursos anexos* eram destinados à observação e experimentação pedagógica. Estes últimos dependiam administrativa e tecnicamente do IEUSP, porém estavam sob a jurisdição do *Departamento de Educação da Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública*. Abaixo, a relação dos cursos oferecidos pelo IEUSP:

Ilustração 05: Quadro Geral dos Cursos oferecidos pelo *Instituto de Educação*

Institucionalizando o lugar universitário da formação do magistério para todos os níveis de ensino, sem desconsiderar a importância da produção do conhecimento científico no campo educacional, o IEUSP teve a sua vida interrompida em 25 de junho de 1938, com a publicação do Decreto N. 9268-A.

Estou vendo que todos os nossos esforços serão inúteis. Destes cinco anos de trabalho ininterrupto que ficou, que me reservaram? Da obra, nada ficou: foi tudo integralmente destruído. Não ficou pedra sobre pedra. É como se tivesse passado um furacão. Tomaram-nos de assalto os edifícios e as instalações, que pertencem ao Instituto e à Universidade, secretaria, biblioteca, laboratórios, contínuos e entregaram a uma instituição igual às outras escolas normais e estranha e inincorporável a um sistema universitário (AZEVEDO *apud* PENNA, 1987, p. 122 *apud* EVANGELISTA, 2002, p. 169).

Em entrevista publicada em 27/08/38, Ademar de Barros, então interventor federal do estado de São Paulo apresentou as justificativas para tal decisão. Dentre as alegações do interventor constavam o desenvolvimento de funções inadequadas para uma instituição de ensino superior (mantenedora de *Escolas Anexas*) e aumento de despesas em decorrência destas; o alto custo do IEUSP em razão da reforma do espaço físico, da aquisição de mobiliário e equipamentos e do seu corpo docente, que, inaceitavelmente ainda se apresentava incompleto; o abuso de poder e influência por parte de seu diretor, que acumulava cargos e nomeava diretores de acordo com relações e interesses pessoais; a contribuição para o quadro de analfabetismo em virtude da complexidade do ingresso do corpo discente em seus cursos e o caráter legal de sua decisão em extingui-la.

Em resposta ao interventor, Almeida Jr. e outros intelectuais elaboraram uma carta-resposta, publicada no dia seguinte no jornal *A Noite*, do Rio de Janeiro, rebatendo a todas as justificativas por ele apresentadas: as *Escolas Anexas* funcionavam como laboratórios de experimentação pedagógica e não traziam ônus ao IEUSP, pois eram administradas e mantidas pela *Secretaria da Educação e Saúde Pública*; as reformas realizadas estavam praticamente finalizadas em maio de 38, faltando somente a parte final do grande auditório (*Auditorium*); o alto custo do mobiliário e equipamentos foi negado, bem como o salário dos professores, contestado a partir da comparação com vencimentos de outros professores lotados em unidades distintas que recebiam valores que chegavam até ao seu dobro com menor carga horária e atribuições; o quadro docente não estava completo (havia duas cadeiras sem professor catedrático), mas se encontrava em via de estar, através dos concursos em processo; o papel de Azevedo foi defendido, negando as afirmações do interventor e afirmando-se que a escolha e nomeação dos diretores era prerrogativa do Governo; em relação ao fomento do quadro de analfabetismo, ironizaram: “Se procurar elevar o nível cultural do magistério primário significa ‘dificultar’ o ensino, deve também ser fechada a *Faculdade de Medicina*, que, com

seu alto padrão de estudos, está ‘dificultando’ a cura dos doentes” (EVANGELISTA, 2002, p. 178) e, por fim, demonstraram que o ato de encerrar as atividades do IEUSP foi extremamente ilegal, pois feriu não somente a legislação federal e os *Estatutos* da USP como também não respeitou a exigência legal de participação do *Conselho Universitário* da USP, do *Conselho Nacional de Educação* (CNE), do *Ministério da Educação e Saúde* e da *Presidência da República*.

Apesar de todos os contra-argumentos,

[...] o desfecho dessa história deu-se com a aposentadoria compulsória de Fernando de Azevedo e Milton Rodrigues, em 1938, sob a alegação de desrespeito à Constituição de 1937 e subversão, ato de curta duração, já que negociações entre Teixeira de Freitas e o General José Pinto, do *Conselho de Segurança Nacional*, suspenderam-nas. O Anuário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* da USP foi predestinado ao obituário; “Considerando que a preparação do magistério secundário é um dos objetivos da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, comunica-se que foi extinto o *Instituto de Educação* da USP” (EVANGELISTA, 2002, p. 184).

Segundo Antunha (1971) e Nadai (1991), o encerramento do IEUSP esteve relacionado à desqualificação do seu grupo docente; à remodelação institucional imposta pelo Estado Novo e à incapacidade institucional de impor-se com suas inovações técnicas contrárias às presentes na sociedade da época.

Evangelista (2002), porém, discorda destes apontamentos e apresenta uma série de fatores históricos que, conjuntamente, corroboraram para o seu fim:

- Os conflitos vivenciados por Fernando de Azevedo, tanto no *Instituto* quanto na USP, que resultaram em seu desprestígio político. Ao defender o papel nuclear da FFCL na USP, Azevedo ganhou muitos inimigos em virtude da reordenação dos cursos universitários prevista para a sua realização, dentre eles, muitos catedráticos das escolas tradicionais (Politécnica, Engenharia e Medicina) da USP, que além de participarem da Congregação, também eram influentes no campo político e educacional.
- A atuação católica na luta pela hegemonia da formação docente em nível superior, por meio da perseguição aos renovadores, culminando no encerramento simultâneo do IEUSP e da UDF (representados ideológica e administrativamente por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente – figuras expressivas do movimento escolanovista) e pela implantação do curso de Pedagogia na década de 1940.

Forte representante dos ideários escolanovistas, que defendiam uma educação laica, pública e em regime de coeducação, Azevedo também instigou a ira dos católicos que, como ele, entendiam o espaço educativo como um local privilegiado de conformação cultural. Assim, muitas foram as disputas para a ascendência sobre a administração pública, em nível estadual e nacional.

No contexto político da época, Vargas buscava a ampliação de suas bases de governo, levando-o a trocar alianças com a Igreja que resultaram no decreto facultando o ensino religioso nas escolas públicas e na nomeação de militantes católicos para a assunção de postos-chaves na USP e na direção da Educação do estado de São Paulo. Dentre os nomes destacados neste conflito declarado estavam Francisco Azzy¹⁴⁴, Alexandre Corrêa¹⁴⁵, Alvares Cruz¹⁴⁶, Alceu de Amoroso Lima¹⁴⁷, Mariano de Oliveira Wendel¹⁴⁸ e Leonardo Van Acker¹⁴⁹ que, por meio de publicações de circulação nacional, atacavam não somente as ideias defendidas por Azevedo (consideradas “comunistas”), como também a sua pessoa, através de críticas acerca de sua vida profissional e intelectual.

Para além dos desafetos entre renovadores e católicos, muitos outros fatores não foram respondidos, deixando uma espécie de “lacuna histórica” no encerramento precoce do IEUSP:

- A ausência de argumentos objetivos por parte do Interventor federal Ademar de Barros que justificassem com clareza a razão de sua extinção (IEUSP);
- A imparcialidade ou indiferença do jornal *O Estado de S. Paulo* mediante o ato de violência contra a formação de professores e a *Universidade de São Paulo*, dos quais Julio de Mesquita Filho foi um dos idealizadores;
- A supressão do IEUSP nas produções bibliográficas e discursos de Fernando de Azevedo, que teve a sua aposentadoria compulsória cancelada e em 1940 assumiu a direção da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* da USP...

Constatações, evidências e suposições à parte, o fato era que

¹⁴⁴ Diretor Geral da *Secretaria de Educação*.

¹⁴⁵ Diretor da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* da USP.

¹⁴⁶ Diretor do *Departamento de Educação* do estado de São Paulo.

¹⁴⁷ Diretor da revista *A Ordem* e principal líder católico na década de 20. Adotou o pseudônimo *Tristão de Athayde* ao se tornar crítico em *O Jornal*.

¹⁴⁸ Secretário da *Secretaria de Educação e Saúde Pública* de São Paulo.

¹⁴⁹ Professor catedrático da cadeira de *Filosofia e Filosofia da Educação* do *Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae*, posteriormente incorporado à *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

[...] o *Instituto* foi se tornando uma organização forte, fosse pelo seu prédio, que adquiriu afinal a imponência desejada, fosse pela progressiva organização material de seus cursos, fosse pela expressão que adquiriu extramuros, fosse pelo sistema de divulgação que começou a funcionar. [...] Tudo indicava que estava se tornando uma grande instituição, tão grande que precisou ser aniquilada (EVANGELISTA, 2002, pp. 219-229).

Com o encerramento do IEUSP, o seu acervo foi transferido integralmente para a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (FFLC), o que não ocorreu em relação ao seu quadro de recursos humanos¹⁵⁰. Transformado na 4ª. Seção da FFCL, esta passou a ser organizada, a partir de então, em quatro Seções: 1) Filosofia (com o oferecimento de um curso); 2) Ciências (com o oferecimento de seis cursos); 3) Letras (com o oferecimento de três cursos); 4) Educação (com o oferecimento do curso de Pedagogia). Todos os cursos tinham a duração de três anos e concediam o título de Bacharel. Para a obtenção de licença para o magistério, era necessário realizar o curso de Didática, oferecido pela *Seção de Didática*, com duração de um ano.

Segundo Fétizon (1978), a incorporação do IEUSP pela FFCL provocou uma alteração drástica na formação do professor ao reduzir três anos de formação integral a três disciplinas (“didática geral”, “didática especial” e “psicologia”) condensadas em um ano de estudos. Esse rebaixamento do nível de formação pedagógica evidenciou o caráter de desprestígio profissional do professor e trouxe graves consequências para a formação docente e para a FFCL:

A incorporação da formação de professores [...] introduziu o gigantismo numérico, o rebaixamento qualitativo e o caráter profissionalizante [... levando a] um encadeamento de circunstâncias determinantes que acabaram por sufocar o que de melhor havia na composição original da *Universidade*, da *Faculdade de Filosofia* e da formação de professores – acarretando um processo de desagregação do modelo original que as sustentava (FÉTIZON, 1978, pp. 152-153).

¹⁵⁰ “No momento de encerramento, o IEUSP contava com 130 funcionários aproximadamente, considerando-se as escolas anexas. Em torno de 69 eram docentes, dos quais 37 trabalhavam com a formação superior do magistério. Desses, 19 foram transferidos para a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, sendo seis *Assistentes de Laboratórios* para cadeiras afins, tendo em vista o encerramento das atividades dos laboratórios aos quais se ligavam; nove ficaram no *Laboratório de Psicologia*, inicialmente alocado na *Secretaria de Estado da Educação*; dois mantiveram-se na *Escola Normal Modelo* e na FFCL; um licenciou-se; um exonerou-se antes do episódio; três permaneceram na *Escola Normal Modelo*. Grande parte do grupo permaneceu lotada na *Escola Normal Modelo*, então criada. 130 foi, pois, o número de pessoas cujas vidas sofreram repentina mudança de curso, do ponto de vista pessoal, funcional e de *status social*” (EVANGELISTA, 2002, p. 117).

A partir do encerramento do IEUSP e das novas exigências advindas da conjuntura político-econômica do período, a FFCL adquiriu o caráter de uma escola profissionalizante com a criação de inúmeras seções e subseções, cursos e disciplinas – impossibilitando a realização do seu ideal primeiro (núcleo integrador do conhecimento humano e desinteressado).

Somando-se a essa descaracterização inicial, o crescimento desordenado do número de matrículas (massificação do ensino superior) em contradição com o inexpressivo número de formados (rendimento aquém da expectativa) e o alto custo de investimento para um inexpressivo retorno, além da pressão externa para transformá-la em um instituto mais “funcional” e instrumental, a FFCL foi extinta com a *Reforma Universitária* (Decreto Estadual N. 52326/69), sendo desmembrada em um grande número de Faculdades e Institutos, entre eles, a *Faculdade de Educação*.

A *Reforma Universitária* (1969) alterou significativamente a estrutura da USP, desde a sua esfera administrativa (organização das atividades e serviços, recrutamento de pessoal docente e dirigente) até a disposição e oferecimento dos cursos (reestruturação da carreira universitária). A *Faculdade de Educação* foi criada neste contexto (Decreto Estadual N. 32305/69), herdando a função “integradora” da recém-extinta FFCL e tornando-se a responsável pela formação dos estudantes destinados ao magistério. De *Seção de Educação* à *Faculdade de Educação*, sua reestruturação foi disposta em três escolas: a) Bacharelado – curso destinado à formação dos docentes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e especialistas em educação (coordenação, direção e supervisão), com duração de quatro anos e opção por uma das três habilitações oferecidas (Administração Escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional); b) Pós-Graduação – curso destinado a licenciados, visando a obtenção dos graus acadêmicos de Mestre (duração de 1 a 3 anos) e Doutor (duração de 2 a 4 anos) em Educação; c) Licenciatura – curso destinado à formação dos professores do Ensino Médio, com duração de 360 horas, voltadas somente para a formação pedagógica.

Após a *Reforma Universitária* de 1969, a FEUSP, então consolidada como instituição responsável pela formação do educador (pedagogo e/ou especialista licenciado), passou por algumas modificações.

No âmbito da Graduação¹⁵¹, as principais alterações dizem respeito ao currículo e carga horária, adequando-se às regulamentações legais e ampliação das possibilidades de atividade profissional do educador. Já nas Licenciaturas¹⁵², foram criados uma comissão e um programa comum a todas as faculdades e institutos, visando a articulação das atividades formativas entre estes com a FEUSP.

Seu Programa de Pós-Graduação (PPG) foi criado em 1971 com o objetivo de “desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação, abrangendo temas relativos aos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas esferas sociais nas quais a educação se faz presente; formar professores-pesquisadores para o ensino superior”.

Segundo Machado (1994), em 1971 a FEUSP oferecia somente o curso de mestrado nas áreas de *História e Filosofia da Educação*, *Didática e Administração Escolar*. Em 1978, passou a desenvolver o doutorado na área de *História e Filosofia da Educação* e em 1981, nas outras duas áreas já contempladas pelo mestrado.

¹⁵¹ **1989:** foram acrescentadas outras duas habilitações para a escolha dos estudantes (*Educação Especial*, com opção em *Deficiência Mental* ou *Deficiência Visual*); **1990:** ampliação do curso básico para 04 anos, criação da escolha de formação com ênfase entre dois eixos, a partir do 3º. ano: *Estudos Psicológicos* (processos de aprendizagem) ou *Estudos Sociológicos* (políticas públicas de educação), deslocamento das habilitações para período posterior à formação básica (*Administração Escolar e Orientação Educacional*: 01 ano; *Supervisão Escolar e Educação Especial – Deficiência Mental ou Deficiência Visual*: 06 meses); **1999:** flexibilização do programa e integração das habilitações no período da formação básica; **2007:** adequação às *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2002) e às *Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (CNE, 2006), considerado a partir de então como *Licenciatura Plena*, ampliação do curso com a inclusão de 04 disciplinas (compreendendo 27 disciplinas obrigatórias e 12 disciplinas optativas), 01 semestre letivo a mais (duração mínima de 09 semestres e máxima de 18 semestres) e 06 semestres de atividades práticas (*Estágios e Projetos*: 450 horas; *Estudos Independentes*: 480 horas e *Trabalho Complementar de Curso*: 180 horas, este último, de caráter opcional), totalizando uma carga horária de 3.240 horas; **2008:** reordenamento da *Comissão de Graduação*; **2010:** definição de três percursos formativos (*Escolarização e Docência*, *Política e Gestão*; *Educação e Cultura*) correspondentes às diferentes alternativas de formação e atuação profissional dos educadores e organização das disciplinas optativas a partir destes percursos; **2011:** incorporação dos percursos formativos no *Projeto Político Pedagógico* e estruturação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em 9 semestres, com 28 disciplinas obrigatórias e 11 disciplinas optativas, totalizando 3.270 horas, incluindo-se atividades práticas (estágios curriculares obrigatórios) e estudos independentes, além do *Trabalho Complementar de Curso* (TCC), de caráter opcional (FEUSP, *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*, 2011). Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/ppppedagogiaversao.pdf>

¹⁵² *Comissão Permanente de Licenciatura* (2001), *Programa de Formação de Professores – USP* (2004) – disponível em: <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/pfp.pdf> e *Projeto Pedagógico das Licenciaturas – FEUSP* (2014) – disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/institucional/projeto-politico-pedagogico/demais-licenciaturas/Site-CG-Feusp-02.pdf>

Atualmente, o PPG é estruturado em 10 áreas temáticas¹⁵³ e conta com 132 docentes credenciados, sendo responsável pela orientação na produção de 1.443 teses e 1.603 dissertações¹⁵⁴, demonstrando a sua significativa contribuição para a formação de docentes para o Ensino Superior no cenário brasileiro.

Localizada na *Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira*, a FEUSP possui um conjunto predial próprio com 21.865m² de área construída. O Bloco A é destinado às seções administrativas (térreo) e aos departamentos (1º. e 2º. andares). O Bloco B, espaço de desenvolvimento das atividades formativas, possui 30 salas de aula, 09 salas de pesquisa, 16 laboratórios/centros, 01 auditório e 01 museu.

A biblioteca, recentemente reconstruída (2013), possui um prédio próprio com 3.520 m² de área útil dividido em três andares e um acervo com cerca de 250 mil volumes correlatos à área educacional.

Estruturada em 03 departamentos (*Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação – EDA*¹⁵⁵, *Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação – EDF*¹⁵⁶ e *Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – EDM*¹⁵⁷), a FEUSP responde atualmente¹⁵⁸ pela formação de 906 estudantes de Pedagogia, 2460 estudantes de Licenciatura e 665 estudantes na condição de alunos especiais em nível de graduação; 312 pesquisadores de Mestrado, 384 pesquisadores de Doutorado e 48 pesquisadores na condição de alunos especiais em nível de pós-graduação, além do desenvolvimento de atividades de cultura e extensão (conferências, eventos, projetos e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e difusão cultural), perfazendo um total de mais de 4000 participantes.

¹⁵³ *Cultura, Organização e Educação; Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; Educação Especial; Ensino de Ciências e Matemática; Estado, Sociedade e Educação; História da Educação e Historiografia; Linguagem e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia da Educação.*

¹⁵⁴ Dados relativos ao ano de 2016 disponíveis em: <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/apresentacao>

¹⁵⁵ “Desenvolve suas atividades em administração escolar (administração financeira, administração de pessoal, teoria das organizações), economia da educação, antropologia das organizações educacionais, educação especial, política educacional, avaliação educacional, realizando também estudos sobre gênero, educação e trabalho”. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/departamentos/eda>

¹⁵⁶ “Desenvolve atividades no campo da história da educação, história da educação, história da educação brasileira, sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia da educação e educação especial”. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/departamentos/edf>

¹⁵⁷ “Desenvolve atividades em metodologia do ensino, educação comparada, didática, educação pré-escolar, formação de professores e educação especial”. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/departamentos/edm>

¹⁵⁸ Dados relativos ao ano de 2015, obtidos em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/feusp-em-numeros>

Apesar das mudanças apresentadas ao longo de sua história, a FEUSP manteve algumas das “tradições” criadas ainda no período em que era “Escola Normal”.

A primeira a se destacar é a permanência de uma *Escola de Aplicação*. Criada em 1958 e vinculada ao *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho* (CRPE-SP), a então denominada *Escola Experimental* tinha por objetivo o oferecimento de um espaço laboratorial para a realização e verificação de técnicas de ensino e o desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para professores.

Com a extinção do CRPE, a escola foi vinculada a FEUSP e, a partir de 1973, passou a se chamar *Escola de Aplicação*, mantendo-se como espaço privilegiado para a formação de educadores e realização de pesquisas.

De caráter público, a *Escola de Aplicação* atende crianças e adolescentes da comunidade universitária e do seu entorno, oferecendo uma educação de qualidade¹⁵⁹ do 1º. ano do Ensino Fundamental I ao 3º. ano do Ensino Médio, perfazendo um total de 722 alunos¹⁶⁰.

A segunda e não menos importante, é a sua excelência em pesquisa. Com nota 6 pela avaliação CAPES¹⁶¹ no terceiro triênio consecutivo, em 2015 a FEUSP foi responsável por 412 produções científicas, sendo 387 em âmbito nacional e 25 no exterior¹⁶².

¹⁵⁹ A *Escola de Aplicação* foi a primeira colocada entre as escolas públicas do EFII no *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) no ano de 2015. Fonte: <http://www2.ea.fe.usp.br/ideb-2015>

¹⁶⁰ Dados referentes ao ano de 2013, disponíveis em: <http://www2.ea.fe.usp.br/ea-em-numeros>

¹⁶¹ A avaliação da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) foi inicialmente introduzida em 1976 e tem por objetivo avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todo o território nacional. Realizada trienalmente por comissões formadas por cientistas, de acordo com a área de pesquisa (atualmente, são 45 áreas), a avaliação CAPES é aplicada a todos os programas de pós-graduação do País e gera 07 diferentes conceitos (01 – fraco; 02 – deficiente; 03 – regular; 04 – bom; 05 – muito bom; 06 e 07 – excelência em nível internacional) que incidem diretamente sobre a credibilidade da instituição, o financiamento de pesquisas, a validação de diplomas e o descredenciamento (encerramento) de cursos mal avaliados.

¹⁶² Dados relativos ao ano de 2015, obtidos em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/feusp-em-numeros>

CAPÍTULO 3: O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Ilustração 06: Mapa geopolítico de Angola

Para se compreender o processo de constituição das políticas educacionais angolanas voltadas para o Ensino Superior, faz-se necessário remontar à sua história sociopolítica e conhecer como se deu o desenvolvimento e institucionalização da Educação Formal¹⁶³ neste país.

No período pré-colonial, Angola¹⁶⁴ era um território ocupado por diferentes reinos com características étnico-linguísticas bem distintas (*Kikongo, Kimbundu, Kwanhama, Tchokwe e Umbundu*), distribuídos da seguinte forma¹⁶⁵:

- Bengo, Kwanza Norte, Luanda e Malanje: povos *Kimbundu*;
- Benguela, Bié, Huambo, Kwanza Sul, Lubango e Namibe: povos *Umbundu*;
- Cabinda: povos *Fiote*;
- Cunene: povos *Kwanhama*;
- Kuando Kubango: povos *Ngangela*;
- Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico: povos *Tchokwe*;
- Uíge e Zaire: povos *Kikongo*.

Com uma configuração social organizada, estes povos desenvolviam atividades agrícolas, de pesca/caça e comércio (trocas) com características próprias. No tocante da educação, esta era baseada na oralidade, desenvolvida pelos mais velhos (anciãos) e voltada para a preservação da cultura e costumes locais.

Antes dos portugueses chegarem a Angola, ninguém escapava da educação tradicional nas famílias, no campo, na caça, nas manifestações culturais e, de um modo geral, todos se envolviam na educação tradicional. A educação tradicional nas tribos era baseada nos saberes tradicionais, para inserir o indivíduo na cultura por meio da capacidade que se tinha de conversar na memória popular as verdades indispensáveis. A educação tradicional era transmitida de forma oral. Os adultos, por sua vez, incentivavam a obediência aos mais novos, os princípios morais, o respeito e a conservação da cultura. Nessa educação tradicional estavam implícitos os contos, provérbios, as histórias das tribos e dos antepassados, os mitos, os rituais de cada tribo, as músicas e danças tribais e todas as manifestações culturais dos membros das tribos de geração em geração (SILVA NETO, 2010, p. 39).

¹⁶³ A presente pesquisa não versará acerca das formas tradicionais de educação desenvolvidas pelos diferentes povos angolanos. Porém, a ausência de referência a elas não diminui a sua fundamental importância na formação da cultura, história e identidade Angolana.

¹⁶⁴ Hoje, um país independente composto de 18 províncias, a saber: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, Huambo, Huíla, Kuando Kubango, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire.

¹⁶⁵ Segundo Brito Neto (2005), entre estes povos existiam subgrupos étnico-linguísticos, o que dificulta o seu delineamento fronteiriço com exatidão.

Com a chegada dos portugueses (1482)¹⁶⁶, Angola viveu um longo período de colonização, no qual o *assimilacionismo*¹⁶⁷ foi a tônica da educação proposta. Segundo Brito Neto (2005), até o momento da independência de Angola, existiram duas sociedades diferentes e antagônicas: a sociedade colonial e as sociedades tradicionais. Esta mesma segregação foi impressa nas práticas educacionais, marcadas pela doutrinação dos povos angolanos em prol dos interesses econômicos dos portugueses, a partir da periodização histórica que envolve as políticas e reformas portuguesas.

A Educação Jesuítica (1575-1759)

Demarcado a partir de 1575¹⁶⁸, o período da Educação Jesuítica foi caracterizado pelo processo de catequização dos nativos em detrimento das atividades de letramento e/ou instrução – estas, voltadas exclusivamente para os filhos dos colonos nas poucas escolas criadas neste período (Luanda e Benguela), vislumbrando a ascensão de cargos administrativos futuros (por herança ou designação). Aos nativos, a imposição da religião católica, da língua e costumes portugueses pautavam as práticas da educação jesuítica¹⁶⁹ como forma de pacificá-los após a sua dominação, já que eram considerados “povos bárbaros e sem alma”, contribuindo significativamente para a sua captura e comercialização como escravos¹⁷⁰.

¹⁶⁶ Segundo Zau (2007, p. 29), ano em que o navegador Diogo Cão aportou na foz do *Rio Zaire*, estabelecendo os primeiros contatos entre europeus com africanos do *Reino do Kongo* (Angola).

¹⁶⁷ “O *assimilacionismo*, um princípio reitor da política de educação colonial em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, tinha como propósitos os seguintes: mudar valores e hábitos culturais africanos por europeus como forma de perpetuar a administração colonial; proporcionar aos africanos uma formação voltada, quase que exclusivamente para a religião e a actividade laboral, mas que evitasse a concorrência no mercado de trabalho com os portugueses, bem como qualquer aspiração política dos africanos a um maior sentido de autonomização” (ZAU, prefácio in: SAMUELS, 2011, p. 14).

¹⁶⁸ Ano em que foi construída a *Fortaleza de São Miguel* – local em que, mais tarde (1605), seria fundada a cidade de Luanda –, e trazidas para esta região cerca de 100 famílias de colonos, iniciando-se o primeiro povoado colonial.

¹⁶⁹ Faz-se necessário ressaltar a importância de outras congregações religiosas (principalmente, os franciscanos e as carmelitas) na implantação e desenvolvimento de missões educativas para o povo angolano neste período. Porém, os registros históricos obtidos durante o presente estudo demarcam-no como jesuítico.

¹⁷⁰ “Entre 1450 e 1860 quase treze milhões de africanos foram traficados no lucrativo comércio de escravos do Atlântico. Perto de seis milhões desses escravizados foram transportados em navios com a bandeira de Portugal ou do Brasil” (MUSEU DA ESCRAVATURA, registro iconográfico, Luanda/AO, 2014).

A Educação Pombalina (1759-1792)

Com a assunção como Ministro do Estado português, Marquês de Pombal, inspirado pelas ideias iluministas da época, rompeu a relação existente entre a Igreja e o Estado (Portugal), levando à expulsão das congregações missionárias que eram responsáveis pelo desenvolvimento das práticas educacionais em suas colônias.

Foi deste período a criação do ensino público em Portugal (Alvará de 28/06/1789). Porém, em relação às práticas educacionais desenvolvidas em Angola, aos filhos dos colonos os cursos escolares de educação jesuítica foram substituídos por aulas régias domiciliares, enquanto aos nativos a educação “continuou relegada ao abandono premeditado” (BRITO NETO, 2005, p. 29).

As teorias reformistas de Pombal, com o passar do tempo, iriam se caracterizar como inadequadas na interpretação e na solução dos problemas internos, por serem resultado de circunstâncias especiais de determinados países europeus, e, enquanto tal, bastante artificiais também para os problemas portugueses. Sem outra saída, paulatinamente, as reformas deixaram de ser adequadas tanto para a metrópole como para as Colônias Ultramarinas, tornando-se necessária a sua substituição por outro sistema educacional que se adaptasse à nova realidade histórica (Ibid., p. 30).

A Educação Joanina (1792-1845)

O período joanino não apresentou alterações significativas no âmbito educacional de Angola, que permaneceu a reforçar as diferenças formativas entre colonos e nativos. Porém, no âmbito econômico, a colônia que até aquele momento se destacava somente como um mercado escravagista passou a estabelecer o comércio de matérias-primas com países europeus que se encontravam em pleno processo de industrialização.

Essa nova atividade econômica proporcionou o desenvolvimento de sua burguesia e grandes transformações à sociedade colonial angolana que, com a abertura dos portos, promoveu o intercâmbio de ideias com outros países. Com isso,

[...] floresceu, no seio da grande massa de escravos angolanos, a consciência da necessidade de uma melhor organização nacional para a luta de libertação. [...] Desencadeiam-se, então, as forças renovadoras latentes que, daí por diante, afirmar-se-ão cada vez mais no sentido de transformarem a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma (Ibid., pp. 33-34).

A Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926)

Temendo “perder” a sua colônia, Portugal criou em território angolano um sistema de ensino com o objetivo de atrair a imigração portuguesa e, por conseguinte, garantir a sua ocupação territorial e desenvolvimento. Assim, em 14 de agosto de 1845, foi assinado um decreto de autoria do então *Ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar*, Sr. Joaquim José Falcão, que

[...] pela primeira vez, estabelecia um sistema coordenado de educação fora de Portugal metropolitano. O decreto dava ao Governador de cada província liberdade de acção para, dentro de determinados princípios de organização, fazer o que considerasse adequado. Reconhecia dois níveis de escolas primárias, um nível mais baixo igual ao existente em Portugal, e uma Escola Principal, de nível mais elevado que, embora correspondesse ao nível mais alto da escola primária portuguesa, era vista como um nível final, sem previsão de transferência para um nível superior. [...] O decreto também dispunha medidas para garantir o recrutamento de professores e delineava uma organização de inspecção presidida pelo Governador-Geral (SAMUELS, 2011, p. 44).

Apesar da criação deste sistema de ensino, a sua abrangência não contemplava a educação dos nativos, mas somente a dos “rapazes locais para assumirem posições de liderança no comércio e na função pública” (Ibid., p. 45), mantendo-se a segregação educacional já existente.

A “inclusão” dos nativos no sistema educacional só se deu após a publicação de uma Portaria Régia elaborada pelo *Ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros*, Sá da Bandeira, ainda que de forma bastante diferenciada da educação ofertada aos colonos. Com o intuito de expandir a cultura portuguesa em solo angolano, esta portaria determinava que

[...] os filhos dos régulos, sobas e outros potentados indígenas deveriam ser educados em Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado. Aprendendo a língua e a cultura portuguesa, eles iriam transmitir, posteriormente, os conhecimentos adquiridos ao seu povo, consolidando assim o “saber português” (LIBERATO, 2014, p. 85).

Com a mudança do regime político português para o republicano (1910), a segregação racial existente nas políticas educacionais foi fomentada por um forte sentimento nacionalista, corroborando as suas práticas. Considerando os negros como seres de raça inferior¹⁷¹, incapazes intelectualmente e úteis somente como instrumento de trabalho

[...] colocou-se em prática um sistema educacional em que aos nativos a instrução educacional ficava limitada: a falar, ler e escrever o português; às quatro operações aritméticas e ao conhecimento da moeda corrente de Angola. [Além do desenvolvimento de...] palestras sobre higiene das pessoas e das habitações, contra os vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos das vidas dos indígenas [...] e os benefícios da civilização portuguesa (LIBERATO, 2014, p. 89).

Data deste período (abril de 1913), a publicação de um decreto provincial para a criação de um *Departamento dos Assuntos Nativos*, o qual – pela ausência de um departamento próprio de educação –, ficou responsável pelo seu planejamento e organização. Em sua pauta constava a preocupação em eliminar “uma classe parcialmente instruída de africanos, que desprezavam o trabalho físico e resistiam a obedecer aos chefes locais”. Assim, “as futuras escolas africanas deveriam ser mais oficinas do que escolas” (SAMUELS, 2011, p. 171).

O Departamento dos Assuntos Nativos é crucial para a compreensão do ensino em Angola. Ao ser-lhe atribuída a responsabilidade por todos os assuntos africanos, este departamento tinha, de facto, controlo sobre a educação africana. Assim, já em 1913, existia uma divisão administrativa entre o ensino para os europeus e para os africanos assimilados, subordinado ao secretário-geral do governo, e ensino para a massa dos africanos, subordinado ao secretário dos Assuntos Nativos. Essa divisão simbolizava ainda a separação do pensamento e do planeamento educativo para os dois grupos. Além disso, ao ver o ensino como secundário, perante maiores necessidades sociais no processo da educação, o departamento fazia pouco mais do que orientar a tendência filosófica a favor do ensino profissional [...]. Deste modo, a divisão anteriormente informal transformou-se numa política estabelecida (Ibid., pp. 173-178).

¹⁷¹ Neste período, o então Governador-Geral Norton de Matos, grande defensor da “educação diferenciada” para colonos e nativos, elaborou uma classificação voltada para a população de Angola: “[...] 1) os selvagens com os seus costumes próprios; 2) os europeus que se embruteceram em contato com os nativos e adotaram costumes e hábitos correspondentes, 3) os nativos assimilados, mas sem ocupação útil [...]; 4) os nativos que adotaram costumes e hábitos civilizados, integrando-se perfeitamente na vida social; 5) os europeus que formavam o grupo orientador por excelência, promotores da elevação cultural, econômica e social da província” (ZAU, 2007, p. 67).

A Educação Salazarista (1926-1961)

O período que precede e registra o surgimento do Ensino Superior em Angola foi o do regime político ditatorial do Estado Novo, período bastante conturbado geopoliticamente¹⁷² para Portugal, que vivenciou um grande retrocesso em suas políticas educacionais, estabelecendo a formação básica (leitura, escrita e cálculo) e o aparelhamento da escola como instrumento ideológico em todo território nacional.

Em relação à educação desenvolvida em suas colônias, primeiramente foi estabelecida a reaproximação do Estado com a Igreja por meio do *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor* (Decreto de 13 de outubro de 1926), permitindo a retomada das atividades formativas das missões católicas, baseadas na catequização, ensino da língua portuguesa e de ofícios simples que exigiam uma qualificação mínima.

Posteriormente, o Decreto-lei de 20 de Maio de 1954 formalizou a distinção já existente entre colonos e nativos, regulamentando os grupos sociais angolanos em *indígena*, *assimilado* e *civilizado*¹⁷³. Esta categorização social era o fator determinante para o delineamento das políticas educacionais propostas pelo governo, voltadas para interesses econômicos que visavam a exploração das riquezas da colônia, por meio da “civilização” dos nativos para a sua dominação.

A negação da cultura ao colonizado constituía uma justificativa ideológica para a ação “civilizadora junto dos indígenas”, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. A partir dessa negação, foi concebido e organizado o sistema de educação exclusivo, para formar nesses indígenas a consciência de servidão e “difundir entre eles a língua e os costumes portugueses” (DUFFY, 1962, p. 162 *apud* BRITO NETO, 2005, p. 46).

¹⁷² “[...] problemas decorrentes da *Guerra de Espanha*, de 1936 a 1939; problemas consequentes da *Segunda Grande Guerra*, que teve lugar entre 1939 e 1945; problemas devidos à expansão dos regimes democráticos pluralistas e do socialismo na Europa do Leste pós-*Segunda Grande Guerra*; problemas relativos ao *Ultramar Português*, intensificados na década de 1950 e, sobretudo, na década de 1960, com a explosão da luta armada de libertação nacional nas colônias ultramarinas, nomeadamente Angola e Moçambique” (BRITO NETO, 2005, pp. 37-38).

¹⁷³ “Indígenas eram considerados os nativos da raça negra e os seus descendentes, nascidos ou que habitassem permanentemente em Angola, que não tivessem nessa altura um nível de formação ou experiência pessoal ou social, considerada necessária no quadro da aplicação do Direito Público e Privado a cidadãos portugueses. Levava-se em consideração a raça, a origem, o local de nascimento e moradia, mas o principal traço de distinção entre assimilados e indígenas fazia-se na esfera da cultura. Para se conseguir o estatuto de ‘assimilado’ e obter o direito de cidadão, o nativo tinha que atingir 18 anos de idade, falar corretamente o português, tinha que ter uma ocupação ou profissão que lhe garantisse a si e aos seus familiares o mínimo necessário para viver, ‘comportar-se de forma digna’, possuir um determinado nível de formação e cultura dentro dos padrões portugueses e cumprir obrigatoriamente o serviço militar” (SILVA NETO, 2010, p. 166).

Ainda em 1954, segundo Brito Neto (2005, pp. 53-54), foi feito um levantamento acerca da taxa de analfabetismo em Angola, destacando-a como uma das mais elevadas em todo o continente africano, com “95% de iletrados da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na Colônia”. Porém, a partir da década de 1960, “as estatísticas começaram a apresentar um aumento na presença de estudantes negros”. Com isso (e com a pressão advinda de organismos internacionais e dos movimentos de libertação da África), Portugal iniciou um processo de reformas no âmbito educacional, culminando nos planos “Levar a Escola à Sanzala”¹⁷⁴ e “Plano Deslandes”¹⁷⁵.

Nesse ínterim, foi abolido o *Estatuto do Indígena*, bem como o “ensino de adaptação”, que passou a ser de responsabilidade do governo (e não mais das missões) e substituído pelo “ensino pré-primário”. Segundo Brito Neto (2005, p. 59), as alterações e resultados advindos deste processo serviram de base para a *Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas*, promulgada pelo Decreto N. 45.908, de outubro de 1964.

O Nascimento da Universidade Angolana

A primeira tentativa de implantação de um *Centro de Estudos Universitários* em território angolano se deu por meio da publicação do Diploma Legislativo N. 3235 de 21/04/1962, assinado pelo Governador Geral de Angola, Venâncio Augusto Deslandes.

A partir da análise da realidade vivida, na qual a dificuldade da Metrópole em suprir a demanda de universitários oriundos de Angola tornava-se cada vez mais expressiva, o Diploma Legislativo justificou a criação de uma universidade própria em Angola em razão de sua expansão econômica e da necessidade de técnicos para este processo de desenvolvimento:

¹⁷⁴ Foi um *Plano de Ensino Rural Primário* integrado ao *Programa de Política Social*, elaborado pelo então Secretário Provincial Amadeu Castilho Soares para o *Plano de Governo Geral de Angola de 1962*, aprovado pelo Conselho Legislativo em 07 de outubro de 1961 que consistia na instalação e desenvolvimento de escolas primárias em localidades distantes dos centros urbanos (espaço privilegiado para a instalação das escolas oficiais, públicas e religiosas), onde, até aquele período as práticas educativas eram dependentes das missões religiosas (“ensino rudimentar” e “ensino de adaptação”) e foi responsável por provocar uma rápida e ampla expansão da escolarização e do ensino da língua portuguesa nas comunidades de vida tradicional (SOARES, 2002).

¹⁷⁵ Nome referenciado ao então Governador Geral de Angola, General Venâncio Deslandes, que apresentou ao Conselho Legislativo o *Plano de Governo Geral de Angola de 1962*, que dispunha sobre os objetivos e as estratégias do desenvolvimento econômico e social de Angola.

Analizadas as estatísticas de produção de técnicos portugueses, à luz das próprias necessidades da Metrópole – em constante aumento, por virtude do esforço do desenvolvimento económico que aí se vem processando – forçoso é reconhecer que as actuais Universidades não estão aptas a suprir, em condições satisfatórias, a falta de técnicos com que se debatem as províncias ultramarinas e que, dia a dia, se vai se tornando mais acentuada e grave. Com efeito, é ponto de fé e de certeza que se está a viver em Angola o momento inicial de uma época de grande expansão económica; e, por tal, há que se prever desde já um notável acréscimo das necessidades da Província em técnicos de várias especialidades, que a hão de apoiar e permitir. O problema, posto superiormente com toda a clareza e analisado em todos os seus aspectos, encontrará solução definitiva na esperada e já prometida Universidade de Angola (BOLETIM OFICIAL DE ANGOLA de 21/04/1962, I Série, N. 16, p. 637).

Descrito detalhadamente em onze páginas, o Diploma Legislativo N. 3235/62 era constituído de seis diferentes portarias¹⁷⁶ que dispunham sobre a tipologia dos cursos (profissionais¹⁷⁷ e de especialização¹⁷⁸); estrutura administrativa¹⁷⁹, recursos orçamentários¹⁸⁰, programa de trabalho e cronograma¹⁸¹; constituição do quadro docente¹⁸²; processo seletivo para discentes¹⁸³; grade curricular e distribuição das atividades em parte teórica e prática.

¹⁷⁶ Portarias N. 12196, N. 12197, N. 12198, N. 12199, N. 12200 e N. 12201.

¹⁷⁷ Ciências Filológicas (Filologia Românica e Filologia Germânica); Ciências Geográficas e Naturais; Ciências Químicas, Físicas e Matemáticas; Medicina Geral; Análises Clínicas; Economia; Engenharia Civil (Comunicações, Hidráulica, Edificações e Urbanização); Agronomia; Silvicultura; Pecuária; Veterinária.

¹⁷⁸ Ciências Pedagógicas; Cirurgia Geral; Saúde Pública; Estatística; Biologia Agrícola; Engenharia Agrícola.

¹⁷⁹ “Dependem directamente do Governador-Geral; Gozam de autonomia pedagógica que assegura à sua Direcção a escolha dos meios necessários para a realização dos objectivos consignados no artigo 1º. (Art. 2º., Portaria N. 12196/62 in: BOLETIM OFICIAL DE ANGOLA de 21/04/1962, I Série, N. 16, p. 638).

¹⁸⁰ “Pela frequência de cada disciplina é devida a propina de 100\$00 que será paga em selos fiscais” (Artigo 29, Portaria N. 12196/62 in: Ibid.).

¹⁸¹ “O ensino será ministrado em semestres lectivos. Os semestres de ordem ímpar têm início em 03 de Janeiro e terminam em 30 de Maio. Os semestres de ordem par têm início em 01 de Julho e terminam em 30 de Novembro” (Artigo 28, Portaria N. 12196/62 in: Ibid.). Observação: os cursos profissionais eram organizados em 05 semestres, enquanto os de especialização tinham a duração de 01 semestre.

¹⁸² O corpo docente era constituído por três categorias: 1. Professores (oriundos das universidades portuguesas e do *Instituto de Medicina Tropical*); 2. Primeiros assistentes (doutores pelas universidades portuguesas ou por escolas estrangeiras qualificadas e os primeiros assistentes do *Instituto de Medicina Tropical*); 3. Segundos assistentes (licenciados pelas universidades portuguesas ou por escolas estrangeiras qualificadas) – (Artigos 8º. e 9º., Portaria N. 12196/62 in: Ibid.).

¹⁸³ Diferenciados entre alunos ordinários (referente aos que cursavam todas as disciplinas) e extraordinários (aqueles que cursavam apenas algumas disciplinas, limitadas a duas por semestre), eles deveriam ter o conhecimento das línguas inglesa e francesa e apresentar certificados de idoneidade civil e aptidão física (Artigos 26 e 27, Portaria N. 12196/62 in: Ibid.).

Apesar de sua publicação oficial, o *Ministério do Ultramar* o anulou por meio do Decreto N. 44472, publicado em 23/07/1962, apresentando como justificativas a equivocada interpretação e iniciativa de Deslandes, a incompatibilidade organizacional proposta em relação às universidades metropolitanas e as complicadas condições da província para tal intento:

O Diploma Legislativo N. 3235, de 21 de abril de 1962, do Governador-Geral de Angola, instituiu o que chamou os centros de estudos universitários, a regulamentar em portaria. Sabido que o Governo mandara estudar o problema do ensino superior no ultramar, o governador-geral de Angola, por motivos que expôs publicamente, entendeu, todavia, que deveria tomar essa iniciativa, seguida de uma série de portarias regulamentares.

A Junta Nacional de Educação, pronunciando-se sobre os referidos diplomas, emitiu em 10 de Julho de 1962, pela sua 4ª. Secção, o seguinte parecer:

- 1º. Os diplomas submetidos à sua apreciação são inconstitucionais;
 - 2º. Os planos dos cursos que estabelecem não são aceitáveis;
 - 3º. Os cursos superiores a instituir no ultramar devem funcionar em estreita associação com as Universidades Metropolitanas;
 - 4º. Esses cursos devem ter organização idêntica à dos cursos das Universidades metropolitanas, como idênticas devem ser as condições de ingresso;
 - 5º. Não parece possível fazer funcionar desde já, no ultramar, mais do que os dois ou três primeiros anos de alguns cursos superiores;
 - 6º. Considera-se excessivo o número de cursos que se pretende instituir em Angola; haverá que reduzir consideravelmente esse número, para garantir o funcionamento dos cursos em condições eficientes;
 - 7º. Considera-se da maior importância o recrutamento de pessoal docente, a que deverão, na medida do possível, presidir critérios idênticos aos vigentes para as Universidades metropolitanas.
- É urgente remediar esta situação, cuja manutenção se traduziria em apreciáveis prejuízos para os estudantes, visto que poderiam ser induzidos a não concorrer à admissão aos estabelecimentos de ensino superior, no convencimento de que lhes estavam abertos cursos válidos nos referidos centros (IMPrensa Nacional de Lisboa, Diário do Governo de 23/07/1962, I Série, N. 167, p. 1004).

Após a sua anulação, neste mesmo ano foram criados os *Estudos Gerais Universitários* nos territórios de Angola e Moçambique, por meio da publicação do Decreto N. 44530 que, em sua introdução, enaltecia os esforços do governo português pela iniciativa e enfatizava a importância dos Sistemas do Ensino Superior de suas províncias estarem diretamente integrados à Universidade Portuguesa:

Foi oportunamente tornado público que o Governo entendia ter chegado o momento de instituir o ensino superior nas províncias de Angola e Moçambique, coroando assim um esforço extremamente honroso levado a cabo no domínio da instrução. Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do

ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de formação, e que ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico. Tudo isto, que se entende corresponder a uma visão realista da situação, e tendo ainda em conta as pesadas incidências que as circunstâncias da conjuntura internacional têm nos orçamentos das províncias, torna evidente que têm de prever-se criteriosamente os recursos necessários para um programa de ensino que se deseja tão completo quanto possível. Mas tendo isso em conta, e na certeza de que se trata de um domínio onde todos estarão dispostos a fazer os sacrifícios necessários, pensou-se que não devia adiar a execução do projecto relativo à instituição do ensino superior nas referidas províncias.

Um ponto que se afigura fundamental, e nunca poderá ser esquecido, é que a Universidade de facto é só uma, intimamente ligada à definição e perpétuamente da ideia da unidade nacional, que os Portugueses vivem hoje com intensidade poucas vezes atingida no passado. Basta meditar no que representou para a preservação dessa unidade a velha e gloriosa Universidade de Coimbra, no lado da qual depois enfileiraram dignamente as demais, para todos compreenderem a importância decisiva que a Universidade tem na vida da Nação. Trata-se, pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais, e até para a estabilidade dos povos. Daí o inconveniente de o ensino superior ser instituído em qualquer parte do território nacional em termos de os seus diplomados virem a sentir-se socialmente diminuídos pela circunstância de aos títulos obtidos não poder ser reconhecida dignidade igual à dos concedidos por outras instituições de ensino superior. Nunca o fizeram países com menores responsabilidades culturais do que o nosso, e não o consente sequer o respeito que se deve às províncias e à autenticidade de que deve rodear-se a administração pública. Por isso se entende que o ensino superior nas províncias ultramarinas deve ser feito em estreita associação com as Universidades existentes, as quais, dando mais uma vez prova do seu acrisolado devotamento ao interesse nacional, não se pouparão a sacrifícios para assegurar a tal ensino uma total dignidade (IMPRENSA NACIONAL DE LISBOA, Diário do Governo de 21/08/1962, I Série, N. 191, p. 1131).

O Decreto, em seus 14 artigos, dispunha acerca da centralidade de todas as decisões a partir dos *Ministros do Ultramar* e da *Educação Nacional*, não determinando quais os cursos e cadeiras seriam instituídos, ressaltando apenas a prioridade “aos cursos correspondentes nos domínios de actividades onde se verifique maior carência de pessoal habilitado com cursos superiores” (Art. 7º.). Em relação aos processos de admissão de professores, ingresso universitário, organização institucional, desenvolvimento das grades curriculares e diplomação,

todos seriam realizados à imagem e semelhança do modelo da Universidade Portuguesa como forma de garantir a sua equiparação e reconhecimento.

Segundo Carvalho (2012), após a criação dos *Estudos Gerais Universitários*, passou-se à instalação de cursos em Luanda (Medicina, Ciências e Engenharia), Huambo (Agronomia e Veterinária) e Lubango (Letras, Geografia e Pedagogia). Foi também em 1962 que o *Instituto Pio XII* – instituição de ensino superior da Igreja católica –, foi criado, voltado exclusivamente para a formação de assistentes sociais.

Apesar do processo de escolarização ter sido ampliado neste período, o acesso ao ensino superior era quase que exclusivamente voltado para “as camadas superiores da hierarquia social. [...] O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial¹⁸⁴” (CARVALHO, 2012, s.n.).

Teta (2009) reforça este dado ao afirmar que o ensino superior público de Angola, “consubstanciado numa entidade única e congregadora”, era voltado para a “promoção da população colonial e para a defesa dos interesses do regime, com base no desenvolvimento económico de Angola, assente nos pressupostos técnico-científicos” (p. 31). Segundo ele, dados relativos ao ano letivo de 1973/74 contabilizavam, aproximadamente, 2345 estudantes universitários e 274 docentes.

O período pós-Independência e a Guerra Civil

A luta pela independência angolana iniciou-se em fevereiro de 1961 e, simbolicamente, encerrou-se com o reconhecimento do governo português, em 15 de janeiro de 1975, com a assinatura do *Acordo do Alvor*¹⁸⁵ com os três principais movimentos de Libertação de Angola, o *Movimento Popular de Libertação de Angola* (MPLA), a *Frente Nacional de Libertação de Angola* (FNLA) e a *União Nacional para a Independência Total de Angola* (UNITA).

Contudo, no processo de passagem da soberania, marcado para o dia 11 de novembro de 1975, com a proclamação da independência pelo primeiro presidente de Angola, Dr. António Agostinho Neto, o desentendimento entre os três Movimentos de Libertação de Angola pela disputa do poder encontrava-se insustentável,

¹⁸⁴ Para um maior aprofundamento acerca do processo colonial e a estratificação social em Angola, consultar Brito Neto (2005), Cap. 2 (pp. 64-74).

¹⁸⁵ O *Acordo de Alvor* previa a instalação de um governo de transição composto pelo MPLA, FNLA e UNITA.

resultando na eclosão de uma guerra civil¹⁸⁶ que durou 26 anos, até o seu cessar fogo em 04 de abril de 2002.

A colonização portuguesa deixou muitos problemas, na medida em que os lusitanos separaram as tribos e provocaram rivalidades entre elas. Isso representou um fator de desunião que acabou por fragilizar a resistência ao colonizador, além de dificultar o entrosamento para dar continuidade a uma gestão satisfatória do país após a sua independência. De acordo com Silva Neto (2010, p. 192), “essa divisão étnica, tribal e também proposital constitui-se num dos fatores que explicam o fato de que após a independência, Angola mergulhasse numa guerra civil que durou aproximadamente 30 anos. Contexto no qual cada partido político buscou apoio nas maiores potências, como Cuba, União Soviética e Estados Unidos da América” (SOUZA, 2015, p. 43).

Em meio a esse doloroso processo de destruição de uma nação recém-independente, a *Universidade de Angola*¹⁸⁷ vivenciou a sua fase mais crítica entre 1975 e 1979, quando sofreu uma redução significativa dos seus quadros (docente e discente) em razão do conflito armado e da reforma proposta ao Ensino Superior, que deixava de ser um sistema elitista de educação colonial e se configurava como um novo sistema de ensino de um país independente.

Todo o processo de reforma do Ensino Superior foi entendido, à primeira vista, como o passo a ser dado de forma prioritária e, para isso, se estabeleceram os princípios fundamentais a serem seguidos para destruir as velhas tradições herdadas da Universidade colonial, que se caracterizava pela discriminação, principalmente racial, contra a comunidade negra de angolanos e não se dedicava aos campos das pesquisas das ciências com fito de solucionar os problemas sociais e econômicos relativos às populações angolanas, estando voltada para a formação da elite colonial. O ensino superior estava inserido geograficamente em Angola, mas refletia a realidade educacional de Portugal e dos europeus, desprezando por completo a realidade angolana e africana. A transformação dos novos formados pela universidade angolana em cidadãos portadores de um conhecimento realmente científico e adaptado à realidade nacional foi o principal objetivo das reformas inicialmente implementadas. O país, recentemente libertado, carecia de quadros profissionais de sólida formação e os que haviam ainda não correspondiam às reais necessidades da sociedade angolana (BRITO NETO, 2005, p. 155).

¹⁸⁶ Agostinho Neto proclamou a Independência de Angola e assumiu a presidência do país em resposta às invasões militares comandadas pela FNLA ao norte (com apoio do Zaire e dos Estados Unidos da América) e ao sul pela UNITA (com o apoio de tropas da África do Sul).

¹⁸⁷ Ao longo de sua história, o Ensino Superior público de Angola – representado inicialmente por uma única instituição –, teve várias denominações, a saber: *Estudos Gerais Universitários* (Decreto-Lei N. 44530 de 1962); *Universidade de Luanda* (Decreto-Lei N. 48790 de 1968); *Universidade de Angola* (Portaria N. 77ª de 1976) e, finalmente, *Universidade Agostinho Neto* (Decreto-Lei N. 85 de 1985).

Nesse sentido, os princípios éticos assumidos pelo MPLA¹⁸⁸ em relação à Educação foram direcionados a uma análise dos padrões e prioridades estabelecidos no espaço educacional e social. Segundo Brito Neto (Ibid., p. 119), isso significou uma profunda revisão do orçamento público e sua distribuição (quem decide, quem contribui, quem é beneficiado); da função social da escola e finalidades da educação (por que, o quê e para quem se ensina) e do papel do professor; bem como do sistema educacional como um todo, reformulando as atribuições das diferentes instâncias do poder público, da sociedade angolana e dos profissionais da educação.

Diante das dificuldades advindas do conflito armado¹⁸⁹, Angola – assumidamente um país de orientação socialista¹⁹⁰ –, estabeleceu acordos de cooperação com diversos países de mesma linha político-ideológica¹⁹¹, principalmente Cuba, com o qual, além de receber um contingente expressivo de professores de todos os níveis de ensino para contribuir para o desenvolvimento das políticas educacionais propostas pelo governo e do auxílio técnico e material ao sistema educativo, estabeleceu um programa de intercâmbio em que

[...] os alunos angolanos se formavam no sistema de educação de Cuba, por meio de bolsas de estudo, nas mais variadas áreas do conhecimento. [...] Isso foi uma grande contribuição de Cuba, pois o caminho para o desenvolvimento de Angola passa pela educação, porém o país não estava em condições de oferecer essa educação para os angolanos. Portanto, os primeiros quadros angolanos foram formados em Cuba (SILVA NETO, 2010, p. 197).

Estas bolsas de estudo eram de responsabilidade do *Instituto Nacional de Bolsas de Estudos* (INABE), criado em 1976 como estratégia para a formação de quadros técnicos necessários ao desenvolvimento do país em território estrangeiro,

¹⁸⁸ O *Movimento Popular de Libertação de Angola* (MPLA) foi um dos movimentos populares que participou da luta pela independência de Angola e após a sua conquista (1975), tornou-se um partido político, assumindo o governo angolano desde então.

¹⁸⁹ Segundo Souza (2015, p. 46), a guerra civil angolana destruiu toda a infraestrutura resultante do período colonial, incluindo as poucas escolas existentes, estradas, pontes, prédios e hospitais. Tudo foi transformado em escombros.

¹⁹⁰ “A opção socialista do nosso Povo, impõe um certo número de responsabilidades no seio da comunidade internacional. Se nós vamos para o socialismo, é normal que tenhamos contra nós o ódio dos capitalistas e a necessidade vital de nos aliarmos aos países socialistas. É a lógica que o diz. E a História também o diz. A nossa luta de libertação nacional, foi feita essencialmente com o apoio dos países socialistas e muito especialmente da União Soviética e mais recentemente da República Socialista de Cuba” (AGOSTINHO NETO, 1985, p. 55 *apud* BRITO NETO, 2005, p. 162).

¹⁹¹ “Angola estendeu essa cooperação com países do leste da Europa, como a União Soviética, [...] Hungria, ex-Alemanha democrática” (SILVA NETO, 2010, p. 198).

dada a falta de estrutura física e de pessoal. Por meio do *Processo de Encaminhamento*, os candidatos, escolhidos pelos seus governantes, eram enviados para Institutos ou Faculdades, sem a possibilidade de escolha do curso e país.

De acordo com Brito Neto (2005, p. 165), os acordos de cooperação não se limitaram somente a países de orientação socialista¹⁹² e no período entre 1976 e 2001, Angola contabilizava o expressivo número de 21000 estudantes enviados para um total de 24 países.

Em meio a conflitos e reformas, foram expedidos e publicados Decretos, Estatutos e Leis¹⁹³ que visavam recriar o Sistema de Ensino Superior angolano e regulamentá-lo à luz de uma nova nação: uma nação livre.

O período Pós-guerra

O alcance da paz em 2002 (4 de Abril) foi o maior ganho do povo angolano depois de um período de 41 anos de guerras permanentes, isto é, de 1961 a 2002, não obstante as sequelas da escravatura e da colonização. Assim, a partir de 2002 foi possível expandir o ensino superior a nível nacional (TETA, 2009, s.n.).

Com o término da guerra civil, novas reformas educacionais se fizeram necessárias para se adaptar à realidade nacional.

Segundo Carvalho (2012, s.n.), “o grande *boom* no acesso ao ensino superior em Angola ocorreu com o término da guerra civil”. De fato, foi somente após o fim do conflito armado que muitas das ações já colocadas em pauta, puderam ser, enfim, colocadas em prática. Isso se deu pela ampliação dos investimentos voltados para o

¹⁹² Neste período processual de construção da sociedade angolana, a organização econômica do país passou por uma importante modificação em meados da década de 90: “a substituição da regulação administrativa da economia baseada na planificação pela regulação através dos mecanismos de uma economia de mercado” (ANDRADE, 2008, s.n.).

¹⁹³ Decreto N. 31, de 10/04/1980 (Regulamenta o Estatuto dos docentes angolanos no quadro da Universidade de Angola); Decreto N. 05, de 19/01/1982 (Aprova o Regulamento dos Bolseiros Angolanos no Estrangeiro); Decreto N. 55, de 20/09/1989 (Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária); Lei N. 20, de 15/12/1990 (Aprova o Estatuto do Trabalhador Estudante); Resolução N. 16, de 10/06/1994 (Cancela a partir do fim do ano lectivo de 1993/1994, todas as bolsas de estudo no exterior do País, atribuídas para os ensinos básico, secundário geral, médio e universitário); Decreto N. 03, de 24/03/1995 (Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária e revoga o Decreto N. 55, de 20/09/1989); Decreto N. 29, de 03/11/1995 (Estabelece e regulamenta o Regime Jurídico da Carreira de Investigação Científica Agrária); Decreto N. 36, de 23/10/1998 (Estabelece e regulamenta o Regime Jurídico da Carreira de Investigação Científica Pesqueira); Decreto N. 04, de 19/01/2001. Aprova o Estatuto da Carreira do Investigador Científico; Decreto-Lei N. 02, de 22/06/2001 (Estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior), Lei N. 13, de 31/12/2001 (Estabelece as Bases do Sistema de Educação).

Ensino Superior, pela expansão territorial das universidades públicas em todas as províncias do país e pela criação da rede privada do ensino superior.

Ainda em 2001, o governo angolano publicou o documento *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)* que se tornou uma espécie de documento orientador¹⁹⁴ de suas políticas educacionais, baseado nos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ONU)¹⁹⁵ e, em seguida a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei N. 13 de 31 de dezembro de 2001) que, compreendendo a Educação como

[...] um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas (Artigo 1º., Lei N. 13/01),

estabeleceu o seu caráter laico e democrático (art. 5º. e 6º.), tornando o ensino primário gratuito e obrigatório (art. 7º. e 8º.) e a estruturação do sistema de ensino em três níveis (primário, secundário e superior) e seis subsistemas (educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior) (art. 10), “garantindo a articulação horizontal e vertical dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino” (art. 4º.).

Em relação ao Ensino Superior, a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)* propôs o aumento do número de vagas, a melhoria de sua qualidade formativa, a criação de incentivos para a pesquisa e a intensificação da cooperação técnica e científica. Já a lei N. 13/01 o definiu como um subsistema que “visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade econômica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnico, cultural e humana” (art. 35), estruturando-o em graduação (bacharelato e licenciatura) e pós-graduação (acadêmica – mestrado e doutoramento; profissional – especialização) e tipificando as suas instituições de

194 “A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para o período de 2001-2015* constitui o instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o Sector da Educação no sentido de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos nos próximos 15 anos” (ANGOLA, 2001, p. 11). Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf

195 Oriundos da “Declaração do Milênio”, elaborada pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) em setembro de 2000 e assinada por 191 estados membros.

ensino (universidades, academias, institutos e escolas superiores) (art. 37 a 40), reforçando o que já estava disposto em seu próprio regimento¹⁹⁶, o qual oficialmente abriu o mercado do Ensino Superior às instituições privadas (Capítulo V, artigos 31 ao 33).

Com o rápido e expressivo crescimento do número de alunos e instituições de Ensino Superior, em 15 de dezembro de 2006 um novo documento de análise e orientação para o Ensino Superior foi publicado pelo governo. Conhecido como *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*¹⁹⁷, o extenso documento foi elaborado a partir da visita e diagnóstico de todas as instituições superiores criadas até aquele momento¹⁹⁸ e a escuta de seus principais atores (dirigentes governamentais e institucionais, docentes, discentes e representantes de associações e entidades) acerca da “concepção que se tem de instituição do Ensino Superior, gestão, financiamento, currículos, corpos docente e discente”.

Com os objetivos de promover a qualidade de ensino nas instituições de educação superior; melhorar a sua integração com os outros subsistemas de ensino na estratégia global da reconstrução e desenvolvimento do país, de maneira a satisfazer as necessidades da economia; associar a formação cívica, moral e patriótica ao lado da formação acadêmica e técnico-profissional; promover a investigação científica, nomeadamente a investigação aplicada e aumentar os efectivos estudantis, as *Linhas Mestras* se configuraram como um dos documentos mais importantes para o processo de reformulação do Ensino Superior em Angola. O seu plano de ação foi estruturado em quatro eixos: consolidação da visão e estratégia do Ensino Superior; reforço da base jurídico-institucional; melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros; promoção da actividade académica e pedagógica, fazendo-se constar em seus apontamentos:

¹⁹⁶ Lei N. 02 de 22 de junho de 2001: Estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior.

¹⁹⁷ Aprovado posteriormente como Resolução (N. 04, de 02 de fevereiro de 2007) do *Conselho de Ministros*.

¹⁹⁸ “Tendo contado durante longos anos com apenas uma única instituição pública do Ensino Superior, a UAN, desde o ano de 1999, o país passou a contar com mais seis outras instituições do Ensino Superior, designadamente, a *Universidade Católica de Angola* (UCAN), a *Universidade Jean Piaget de Angola* (UniPiaget), a *Universidade Lusíada de Angola* (ULA), o *Instituto Privado de Angola* (ISPRA), o *Instituto de Relações Internacionais* (IRI) e a *Universidade Independente de Angola* (UnIA). O Ensino Superior que apenas existia em três províncias do País designadamente em Luanda, no Huambo e na Huíla, tem hoje a sua presença marcada em mais sete províncias: Benguela, Cabinda, Kwanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Namibe e Uíge” (ANGOLA. *Linhas Mestras*, 2006, p. 01).

b) “adequar o *Estatuto Orgânico do Ministério da Educação* por forma a reforçar a sua acção numa visão integrada de administração do sistema de educação e a habilitar tanto os serviços já existentes como os novos”; **c)** “remeter para os serviços centrais do *Ministério da Educação* algumas competências ministeriais até aqui exercidas pela Reitoria da *Universidade Agostinho Neto*”; **f)** “produzir, [...] uma nova legislação que facilite o desenvolvimento sustentado do subsistema de ensino superior em harmonia com o desenvolvimento dos demais subsistemas de ensino e que propicie a promoção [...] da qualidade tendo em conta o contexto de desenvolvimento nacional”; **h)** “adoptar plataformas que visam o enquadramento das parcerias em prol do desenvolvimento do ensino superior”; **i)** “adoptar um quadro de expansão do ensino superior a nível nacional”; **j)** “instituir a aprovação regular pelo *Ministério da Educação* do plano de desenvolvimento de cada instituição de ensino superior”; **l)** “redimensionar a *Universidade Agostinho Neto* [...], prevendo a possibilidade de progressivamente autonomizar algumas das suas unidades orgânicas como institutos superiores e escolas superiores”; **m)** “definir a situação legal de cada instituição de ensino superior”; **n)** “adoptar um sistema sancionatório [...], por forma a dissuadir os atropelos à legislação e às normas reguladoras”; **o)** adoptar um sistema criterioso de financiamento que favoreça [...] o desenvolvimento das instituições de ensino superior já existentes, e [...] a criação de novas instituições do ensino superior por forma a privilegiar as províncias actualmente desprovidas delas”; **p)** “adoptar normas curriculares e pedagógicas por forma a assegurar a eficiência, a pertinência e a relevância da formação a ser oferecida por cada instituição de ensino e a promover a busca permanente do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade”; **q)** “adoptar um sistema de dotação de recursos materiais”; **r)** “adoptar medidas que visam melhorar a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino, nomeadamente, nos domínios dos currículos, da organização e gestão, da investigação científica, das práticas metodológicas etc., promovendo a colaboração entre os respectivos actores educativos e parceiros”; **s)** “adoptar medidas que visam a promoção de parcerias entre as instituições do ensino superior e o mercado do emprego e as demais instituições da sociedade e ainda entre as instituições do ensino superior e instituições estrangeiras por forma a promover a qualidade dos currículos e da prática do ensino, da investigação científica e da produção de alguns serviços”; **t)** “adoptar medidas que visam a promoção das condições de trabalho”; **u)** “adoptar uma estratégia de fortalecimento do corpo docente para o ensino superior que [...] visa a melhoria da qualificação pedagógica e académica”; **v)** “adoptar uma estratégia de formação de especialistas nos domínios da planificação da educação”; **x)** “adoptar e aplicar com o rigor necessário uma estratégia de formação de quadros e técnicos no exterior”; **z)** “adoptar mecanismos permanentes de monitorização e inspecção do subsistema do ensino superior [...] promovendo a busca permanente [...] da qualidade”; **aa)** “adoptar um sistema de avaliação (interna e externa) da qualidade das instituições de ensino superior articulada com sistemas específicos de avaliação da qualidade de cada instituição de ensino”; **bb)** “adoptar uma estratégia de apoio social aos estudantes, com vista à promoção da igualdade de oportunidades e de sucesso escolar”; **cc)** “instituir um sistema de prestação de serviço nacional obrigatório por todo diplomado do ensino superior público que seja igualmente extensivo a todo beneficiário de uma formação superior no exterior à expensas do Estado [...] priorizando as regiões mais necessitadas do País”.

Assim, a partir de sua publicação, muitos desdobramentos e mudanças se fizeram perceber no Subsistema do Ensino Superior de Angola, dentre elas, a expansão da rede de instituições do Ensino Superior (de caráter público¹⁹⁹ e privado); a reforma legal das normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior²⁰⁰, bem como a regulamentação da criação de cursos em nível de graduação²⁰¹ e pós-graduação²⁰²; o estabelecimento de acordos de cooperação internacional para a Formação de Quadros e desenvolvimento Científico e Tecnológico; a criação de uma política nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação²⁰³; o cuidado com a qualificação docente por meio da proposição de um programa de formação continuada e o estabelecimento de normas gerais curriculares e pedagógicas²⁰⁴; a criação de instrumentos²⁰⁵ de avaliação e orientação para o desenvolvimento das instituições de Ensino Superior e investigação científica, além da regulamentação do programa de bolsas para estudos no exterior²⁰⁶.

¹⁹⁹ Decreto N. 05, de 07/04/2009 (Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial da actuação e expansão das instituições de ensino superior); Decreto N. 09, de 12/05/2009 (Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da *Universidade Agostinho Neto* – UAN). No período do trabalho de campo em Angola (2014), encontrava-se em trâmite uma nova reforma legal, resultante dos *Encontros de Auscultação sobre o Pacote Legislativo do Ministério do Ensino Superior*, realizados em Luanda, no período de 07 a 11 de julho de 2014, que propunha três projetos de lei acerca das novas *Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior*, de um novo *Estatuto da Carreira do Docente do Ensino Superior* e também um *Regulamento da Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica do Pessoal Docente do Ensino Superior*.

²⁰⁰ Decreto-Lei N. 23, de 10/12/2009 (Revoga o Decreto-Lei N. 02, de 2/06/2001, que estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior); Decreto N. 90, de 15/12/2009 (Estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior).

²⁰¹ Decreto Executivo N. 26, de 23/02/2011 (Aprova o Regulamento sobre a elaboração do processo para a criação de cursos de graduação a ministrar nas Instituições de Ensino Superior).

²⁰² Decreto Executivo N. 29, de 03/03/2011 (Regulamenta o processo de criação e funcionamento de cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior).

²⁰³ Decreto Presidencial N. 196, de 11/07/2011 (Aprova a *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação* – ENCTI); Decreto Presidencial N. 201, de 20/07/2011 (Aprova a *Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*); Decreto Presidencial N. 224, de 11/08/2011 (Estabelece o mecanismo de coordenação do *Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*).

²⁰⁴ *Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas* (NCPG) – outubro de 2011; *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* (ENFQ) – março de 2012; *Plano Nacional de Formação de Quadros* (2013-2020) – setembro de 2012.

²⁰⁵ *Avaliação das Universidades Angolanas e Estratégia de Desenvolvimento para as Regiões Académicas* (2011). *Diagnóstico da Situação da Investigação Científica e Inovação nas Instituições de Ensino Superior* (2013). *Linhas Gerais de Orientações para a Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior* (2013). *Fundamentos da Gestão Científica e Inovação* (2014).

²⁰⁶ Decreto Presidencial N. 165, de 19/06/2014 (Aprova o Regulamento de Bolsas de Estudo Externas).

De fato, as alterações vividas pelo subsistema do Ensino Superior angolano neste curto período temporal foram expressivamente significativas e o seu progresso torna-se visível tanto no âmbito legislativo, quanto no âmbito executivo.

Segundo dados de 2011 do *Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia*, até o ano de 1999, Angola contava com apenas uma instituição privada de Ensino Superior, a *Universidade Católica de Angola* (UAC). A partir das reformas realizadas, contabiliza-se 10 universidades e 12 institutos superiores de caráter privado no país:

Instituição	Ano de Criação	Localização
Universidade Católica de Angola (UCAN)	1992	Luanda
Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA)	2001	Luanda
Universidade Lusíada de Angola (ULA)	2002	Luanda
Universidade Independente de Angola (UNIA)	2005	Luanda
Universidade Privada de Angola (UPRA)	2007	Luanda
Universidade de Belas (UNIBELAS)	2007	Luanda
Universidade Gregório Semedo (UGS)	2007	Luanda
Universidade Metodista de Angola (UMA)	2007	Luanda
Universidade Óscar Ribas (UOR)	2007	Luanda
Universidade Técnica de Angola (UTANGA)	2007	Luanda
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	2007	Luanda
Instituto Superior Técnico de Angola	2007	Luanda
Instituto Superior Politécnico de Benguela	2011	Benguela
Instituto Superior Politécnico do Cazenga	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo	2011	Lubango
Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias Ekuikui II	2011	Huambo
Instituto Superior Politécnico Independente	2011	Lubango
Instituto Superior Politécnico Kanganjo	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Metropolitano	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Pangeia	2011	Lubango
Instituto Superior Politécnico de Tecnologias	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico de Tundavala	2011	Lubango

Tabela 07: Instituições privadas de Ensino Superior em Angola (2011)²⁰⁷

Contudo, ao se observar a localização destas instituições, torna-se perceptível a predominância de estabelecimentos em Luanda, centro urbano mais desenvolvido e capital do país. Somente a partir de 2011 é que se verifica uma variação distributiva, ainda que tímida, para outras três províncias (Benguela, Huambo e Huíla, na qual Lubango é a sua capital), reforçando a antiga prática da

²⁰⁷ Fonte: MESCT, 2012 *apud* CARVALHO, 2012, s.n.

cultura colonial de oferta de formação qualificada apenas nos centros urbanos, em detrimento das áreas mais afastadas e menos desenvolvidas do país.

Diante deste diagnóstico incoerente com a proposta governamental de universalização do ensino básico e democratização do acesso ao ensino superior com vistas à formação de quadros técnicos para a promoção do desenvolvimento do país, no ano de 2009 foram criadas as regiões académicas (Decreto N. 05/09, de 07 de abril), com o intuito de “delimitar o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior” (Art. 1º.).

Organizadas em sete regiões académicas²⁰⁸, o Decreto N. 07/09 (de 12 de maio) deu seguimento ao processo de reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, com o redimensionamento da UAN e a criação de novas instituições, “tendo como finalidade a sua expansão ordenada e a sua adequação aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social, tecnológico e comunitário de sua área de inserção, em conformidade com os programas do Governo” (Art. 3º.).

Ilustração 07: Distribuição Geográfica das Regiões Académicas de Angola (2009)

²⁰⁸ “As regiões académicas apresentam a seguinte organização: Região Académica I – compreende as Províncias de Luanda e Bengo; Região Académica II – compreende as Províncias de Benguela e Cuanza-Sul; Região Académica III – compreende as Províncias de Cabinda e Zaire; Região Académica IV – compreende as Províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje; Região Académica V – compreende as Províncias de Huambo, Bié e Moxico; Região Académica VI – compreende as Províncias de Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene; Região Académica VII – compreende as Províncias de Uíge e Cuanza-Norte” (Art. 3º., Decreto N. 05/09).

Assim, a UAN teve as suas atividades delimitadas à *Região Acadêmica I*, enquanto as faculdades, institutos e núcleos universitários que faziam parte do seu corpo institucional, mas estavam localizados em outras províncias (Huambo, Lubango, Benguela, Cabinda, Uíge e Huíla), passaram a ser de responsabilidade administrativa da respectiva Região Acadêmica determinada pela lei²⁰⁹.

A partir do Decreto N. 07/09, o ensino superior público angolano passou a ser organizado e distribuído da seguinte forma:

REGIÃO ACADÊMICA I: UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO	
Província: Luanda	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior de Hotelaria e Turismo • Faculdade de Ciências Sociais • Faculdade de Ciências • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia • Faculdade de Engenharia • Faculdade de Letras • Faculdade de Medicina 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Artes • Instituto Superior de Ciências da Comunicação • Instituto Superior de Ciências de Educação • Instituto Superior de Educação Física e Desportos • Instituto Superior de Serviço Social • Instituto Superior de Tecnologias de Informação e Comunicação
Província: Bengo	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior Politécnico 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica
REGIÃO ACADÊMICA II: UNIVERSIDADE KATYAVALA BUILA	
Província: Benguela	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia • Faculdade de Medicina • Instituto Superior de Ciências de Educação • Instituto Superior Politécnico 	
Província: Cuanza-Sul	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Ciências de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Petróleos • Instituto Superior Politécnico
REGIÃO ACADÊMICA III: UNIVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO	
Província: Cabinda	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia • Faculdade de Medicina • Instituto Superior de Ciências de Educação • Instituto Superior Politécnico 	
Província: Zaire	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	

(continua)

²⁰⁹ Em seu artigo 20, o Decreto N. 07/09 determina: “Transitam para as novas instituições de ensino superior públicas resultantes do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, nas regiões académicas respectivas, toda a informação, arquivo, património e quadro de pessoal anteriormente a si afectos”.

REGIÃO ACADÊMICA IV: UNIVERSIDADE LUEJI A'NKKONDE	
Província: Lunda-Norte	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica • Escola Superior Politécnica • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia 	
Província: Lunda-Sul	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica
Província: Malanje	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Agronomia • Faculdade de Medicina • Faculdade de Medicina Veterinária 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica • Instituto Superior Politécnico <p>(Obs.: está assim na Lei, não é erro de digitação)</p>
REGIÃO ACADÊMICA V: UNIVERSIDADE JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS	
Província: Huambo	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Ciências Agrárias • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia • Faculdade de Medicina • Faculdade de Medicina Veterinária • Instituto Superior Politécnico 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Ciências de Educação
Província: Bié	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica
Província: Moxico	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	
REGIÃO ACADÊMICA VI: UNIVERSIDADE MANDUME YA NDEMOFAYO	
Província: Huíla	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia • Faculdade de Medicina • Instituto Superior Politécnico 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Ciências de Educação
Província: Namibe	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica • Escola Superior Politécnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Pescas
Província: Cunene	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	
Província: Cuando Cubango	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	
REGIÃO ACADÊMICA VII: UNIVERSIDADE KIMPA VITA	
Província: Uíge	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia • Escola Superior Politécnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Academia de Ciências de Saúde • Instituto Superior de Ciências de Educação
Província: Cuanza-Norte	
Unidades Orgânicas	Instituições de Âmbito Provincial
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica

Tabela 08: Organização do Ensino Superior público de Angola (2009)

Além da criação e organização das Regiões Acadêmicas, em 2009 também foi aprovado o Decreto N. 90 que estabeleceu as *Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior*, a partir de então, definido como

o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade (Art. 3º.).

Com o objetivo de preparar quadros com formação técnico-científica, estreitando a investigação científica à resolução de problemas a partir de uma reflexão crítica e participação na produção, promovendo a pesquisa para o desenvolvimento multifacetado do país com ações que contribuam para o seu desenvolvimento (Art. 4º.), o Subsistema do Ensino Superior angolano buscava a “consonância com as necessidades e as perspectivas de desenvolvimento econômico e social do País” (Art. 11).

O grande diferencial desta lei foi a ênfase no processo de desenvolvimento do país a partir do investimento na tecnologia e na ciência. Para tanto, foi estipulada a exigência da qualificação do corpo docente²¹⁰, bem como a regulamentação das organizações privadas, abertas à participação do Estado – que poderia apoiá-las, integral ou parcialmente, por meio do financiamento das despesas com o pessoal docente ou com projetos de desenvolvimento da instituição, desde que em consonância com os seus interesses (art. 56).

Tendo em vista a importância da diversidade de serviços para o atendimento das necessidades locais em relação às exigências de mercado em âmbito mundial, em 2011 o *Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia* aprovou dois decretos voltados para a regulamentação de novos cursos em nível de graduação (Decreto N. 26, de 23 de fevereiro) e pós-graduação (Decreto N. 29, de 03 de março).

²¹⁰ “O corpo docente das universidades e institutos superiores é assegurado essencialmente por mestres e doutores. O corpo docente das academias é assegurado essencialmente por doutores. O corpo docente das escolas superiores é assegurado essencialmente por licenciados e mestres” (Art. 94).

Para a criação de novos cursos de graduação, dentre uma série de requisitos, o governo angolano passou a exigir um “estudo sobre a pertinência económico-social do curso na localidade em que se pretende ministrar e sobre a demanda a curto e longo prazos” (Art. 8º., inciso 1, alínea a), demonstrando a sua preocupação em evitar duplicações consideradas por ele desnecessárias e, tampouco, cursos incoerentes com as reais necessidades da localidade. Com este viés tecnocrático, as parcerias público-privadas passaram a ser estabelecidas a partir da “iniciativa do Executivo, de pessoas colectivas de direito público ou por pessoas colectivas de direito privado” com o “Departamento Ministerial responsável pelo ensino superior ou com pessoas colectivas de direito público, com as quais deve-se constituir uma pessoa jurídica” (Art. 19).

Em relação à criação de cursos de pós-graduação (mestrado²¹¹, doutoramento²¹² ou pós-graduação profissional²¹³), o *Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia* estabeleceu como requisitos gerais a experiência institucional (“ter pelo menos um ciclo completo de formação graduada na área de conhecimento do curso de pós-graduação que se propõe ministrar”); um corpo docente qualificado²¹⁴; a competência no domínio da investigação científica e uma infraestrutura adequada, ressaltando a importância de bibliotecas (art. 3º.), podendo funcionar nas modalidades de ensino presencial, semipresencial e a distância (art. 4º.) e estabelecer parcerias institucionais a partir de protocolos de cooperação (art. 9º.).

²¹¹ “O Mestrado, com duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência científico-profissional dos licenciados” (Art. 13, Decreto N. 29/11).

²¹² “O doutoramento, com duração de quatro a cinco anos, é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica ampla e profunda aos candidatos diplomados em cursos de licenciatura ou de mestrado, culminando com uma dissertação, cujo conteúdo constitui contributo inédito para o património científico universal” (Art. 21, Ibid.).

²¹³ “A pós-graduação profissional compreende a profissionalização que corresponde a cursos de duração variada, em função dos cursos e tem como objectivo o aperfeiçoamento técnico profissional do candidato com o grau mínimo de licenciado. Os cursos de pós-graduação profissional não conferem nenhum grau académico” (Art. 30, Ibid.).

²¹⁴ “No doutoramento deve ser ministrado por professores ou investigadores da própria instituição com o grau de doutor. Podem, igualmente fazer parte do corpo docente doutores de outras instituições de ensino superior, em percentagem não superior a 30%, no âmbito de acordos de parceria ou contratos estabelecidos para o efeito. Em casos devidamente especificados, podem ser autorizados a orientar cursos de mestrados, em percentagens não superior a 20%, docentes sem o grau de doutor, devendo estes possuir o grau de mestre ou de especialista, com comprovada experiência em determinadas áreas do conhecimento e da pesquisa com reconhecimento a nível nacional ou internacional. Os cursos de pós-graduação profissional podem ser ministrados por um número mínimo de 30% dos seus docentes com o grau de doutor ou mestre e os demais docentes com a categoria de professor” (Art. 11, Ibid.).

Ainda no ano de 2011 o governo angolano criou, aprovou e detalhou a política, a estratégia e os mecanismos de coordenação do *Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*²¹⁵.

Compreendida como

[...] um conjunto de objectivos [...] para o desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação em Angola [...] para que a longo prazo se edifique uma sociedade do conhecimento, cujos atributos sirvam de factores determinantes para o combate à pobreza e melhoria da condição de vida do cidadão em harmonia com a natureza, [...] para que seja uma referência no Continente Africano, convergindo para as melhores práticas internacionais e reconhecida pela qualidade dos resultados produzidos e pelo impacto que os processos de transferência de tecnologia e conhecimento associados alavanquem o desenvolvimento económico e social do País, a resolução de problemas estruturais de economia, a gestão e uso eficiente dos recursos naturais e a manutenção da segurança e soberania do estado angolano (Item 3, subitens 3.1 e 3.2, Decreto N. 201/11),

a *Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação* de Angola estabeleceu a defesa e promoção de uma sociedade do conhecimento, no qual a ciência e a tecnologia tornaram-se factores determinantes. Assim,

[...] a aposta na ciência, tecnologia e inovação é fundamental para apoiar o crescimento e desempenha um papel chave na promoção do desenvolvimento sustentável deste imenso País. Este apoio deve incidir acima de tudo nas áreas descritas mais abaixo como fundamentais para a dinamização da economia, no que diz respeito ao ambiente, à gestão e à utilização dos recursos naturais. Áreas como a Educação e Formação Profissional, Ensino Superior, Inovação Científica e Desenvolvimento Tecnológico [...] foram apontadas por especialistas nacionais e das Nações Unidas como de grande importância para a economia nacional e nelas deve incidir, em primeira instância, a implementação da *Política Nacional de Ciência, tecnologia e Inovação* (Item 2, subitem 2.1, Decreto N. 201/11).

Nesta perspectiva, o Ensino Superior foi considerado uma das áreas setoriais de maior incidência para impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico de Angola:

²¹⁵ Decreto Presidencial N. 196 de 11/07/2011 (Aprova a *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação* – ENCTI); Decreto Presidencial N. 201 de 20/07/2011 (Aprova a *Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*); Decreto Presidencial N. 224 de 11/08/2011 (Estabelece o mecanismo de coordenação do *Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação*).

A Ciência tem como alicerce fundamental a investigação, cujo objectivo se centra na geração de conhecimento inovador e diferenciado. [...] A missão primária das instituições de ensino superior e de investigação científica é preparar o cidadão para responder, com eficácia e eficiência, aos desafios de desenvolvimento socioeconómico nacional. Neste sentido, o fortalecimento institucional das mesmas assume-se como um desígnio estratégico, sobretudo hoje, no mundo globalizado, onde a riqueza das nações não se revê na dimensão dos recursos naturais, mas sim na capacidade e nas competências dos seus recursos e capital humano (Item 4, subitem 4.1, Decreto N. 196/11).

Ilustração 08: Frentes de Ação Estratégica para o desenvolvimento da PNCTI²¹⁶

Ao colocar o Subsistema do Ensino Superior como estratégia fundamental para o desenvolvimento de políticas intersectoriais²¹⁷, o *Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia* elaborou um conjunto de documentos ainda no ano de 2011, dentre os quais se destacaram a *Avaliação das Universidades Angolanas e Estratégia de Desenvolvimento para as Regiões Acadêmicas* e as *Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas*.

²¹⁶ Fonte: DIÁRIO DA REPÚBLICA. I Série, N. 130, 11 de julho de 2011. **Decreto N. 196**, p. 3371.

²¹⁷ “Com a elaboração da *Estratégia Angola 2025*, o Executivo Angolano definiu, claramente, as prioridades de desenvolvimento estratégico do país, estabelecendo ainda as linhas de orientação para o desenvolvimento das várias províncias em função do seu potencial de desenvolvimento. Este desafio que o Executivo Angolano tem assumido com grande empenho confere à Educação um papel estruturante na reconstrução da base humana e da promoção de uma nova consciência nacional. É neste enquadramento que o desenvolvimento sustentado do Subsistema de Ensino Superior surge como ‘requisito’ absolutamente fundamental. Só através duma política de desenvolvimento do Ensino Superior articulada e fortemente orientada para responder às necessidades do mercado será possível sustentar o desenvolvimento do País com base numa Base de RH angolanos fortemente qualificada e diferenciada” (MESCT, 2011, p. 04).

A *Avaliação das Universidades Angolanas e Estratégia de Desenvolvimento para as Regiões Acadêmicas* teve por objetivo o diagnóstico das condições de cada uma das sete regiões acadêmicas (infraestrutura, recursos humanos, cursos ofertados, características regionais) para uma posterior proposição de ações adequadas às próprias regiões e suas características²¹⁸, visando o desenvolvimento efetivo do Ensino Superior em consonância com os decretos-leis vigentes e com as estratégias de desenvolvimento dos Governos Provinciais.

Já as *Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas* foram elaboradas para orientar a concepção, organização e execução da ação formativa do Ensino Superior, com o objetivo de resolver as incoerências, descontextualização e diversificação dos currículos; a irregularidade das cargas horárias; a inexistência de documentação referente aos diferentes instrumentos pedagógicos; a improvisação da organização e gestão do Ensino Superior; as irregularidades avaliativas do aproveitamento acadêmico (favorecimento e suborno dos estudantes²¹⁹); a ausência de regras para a definição da nomenclatura dos cursos; a inobservância dos preceitos teórico-práticos de base; a indefinição dos objetivos pedagógicos; a deficiente formação prática e a insuficiência e improvisação dos recursos materiais, humanos e financeiros para a materialização dos objetivos programáticos.

Frente a todas estas iniciativas, investimentos e intervenções, no ano de 2011 Angola apresentava 38 instituições de Ensino Superior²²⁰ e um crescimento expressivo do número de estudantes a frequentá-las, como pode ser verificado na tabela a seguir.

²¹⁸ Esta preocupação está relacionada à localização das províncias. Na região litorânea, a proposição de cursos voltados para a extração de petróleo e pesca; na região de extração de diamantes, cursos de geologia e engenharia de minas, por exemplo.

²¹⁹ Como o diploma de Ensino Superior em Angola se tornou instrumento de ascensão social, mas ainda requer um investimento alto dos estudantes e suas famílias (recursos financeiros para o transporte, materiais escolares, taxas universitárias para matrículas e avaliações e, em muitos casos, a locação de moradia próxima à universidade), são comuns os casos de suborno, nos quais o estudante “paga” um valor ao professor para que o mesmo lhe facilite o acesso às avaliações finais.

²²⁰ “17 universidades (7 estatais e 10 privadas), 19 institutos superiores (7 estatais e 12 privados) e 2 escolas superiores autónomas (ambas estatais)” (CARVALHO, 2012, s.n.).

Ano	Número de Estudantes	Ano	Número de Estudantes
1964	531	1978 a 1996	Não há dados
1965	584	1997	7916
1966	706	1998	8536
1967	989	2001	9129
1968	1252	2002	12566
1969	1784	2003	17866
1970	2639	2004	24620
1971	2668	2005	32173
1972 a 1973	Não há dados	2008	87196
1974	4176	2009	98777
1975 a 1976	Não há dados ²²¹	2010	107099
1977	1109	2011	140016

Tabela 09: Relação de alunos/ano no Ensino Superior de Angola (1964 – 2011)²²²

Em relação à distribuição de estudantes entre as instituições públicas e privadas, pode-se afirmar a existência de um equilíbrio entre elas, determinado pela alta demanda, oferta de cursos e localização espacial.

Instituição	2009	2010	2011
Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA)	7323	8597	8495
Universidade Técnica de Angola (UTANGA)	4005	5908	7044
Universidade Independente de Angola (UNIA)	5842	5489	6561
Instituto Superior Técnico de Angola	1390	3680	5873
Universidade Lusíada de Angola (ULA)	5089	5586	5722
Universidade Gregório Semedo (UGS)	3845	4033	5722
Universidade Óscar Ribas (UOR)	3083	3936	4942
Universidade Católica de Angola (UCAN)	3691	3697	4524
Universidade de Belas (UNIBELAS)	2786	2737	4414
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	2448	3316	3583
Universidade Privada de Angola (UPRA)	4871	3889	3222
Instituto Superior Politécnico Metropolitano	1390	2227	3080
Universidade Metodista de Angola (UMA)	1710	2496	2109
Instituto Superior Politécnico Kanganjo	---	---	1658
Instituto Superior Politécnico de Tundavala	872	1078	1505
Instituto Superior Politécnico de Benguela	934	987	1081
Instituto Superior Politécnico do Cazenga	1118	1141	1047
Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo	---	---	991
Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias Ekuikui II	---	---	750
Instituto Superior Politécnico Independente	---	---	510
Instituto Superior Politécnico de Tecnologias	---	---	---
Instituto Superior Politécnico Pangeia	---	---	---
Total	50397	58797	72833

Tabela 10: Relação de alunos/ano no Ensino Superior Privado de Angola (2009 – 2011)²²³

²²¹ “Segundo dados publicados pela UAN em 2008, esta universidade havia formado somente três angolanos até 1975 e cerca de cinco mil de 1975 a 2002, altura em que se alcançou a paz efectiva” (DIÁRIO DA REPÚBLICA de 20 de julho de 2011, p. 3572).

²²² Fonte: MESCT, 2012 *apud* CARVALHO, 2012, s.n.

²²³ Fonte: MESCT, 2012 *apud* CARVALHO, 2012, s.n.

Instituição	2009	2010	2011
Universidade Agostinho Neto	24712	12585	20536
Universidade Katyavala Bwila	2160	2772	6063
Universidade Mandume ya Ndemofayo	1468	2191	5380
Universidade Lueji A'Nkonde	1535	2101	5066
Universidade José Eduardo dos Santos	2308	3203	4771
ISCED do Lubango	3594	3922	4656
Universidade 11 de Novembro	3074	2943	4207
ISCED do Uíge	2642	3152	3651
ISCED de Luanda	2356	2864	2619
ISCED do Huambo	2203	1819	2532
Instituto Superior Politécnico do Kuanza-Norte	944	1544	2129
Universidade Kimpa Vita	---	---	1769
Escola Superior Pedagógica do Bengo	392	793	1093
Escola Superior Pedagógica do Bié	663	683	1052
Instituto Superior Politécnico do Kuanza-Sul	329	465	954
Instituto Superior de Serviço Social de Luanda	---	265	705
Total	48380	48302	67183

Tabela 11: Relação de alunos/ano no Ensino Superior Público de Angola (2009 – 2011)²²⁴

Em 2012, com o processo eleitoral para a presidência, o MPLA reiterou em seu *Programa de Governo* a importância do Ensino Superior como estratégia fundamental para o desenvolvimento do país:

O que separa os países em desenvolvimento dos países desenvolvidos não é simplesmente um desnível de recursos, mas também e sobretudo um grande desnível de conhecimentos. O desafio que se coloca a países em desenvolvimento como Angola é o de tirar o máximo rendimento da sociedade do conhecimento, para que possamos integrar a equipa de vencedores do processo de globalização em que estamos todos inseridos. Não há dúvidas de que os países que não fizerem um esforço para se aproximarem dos níveis de fronteira do conhecimento universal, ficarão irremediavelmente para trás. O conhecimento científico e tecnológico é o único factor de produção capaz de proporcionar às economias um crescimento perene, pois o mesmo conduz os países a obter ganhos de produtividade e competitividade sistemáticos levando, por conseguinte, à inovação quanto à produção e distribuição dos produtos e serviços produzidos (MPLA, 2012, p. 72).

Visando promover o avanço científico e tecnológico de Angola, dentre as ações previstas para tal intento constavam a formação de quadros superiores com elevadas qualificações; a ampliação do programa de envio de estudantes para instituições universitárias no exterior (bolsas de estudos); o apoio à organização e estruturação das universidades; o estabelecimento de acordos de cooperação com instituições universitárias estrangeiras; o fomento à pesquisa, com o aumento de verbas e premiações; a criação de espaços (bibliotecas, midiatecas, centros de

²²⁴ Fonte: MESCT, 2012 *apud* CARVALHO, 2012, s.n.

documentação, parques de desenvolvimento tecnológico) destinados para a realização de pesquisas.

Neste ano, foi estabelecida a padronização do *Plano de Desenvolvimento das Instituições* (PDI)²²⁵ pelo *Ministério do Ensino Superior*. Previsto pela Lei 90/09²²⁶, o PDI é o documento institucional que “reflete a identidade da IES, no que tange a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas acções, a sua estrutura organizacional e as actividades académicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver” (MES, 2013, p. 04). Sua padronização foi pensada como instrumental estratégico e técnico para a melhoria da fiscalização das IES, levantamento das deficiências e definição das políticas públicas para o Ensino Superior do país.

Em setembro de 2012, o governo de Angola implantou o *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* (PNFQ)²²⁷. Com o objetivo de “promover o acesso de todos os angolanos a um emprego produtivo, qualificado, remunerado e socialmente útil e assegurar a valorização sustentada dos recursos humanos nacionais” (p. 09), o Ensino Superior foi colocado como estratégia central para a sua realização e, para tanto, constatou-se a necessidade de “promover o seu desenvolvimento e consolidação” (p. 17).

A partir dos estudos realizados pelo PNFQ foram diagnosticadas a “baixa qualificação” do corpo docente das IES (p. 25) e a deficiência na oferta de cursos necessários para o desenvolvimento do país²²⁸. Para tais problemáticas foram pensadas soluções que perpassaram desde a contratação de professores

²²⁵ O PDI é um dossiê composto pelo Perfil Institucional; Projecto Pedagógico Institucional (PPI); Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos; Perfil do Corpo Docente; Organização Administrativa das IES; Políticas de Atendimento aos Discentes; Infraestrutura; Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional (avaliação interna e externa); Aspectos Financeiros e Orçamentários, Projecto Pedagógico de cada Curso (PPC); Legislação Aplicada; Plano de Metas (curto, médio e longo prazo); Metas Reprogramadas (curto, médio e longo prazo) e Projecto de Orçamento.

²²⁶ Nos artigos 45 (inciso 1, alíneas d e h); 52 (alínea b); 54 (alínea d); 100 (inciso 2, alínea a).

²²⁷ A *Formação de Quadros (Estratégia Nacional de Formação de Quadros, Política Nacional de Formação de Quadros e Plano Nacional de Formação de Quadros)* é uma política pública intersectorial que, apesar de estar diretamente relacionada à Educação, encontra-se vinculada à Política Nacional de Promoção do Emprego e Valorização dos Recursos Nacionais.

²²⁸ 05 domínios sem oferta interna, principalmente nas áreas da engenharia (Transportes, Alimentar, Pescas e Agricultura); 21 domínios muito deficitários (Enfermagem, Engenharia Mecânica, Medicina, Matemática, Biologia, Engenharia Electrotécnica, Engenharia Química); 07 domínios deficitários (Enfermagem, Línguas, Literaturas e Culturas Angolanas e Africanas, Gestão Hoteleira e do Turismo, Ciências Veterinárias e Geologia); 07 domínios com excedente de oferta (informática, economia e gestão) e 03 domínios em equilíbrio (CESO CI. **Plano Nacional de Formação de Quadros**. 2012, p. 27).

especialistas estrangeiros, aumento do número de bolsas de estudos, melhoria das condições do trabalho docente à criação e otimização de cursos e instituições.

Entre julho e agosto de 2013, o *Ministério do Ensino Superior* (já separado do *Ministério da Ciência e Tecnologia*²²⁹) realizou um novo diagnóstico da situação da investigação científica nas instituições de ensino superior, no qual foram identificadas como principais problemáticas:

1. Necessidade do aprimoramento na organização da gestão de ICI
2. Insuficientes Recursos Humanos qualificados para ICI
3. Insuficientes laboratórios, infra-estruturas e meios para ICI
4. Insuficiente financiamento do OGE destinado a ICI
5. Fraco incentivo para ICI
6. Fraca cultura científica (MES, 18/09/2013, pp. 2-3).

A partir desta análise, foi proposta uma série de sugestões²³⁰ para elucidar os caminhos a serem tomados para solucioná-las, dentre elas, a criação de uma política integral de investigação científica e pós-graduação.

Seguindo as orientações resultantes deste diagnóstico, em 2014 o *Ministério do Ensino Superior* estabeleceu os *Fundamentos da Gestão Científica e Inovação*, nos quais foi reiterada a importância da problematização dos contextos em que as

²²⁹ A separação das pastas ocorreu em outubro de 2012.

²³⁰ Soluções para a problemática 1: "Criação de uma política para a ICI do Ensino Superior em alinhamento com o *Ministério da Ciência e Tecnologia*; criação de um regulamento de avaliação de desempenho científico; [...] mobilização de verbas para alocar aos vários programas; definição do perfil do gestor nas IES" dentre outras. Soluções para a problemática 2: "Criação de um programa de capacitação integrado ou estratégia de formação; criação de uma política integral de investigação científica e pós-graduação; criação e desenvolvimento de programas de doutoramento em áreas pertinentes para a qualificação dos recursos humanos nas IES; criação de grupos científicos, centros de estudos e unidades de produção; criação de programa e projectos em cada linha de investigação". Soluções para a problemática 3: "Estruturação de projectos de apetrechamento de laboratórios e Centros de Investigação Científica; uso múltiplo de infraestruturas avançadas; organização de bibliotecas digitais e redes de informação científica; utilização avançada das Tecnologias de Informação e Comunicação nas IES". Soluções para a problemática 4: "Encontrar um marco regulador legal para o financiamento da ICI; ter uma proporção adequada entre o financiamento estatal e empresarial; concertar projectos internacionais com as linhas pertinentes de desenvolvimento do país". Soluções para a problemática 5: "Melhoria do regime remuneratório para investigadores e técnicos; criação de bolsa de estudo para a iniciação científica e Pós-graduação (as bolsas de estudo de pós-graduação externas devem ser ininterruptas quando o trabalho é realizado em Angola até a conclusão da formação); criação de mecanismos para a mobilidade docente e estudantes envolvidos na ICI; criação de um sistema de reconhecimento de mérito ao pessoal identificado com a ICI (prémio moral e material); definição de subsídio aos integrantes dos projectos de investigação conforme o que for estabelecido no programa quadro a luz do legislado sobre financiamento à investigação; criação de uma carreira para técnico de apoio a investigação". Soluções para a problemática 6: Criação de reuniões de debate científico e seminários aos grupos de investigação; criação de núcleos de investigadores interinstitucionais; criação de cultura de projecto de investigação científica e de publicação; criação e fomento de fóruns científicos periódicos nas IES; criação de um sistema de eventos científicos; criação de projectos de iniciação à investigação científica; capacitação e intercâmbio dos investigadores científicos" (MES, 18/09/2013, pp. 3-4).

IES estão inseridas para a criação de bases de conhecimento e interesse da população estudantil; o estabelecimento de bolsas de estudos como estratégia para o envolvimento dos estudantes; a promoção de eventos de caráter científico para a sua valorização, bem como a criação de revistas científicas para a divulgação e compartilhamento do conhecimento produzido.

Por sua vez, o *Ministério da Ciência e Tecnologia* criou um programa de financiamento de projetos de investigação científica para diversas áreas²³¹, visando “uma resposta eficiente aos principais problemas identificados nos diferentes sectores da vida socioeconômica e ambiental do país”.

Foi também em 2014 que o governo, por meio do Decreto Presidencial N. 165, de 19 de junho, regulamentou o provimento das bolsas para estudos graduados e pós-graduados, objetivando “apoiar a formação de quadros e técnicos nacionais [...] em áreas estratégicas para o desenvolvimento político, económico, social e cultural do País” (Art. 4º).

Em julho deste mesmo ano, o *Ministério do Ensino Superior* apresentou um conjunto de *Políticas e Medidas para a Reforma e a Melhoria da Gestão e da Qualidade do Subsistema de Ensino Superior* (2014-2020), objetivando a sua estabilização, a garantia da melhora permanente da qualidade das IES e reafirmando o papel fundamental do Ensino Superior para o desenvolvimento do país.

Após um laborioso processo de análise²³² de diversas IES das dezoito províncias, os principais constrangimentos apontados foram:

- i) o abandono desde 2010 dos pressupostos das “Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema de Ensino Superior” e do respectivo “Plano de Implementação” então aprovado em 2006; ii) o crescimento de influências e pressões de toda ordem e de quase todos, distorcendo a natureza dos diferentes serviços, nomeadamente os serviços de gestão do acesso e admissão às IES, de gestão das Bolsas de Estudo Internas e Bolsas de Estudos Externas, de criação de IES, de abertura de cursos superiores e de emissão de pareceres para obtenção de visto de trabalho para expatriados do interesses

²³¹ Educação, Cultura e Formação Profissional; Ensino Superior; Agricultura e Pescas; Telecomunicações e Tecnologias de Informação; Indústria, Petróleo, Gás e Recursos Minerais; Saúde; Recursos Hídricos; Energia e Ambiente (MINCT. Edital N. 1, PLANCTI, 2014).

²³² “A metodologia de trabalho adoptada envolveu i) observações das condições de funcionamento e das infraestruturas físicas para fins académicos e para fins sociais, aos laboratórios, as bibliotecas, ii) a verificação da legalidade das IES e dos respectivos cursos, iii) a verificação da conformidade de toda a organização, gestão e funcionamento da IES com a legislação vigente, iv) a verificação do perfil do corpo de gestores, do pessoal docente e do pessoal técnico-administrativo, v) a verificação documental de processos académicos e administrativos” (MES, 2014, p. 07).

das IES; iii) a inobservância de critérios e procedimentos na gestão de diferentes processos; iv) o envolvimento de quadros, técnicos e trabalhadores a vários níveis da administração, em práticas ilícitas; v) a falta de visão e de estratégia integrada de desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior por parte de muitos actores e promotores (MES, 2014, p. 09).

Diante do diagnóstico realizado, foi elaborado e proposto para a apreciação do Poder Executivo e consulta pública²³³ um conjunto de medidas orientadoras (221 medidas oriundas do cruzamento entre as linhas de ação gerais e específicas, como apresentado no quadro abaixo) juntamente com um conjunto de projetos de lei²³⁴ (*Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior, Estatuto da Carreira do Docente do Ensino Superior, Estatuto Remuneratório do Docente do Ensino Superior, Regulamento de Prova Pública e Aptidão Pedagógica e Científica do Docente do Ensino Superior*), visando a reforma e melhoria da gestão e da qualidade do Ensino Superior angolano.

Linhas de Acção Gerais	Linhas de Acção Específicas				Total
	E	F	G	H	
A	10	49	06	11	76
B	03	10	04	04	21
C	04	04	05	04	17
D	09	52	25	21	107
Total	26	115	39	40	221

Ilustração 09: Quadro de cruzamento entre as Linhas de Ação Gerais e Específicas, gerando as 221 Medidas Orientadoras²³⁵

Linhas de Acção Gerais

- A** Proceder ao saneamento das irregularidades, à correção dos erros e ao ajustamento dos dispositivos educativos de cada IES e do Subsistema de Ensino Superior.
- B** Assegurar a compensação, a recuperação, o resgate e a valorização dos dispositivos educativos de cada IES e do Subsistema de Ensino Superior.
- C** Promover a diversificação de cursos, a expansão da rede de IES, a estabilização de cada IES e a consolidação do Subsistema de Ensino Superior.
- D** Incentivar o desenvolvimento, a inovação, a modernização e a competitividade de cada IES e do Subsistema de Ensino Superior.

²³³ “A consulta pública abrange a comunidade académica de cada IES, os Ministérios, os Governos Provinciais, as Ordens e as Associações Profissionais” (MES, 2014, p. 41).

²³⁴ Posteriormente à avaliação deste conjunto de leis, outro novo conjunto (ainda em fase de elaboração segundo o documento), será colocado para consulta pública, os quais abordam as *Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas do Subsistema de Ensino Superior, o Regulamento de Avaliação de Desempenho do Docente do Ensino Superior, o Estatuto da Carreira do Especialista do Ensino Superior, o Estatuto Remuneratório do Especialista do Ensino Superior, o Regulamento de Prova Pública de Aptidão Profissional e Técnico-Científica do Especialista do Ensino Superior, o Regulamento sobre Suplementos e Gratificações do Pessoal Técnico-Administrativo das IES e das demais Estruturas do Subsistema de Ensino Superior*.

²³⁵ Fonte: MES. **Encontros de Auscultação sobre o Pacote Legislativo do Ministério do Ensino Superior**. República de Angola, 2014, p. 60.

Linhas de Acção Específicas

- E** Consolidar a visão estratégica de desenvolvimento de cada IES e do Subsistema de Ensino Superior.
- F** Reforçar a base jurídico-institucional e normativa de cada IES e do Subsistema de Ensino Superior.
- G** Aumentar a capacidade institucional de cada IES e do Subsistema de Ensino Superior, nos domínios dos Recursos Humanos, Materiais e Financeiros.
- H** Promover a prática da formação, da investigação científica e da extensão universitária de acordo com as mais elevadas exigências de qualidade em cada IES e no Subsistema de Ensino Superior.

Segundo este mesmo documento, a rede do Ensino Superior contava no ano de 2012 com 71 instituições públicas e privadas, entre academia, universidades, institutos e escolas superiores, como pode ser verificado a seguir:

Evolução da Rede de Instituições de Ensino Superior					
Ano	Públicas				
	Academia	Universidade	Instituto Superior	Escola Superior	Total
2002	---	01	---	---	01
2005	---	01	---	---	01
2007	---	01	01	01	03
2009	01	07	13	05	26
2011	01	07	13	05	26
2012	01	07	13	05	26
Ano	Privadas				
	Academia	Universidade	Instituto Superior	Escola Superior	Total
2002	---	03	01	---	04
2005	---	04	01	---	05
2007	---	10	02	---	12
2009	---	10	02	---	12
2011	---	10	12	---	22
2012	---	10	34	01	45

Tabela 12: Evolução do Subsistema de Ensino Superior Angolano (2002 – 2012)²³⁶

Em 23 de Julho de 2014, considerando a vasta dimensão territorial da *Região Académica VI* (Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene), o governo angolano, por meio do Decreto Presidencial N. 172, criou a *Região Académica VIII* (Cuando Cubango e Cunene – *Universidade Cuito Cuanavale*), reduzindo a *Região Académica VI* às províncias da Huíla e do Namibe (*Universidade Mandume ya Ndemofayo*).

²³⁶ Fonte: MES, 2014, p. 42.

A Universidade Lueji A'Nkonde

A *Universidade Lueji A'Nkonde*²³⁷ (ULAN) foi criada pelo Decreto N. 07 de 12 de maio de 2009. Respondendo pela *Região Acadêmica IV de Angola*, ela abrange as províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje, tendo a sua sede localizada na cidade do Dundo²³⁸.

Com o objetivo de desenvolver

[...] actividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade, através da promoção, difusão, criação, transmissão da ciência e cultura, bem como a promoção e realização da investigação científica nas diversas áreas do saber (Art. 3º., Decreto Presidencial N. 242/11),

a ULAN é composta por Unidades Orgânicas de ensino e investigação estruturadas por áreas de conhecimento. No ato de aprovação de seu estatuto (07 de setembro de 2011), a ULAN apresentava a seguinte estrutura:

Província	Unidades Orgânicas
Lunda-Norte	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Pedagógica • Escola Superior Politécnica • Faculdade de Direito • Faculdade de Economia
Lunda-Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Superior Politécnica
Malanje	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Agronomia • Faculdade de Medicina • Faculdade de Medicina Veterinária

Ilustração 10: Quadro das Unidades Orgânicas da ULAN (2011)

Em relação à sua organização institucional, ela é composta por um reitor, dois vice-reitores (área científica e acadêmica) e um pró-reitor (área da cooperação internacional) – órgãos executivos de Gestão; uma assembleia, um senado e um conselho de direção – órgãos colegiais da Universidade, além de contar com equipes de serviços de apoio técnico, serviços executivos e serviços de apoio, como pode ser verificado no organograma a seguir.

²³⁷ Seu nome é uma homenagem à rainha do Império Lunda, reino existente nesta região no período pré-colonial (século XVI), situado onde hoje estão a República Democrática do Congo, o nordeste de Angola e o noroeste da Zâmbia,

²³⁸ A cidade do Dundo está localizada na província de Lunda-Norte e responde como a sua capital desde 1997 (anteriormente, era Lucapa). Distante 1510km de Luanda, capital de Angola, a cidade do Dundo é conhecida como a sede da Endiama (empresa extratora de diamantes). No período da guerra civil foi uma das regiões mais afetadas em razão de suas riquezas minerais e, por isso, ainda hoje, encontra-se em processo de reconstrução, principalmente dos equipamentos públicos.

Ilustração 11: Organograma da ULAN²³⁹

Em estudo realizado em 2011²⁴⁰ acerca das potencialidades e fraquezas de cada região acadêmica, visando o cumprimento dos objetivos da *Estratégia Angola 2025*²⁴¹, a *Região Acadêmica IV* apresentou as seguintes características:

²³⁹ Fonte: DIÁRIO DA REPÚBLICA. I Série, N. 172, 07 de setembro de 2011. **Decreto N. 242**, p. 4218.

²⁴⁰ MESCT. **Avaliação das Universidades Angolanas e Estratégia de Desenvolvimento para as Regiões Acadêmicas**. Angola, Fordesi: 2011.

²⁴¹ “A *Estratégia Nacional de Desenvolvimento a Longo Prazo ‘Angola 2025’* foi concebida com o intuito de definir linhas estratégicas de desenvolvimento a longo prazo em todos os sectores da sociedade, de forma a dar respostas aos principais problemas e condicionantes que inibem o desenvolvimento do país. [...] As estratégias definidas tiveram como principal intenção a consolidação da paz e segurança, garantia de justiça para todos, erradicação da pobreza, criação de emprego condigno para os cidadãos, distribuição equitativa da riqueza nacional, fortalecimento e controle da economia pelos angolanos e implementação de práticas de boa governação por parte do Estado. [...] Nesse sentido, foram definidas cinco opções políticas estratégicas que assentam num conjunto de eixos prioritários: 1. Promoção e Consolidação do Processo de Pacificação Nacional (Assegurar o Desenvolvimento a Estabilização, as Reformas, a Coesão Social e a Democracia); 2. Promoção do Desenvolvimento Sustentável, com Crescimento Económico e Erradicação da Pobreza (Promover a Expansão do Emprego e o Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico); 3. Promoção e Consolidação da Estabilidade Macroeconómica e Social (Recuperar e Desenvolver as Infraestruturas de Apoio ao Desenvolvimento); 4. Edificação de uma Economia Nacional Integrada (Apoiar o Desenvolvimento do Empreendedorismo e do Sector Privado); 5. Redução das Assimetrias Regionais (Promover a Coesão Nacional e o Desenvolvimento do Território)”. Disponível em: <http://portalmacvp.tecangol.com/Directivas>

Em relação ao *corpo docente*, apesar de 74,36% do grupo ser efetivo e a relação aluno/professor estar próxima da estabelecida pela UNESCO (48,97 – a recomendação é de 40), o regime de trabalho apresentou um alto índice de dedicação parcial (68,79%) e uma ausência significativa de docentes (cerca de 61 docentes em falta), além da baixa qualificação (13,79% de docentes com Mestrado e 3,45% com Doutorado) e a inexistência de programas de requalificação disponíveis.

No tocante de sua *infraestrutura*, ela foi avaliada como em bom estado de conservação, porém por ser partilhada, sua capacidade física não correspondia à sua necessidade física, mas já existiam projetos para a sua ampliação/renovação.

Os *sistemas de suporte ao ensino* contavam com biblioteca, laboratórios e moradia estudantil (esta última em processo de apetrechamento para começar a funcionar), mas não havia acesso à internet, informatização dos serviços acadêmicos, programas de apoio social e os laboratórios foram considerados insuficientes pela limitação espacial.

A sua *organização interna* carecia de pessoal técnico e administrativo, porém já havia a iniciativa (em curso) da qualificação de bibliotecários. No âmbito do *aspecto financeiro*, o salário dos docentes encontrava-se em atraso.

Em relação ao *currículo e ensino*, havia a existência do regime pós-laboral (turmas no período noturno), bem como a possibilidade de estágios curriculares e uma oferta elevada de vagas anuais (cerca de 600, em 2011 apenas 384 vagas foram preenchidas). Contudo, foram observadas turmas com 53 alunos e a cobertura incompleta das disciplinas. Para os projetos futuros, havia a proposta formativa do Mestrado para o ano de 2012.

No âmbito da *investigação*, constava a existência de atividades de investigação, bem como protocolos para investigação com entidades externas e um projeto para a criação de um centro de investigação científica, além da participação de seus representantes em jornadas e eventos científico-pedagógicos no país e no exterior.

Por fim, em relação à *articulação com entidades externas*, foram verificados protocolos de colaboração entre a ULAN, entidades externas e empresas, porém não havia nenhum programa de requalificação com as mesmas até aquele momento. Mas já estava em pauta um projeto de articulação entre a ULAN e o

governo provincial para a disponibilização dos espaços escolares para a realização de estágios por parte dos estudantes dos cursos de Educação.

A partir deste diagnóstico inicial das condições estruturais da *IV Região Acadêmica*, este mesmo estudo realizou uma análise das características da região para a posterior proposição da criação de novos cursos em consonância com os objetivos propostos pela *Estratégia Angola 2025*.

Tendo as províncias da Lunda-Norte e Lunda-Sul como base de sua atividade econômica a extração de diamantes e Malanje um posicionamento geográfico estratégico entre o litoral norte e o leste do país, a hipótese apresentada para o desenvolvimento econômico da região estava pautada na “existência de serviços avançados de ensino que sustentem as necessidades de inclusão de RH qualificado no mercado” (MESCT, 2011, p. 44).

Apesar do baixo nível de desenvolvimento e rendimento da região (atividade econômica pouco diversificada) e seu posicionamento geográfico periférico (o que dificulta a contratação de docentes diferenciados), esperava-se “promover a mercantilização da agricultura e a monetarização das economias rurais [...] para o arranque de um processo rápido de desenvolvimento” (Ibid., p. 65). Assim, foi proposta a criação de cursos relacionados ao seu perfil geográfico, visando o desenvolvimento de setores estratégicos da região, como demonstrado abaixo:

Ilustração 12: Estratégia de Desenvolvimento da Região Acadêmica IV²⁴²

²⁴² Fonte: MESCT, 2011, p. 66.

Para tanto, propôs-se um “novo” modelo educativo, estruturado em cursos de graduação e pós-graduação com currículos atualizados, docentes qualificados, atividades de investigação científica em redes colaborativas (público – privado), com apoio social ao aluno (bolsas de estudos, moradias estudantis e transporte) e estrutura adequada (organização institucional, recursos humanos e materiais) para o alcance dos objetivos dispostos na *Estratégia Angola 2025*.

Faz-se importante ressaltar que este estudo foi realizado apenas dois anos após a fundação da ULAN, o que pode ser considerado positivo em função do seu papel orientador no processo de planejamento e elaboração dos futuros projetos institucionais, mas deve-se relevar seus aspectos negativos em razão de ser uma instituição de grande abrangência territorial em fase de implantação e constituição.

Em 2015, o *Ministério do Ensino Superior* publicou o documento *Quadro de Legalidade dos Cursos de Graduação ministrados no Ensino Superior*, no qual foi feito um novo levantamento acerca das instituições e cursos ofertados pelas Regiões Acadêmicas. Em relação à *Região Acadêmica IV*, a maioria dos cursos propostos e disponibilizados pela ULAN²⁴³ e pelas IES públicas estavam de acordo com as normas vigentes e regularizados. Já a única instituição privada (fundada em 2012), não teve nenhum curso aprovado e indicado pelo MES, como pode ser observado na tabela apresentada na página seguinte.

Além dos esforços para o desenvolvimento do Ensino Superior na região, a ULAN investiu na criação de laboratórios de pesquisa para o desenvolvimento da investigação científica em diferentes áreas do conhecimento²⁴⁴; promoveu eventos de caráter científico para propiciar encontros necessários para a divulgação, intercâmbio e construção do conhecimento; ampliou a gama de oferta de cursos aproveitando-se da estrutura física de suas faculdades, institutos e escolas; estabeleceu acordos de cooperação acadêmica com universidades de diferentes países e criou uma editora²⁴⁵ para a divulgação dos trabalhos acadêmicos realizados. Em 2015, a rede de IES da *Região Acadêmica IV* encontrava-se como disposto na tabela a seguir.

²⁴³ Exceto as *Faculdades de Medicina Veterinária e Agronomia* de Malanje e a *Escola Superior Pedagógica* da Lunda Sul.

²⁴⁴ Dentre os quais se destacam o *Centro de Investigação e Informação de Medicamentos e Toxicologia* (CIMETOX) da *Faculdade de Medicina* (Malanje); o *Centro de Investigação Científica e Assessoria Jurídica* (CICAJ) da *Faculdade de Direito* (Lunda Norte) e o *Centro de Estudos e Desenvolvimento Social* (CEDES) da *Escola Superior Pedagógica* (Lunda Norte).

²⁴⁵ Lueji Editora.

Instituição (Decreto de Criação da IES)	Província	Unidades Orgânicas	Cursos	Grau Acadêmico
Universidade Lueji A'Nkonde (Decreto N. 7, 12/05/09)	Lunda Norte	Faculdade de Direito	• Direito	Licenciatura
		Faculdade de Economia	• Economia	
		Escola Superior Politécnica	• Pedagogia	
		Escola Superior Pedagógica	• Ensino da Biologia • Ensino da Matemática • Ensino da Física • Ensino da Química • Ensino de Linguística Francês • Ensino de Linguística Inglês • Ensino Primário • Ensino Especial • Ensino Pré-Escolar	
	Malanje	Faculdade de Medicina	• Medicina	Licenciatura
		Faculdade de Medicina Veterinária	• Não está em funcionamento	
		Faculdade de Agronomia	• Não está em funcionamento	
	Lunda Sul	Departamento de Engenharia	• Engenharia de Minas • Engenharia Eletromecânica • Geologia • Engenharia Eletrônica • Engenharia de Construção Civil • Engenharia Metalúrgica	Licenciatura
		Depto. de Administração e Gestão	• Administração e Gestão	
		Depto. de Ciências da Educação	• Ensino de Geografia • Ensino de História • Ensino de Matemática • Ensino de Pedagogia	

(continua)

Instituição (Decreto de Criação da IES)	Província	Unidades Orgânicas	Cursos	Grau Acadêmico
Escola Superior Politécnica de Malanje (Decreto N. 7, de 12/05/09)	Malanje	Depto. de Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino da Pedagogia • Ensino da Matemática • Ensino da Psicologia • Ensino da Sociologia 	Licenciatura
		Depto. de Ciências da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermagem • Farmácia 	
Instituto Superior Politécnico de Malanje (Decreto N.7, de 12/05/09)	Malanje		<ul style="list-style-type: none"> • Enfermagem • Farmácia 	Licenciatura
Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul (Decreto N.7, de 12/05/09)	Lunda Sul		Não está em funcionamento	
Instituto Superior Técnico Agroalimentar de Malanje (Decreto N. 30, de 13/01/15)	Malanje		<ul style="list-style-type: none"> • Engenharia em Tec. Agroalimentar 	Licenciatura
Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda Sul (Decreto N. 168, de 24/07/12)	Lunda Sul		<ul style="list-style-type: none"> • Relações Internacionais • Direito • Economia • Contabilidade de Gestão • Gestão de Empresas • Gestão de Recursos Humanos • Psicologia • Informática • Arquitetura 	Não funcionam e/ou não estão legalizados

Tabela 13: Rede de IES da Região Acadêmica IV de Angola (2015)²⁴⁶

²⁴⁶ MES. **Quadro de Legalidade dos Cursos de Graduação ministrados no Ensino Superior.** Angola, 2015, pp. 14/15-50.

CAPÍTULO 4: A COOPERAÇÃO ACADÊMICA ENTRE A FEUSP E A ULAN

A cooperação cultural e científica entre as Repúblicas do Brasil e de Angola é garantida por lei²⁴⁷ e tem por objetivos “fortalecer os laços comuns de amizade e compreensão existentes entre os seus povos e promover as relações culturais e científicas entre os dois países” através de diversas ações, dentre elas,

[...] estimular os contatos entre os seus estabelecimentos de ensino superior e promover o intercâmbio de seus professores, por meio de estágios no território da outra Parte, a fim de ministrarem cursos ou realizarem pesquisas, troca de delegações e documentação de caráter científico-pedagógico (Decreto N. 99558/90, Art. 2º.).

Como apresentado anteriormente, a ULAN é uma universidade recente (2009), de caráter público, responsável pelo desenvolvimento do Ensino Superior em três grandes províncias (Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje) determinadas como *Região Acadêmica IV*.

No processo de expansão do Ensino Superior angolano, foram criadas 07 (sete) novas universidades públicas e a *Universidade Agostinho Neto* (UAN) – até então, a única universidade pública do país – foi reorganizada, tendo o seu corpo docente completamente reestruturado e muitos dos seus integrantes, principalmente os mais qualificados²⁴⁸, direcionados para cargos de gestão das novas universidades implantadas. Com isso, os quadros docentes da UAN e de todas as novas universidades foram constituídos, em sua maioria, por docentes apenas com graduação (licenciados ou bacharéis).

Segundo dados governamentais (MESCT, 2010), entre 2008/2009, a investigação científica em Angola apresentava

[...] uma carência substancial de quadros altamente qualificados. [...] Do número total que se dedica a actividades de investigação (enquadrados e não enquadrados na Carreira de Investigador Científico, CIC) somente cerca de 5% têm o grau de doutoramento, sendo os restantes, 17% mestres, 5% pós-graduados, 57% licenciados e 16% bacharéis (DIÁRIO DA REPÚBLICA. Decreto N. 201 de 20 de julho de 2011, p. 3572).

²⁴⁷ Decretos N. 64 (1981) e N. 99558 (1990).

²⁴⁸ Segundo dados da própria UAN, em 2008 seu quadro docente era composto por 20% de mestres e doutores, sendo os outros 80% licenciados e/ou especialistas (DIÁRIO DA REPÚBLICA. Decreto N. 201 de 20 de julho de 2011, p. 3572).

A partir da compreensão do papel fundamental da investigação científica nas universidades e do conhecimento da experiência da *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (FEUSP) na formação de docentes-pesquisadores por meio do seu *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGE)²⁴⁹, a ULAN buscou o estabelecimento deste convênio de cooperação acadêmica objetivando a qualificação do seu corpo docente, bem como as orientações técnicas necessárias para o planejamento e estruturação do seu próprio programa de pós-graduação para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão universitária.

Por sua vez, a FEUSP em sua relação com a ULAN, viabilizou a perspectiva de internacionalização institucional e mobilidade internacional de alunos, professores e funcionários, constituindo um novo campo de pesquisa e construção de conhecimentos em consonância com as orientações diplomáticas estabelecidas com Angola desde 1980²⁵⁰ e reforçadas pela *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP)²⁵¹.

Aprovado e assinado em setembro de 2010²⁵², o convênio de cooperação acadêmica entre a *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN) e a *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (FEUSP) desenvolve projetos financiados pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) e pelo *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq), dentre os quais se encontra o MINTER, sob a coordenação e vice-coordenação,

²⁴⁹ Como apresentado anteriormente, a FEUSP, desde a criação do seu PPGE (1971) formou 1443 doutores e 1603 mestres e em 2016 mantém em processo de formação 355 doutorandos e 235 mestrands sob a orientação de 132 docentes em 10 áreas temáticas diferentes. Fonte: <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/institucional/apresentacao-do-programa>

²⁵⁰ *Acordo de Cooperação Econômica, Científica e Técnica* (Luanda, 11/06/80). “A cooperação técnica internacional configura-se como um instrumento auxiliar de promoção do desenvolvimento nacional e um importante mecanismo de estreitamento das relações entre países a partir da transferência de conhecimentos entre um organismo internacional e um país, ou entre países, em bases não comerciais, com vistas a alcançar-se objetivos previamente definidos e acordados entre as partes. [...] A cooperação técnica prestada pelo Brasil a outros países (ou Cooperação Sul-Sul) é definida como a de contribuir para o adensamento das relações do Brasil com os países em desenvolvimento para a ampliação dos seus intercâmbios, para a geração, disseminação e utilização de conhecimentos técnicos, para a capacitação de seus recursos humanos e para o fortalecimento de suas instituições, por meio do compartilhamento de políticas públicas bem sucedidas”. Fonte: <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Historico>

²⁵¹ Criada em 1996, a CPLP é uma organização internacional formada por 09 países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) que tem por objetivos a manutenção das relações político-diplomáticas, a cooperação entre os países membros e a promoção e difusão da língua portuguesa. Fonte: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3676-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp>

²⁵² Renovado em agosto de 2015, com vigência até o ano de 2020. Fonte: <http://www4.fe.usp.br/internacional/convenios-em-vigencia>

respectivamente, dos Prof. Dr. Roberto da Silva e Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto pela FEUSP, e dos Prof. Dr. Alfredo Armando Manuel e Prof. Dr. Augusto Chipombela pela ULAN. Durante o período de sua aprovação (2010) e a redação deste estudo (2016), muitas atividades foram desenvolvidas, como podem ser verificadas nas linhas gerais apresentadas a seguir.

2010

- Visita da comitiva da ULAN para o conhecimento da equipe brasileira e da estrutura, programas e atividades desenvolvidos pela FEUSP; realização de encontros entre as equipes para a apresentação das questões pertinentes acerca da *Região Acadêmica IV*;
- Assinatura do convênio de cooperação acadêmica;
- Criação do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação da Universidade Lueji A'Nkonde* (GEPEULAN) composto por alunos, professores e pesquisadores de ambos os países envolvidos nas ações de cooperação acadêmica no âmbito do convênio e estabelecimento e realização de reuniões periódicas para aprofundamento de estudos acerca de Angola e da *Região Acadêmica IV*.

2011

- Vinda de representantes da equipe da ULAN para reuniões presenciais e desenvolvimento de atividades acadêmicas;
- Ida do coordenador do convênio pela FEUSP para o conhecimento da equipe angolana; conhecimento da estrutura, programas e atividades desenvolvidas pela ULAN; discussão dos encaminhamentos das ações programadas pelo convênio;
- Criação de um programa de arrecadação e envio de livros para a biblioteca da ULAN;
- Ida de uma pesquisadora brasileira para a realização do diagnóstico dos recursos educacionais da região;
- Vinda do reitor para a realização de reunião presencial para a discussão de questões pontuais;
- Realização de reuniões de estudo periódicas pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação da Universidade Lueji A'Nkonde* (GEPEULAN).

2012

- Vinda de representantes da equipe coordenadora da ULAN para reuniões presenciais e desenvolvimento de atividades acadêmicas;

- Vinda de três pesquisadores da equipe angolana para o desenvolvimento de atividades de capacitação técnica (02 em biblioteconomia e 01 em secretariado na área da seção de pós-graduação da FEUSP);
- Ampliação do grupo de pesquisadores e áreas do conhecimento do GEPEULAN e realização de reuniões de estudo periódicas.

2013

- Ida do coordenador do convênio pela FEUSP juntamente com um pesquisador da área da geografia para a análise do desenvolvimento da pesquisa de mapeamento geoeeducacional, realização de reuniões presenciais e atividades acadêmicas;
- Realização de reuniões de estudo periódicas pelo GEPEULAN;
- Aprovação do Projeto de *Cooperação Acadêmica Internacional (Mobilidade Internacional – Processo N. 23038.005606/2013-32, CAPES).*

2014

- Ida de três pesquisadoras da equipe brasileira para o desenvolvimento de atividades acadêmicas (02 em nível de graduação e 01 em nível de pós-graduação);
- Ida do vice-coordenador do convênio pela FEUSP para o desenvolvimento de reuniões presenciais;
- Realização de reuniões de estudo periódicas pelo GEPEULAN;
- Elaboração, redação e inscrição de projetos para o desenvolvimento do *Centro de Pesquisas Educacionais da ULAN e Mapeamento Geoeeducacional da Região Acadêmica IV de Angola (Edital Pró-África – Processo N. 470227/2014-1, CNPq);*
- Aprovação do Projeto *Mestrado Interinstitucional (Minter – Processo N. 194578/2014, CAPES).*

2015

- Vinda de representante da equipe coordenadora da ULAN para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e participação em reuniões presenciais;
- Ida do coordenador do convênio pela FEUSP para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e participação em reuniões presenciais;
- Realização de reuniões de estudo periódicas pelo GEPEULAN.

2016 (até o momento)

- Realização de reuniões de estudo periódicas pelo GEPEULAN.

O Mestrado Interinstitucional (MINTER)

O *Mestrado Interinstitucional* é um programa de apoio e fomento criado pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Com o objetivo de formar novos mestres, fortalecer grupos de ensino e pesquisa e estabelecer condições para o desenvolvimento de novos cursos de pós-graduação, o Minter propõe a criação de turmas de mestrado “conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados de ensino e pesquisa”²⁵³.

Para a sua realização, a instituição promotora deve possuir um programa de pós-graduação recomendado e reconhecido pela CAPES, com nota igual ou superior a 5 (cinco) e garantir a qualidade das atividades formativas do curso proposto na instituição receptora.

A CAPES acredita que ao promover, localmente, um maior grau de qualificação dos recursos humanos, faz-se possível exercer um impacto positivo sobre as políticas de ensino e pesquisa locais, contribuindo para o surgimento de novas vocações para a pesquisa; para a criação e fortalecimento de pesquisas que respondam às necessidades regionais e ampliem o comprometimento institucional com o desenvolvimento da região; para o estabelecimento de parcerias duradouras entre programas de pós-graduação ou grupos de ensino e pesquisa em estágios diferenciais de desenvolvimento, tendo em vista a disseminação da competência nacional em ciência e tecnologia (CAPES. Projeto Minter, 2014).

O Minter FEUSP/ULAN

Com o objetivo de qualificar 36 (trinta e seis) professores angolanos²⁵⁴ da *Universidade Lueji A’Nkonde* (ULAN) com o mesmo rigor e qualidade da formação oferecida pelo *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGE) da FEUSP em nível de mestrado, o Minter foi elaborado de acordo com o regulamento em vigor da instituição promotora, porém, com alguns diferenciais no âmbito da complementaridade em consideração ao contexto local.

²⁵³ CAPES. **Projeto Minter**, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>

²⁵⁴ Essa distinção faz-se necessária em razão da grande quantidade de professores expatriados (estrangeiros) que compõem o quadro docente da universidade.

A primeira fase do Minter diz respeito ao seu processo seletivo, composto de cinco etapas (Exame de Proficiência em Língua Estrangeira²⁵⁵, Exame de Conhecimentos Específicos²⁵⁶, Análise de Currículo e Projeto²⁵⁷, Arguição²⁵⁸ e Conferência de Documentos²⁵⁹).

Nesta fase, já se destaca o primeiro diferencial em relação ao PPGE da FEUSP. Antes da realização do processo seletivo, foram planejados encontros com representantes do Minter para que os candidatos recebam orientações acerca do exame de proficiência, escolha da área temática e elaboração do projeto de pesquisa.

Após a aprovação no processo seletivo, o orientador será indicado no ato da matrícula, de acordo com a área temática escolhida pelo mestrando. A orientação – atividade primordial para a organização do programa geral de estudos e créditos acadêmicos, indicação de leituras e aperfeiçoamento do projeto de pesquisa, bem como para a realização do exame de qualificação, elaboração, depósito e defesa da dissertação – acontecerá ao longo de todo o processo formativo do mestrando que poderá contatar o seu orientador pelos meios tradicionais (e-mail, telefone etc.), pelo sistema de educação a distância da USP (*Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada/ Aprendizado Eletrônico – TIDIA/Ae*) e durante a realização de estágio no Brasil. O primeiro contato do mestrando com o seu orientador será por meio de videoconferência e a atividade de orientação se dará até a conclusão do curso.

²⁵⁵ O exame de proficiência será realizado nas instalações da ULAN por um professor designado pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), instituição responsável pela elaboração das provas do processo seletivo da FEUSP. Para a sua realização, o candidato deverá fazer a escolha do idioma dentre as opções existentes (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano).

²⁵⁶ O exame de conhecimentos específicos será aplicado nas dependências da ULAN por um professor do PPGE da FEUSP e o candidato o realizará a partir da escolha da área temática em que inscreveu o seu projeto de pesquisa (Cultura, Organização e Educação; Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; Educação Especial; Ensino de Ciências e Matemática; Estado, Sociedade e Educação; Filosofia e Educação; História da Educação e Historiografia; Linguagem e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia da Educação).

²⁵⁷ A análise de currículo visa verificar a trajetória acadêmica e profissional do candidato, bem como a sua inserção na área de Educação. Já a análise do projeto de pesquisa busca examinar a pertinência, adequação e contribuição da pesquisa proposta para o desenvolvimento da Educação.

²⁵⁸ A arguição tem por objetivo analisar o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos apresentados no projeto de pesquisa pelo candidato, bem como o seu potencial para a realização de um mestrado na área de Educação.

²⁵⁹ A verificação de documentos que comprovem a formação em nível superior e o vínculo empregatício com a ULAN é de fundamental importância para a realização da matrícula e frequência do candidato no programa.

Além disso, em todos os semestres letivos haverá ao menos um docente brasileiro presente na ULAN para supervisionar as atividades do curso e o apoio *in loco* de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos brasileiros na condição de residentes que acompanharão o desenvolvimento dos respectivos projetos de pesquisa dos mestrandos angolanos.

No tocante da organização curricular do curso, a estrutura permanece a mesma disposta no regulamento do PPGE, com a exigência do cumprimento de 96 créditos distribuídos em disciplinas obrigatórias e optativas, atividades acadêmicas (créditos especiais)²⁶⁰ e elaboração da dissertação.

As disciplinas, de caráter obrigatório, serão desenvolvidas na ULAN por professores do PPGE da FEUSP, representantes dos três departamentos. Organizadas em 04 módulos semestrais, as disciplinas perpassam temáticas correlatas às 10 áreas de conhecimento, garantindo a sua diversificação e qualidade formativa.

Como diferencial, a cada semestre letivo, haverá a realização de *Seminários de Metodologia da Pesquisa*, concebidos como um espaço de orientação coletiva para a familiarização dos mestrandos angolanos com a tradição, normas e procedimentos para a produção de trabalhos acadêmicos na USP.

Após os três primeiros semestres de formação *in loco*, os mestrandos realizarão um período de estágio na FEUSP (Brasil). Com a duração de 04 meses, esta atividade formativa tem por objetivos a vivência de outro espaço acadêmico, com atividades de ensino, pesquisa e extensão; realização de práticas laboratoriais; participação em eventos científicos e, principalmente, a intensificação da relação com os seus respectivos orientadores.

Assim, organizadas em módulos temáticos semestrais, as disciplinas foram estruturadas da seguinte forma:

²⁶⁰ Os créditos especiais se referem à produção científica do candidato ao longo do seu processo formativo (publicações em congressos, revistas especializadas e livros).

Módulo I (1º. Semestre)
Objetivo: Proporcionar aos mestrandos uma visão geral sobre as determinantes políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da oferta da Educação no Estado angolano, abordando aspectos como a concepção de Estado; a história política da África e de Angola, em particular; as relações de poder entre Estado, governo e sociedade; as organizações representativas da Educação; a expansão da oferta; o financiamento; a política de formação de professores e a avaliação.
Disciplinas
<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Metodologia da Pesquisa; • Política e Organização da Educação Básica em Angola; • Sociedade, Educação e Meio Ambiente; • Avaliação de Sistemas Educacionais: características gerais.
Módulo II (2º. Semestre)
Objetivo: Proporcionar uma leitura crítica do Direito à Educação e da Demografia da Educação angolana, analisando os diferenciais de acesso e sucesso no sistema escolar, bem como os recortes de classe, gênero, etnia e cultura.
Disciplinas
<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Metodologia da Pesquisa; • Cultura e Educação afro-ameríndia; • Sociologia da Infância e Educação Infantil; • Educação Especial e políticas de inclusão escolar; • Educação de Jovens e Adultos: pensamentos, políticas e práticas.
Módulo III (3º. Semestre)
Objetivo: Proporcionar a contextualização do pensamento científico a partir do Iluminismo, analisando criticamente as teorias pedagógicas e refletindo sobre os limites e possibilidades das tecnologias de comunicação e de informação para a educação na Sociedade do Conhecimento, abordando as possibilidades de ensino-aprendizagem e seus principais desafios.
Disciplinas
<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Metodologia da Pesquisa; • História das ideias pedagógicas; • Financiamento da Educação e Gestão Democrática do Ensino Público: concepções, processos e implicações de políticas educacionais recentes; • Exploração de Aspectos Matemáticos de Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas na Educação Matemática.
Módulo IV (4º., 5º. ou 6º. Semestre)²⁶¹
Objetivo: Propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da função docente, com práticas laboratoriais, por meio das atividades de estágio a serem desenvolvidas na USP.
Disciplinas
<ul style="list-style-type: none"> • Seminários de Metodologia da Pesquisa; • Didática das Ciências Experimentais; • Ambientes Virtuais de Aprendizagem apoiados por recursos da Web: novos desafios, novas competências.

Ilustração 13: Quadro acerca das disciplinas do Minter FEUSP/ULAN

²⁶¹ O Módulo IV será ofertado três vezes, em razão da divisão do grupo de mestrandos em três subgrupos de 12 alunos para a vinda ao Brasil. Cada subgrupo realizará a atividade de estágio em um semestre letivo.

A partir desta organização estrutural, o Minter FEUSP/ULAN pretende:

- Promover a qualificação acadêmica dos docentes da ULAN para a melhoria de sua atuação no ensino e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão;
- Potencializar a criação e fortalecimento de grupos e linhas de pesquisa na ULAN que correspondam às necessidades específicas da região e do país;
- Proporcionar orientações técnicas e administrativas adequadas para que, em médio prazo, a ULAN constitua o seu próprio programa de pós-graduação;
- Fortalecer a posição do *Programa de Pós-Graduação em Educação* da FEUSP junto aos países africanos de língua portuguesa, por meio do estabelecimento de parcerias sólidas e duradouras, que viabilizem o intercâmbio de sua produção científica e a abertura de novos campos de pesquisa.

Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que a implementação do Minter FEUSP/ULAN não significará apenas a qualificação do corpo docente da ULAN, mas também, se não principalmente, o desenvolvimento de orientações de caráter técnico²⁶², através da prática, para a estruturação das condições necessárias para a criação de um programa próprio de pós-graduação, promovendo assim, a emancipação e autonomia institucional da ULAN.

Em relação a FEUSP, o desenvolvimento do Minter significará a constituição de um novo campo de pesquisa para o aprofundamento de estudos acerca das matrizes culturais angolanas, fortemente presentes na cultura brasileira em decorrência da história construída conjuntamente desde o período da colonização de ambos os países.

²⁶² Criação de uma secretaria de pós-graduação, treinamento de pessoal administrativo, elaboração de um regimento próprio, procedimentos de registro e controle da vida acadêmica de professores e alunos, processos seletivos, formação de bancas de qualificação e de defesa, criação de formulários padrão para a gestão de documentos e integração do referido programa com o sistema de pós-graduação vigente em Angola.

O Trabalho de Campo²⁶³

O desenvolvimento do trabalho de campo passou por duas etapas distintas, porém, complementares. A primeira delas, no ano de 2011, a convite da ULAN para a realização de uma visita à universidade, com todas as despesas (transporte, alimentação e hospedagem) asseguradas por ela.

Nesta ocasião, foram traçados dois planos de trabalho – um por parte da equipe angolana do GEPEULAN e outro por parte da equipe brasileira do GEPEULAN, os quais transcrevo *ipsis litteris* abaixo:

Planos de Trabalho Propostos	
Equipe Angolana	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo e compreensão da legislação do ensino geral e superior de Angola; 2. Organização da estrutura administrativa e logística do mestrado em Ciências da Educação na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte; 3. Orientação de seminários de capacitação docente. 	
Equipe Brasileira	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo e análise do modelo de contratação dos professores de Cuba e Portugal para todas as modalidades de ensino; 2. Identificação de imóvel para locação que viabilize a instalação da casa dos pesquisadores brasileiros na cidade do Dundo; 3. Realização de oficinas com os professores da universidade interessados em participar do mestrado em Ciências da Educação para a elaboração do currículo Lattes; 4. Visitação à escola indicada pela ULAN para a instalação da Escola de Aplicação, providenciar a sua planta, elaborar o croqui com as sugestões de reforma e adaptações e a indicação de engenheiro/arquiteto para a realização do orçamento; 5. Visita a possíveis parceiros para o financiamento da construção da Escola de Aplicação (Sociedade Mineira Catoca, Construtora Odebrecht e Fundação Brilhante); 6. Verificação do recebimento dos livros doados, do estágio de catalogação dos mesmos e análise do percentual do acervo que servirá de base como bibliografia obrigatória ou complementar para o mestrado em Ciências da Educação; 7. Outras atividades solicitadas pela ULAN. 	

Ilustração 14: Quadro do Plano de Trabalho de Campo (Angola – 2011)

O primeiro desafio para a realização do trabalho de campo em Angola esteve relacionado à emissão do visto para a viagem. O *Consulado de Angola* possui duas unidades no Brasil e elas divergem acerca da solicitação dos documentos para a sua emissão.

Ao fazer a opção de seguir as orientações dispostas pelo Consulado localizado na cidade de São Paulo, no ato da entrega de toda a documentação, novas exigências foram feitas, o que impediu o andamento do processo de emissão

²⁶³ Este capítulo do presente estudo é fruto das experiências registradas nos diários de campo produzidos ao longo das viagens realizadas. Por essa razão, a redação do texto se encontra em primeira pessoa.

do visto que é extremamente moroso (prazo de um mês para uma resposta que pode ser positiva ou não) e acarretou na remarcação da viagem já agendada, prevista para o início do mês de julho, com duração de 30 dias, mas realizada somente no final deste mesmo mês e condensada, em razão dos meus compromissos profissionais no Brasil.

A partir da identificação desta problemática, duas providências foram tomadas pelo GEPEULAN brasileiro: 1) O agendamento de uma reunião com o vice-cônsul do *Consulado Geral de Angola em São Paulo* à época, Sr. Albertino Manuel de Jesus. Nela, o Prof. Roberto e eu apresentamos o projeto de cooperação acadêmica entre a FEUSP e a ULAN e solicitamos a agilidade no processo de emissão dos vistos para os estudantes e pesquisadores oriundos dele. O Sr. Vice-cônsul agradeceu a nossa visita de cortesia, elogiou o trabalho, mas explicou-nos que isso não se fazia possível, pois eram seguidas orientações protocolares; 2) Diante desta negativa, elaborei uma planilha com a indicação de todos os documentos necessários para a emissão do visto para viagens futuras dos estudantes e pesquisadores, apresentado a seguir:

Documentação necessária para a emissão do Visto Ordinário (30 dias)	
1.	Carta ao Consulado de solicitação do visto;
2.	Duas fotos 3x4 com fundo branco (com camisa fechada);
3.	Passaporte com validade superior a 06 (seis) meses;
4.	Declaração pessoal de que tem condições e meios para se manter em Angola, com assinatura autenticada em cartório;
5.	Cópias autenticadas dos seguintes documentos: a) Passaporte (folha da foto + folha do visto anterior); b) RG; c) CPF; d) Comprovante de residência; e) Carteira de Trabalho (para comprovar a declaração do item 4); f) Certificado de vacinação internacional (febre amarela); g) Carta convite da ULAN;
6.	Cópia do ticket das passagens de ida e volta;
7.	Certidão Criminal emitida e validada (http://www.pf.gov.br/servicos-pf/antecedentes-criminais);
8.	Termo de responsabilidade preenchido com letra de forma, assinado e autenticado (http://consuladogeraldeangolasp.net/wa_files/termorespvistoordtransito.pdf);
9.	Formulário preenchido com letra de forma, assinado e autenticado (http://consuladogeraldeangolasp.net/visto_ordinario.html);
10.	Comprovante de pagamento da taxa de U\$100,00 (câmbio turismo do dia) no <i>Banco do Brasil</i> , Ag. 0712-9, C/c 65693-3, CNPJ 09.124922/0001-85.
	⇒ Dar entrada com 30 dias de antecedência;
	⇒ Verificar no site do Consulado de Angola os dias de atendimento ao público.

Ilustração 15: Quadro da relação de documentos para a emissão do visto ordinário

Na chegada em Luanda, fui acolhida pelo *Pró-reitor para Cooperação*, Prof. Carlos Yoba que me acompanhou até o hotel onde ficaria hospedada e me explicou

os trâmites futuros para a chegada na cidade do Dundo. Um encarregado (Sr. Américo) viria me buscar e me acompanharia até o momento do embarque.

Isso ocorreu um dia depois em razão do calendário dos voos (as escalas domésticas não eram diárias, atualmente são para algumas cidades). No momento do embarque, outro problema: apesar de eu estar com toda a documentação necessária em mãos, o policial responsável pela liberação do acesso para o embarque não queria me deixar embarcar. Como eu estava em uma área sem acesso ao público geral, o Sr. Américo já havia ido embora, pois eu estava “encaminhada”. Porém, após ligação²⁶⁴ para o mesmo, ele conseguiu entrar neste espaço e resolver a situação. Ao questionar o que havia de errado, ele me explicou que o policial queria uma “gasosa”²⁶⁵ para que eu pudesse embarcar.

Ao chegar na cidade do Dundo, fui recebida pelo Diretor da *Escola Superior Pedagógica* (ESP), Prof. Augusto Chipombela. Ele me levou ao hotel e disse que retornaria em cerca de duas horas para almoçarmos e depois seguiríamos para a ULAN. O quarto do hotel era lindo e demonstrava o apreço e a preparação para a minha chegada, porém, novo problema: não havia água quente no chuveiro²⁶⁶.

Durante o almoço²⁶⁷ com o Prof. Chipombela, comentei acerca do meu desconforto em relação ao banho frio (realmente tenho problemas com baixas temperaturas), mas seguimos para a *Escola Superior Pedagógica* onde pude conhecer as instalações físicas da ESP e trabalhar na agenda para o cumprimento dos planos de trabalho. Ao final do dia, retornamos ao hotel e ele pediu para que eu recolhesse a minha bagagem e retornasse ao carro. Ao questioná-lo, ele apenas

²⁶⁴ Dado importante: a primeira coisa que se deve fazer ao chegar a Angola é providenciar um chip telefônico e tarjas de saldo, pois toda a comunicação é feita via “telemóvel” (aparelho celular).

²⁶⁵ “Gasosa” (linguagem local): pequenos subornos para situações corriqueiras e isso vale tanto para cidadãos como para estrangeiros.

²⁶⁶ Outro dado importante: a água encanada e a luz elétrica ainda não estão disponibilizadas a todos. Por essa razão, é comum haver grandes baldes com tampas cheios de água e canecas nos banheiros. Nos locais em que há encanamento, nem sempre a água chega, pois ela é bombeada por um equipamento que funciona através da energia elétrica que frequentemente falta e é repostada nos locais em que há gerador a diesel. Portanto, o banho quente não é comum na região. A comunidade em geral busca a água com bacias nos *fontinários*. A região do Dundo possui recursos hídricos adequados para a geração de energia elétrica e até disponibilizava desta infraestrutura, pois era uma região rica, onde se concentravam colonos portugueses que coordenavam a extração de diamantes. Contudo, no período da guerra civil, muitos destes recursos foram destruídos e a cidade se encontra em processo de reconstrução.

²⁶⁷ A culinária angolana é muito próxima da culinária brasileira, talvez pela influência portuguesa em ambos os países. Dentre os pratos típicos do país, estão o funge (espécie de polenta/angu feita com as farinhas de milho e/ou mandioca cozidas) e a kizaka (folhas da mandioca trituradas no pilão). As frutas típicas da região são o abacaxi, a manga, a banana pão (banana da terra para nós, brasileiros) e o mamão. A cerveja nacional chama-se Cuca.

disse que havia resolvido o problema do banho frio e que eu fizesse o que ele estava pedindo. Acatei a sua orientação e de lá fui levada para outro hotel no qual havia chuveiro elétrico, onde permaneci hospedada durante todo o período de estadia na cidade do Dundo.

Esta narrativa não está diretamente relacionada ao desenvolvimento do trabalho de campo efetivamente acadêmico, mas se faz importante para demonstrar o respeito e o cuidado que a equipe angolana teve e tem para com todos os participantes deste projeto, garantindo as condições possíveis ao alcance deles para nos proporcionar a segurança e o bem-estar necessários para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Em relação ao plano de trabalho, foi estabelecida uma rotina para o cumprimento da agenda. Após o “pequeno almoço” (café da manhã que mais se parecia com um “grande almoço”), um dos motoristas da ULAN (José ou Nelito) vinha me buscar no hotel e me levava até a universidade, onde eu tinha um gabinete muito bem assessorado por uma secretária (Alice) e por um professor (Tchimbeu), que fora designado para me acompanhar nas atividades de campo.

A primeira atividade realizada foi a exploração espacial da ULAN para o levantamento de seus recursos físicos e materiais. À época, a *Escola Superior Pedagógica (ESP)*²⁶⁸, bem como a biblioteca, o auditório, a sala de informática e o espaço de convivência já se encontravam em funcionamento. Ao lado esquerdo do bloco de prédios da ESP havia outro bloco de prédios construídos, porém parcialmente fechados, pois estavam em fase de encerramento de obras e apetrechamento, com algumas salas em uso para os cursos de Administração e Direito. Ao fundo do terreno, dois blocos prediais ainda em fase de construção, um voltado para a moradia estudantil e o outro para a futura faculdade de Direito (o curso já existia, mas não a estrutura física), assim como a cantina, também em construção.

²⁶⁸ A ESP é constituída de 04 prédios. O prédio 1 conta com 01 gabinete; 01 depósito; 01 secretaria; ; 01 sala de reuniões; 01 sala do reitor; 03 banheiros; 01 sala de reprografia; 01 sala do chefe de departamento de administração e finanças; 01 laboratório de física; 01 laboratório de química. O prédio 2 possui 03 salas de aula com capacidade para aproximadamente 40 alunos e 01 sala subdividida em 04 gabinetes. O prédio 3 apresenta 03 salas de aula com capacidade para aproximadamente 40 alunos e 01 sala subdividida em 01 gabinete e 01 armazém. O prédio 4 contém 01 sala para a Secretaria Acadêmica dos cursos de Direito e Economia; 02 banheiros; 01 sala da Direção; 01 sala subdividida em 02 gabinetes (Departamento de Língua e Departamento de Educação para a Infância); 01 sala subdividida em 02 gabinetes (Secretaria Geral e Departamentos de Recursos Humanos e Contabilidade).

As salas de aula em uso estavam em ótimas condições, todas equipadas com mobiliário adequado, ar condicionado e limpas. Possuíam grandes janelas para iluminação e ventilação, porém, o único recurso didático observado era a lousa (não havia equipamentos de multimídia presentes nas salas). Algumas salas da ESP eram reservadas aos departamentos, professores e/ou laboratórios. Estas se encontravam bem equipadas, com mobiliário, livros, materiais didáticos e algumas com recursos eletrônicos (computadores e impressoras). O auditório se encontrava muito bem conservado. A sala de informática estava fechada e tive que “pular a janela” para poder registrar o espaço, porém, assim que o fiz, o professor responsável por ela (um cubano muito gentil, o qual, infelizmente, não registrei o nome) chegou e explicou-me a razão dela permanecer fechada em sua ausência (ele quem responderia por qualquer dano ou ausência de equipamento). Já a biblioteca encontrava-se aberta cotidianamente.

Um espaço bastante interessante na ULAN é o que eles chamam de praça de convivência, no qual a maioria dos estudantes de diferentes cursos se encontra durante os intervalos e também onde são anexadas comunicações institucionais importantes em biombos.

Em relação ao estudo das legislações acerca do sistema educacional angolano (1ª. tarefa do plano de trabalho proposto pelo GEPEULAN angolano), recebi um pacote da mecanografia da ESP com cópias de diversas leis²⁶⁹, tarefa que optei realizar no período noturno, quando já me encontrava no hotel. Nesta análise, pude perceber que as legislações são muito detalhadas, evitando lacunas para interpretações dúbias ou sugestões em caso de omissão.

Há uma grande preocupação voltada para o plano de carreira e remuneração dos quadros docentes, o que se reflete em inúmeras produções legais que abordam a temática. Outra ênfase observada na produção das leis está relacionada à

²⁶⁹ O pacote continha o *Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto* (Decreto N. 2/95), o *Estatuto Orgânico da Carreira Docente Universitária* (Decreto N. 3/95), a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei N. 13/01), um Relatório Explicativo dos Organigramas do Sistema de Educação, o Decreto que estabelecia a estrutura indiciária das tabelas salariais da função pública e dos suplementos remuneratórios (Decreto N. 65/02), a Resolução que aprovou as Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior (Resolução N. 04/07), Decretos que regulamentaram o *Estatuto da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação* (Decretos N. 03/08 e N. 42/08) e a avaliação de seu desempenho (Decreto sem número datado de 22/02/08), o Decreto que reorganizou a rede de instituições públicas do Ensino Superior, criando novas instituições e redimensionando a UAN (Decreto N. 07/09) e um projeto de lei sem data acerca do *Regulamento de Organização e Funcionamento dos Cursos Pós-Laboriais nas Instituições de Ensino Superior Públicas*.

qualificação pedagógica dos docentes, exigida em diversos textos e garantida pela “agregação pedagógica” – espécie de especialização que todo professor universitário deve fazer, para receber uma formação voltada para questões metodológicas e didáticas.

O Sistema de Ensino angolano é muito próximo ao brasileiro, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo-se a pós-graduação, apesar da pouca oferta existente no país, como pode ser verificado abaixo:

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	Creche (Idade mínima: 01 ano)	
	Jardim Infantil (Idade mínima: 04 anos)	
ENSINO PRIMÁRIO	Ensino Geral (Idade mínima: 06 anos) – 1º. ao 6º. Ano <ul style="list-style-type: none">• Ensino Obrigatório	Educação Regular Educação de Adultos
ENSINO SECUNDÁRIO	1º. Ciclo (Idade mínima: 12 anos) – 7º. ao 9º. Ano <ul style="list-style-type: none">• Ensino Geral• Formação Profissional Básica	
	2º. Ciclo (Idade mínima: 15 anos) – 10º. ao 13º. Ano <ul style="list-style-type: none">• Formação Média Normal• Formação Média Técnica	
ENSINO SUPERIOR	Graduação (Idade mínima: 18 anos) <ul style="list-style-type: none">• Bacharelato – Duração de 03 anos• Licenciatura – Duração de 04 a 06 anos	
	Pós-Graduação Profissional <ul style="list-style-type: none">• Especialização – Duração variada	
	Pós-Graduação Acadêmica <ul style="list-style-type: none">• Mestrado – Duração de 02 a 03 anos• Doutoramento – Duração de 04 a 05 anos	
OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO	Educação Extra-escolar	
	Educação Especial	
	Educação a Distância	

Ilustração 16: Quadro da Organização do Sistema de Educação Angolano (Lei N. 13/01)

A análise da legislação em relação à sua concretização ainda é uma questão bastante problemática. Durante o curto período de permanência no país, mais especificamente na cidade do Dundo, fiz questão de visitar algumas escolas públicas representativas de cada nível de ensino, conhecer representantes dirigentes, docentes e discentes e ouvi-los acerca das dificuldades existentes para a real efetividade do que se é proposto.

O ensino primário, de caráter obrigatório segundo a Lei N. 13/01, sofre de inúmeras limitações e empecilhos, a começar pela sua estrutura física. A escola visitada (*Escola Primária do Bairro Norte*) contava com apenas 04 salas de aula em seu prédio principal (em forma de L) e 03 outras salas construídas recentemente em um prédio anexo. Em razão da alta demanda de alunos, os turnos escolares foram “encurtados” para possibilitar a criação de novas turmas.

Pude observar que as crianças traziam os seus materiais escolares (nada era cedido pela escola) e eram responsáveis pela manutenção e limpeza das salas (quando cheguei à escola, estava ocorrendo a troca de turmas e os alunos estavam varrendo a sala com folhas de palmeiras e limpando/organizando os mobiliários). Apesar da simplicidade, as salas estavam cheias e os alunos demonstravam alegria em estarem ali, todos uniformizados com guarda-pó branco e muito educados.

Das dificuldades apontadas pelo diretor da escola constavam a falta de controle dos alunos em relação à frequência, a dificuldade dos mesmos em relação ao transporte e aos materiais escolares, o elevado número de ausências e rotatividade dos professores da região e a falta de recursos materiais (didáticos, de papelaria e eletrônicos) para garantir a promoção de uma educação de qualidade.

Um dos professores ali presente disse gostar muito do trabalho, porém, reclamou da superlotação das salas e do encurtamento dos turnos, explicando-me que por não haver outra escola próxima para absorver parte do público, todas as crianças da região seguiam para lá. Porém, a frequência discente oscilava muito, principalmente por razões de transporte e da falta de recursos para pagar as taxas escolares (apesar de pública, as escolas cobram taxas²⁷⁰ para alguns serviços).

Perguntei acerca da merenda escolar e isso não existe ali. O que existe é um pequeno intervalo no meio do período (composto de quatro aulas, todas dadas por um mesmo professor²⁷¹) para que possam brincar no pátio e fazer uso do banheiro que possui apenas uma unidade para cada gênero e está localizado no pátio, que não apresentava nenhum tipo de brinquedo e tinha o chão de terra batida.

Não se fez possível conhecer escolas de Ensino Secundário de 1º. Ciclo, mas pude conhecer duas escolas de 2º. Ciclo com formação técnica, a *Escola de Formação de Professores* e o *Instituto Médio Politécnico “28 de Agosto”* e a diferença constatada entre ambas foi surpreendente.

Em relação à primeira, a estrutura física aparentava ser muito antiga e carecia de reparos (umidade, infiltração, salas estreitas etc.). Contudo, havia um grande público discente e quase todas as salas de aula se encontravam ocupadas em sua totalidade de capacidade. Assim como na escola primária, todos os discentes se

²⁷⁰ O termo utilizado por eles para estas despesas é “propina”. Para nós, brasileiros, este termo não é empregado com o mesmo sentido, por isso a substituição pelo termo “taxa”.

²⁷¹ O que chamaríamos no Brasil de “professor polivalente”, comuns na *Educação Infantil e Fundamental I*, com exceção dos “especialistas” (Educação Física, Educação Artística) e “adaptados” (Sala de Leitura, Informática e afins).

encontravam uniformizados com guarda-pó branco e, ao adentrarmos as salas, todos se levantavam para nos cumprimentar. Esta escola encontra-se localizada na região central da cidade do Dundo (Rua da Rádio) e é responsável pela formação dos quadros docentes de nível médio²⁷² que compõem a rede de ensino pré-escolar e primária de Angola. Segundo o seu diretor, ela funciona nos períodos matutino e vespertino e há grande procura e frequência discente.

Já o *Instituto Médio Politécnico 28 de Agosto* é responsável pela formação em nível técnico de diversos ofícios, como pode ser verificado nos registros iconográficos, e tem uma estrutura física moderna admirável, com muitos recursos e equipamentos, demonstrando a coerência entre o propósito governamental e a implantação de equipamentos para a sua realização. Ao conhecer este espaço, o que mais chamou a atenção foi o cuidado com os professores que ali tinham um espaço específico para morar (seja durante a semana ou permanentemente). Apesar de grandioso, o Instituto não se encontrava com todos os cursos em funcionamento, de acordo com o seu diretor, em razão da falta de professores especialistas para o desenvolvimento das atividades. Em relação ao corpo discente, o diretor relatou a dificuldade de transporte dos alunos, pois o Instituto se encontra em uma localidade bem distante da cidade e o acesso se dá por meio de uma estrada de terra. Após a sua inauguração, o Instituto recebeu dois ônibus do governo, mas um já se encontrava parado por problemas mecânicos e o outro nem sempre cumpria o seu percurso por falta de verba para o combustível. Assim, a frequência discente oscilava muito e a taxa de desistência era alta.

Esta diferença entre as estruturas físicas e de recursos materiais demonstra a valorização que tem se dado ao desenvolvimento tecnológico do país, mas cabe aqui deixar um questionamento acerca da valorização da atividade docente: por que não investir também nos ambientes formativos daqueles que responderão pela educação geral da população? Ademais, as condições de acesso a estas escolas é um fator determinante para o desenvolvimento de seus cursos e formação efetiva dos alunos. Da escola primária ao ensino secundário esta foi uma das principais problemáticas apresentada pelos seus dirigentes.

Concomitantemente às atividades de análise da legislação educacional vigente em Angola e sua exploração territorial (levantamento dos equipamentos

²⁷² Antigo curso de Magistério, praticamente extinto no Brasil após a LDB (Lei N. 9394/96), com a exigência da formação docente em nível superior (graduação).

públicos, registro iconográfico e escuta de seus representantes), o Prof. Chipombela e eu nos debruçamos na análise da documentação do Minter (Edital CAPES, Regimentos da USP e da ULAN, Programa e Grade Curricular) previamente esboçada pelas equipes do GEPEULAN, mas com uma série de lacunas a serem preenchidas acerca das condições angolanas (infraestrutura da universidade, recursos materiais, quadro docente, levantamento da quantidade de candidatos interessados etc.), bem como outras tantas a serem revistas e discutidas pela equipe coordenadora do Projeto.

Deste processo foi interessante observar os diferentes desenhos elaborados ao longo de seu planejamento até chegar à proposta final, apresentada a CAPES e aprovada em 2014. Da definição dos candidatos (antes, voltado somente aos professores da ESP e posteriormente, ampliado a todos os docentes da ULAN) à grade curricular (a única disciplina mantida do desenho original foram os *seminários de pesquisa*), muitas foram as alterações sofridas, ora por exigências institucionais, ora oriundas de análises mais aprofundadas acerca das necessidades e realidade local, resultando no projeto já explanado anteriormente.

Com relação aos seminários de capacitação docente, terceiro item do plano de trabalho proposto pelo GEPEULAN angolano a mim, estes não foram possíveis de serem realizados em razão do curto período em que lá estive. Como narrado anteriormente, a previsão de minha permanência em Angola era de 30 dias, mas em razão das dificuldades para a emissão do visto, o período foi reduzido para 15 dias (24 de julho a 08 de agosto) em Angola, sendo que cheguei ao Dundo em 26 de julho e de lá parti para Luanda em 07 de agosto, totalizando dez dias úteis de trabalho (e dois finais de semana).

Contudo, pude participar de algumas reuniões pedagógicas com o grupo de coordenadores de curso, nos quais pude conhecer melhor a dinâmica institucional, suas problemáticas, limitações e desafios a partir dos relatos dispostos ao longo destas atividades. Como o período era de encerramento de semestre letivo, as principais questões abordadas pelos docentes estavam relacionadas às avaliações (aprovação/ reprovação, casos de fraude²⁷³, alunos inadimplentes²⁷⁴), reformulação de quadros (organização dos professores de acordo com as disciplinas) e verbas (o salário de alguns professores encontrava-se atrasado).

²⁷³ É comum o caso de alunos que “pagam” aos professores para serem aprovados.

²⁷⁴ Apesar de ser uma universidade pública, há cobrança de taxas de matrículas e avaliações.

Já em relação ao plano de trabalho brasileiro, a única atividade não cumprida foi a análise dos modelos contratuais de docentes cubanos e portugueses. Apesar da minha insistência, não tive acesso a essa documentação.

No tocante da moradia dos professores brasileiros, fiz a visitação à casa do reitor e à casa que se encontrava em reforma. A primeira seria cedida aos professores brasileiros, enquanto a segunda seria destinada ao reitor, ou seja, ele trocaria de casa para acomodar a equipe brasileira. A casa em questão é térrea e conta com três quartos, um banheiro, uma sala, uma cozinha, uma área de serviço e uma varanda. No ato da visita, o reitor não se encontrava presente (fomos recebidos pela senhora responsável pelos cuidados domésticos), então optei por não avaliar o espaço físico dos quartos, conhecendo apenas a sua área coletiva. Porém, considerando-se que os professores brasileiros permanecerão ali por curtos períodos (tempo de desenvolvimento das disciplinas) em esquema de rodízio, ela é adequada para a sua atividade-fim e a localização é próxima à universidade. Há energia elétrica e água encanada nas dependências da cozinha e do banheiro, que também conta com um chuveiro com aquecedor. Desta casa eu não fiz registros fotográficos, pois só fui ter conhecimento da “troca” das casas após a visita. Em relação à casa que se encontrava em reforma, não foi possível conhecer o seu espaço interno, pois fui visitá-la no final de semana e ela se encontrava fechada, mas tirei fotos da mesma.

A atividade de oficina com os professores para a elaboração do currículo Lattes aparentemente era algo tranquilo a se fazer e, para tanto, havia preparado um tutorial com o passo a passo do processo. Porém, logo percebi que não era tão simples assim. Primeiramente, nem todos os professores se encontravam na cidade (era época de férias). Assim, estabeleci um período de plantão diário na universidade para aqueles que não puderam estar presentes nas oficinas coletivas (foram realizadas três) e, apesar das comunicações feitas, nem todos compareceram. Além disso, a rede de internet da universidade era bastante instável e a sua velocidade significativamente baixa, o que tornou o processo muito mais moroso, com quedas, travamentos e a necessidade de reiniciar todo o processo repetidas vezes. Por fim, a falta de domínio dos professores em manusearem o computador dificultou ainda mais o processo. Muitos tinham equipamentos mais modernos que o meu, mas pouco conhecimento de informática. Dessa forma, os

horários de plantão serviram para trabalhar com os ausentes e aqueles que não conseguiram realizar o seu cadastro durante as oficinas coletivas.

Em relação à escola indicada pela ULAN para a instalação da *Escola Anexa*²⁷⁵, esta foi sugerida no intuito de aproveitar a estrutura já existente para a implantação do projeto piloto. Contudo, dada a sua limitação física (a escola sugerida foi a *Escola Primária do Bairro Norte* já descrita anteriormente), a distância existente entre ela e a ULAN e o vasto terreno da universidade, com alguns prédios ainda em construção, em conversa com o diretor Chipombela avantei a hipótese de aproveitar esse processo de construção e, por meio do apoio financeiro de alguns patrocinadores, construí-la em seu espaço físico, justificando esta sugestão pela proximidade física entre a Faculdade e a Escola, promovendo um maior envolvimento do público docente e discente da universidade.

Aprovada a ideia inicial, contatamos um representante da *Neconstro – Empresa de Construção Civil Ltda.* e solicitamos a avaliação da viabilidade do projeto no terreno. A partir de sua afirmativa, elaboramos um ‘mini-projeto’ com a apresentação da proposta, sua justificativa e objetivos, bem como o desenho do mesmo, visando a captação de recursos para a sua realização.

A estrutura da *Escola Anexa* foi pensada para a Educação Pré-escolar e Primária, sendo os seus prédios constituídos de 05 salas de aula (aproveitando o prédio já existente) e 07 salas de aula (prédio a ser construído), 01 quadra poliesportiva, 01 parque infantil, 01 biblioteca infantil e 01 conjunto sanitário, além da necessidade de muros de vedação e terraplanagem do terreno. Contando também com a aquisição de recursos materiais (mobiliário, recursos tecnológicos, material didático, livros e brinquedos), o seu orçamento ficou em torno de 148.582.187,50 Kwanzas e a previsão de execução da obra, de acordo com o engenheiro contatado, seria de 12 meses.

É preciso ressaltar que, apesar do significativo custo de investimento, caso a *Escola Anexa* fosse implantada na escola sugerida anteriormente, também se fariam necessárias obras de reforma e adaptação que gerariam valores não tão

²⁷⁵ A *Escola Anexa* foi pensada nos mesmos moldes da *Escola de Aplicação* da *Faculdade de Educação* da *Universidade de São Paulo* e tem por objetivo a constituição de um laboratório experimental de práticas pedagógicas que possibilite sediar e executar pesquisas que visem o aperfeiçoamento do processo educativo e da formação docente; divulgar experiências e contribuições resultantes de suas ações, multiplicando seus saberes para toda a comunidade educativa; assegurar aos educandos a excelência em sua formação pelo usufruto do trabalho oferecido e proporcionar a atividade de estágio – fundamental para o processo formativo docente.

aproveitáveis como a criação de um espaço laboratorial na própria universidade, já que a condição do transporte é uma das grandes problemáticas para o desenvolvimento do sistema educacional na cidade do Dundo e, além disso, a situação de superlotação da escola sugerida poderia ser diminuída com a criação de um novo espaço educativo voltado para o mesmo público.

Com todas estas prerrogativas, o projeto arquitetônico²⁷⁶ da *Escola Anexa* foi pensado da seguinte forma:

Ilustração 17: Croqui da *Escola Anexa*

Para tanto, após a elaboração do projeto, fomos conversar com potenciais patrocinadores para a sua concretização e, apesar das indicações do GEPEULAN brasileiro, estes não se encontravam acessíveis no período do meu cronograma de trabalho. Porém, conseguimos realizar “visitas de cortesia” ao administrador municipal do Chitato, Sr. Marcelino Chissupa, que mostrou-se entusiasmado com a

²⁷⁶ Peço desculpas pela limitação do croqui apresentado. Não tenho o domínio de programas voltados para esta finalidade e o fiz no programa de redação de texto (*Microsoft Word*).

proposta e comprometeu-se em apoiar-nos política e financeiramente para a sua realização, bem como ao representante da *Endiama*²⁷⁷ (o qual não tenho o registro do nome), que nos recebeu e demonstrou muito interesse em financiar e acompanhar o desenvolvimento deste projeto.

No momento da visita a *Endiama*, pude realizar também a última tarefa solicitada pelo GEPEULAN brasileiro, que era a verificação do recebimento dos livros doados. Um grande volume de caixas lacradas se encontrava alocada em um depósito a aguardar a visita do presidente da empresa ao Dundo para a entrega formal à universidade, já que ela fora a empresa responsável pelo financiamento do transporte dos livros.

Durante a minha estadia no hotel, conheci alguns expatriados que ali residem e desenvolvem atividades profissionais em Angola. Em conversas informais com alguns deles, um representante da construção civil e outro de uma empresa responsável pela retirada de minas de guerra, ambos também se colocaram à disposição para o apoio e financiamento do projeto, enfatizando a importância que o desenvolvimento do sistema educacional tem para a região.

Em síntese, estas foram as atividades realizadas no curto período em que estive em Angola no ano de 2011 para a realização do diagnóstico territorial para o desenvolvimento das ações de cooperação acadêmica entre a FEUSP e a ULAN. Nas páginas a seguir, seguem registros iconográficos deste período, utilizados para ilustrar e dimensionar aos pesquisadores brasileiros a realidade e os desafios existentes na Região Acadêmica IV.

²⁷⁷ A *Endiama* é “a Empresa Nacional de Prospeção, Exploração, Lapidação e Comercialização de Diamantes de Angola, tendo sido criada a 15 de Janeiro de 1981, como concessionária exclusiva dos direitos mineiros no domínio dos diamantes. A Empresa é a sucessora da *Diamang*, uma companhia de capitais mistos, criada em 1917, em pleno período da vigência da colonização portuguesa em Angola, que operou até 1986”. Fonte: <http://www.endiama.co.ao/quem-somos/a-empresa/1>

Registros Iconográficos – 2011

1. Cidade do Dundo (Lunda Norte, Angola)

Hidrelétrica da cidade

Rede de distribuição da energia elétrica

Fontinário

Tipos de Moradia

Tipos de Moradia

Tipos de Moradia

Comércio nas comunas

Lavagem das roupas

Jango

Jango

Resquícios da guerra civil

Residência do governador

1ª. Igreja católica do Dundo

Igreja católica atual do Dundo

Museu do Dundo
(Fechado ao público) Busto de Agostinho Neto
(1º. Presidente de Angola)

Mercado do Dundo

Mercado do Dundo

Mercado do Dundo
(Cardápio) Mercado do Dundo
(Kizaka) Futura casa dos brasileiros
(Em reforma)

Endiama

Endiama
(Detalhe do quadro do hall da recepção) Prédio da Administração
Municipal do Chitato

2. Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte

Entrada da *Escola Superior Pedagógica*

Praça de Convivência

Prédios das salas de aula

Sala de Aula

Auditório

Sala dos Professores

Sala de Informática

Gabinete do Diretor Chipombela

Gabinete de trabalho cedido a mim

Oficina do Lattes com profes. da ESP

Biblioteca

Biblioteca

Laboratório

Laboratório

Laboratório

Laboratório

3. Estruturas Escolares da Cidade do Dundo (Lunda Norte, Angola)

Escola Primária do Bairro Norte
(Futura Escola de Aplicação)

Entrada

Prédio anexo à escola (construído posteriormente devido à demanda)

Sala de aula

Pátio

Banheiros

Escola de Formação de Professores
(Nível Médio)

Pátio

Sala de Aula

Materiais Didáticos

Sala dos Professores

Atividade de Iniciação Científica

Instituto Médio Politécnico

Fachada

Praça de Convivência

Anfiteatro

Quadra Poliesportiva

Academia

Residência dos Professores

Oficina de Máquinas e Instalações Elétricas

Laboratório de Práticas Oficiais

Oficina de Carpintaria

Oficina de Carpintaria

Laboratório de Eletrônica

Laboratório de Eletrônica

Laboratório de Química

Laboratório de Química

Laboratório de Química

Laboratório de Química

Laboratório de Física

Laboratório de Informática e Multimídia

Já em 2014, na condição de aluna do PPGE da FEUSP, fui contemplada com uma bolsa de estudos²⁷⁸ da CAPES para retornar a Angola, sobre a qual devo deixar registrados os mais sinceros agradecimentos, pois ela foi de fundamental importância para a análise e compreensão da dinâmica local para a realização das ações propostas pelo convênio.

Falar de um território sem vivenciá-lo e conhecê-lo a fundo é temerário. Comumente, vemos excelentes projetos planejados para localidades distantes que desconsideram as limitações reais e partem de pressupostos subjetivos a favor do ator, nunca do receptor de tais ações. Milton Santos (2010) já alertava para o perigo destas percepções fragmentadas:

As técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. [...] O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível (SANTOS, 2010, pp.18-20).

A questão da territorialidade – cultura, costumes e identidade –, é de fundamental importância para o sentido e efetividade de qualquer ação proposta e, para isso, estudos bibliográficos não bastam. Ter a oportunidade de “fazer parte” do processo, inserido no espaço-tempo, pisar o chão, respirar o ar, ouvir a língua e se adaptar ao ritmo local para compreender a dinâmica da vida do território estudado se faz essencial – tanto para diagnosticar, como para elaborar e colocar em prática qualquer ação que seja em prol do desenvolvimento do espaço em questão.

Quando retornei de Angola em 2011 já apresentava o cuidado com afirmações e leituras desconexas da realidade ali vivenciada, porém, o tempo em que lá estive foi ínfimo para corroborar as impressões iniciais, somente questionadas/confirmadas e/ou reelaboradas no período posterior, de agosto a novembro de 2014, no qual pude realmente viver as dificuldades e limitações existentes neste território.

²⁷⁸ Processo N. 11553-13-8, da área de Política Educacional.

Primeiramente, o custo de vida em Angola é altíssimo. Habitação, alimentação e comunicação neste país não se comparam ao Brasil²⁷⁹. Tive a felicidade de estar sob os cuidados da equipe da ULAN que, preocupada com estas questões, garantiu – em todos os momentos –, os cuidados necessários para o desenvolvimento do trabalho, demonstrando um zelo, comprometimento e organização admiráveis.

Em Luanda pude contar com o apoio do *Instituto Superior de Serviço Social de Angola* (ISSS) que, por intermédio do Prof. Chipombela e assessoria do Prof. Alfredo, me forneceu a hospedagem²⁸⁰ em uma moradia estudantil durante todo o período em que lá estive. Já na cidade do Dundo, a ULAN providenciou a “casa dos brasileiros” que, diferentemente das propostas em 2011, era uma espécie de palacete, com dimensões grandiosas e arquitetura da época colonial que possuía dois andares, quatro quartos, sala de estar, sala de jantar, cozinha, dois banheiros com chuveiros aquecidos, lavanderia e dependências ao fundo – na qual residia um aluno/funcionário da ULAN para nos respaldar²⁸¹ em quaisquer situações emergenciais. Também foram colocados à nossa disposição três funcionários²⁸² da universidade para a resolução de qualquer eventualidade, uma empregada doméstica²⁸³, além de guardas armados no amplo jardim que cercava toda a casa para garantir a nossa segurança²⁸⁴.

Em relação ao transporte²⁸⁵, desde que cheguei a Angola, pude contar com o apoio do Prof. Alfredo, que me acompanhou em todo o período que lá permaneci,

²⁷⁹ Um dólar americano equivalia a pouco mais de 100 kwanzas (Kz). Para se ter uma ideia do alto custo de vida em Angola, uma refeição simples (almoço ou jantar) não saía por menos de 3000Kz, o equivalente a US\$30.00; a diária em um quarto simples de hotel custava 13000Kz, ou seja, US\$130.00. A internet era outra questão problemática, pois, além de ser muito fraca (sinal e velocidade), era extremamente cara (4500Kz/ US\$45.00 um cartão com crédito de dados que não durava uma semana de conexão intervalada, usado exclusivamente para baixar documentos relacionados à pesquisa e comunicação escrita com o grupo de pesquisa e familiares).

²⁸⁰ Vale registrar que o valor da bolsa fornecida pela CAPES não era baixo, mas caso eu tivesse que ficar hospedada em um hotel e/ou alugasse algum espaço para residir, a minha estadia no país seria significativamente encurtada.

²⁸¹ Gratidão por tudo, querido Williams Monasterio!

²⁸² Meus agradecimentos ao Francisco Nelito, Bernardino Salvador e Roberto Espírito.

²⁸³ A Lu foi uma pessoa muito importante no processo de análise da realidade local. Diferentemente da maioria das pessoas com quem me relacionei (todas envolvidas com a universidade), ela fazia parte da população do Dundo que não teve acesso à formação escolar e trazia consigo histórias, práticas e costumes bem diferentes das pessoas do espaço acadêmico. De uma simplicidade e alegria ímpares, foi uma das grandes professoras que tive ali!

²⁸⁴ Questionamos a necessidade da presença de seguranças, ainda mais “armados”, mas os representantes da ULAN afirmaram ser usual e importante para a nossa proteção.

²⁸⁵ O transporte público em Angola ainda é uma política pública incipiente.

incluindo o percurso de Luanda a Dundo (cerca de 1200 Km), desta vez realizado por via terrestre, através da nova estrada, parcialmente asfaltada.

Em Luanda, para qualquer atividade era necessário estar de carro. A localização do ISSS não era central e fui orientada a evitar sair sozinha (essa orientação eu já havia recebido da outra vez em que estive no país). Então, para tudo (mercado, farmácia, banco e atividades da pesquisa), eu contava com o Prof. Alfredo. Já no Dundo, eu estava acompanhada das duas estudantes de graduação²⁸⁶ que, no processo de cooperação acadêmica, foram realizar os estudos semestrais no mesmo período do meu estágio doutoral. Sendo uma cidade menor e a residência muito bem localizada, pude restabelecer a minha independência para algumas ações cotidianas.

Em relação ao plano de atividades (missão de estudos) traçado para o período, estavam previstas as seguintes ações:

Plano de Trabalho Proposto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento historiográfico e documental do processo de constituição das políticas públicas do Ensino Superior em Angola; 2. Realização de entrevistas com representantes dos <i>Ministérios da Educação e Ciência</i> de Angola, bem como reitores, diretores, coordenadores e egressos para o conhecimento destas ações voltadas para a formação de docentes de Ensino Superior nas <i>Universidades Agostinho Neto</i> (Luanda) e <i>Lueji A'Nkonde</i> (Dundo); 3. Desenvolvimento de estágio de observação das práticas didático-metodológicas na <i>Universidade Lueji A'Nkonde</i> (Dundo); 4. Mapeamento das unidades de formação docente para o Ensino Superior no país, levantamento de dados específicos destas unidades a partir das políticas implantadas e registro iconográfico de suas infraestruturas para posterior análise.

Ilustração 18: Quadro do Plano de Trabalho de Campo (2014)

Em linhas gerais, as atividades descritas na missão de estudos foram cumpridas com êxito. O levantamento historiográfico e documental acerca do Ensino Superior em Angola e de suas políticas educacionais voltadas para a formação do corpo docente universitário possibilitou a elaboração de um roteiro muito mais completo e crítico para a realização das entrevistas semi-abertas com representantes do Ensino Superior.

Em razão de compromissos distintos em localidades divergentes, não se fez possível aplicar a entrevista com o ministro do *Subsistema do Ensino Superior* (Sr. Adão do Nascimento) e com o reitor da *Universidade Agostinho Neto* (Sr. Orlando da

²⁸⁶ Lara Calazans e Sheila Perina, a vocês a minha gratidão, admiração e amizade!

Mata). Contudo, as entrevistas realizadas com quatro (04) representantes da *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN), bem como as entrevistas abertas aplicadas aos docentes universitários egressos dos atuais programas formativos e o estágio de observação realizado na *Escola Superior Pedagógica* da cidade do Dundo e na reitoria da ULAN contemplaram as inquietações necessárias para a compreensão do funcionamento e evolução do Subsistema de Ensino Superior angolano.

Já a atividade de mapeamento das unidades de formação docente para o Ensino Superior no país mostrou-se abrangente demais para o curto período do estágio doutoral. Assim, a atividade de análise das políticas desenvolvidas pelas outras universidades estatais foi suprimida em razão das peculiaridades regionais respeitadas no seu processo de implantação. Todavia, fez-se possível conhecer a política de formação desenvolvida pela ULAN, distribuída nas três províncias (Lunda Norte: cidade do Dundo; Lunda Sul: cidade de Saurimo; Malanje: cidades de Malanje e Cuango).

As atividades de pesquisa foram realizadas em três períodos distintos. No primeiro período, que durou de agosto a setembro, eu permaneci na cidade de Luanda, capital de Angola e pude realizar as seguintes atividades:

- Levantamento documental do Subsistema do Ensino Superior na *Imprensa Nacional* (fontes documentais primárias: decretos e legislações);
- Reconstituição historiográfica do processo de desenvolvimento do Subsistema do Ensino Superior por meio da coleta de relatos orais do atual reitor da *Universidade Agostinho Neto* (UAN) e do reitor, pró-reitor para cooperação e vice-reitor para a área científica da *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN);
- Participação em evento científico-tecnológico;
- Conhecimento de parte significativa da história de Angola por meio da visita aos *Museus Nacionais de Antropologia e da Escravatura*;
- Aquisição de bibliografias relacionadas à história cultural e política dos povos constituintes da nação angolana;
- Passeio exploratório pela cidade de Luanda para o conhecimento das mazelas oriundas da guerra civil²⁸⁷ e do projeto político de reurbanização da capital de Angola²⁸⁸ para a promoção do seu desenvolvimento.

²⁸⁷ Migração populacional para as regiões menos afetadas pela guerra, desenvolvimento urbano desordenado – ausência de saneamento básico, iluminação, coleta de lixo etc., escassez de postos

Em um segundo período, que durou de setembro a novembro, as atividades realizadas foram:

- Viagem de Luanda ao Dundo (1300 km), passando pelas cidades de Malanje, Cuango e Saurimo;
- Conhecimento das Unidades Orgânicas da *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN) em Malanje (*Faculdade de Medicina e Instituto Politécnico*), Cuango (*Escola Superior Pedagógica*), Saurimo (*Escola Superior Politécnica*) e Dundo (*Escola Superior Pedagógica, Faculdades de Administração, Direito e Economia*), seus laboratórios e centros de pesquisa e desenvolvimento (CICAJ – *Faculdade de Direito*, CEDES – *Escola Superior Pedagógica do Dundo*, CIMETOX – *Faculdade de Medicina*);
- Levantamento documental e historiográfico da ULAN;
- Conhecimento e análise da atual estrutura organizacional da *Escola Superior Pedagógica do Dundo* – organograma, cursos oferecidos, turmas, currículo do curso de *Educação para a Infância* (Pedagogia), corpos docente e discente, equipe técnica-operacional –, bem como de sua infraestrutura (espaço físico e materiais disponíveis para o desenvolvimento da atividade docente);
- Conhecimento dos espaços destinados à construção dos futuros campi da ULAN em Saurimo e no Dundo;
- Participação em algumas atividades acadêmicas;
- Estágio na reitoria da ULAN para o acompanhamento do processo de desenvolvimento e implantação do Programa MINTER ULAN/USP e auxílio em sua organização documental de acordo com as exigências do *Ministério do Subsistema do Ensino Superior de Angola*;
- Realização de entrevistas semi-abertas com o Diretor Geral da *Escola Superior Pedagógica da cidade do Dundo* (Dr. Augusto Chimpombela) e com o Pró-Reitor para Cooperação (Dr. Carlos Pedro Cláver Yoba).

No terceiro e último período, durante o mês de novembro, realizei atividades nas cidades do Dundo (Província de Lunda Norte), Saurimo (Província de Lunda Sul), Malanje (Província de Malanje) e Luanda. Foram elas:

de trabalho e de mão de obra qualificada responsáveis pela geração de um mercado informal expressivo e determinante para a economia e sobrevivência das famílias.

²⁸⁸ Programas habitacionais para recolocação da população em moradias planejadas com pavimentação das vias, redes elétrica, de abastecimento de água e de esgoto, ainda que não aceito por uma grande parcela populacional em razão do deslocamento para regiões distantes da centralidade, onde atualmente habitam e desenvolvem atividades que garantem a renda familiar.

- Desenvolvimento de atividades formativas junto ao corpo docente das Unidades Orgânicas (uos) que compõem a Região Acadêmica IV (ULAN) relacionadas ao Programa MINTER ULAN/USP;
- Coleta das principais dificuldades vivenciadas pelos docentes;
- Realização de entrevistas semi-abertas com o reitor (Dr. Samuel Carlos Victorino) e o vice-reitor para a área científica (Dr. Alfredo Armando Manuel) da *Universidade Lueji A'Nkonde* (ULAN);
- Participação em atividade acadêmica;
- Conhecimento do novo campus da *Universidade Agostinho Neto* (Luanda).

Para além do inicialmente planejado e descrito na missão de estudos, as atividades de pesquisa foram complementadas com a participação em diversas atividades acadêmicas que contribuíram significativamente para a compreensão do atual estágio de desenvolvimento do Ensino Superior em Angola. Estas atividades possibilitaram uma leitura mais abrangente e crítica da realidade educacional angolana, com seus desafios, problemáticas, êxitos, direcionamentos e produções. Foram elas:

- Visita à 6ª. edição da *Feira do Inventor/Criador Angolano* (FelCA): “Ideias, Invenções e Produtos ao Serviço da Sociedade”, promovida pelo *Centro Nacional de Investigação Científica* (CNIC) do *Ministério da Ciência e Tecnologia* (Luanda, 12 a 15 de setembro);
- Participação e apresentação de comunicação intitulada “A Capacitação do Docente Universitário frente aos Desafios da Sociedade: O Projeto de Formação ULAN/USP” no *Simpósio Internacional sobre o Trabalho Científico e seu Impacto numa Sociedade em Desenvolvimento: A Universidade ao Serviço da Sociedade*, promovido pela *Universidade Lueji A'Nkonde* (Saurimo, 16 e 17 de outubro);
- Participação no evento de comemoração pelos 05 anos de existência da *Universidade Lueji A'Nkonde* (Saurimo, 18 de outubro);
- Participação como ouvinte em palestra sobre “A Função Social do Direito” na Faculdade de Direito da *Universidade Lueji A'Nkonde* (Dundo, 31 de outubro);
- Desenvolvimento de palestra sobre “O Sistema de Educação Brasileiro: da Creche ao Ensino Superior” na Escola Superior Pedagógica de Lunda Norte da *Universidade Lueji A'Nkonde* (Dundo, 03 de novembro);
- Desenvolvimento de oficina formativa acerca do Minter para os professores universitários interessados da *Universidade Lueji A'Nkonde* da Unidade Orgânica

de Lunda Norte e aplicação de simulado em proficiência de língua estrangeira (Dundo, 07 de novembro);

- Participação em oficina formativa acerca do Tidia-Ae para os professores universitários interessados da *Universidade Lueji A'Nkonde* da Unidade Orgânica de Lunda Norte e aplicação de simulado em exame de conhecimentos específicos a partir da escolha de uma linha de pesquisa (Dundo, 08 de novembro);
- Desenvolvimento de oficina formativa acerca do Minter para os professores universitários interessados da *Universidade Lueji A'Nkonde* da Unidade Orgânica de Lunda Sul e aplicação de simulado em proficiência de língua estrangeira (Saurimo, 10 de novembro);
- Desenvolvimento de oficina formativa acerca do Tidia-Ae para os professores universitários interessados da *Universidade Lueji A'Nkonde* da Unidade Orgânica de Lunda Sul e aplicação de simulado em exame de conhecimentos específicos a partir da escolha de uma linha de pesquisa (Saurimo, 12 de novembro);
- Desenvolvimento de oficina formativa acerca do Minter para os professores universitários interessados da *Universidade Lueji A'Nkonde* das Unidades Orgânicas de Malanje e Cuango e aplicação de simulado em proficiência de língua estrangeira (Malanje, 14 de novembro);
- Desenvolvimento de oficina formativa acerca do Tidia-Ae para os professores universitários interessados da *Universidade Lueji A'Nkonde* das Unidades Orgânicas de Malanje e Cuango e aplicação de simulado em exame de conhecimentos específicos a partir da escolha de uma linha de pesquisa (Malanje, 15 de novembro);
- Participação como ouvinte na 4ª. Conferência do *Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa* (FORGES), sob a temática “A expansão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa: desafios, estratégias, qualidade e avaliação” (Lubango e Luanda, 19 a 21 de novembro).

Ao longo de todo o período do estágio doutoral, não vivenciei nenhum tipo de dificuldade intransponível. Tive somente alguns contratemplos que interferiram no planejamento inicial, relacionados à saúde e permanência no país.

Assim que cheguei, apresentei um quadro de dengue, o que atrasou meu cronograma de pesquisa em uma semana. Passada esta situação, foquei no

desenvolvimento das atividades de pesquisa, fui à embaixada brasileira registrar a minha entrada no país, mas descuidei – por má interpretação – da questão do visto.

Com a liberação da bolsa CAPES, não tive tempo hábil para aguardar a resolução do consulado angolano acerca do visto estudantil²⁸⁹ e acabei optando pelo visto ordinário que, de todos, é o menos burocrático e mais rápido na emissão. Assim, baseei-me no prazo de três meses para a realização de todas as atividades previstas e este foi o meu grande equívoco. Ao contrário do que havia entendido, o visto ordinário não dá o direito a três meses de permanência no país, mas sim a um mês dentro de um período de três meses estipulado pelo consulado angolano. Desta má interpretação e desconhecimento, resultou a única experiência negativa durante a minha estadia no país: a minha apreensão como estrangeira em situação ilegal.

A apreensão ocorreu no posto policial de imigração fronteiriço com a República Democrática do Congo, para onde fui levada após a constatação da situação de ilegalidade no consulado do Dundo, onde havia ido para renovar o visto, pois pretendia prolongar a permanência para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao Minter (oficinas com os docentes universitários nas Unidades Orgânicas das três províncias que compõem a Região Acadêmica IV).

Apesar de a situação ter sido desagradável, pois até então jamais havia vivenciado algo similar, ela foi rapidamente solucionada pela equipe da ULAN que se fez presente durante todo o processo e, em menos de quatro horas fui liberada, após o pagamento de uma multa de 247350,00Kz, o equivalente a aproximadamente US\$2500.00.

Com exceção destas duas situações desastrosamente pontuais, o estágio doutoral foi um período significativamente positivo, no qual pude vivenciar e aprender muito acerca das diferenças nos sistemas de ensino superior – considerando a minha realidade pessoal, a qual tem por referência a *Universidade de São Paulo* desde a época da graduação e, portanto, o desconhecimento de algumas problemáticas e peculiaridades existentes na Região Acadêmica IV de Angola e, por conseguinte, no país que se encontra em pleno processo de reforma e expansão do Subsistema do Ensino Superior.

²⁸⁹ O consulado angolano no Brasil jamais havia emitido um visto estudantil, não sabendo sequer o que exigir em termos de documentação. Os primeiros vistos estudantis emitidos por ele foram destinados às integrantes do GEPEULAN, Lara Calazans e Sheila Perina, em 24 de setembro de 2014.

Registros Iconográficos – 2014

Prédio da Imprensa Nacional
(Luanda)

Detalhe do Acervo da Imprensa Nacional
(Luanda)

Prédio do Museu Nacional de Antropologia
(Luanda)

Placa do Museu Nacional de Antropologia
(Luanda)

Prédio do Museu Nacional da Escravatura
(Luanda)

Placa do Museu Nacional da Escravatura
(Luanda)

Novo campus da *Universidade Agostinho Neto*
(Luanda)

Novo campus da *Universidade Agostinho Neto*
(Luanda)

Prédio da Escola Superior Pedagógica do Dundo
(Lunda Norte)

Prédio do CICAJ (Lunda Norte)

Veículo da ULAN para o transporte
de alunos e professores (Lunda Norte)

Terreno destinado à construção do novo campus
da ULAN na cidade do Dundo (Lunda Norte)

Atividade com docentes universitários
(Malanje)

Placa do CIMETOX
(Malanje)

Prédio do Instituto Politécnico de Saurimo
(Lunda Sul)

Terreno destinado à construção do novo campus
da ULAN na cidade de Saurimo (Lunda Sul)

A Cooperação e os seus contextos

O termo *cooperação* traz, em sua essência, a cultura do ato de compartilhar e integra a concordância entre ações e intenções, podendo ser definido como uma “ação comum que visa a realização de metas desejadas por todos os interessados, [...] podendo assumir valor em si mesmo ou como instrumento na consecução de um fim qualquer” (SILVA et al., 1986, p. 271 *apud* FRANCO in: SGUISSARDI; SILVA JR., 2001).

No cenário atual, no qual o conhecimento é considerado fator fundamental para o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, social²⁹⁰, a cooperação acadêmica e a internacionalização do conhecimento podem ser entendidas como um processo de construção permanente em que a produção e também a utilização do conhecimento pré-existente podem adquirir princípios contraditórios: humanista/solidário e/ou coisificante/mercadológico (AZEVEDO; CATANI in CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 71).

Segundo Morosini (2011, pp. 95-96 *apud* AZEVEDO; CATANI in *Ibid.*, p. 74), no processo de internacionalização do Ensino Superior podem ser identificados dois modelos distintos de cooperação. O primeiro, nomeado como *Cooperação Internacional Tradicional* (CIT), é marcado por princípios mercadológicos (competitividade, captação de recursos e consumidores com grande mobilidade de estudantes e pesquisadores), objetivando o fortalecimento das IES. O segundo modelo, nomeado como *Cooperação Internacional Horizontal* (CIH), é caracterizado pela solidariedade e consciência internacional, no qual “os atores locais são os principais responsáveis pelo desenho e formulação das propostas, programas e projetos de mudança e os atores principais do processo de transformação”.

Frente a esta tipificação, pode-se afirmar que o convênio de cooperação internacional entre a FEUSP e a ULAN é horizontal, pois não está alicerçado em princípios mercadológicos – ao contrário, a procura dos dirigentes da ULAN para o seu estabelecimento se fez através do interesse dos mesmos pelo trabalho realizado pelo grupo de pesquisa em *Pedagogia Social* da FEUSP, em razão dos seus princípios de solidariedade e promoção de uma educação de qualidade em todos os

²⁹⁰ “As atividades econômicas, sociais, culturais e quaisquer outras atividades humanas tornaram-se, cada vez mais, subordinadas ao conhecimento e à informação. A economia focada no conhecimento baseia-se no desenvolvimento, para os mercados mundiais de produtos sofisticados, que fazem uso de conhecimento intensivo, e na crescente concorrência entre países e corporações multinacionais, com base em sua competência científica e tecnológica” (CABRAL NETO; ARAÚJO in CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 203).

espaços sociais, visando a emancipação humana – e buscou durante todas as etapas de sua relação privilegiar o que Sousa Santos denomina como *Epistemologias do Sul*, ao reconhecer a pluralidade cultural existente e planejar ações que possibilitassem o diálogo e sincronia entre a estrutura do PPGE da FEUSP e as necessidades e características do território onde a ULAN está inserida e desenvolve o seu trabalho formativo.

Ao longo de todo o processo de elaboração do Minter, o convênio de cooperação acadêmica entre a *Universidade Lueji A'Nkonde* e a *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* buscou analisar e compreender os diferentes contextos que o constituem para garantir a implementação de um Curso de Pós-Graduação em Educação que, ao mesmo tempo em que congrega e promove a qualidade do *Programa de Pós-Graduação em Educação* desenvolvido pela FEUSP, respeita e viabiliza a construção do conhecimento a partir da realidade angolana, contextualizando-o para o efetivo desenvolvimento da *Região Acadêmica IV*.

Compreendendo que

[...] o conhecimento, mesmo sendo produzido em cooperação internacional, está impregnado dos contextos dos polos conveniados; ou seja, o texto (conhecimento produzido), ao circular, carrega consigo contextos e marcas históricas dos campos de criação intelectual (nacional e global) (AZEVEDO; CATANI in CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 76),

os projetos delineados pelo GEPEULAN buscaram trazer consigo a inovação e um caráter de complementaridade no processo de retroalimentação do Minter, por meio da criação de um banco de dados²⁹¹ e do laboratório das práticas pedagógicas²⁹², para a consolidação e estruturação do próprio programa de pós-graduação em Educação da ULAN visando, em médio e longo prazos, possibilitar a sua autonomia institucional e, por conseguinte, influenciar o desenvolvimento do Ensino Superior angolano como forma de evitar o que Sousa Santos e Meneses (2009) chamam de “colonialidade de poder e de saber”²⁹³.

²⁹¹ *Mapeamento Geoeducacional da Região Acadêmica IV de Angola* (Processo N. 470227/2014-1, CNPq).

²⁹² *Escola Anexa* (Escola de Aplicação, FEUSP).

²⁹³ Segundo estes autores, o fim do colonialismo político, como forma de dominação que nega a independência de diversas nações, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais oriundas dele. A revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência

Dessa forma, ao longo do período de planejamento do Minter, foram realizados:

- a) O diagnóstico territorial, com o levantamento dos recursos, potencialidades e limitações da Região Acadêmica IV;
- b) A análise detalhada da legislação angolana referente ao Ensino Superior em vigor em 2011 e, posteriormente, reformada em meados de 2014, com todas as adequações necessárias a partir das novas exigências legais e em consonância com a legislação brasileira, regulamento institucional do PPGE da FEUSP e exigências da CAPES para a aprovação do projeto;
- c) O provimento de recursos necessários para a sua realização (tratamento e ampliação do acervo bibliográfico, por meio de um projeto de doação de livros e do estabelecimento de parceria com uma importante editora brasileira; estruturação da residência voltada para a hospedagem dos professores brasileiros em Angola; aquisição de veículos automotivos para o transporte dos professores oriundos das outras províncias que compõem a Região Acadêmica IV; restauração da rede de internet aberta à universidade – existente em 2011, mas extinta posteriormente e restaurada a partir de 2014 para a utilização do TIDIA/Ae);
- d) A capacitação técnica de funcionários da ULAN para a criação da secretaria de pós-graduação e catalogação/tratamento dos livros da biblioteca²⁹⁴;
- e) A consulta aos professores da FEUSP acerca do interesse em participar do Minter e levantamento de sugestões temáticas e bibliográficas para as disciplinas que compuseram a sua grade curricular;
- f) A atividade de auscultação dos professores e dirigentes da ULAN para o seu delineamento;
- g) O desenvolvimento de encontros com os docentes interessados para a apresentação do Minter (objetivos e metas, instituições participantes, etapas do programa, linhas de pesquisa, processo seletivo e grade curricular), do TIDIA/Ae

mercadológica de reduzi-la a valor de troca ampliou as possibilidades de dominação capitalista e, por conseguinte, de uma nova forma de dependência, “a colonialidade de poder e de saber” (2009, pp. 11-12).

²⁹⁴ Esta atividade de capacitação técnica foi realizada durante o segundo semestre de 2013 na Secretaria da PPGE e na Biblioteca da FEUSP com os angolanos Cláudio Alves Leni Muteba (secretaria); Bernardino Salvador e Roberto Espírito (biblioteca). Segundo Morisini (2011, p. 104 *apud* AZEVEDO; CATANI in CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 75), a cooperação internacional inicial é baseada na formação de recursos humanos para, posteriormente, passar à produção conjunta de conhecimento.

(apresentação, inscrição e manuseamento da ferramenta) e realização de um simulado com exames de proficiência e conhecimentos específicos, a partir da escolha individual da língua estrangeira e da linha de pesquisa do docente interessado em candidatar-se a uma vaga do Minter (os modelos de exames utilizados foram disponibilizados pelo PPGE da FEUSP e eram referentes ao processo seletivo de anos anteriores).

No âmbito das dificuldades existentes apontadas pelos docentes angolanos²⁹⁵, as principais problemáticas citadas estavam relacionadas à escassez na oferta de cursos de pós-graduação no país, fazendo-se necessário o deslocamento para Luanda ou para o exterior. Essa condição torna-se ainda mais complicada pelo seu alto custo (tanto para o governo quanto para o cidadão angolano), dificuldades de transporte (as rodovias que dão acesso a Luanda se encontram em processo de construção), desligamento do trabalho (muitas vezes, a única fonte de renda do docente) e distanciamento familiar (culturalmente, a valorização dada à convivência familiar pelos angolanos é louvável). Por essas razões, muitos docentes lamentaram a “interrupção” da vida acadêmica e tantos outros passaram a buscar cursos *lato sensu* oferecidos por instituições privadas (muitos destes cursos de qualidade questionável e amplamente desenvolvidos na modalidade a distância – EaD).

Estas problemáticas foram levadas em conta no processo decisório de localização do Minter na cidade do Dundo, pelo fato da ULAN possuir ali estrutura residencial para acolher os professores oriundos de Malanje, Cuango e Saurimo. Contudo, pode-se observar que a quantidade de professores interessados vindos destas regiões foi significativamente menor (menos que a metade) que a dos professores residentes na cidade do Dundo.

Em relação à preparação do grupo para o processo seletivo do Minter, tive a oportunidade de realizar a apresentação do programa em todas as suas etapas, esclarecer as dúvidas e aplicar os simulados de proficiência e linha de pesquisa (ambas as escolhas não tinham o caráter definitivo e os docentes participantes

²⁹⁵ Em termos quantitativos, foram ouvidos 66 (sessenta e seis) docentes da ULAN, 47 (quarenta e sete) da cidade do Dundo (nas atividades realizadas nos dias 07 e 08 de novembro de 2014); 08 (oito) em Saurimo (nas atividades realizadas nos dias 10 e 12 de novembro de 2014) e 11 (onze) em Malanje (nas atividades realizadas nos dias 14 e 15 de novembro de 2014). Os apontamentos registrados foram obtidos em atividades coletivas, de forma aberta.

tinham a ciência deste fato, realizando-as somente a título de conhecimento da tipologia dos exames propostos pelo processo seletivo do PPGE da FEUSP).

A escolha da língua espanhola (por 36 candidatos) foi seguida pela inglesa e francesa (com 19 candidatos cada), não havendo nenhum interessado pelas línguas italiana ou alemã. Já em relação às linhas de pesquisa, “Estado, Sociedade e Educação”, “Ensino de Ciências e Matemática” e “Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares” foram escolhidas por 16 candidatos cada, enquanto “Linguagem e Educação” contou com 08 interessados, seguida pela “Psicologia e Educação” com 06 e “Educação Especial” e “Cultura, Organização e Educação” com 01 candidato cada²⁹⁶. Estas escolhas evidenciam a proximidade com a língua latina em razão da grande convivência existente na região com professores cubanos e a priorização de linhas de pesquisa que enfatizam as questões metodológicas do ensino, exigência em pauta na atual reforma do Ensino Superior angolano.

Em ambas as avaliações – trazidas para o Brasil e analisadas pelos profes. coordenadores do Minter no Brasil, pôde-se verificar características díspares na formação dos docentes, de acordo com os países e períodos em que cursaram a graduação. Por essa razão, a disciplina “Seminários de Metodologia de Pesquisa” torna-se ainda mais pertinente, ao promover uma formação coletiva para que os projetos de pesquisa conversem entre si e se complementem, obliterando o caráter individual e solitário das pesquisas acadêmicas e reforçando uma característica muito valorizada pela cultura angolana: a coletividade.

Ao longo do processo de pesquisa acerca de produções acadêmicas que tratassem do Ensino Superior angolano e também durante a participação em alguns eventos científicos, pude constatar esta mesma disparidade no “fazer a ciência”, talvez pela falta de uma orientação adequada, dado o pouco tempo em que o Ensino Superior existe em Angola, ou ainda pela ausência de uma fiscalização de acordo com as normas internacionais de produção acadêmica. Mas o fato é que neste processo de investigação pude verificar dois trabalhos acadêmicos distintos que se caracterizavam como plágio, com transcrições diretas e integrais de outras produções sem a citação da fonte tanto no corpo do texto quanto em suas referências bibliográficas. Em relação aos eventos científicos, essa disparidade foi

²⁹⁶ O número de avaliações não condiz com o número de docentes participantes das atividades (citado em nota anterior), pois a contagem apresentada foi feita pelas listas de presença, enquanto estas, pelas quantidades de avaliações.

percebida nos momentos de comunicação das pesquisas – realizadas em universidades de diversos países (Alemanha, Brasil, Cuba, Espanha, Portugal etc.), nas quais os estudos nem sempre se mostravam relevantes para a realidade do país, reforçando “[...] a transmissão da hegemonia dos países centrais, de inculcação dos valores e da aceitação de determinado arbitrário cultural, [...] reforçando o poder de dominação dos dominantes” (AZEVEDO; CATANI in CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 90).

Partindo da dubiedade existente entre a libertação e a dependência que a produção do conhecimento pode gerar; das diferentes concepções de universidade e os seus direcionamentos; da história de constituição do Ensino Superior no Brasil e em Angola e reconhecendo a interface existente entre educação e economia, considerando-se que “a mobilidade social ascendente nas sociedades capitalistas é dependente dos níveis educacionais aos quais os indivíduos têm acesso” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 13), a realização do MINTER pode ser entendida como uma possibilidade de construção e garantia do direito universal à educação e, por conseguinte, da redução das desigualdades sociais existentes na *Região Acadêmica IV*, por meio da qualificação de seus docentes e desenvolvimento de estudos que contribuam para lidar com as problemáticas existentes neste território.

Esta expectativa encontra-se registrada na fala²⁹⁷ de alguns dos integrantes do GEPEULAN que fazem parte da equipe angolana e estiveram/estão à frente do projeto na *Universidade Lueji A’Nkonde*:

“As expectativas são imensas, grandes, um sonho. Que esse curso se estabeleça na ULAN para cumprirmos este sonho que é o de proporcionar uma formação pós-graduada boa e depois também que seja diferente daquela que é feita em Angola, queremos assegurar e já dissemos isso ao ministro [do Ensino Superior], que quando acontecer na ULAN vai ser diferente daquilo que é feito no país, não vão ser professores que vêm a correr, sem terminar a respiração, dão a aula e já estão a voltar para o avião, não. Queremos que quando os nossos professores vierem, os professores da USP vierem, venham, sentem e trabalhem com os nossos professores num ambiente calmo porque queremos sentir que o conhecimento saia, flua mesmo e que nossos professores se transformem, queremos sentir

²⁹⁷ As entrevistas foram realizadas no período do trabalho de campo em Angola (2º. semestre/ 2014), de caráter *semi-aberto*, não estão transcritas em sua integralidade no presente estudo, mas foram empregadas para a compreensão e reconstituição do programa governamental angolano de formação dos quadros altamente qualificados (doutores) no exterior, bem como das problemáticas e realidade existentes para a finalização do diagnóstico territorial.

que quando nossos professores terminarem o curso sejam mestres, mestres que saibam fazer as coisas, que saibam estar em sala de aula, que saibam pesquisar e consigam levar esse conhecimento para fora, fazendo a extensão universitária. No fundo, queremos que com o MINTER os professores da ULAN sejam realmente docentes do Ensino Superior, com letras maiúsculas. Aí poderemos dizer então ‘somos uma universidade pequena, mas olha, conseguimos fazer uma coisa boa’. E não é em vão que temos essa paciência toda, desde 2010 a falarmos nisso, a trabalharmos nisso, já se vão cinco anos, mas com calma vamos fazendo, porque temos certeza de que quando acontecer é porque a coisa amadureceu bem. [...] A expectativa é muito grande. [...] Garantindo que o nosso professor, da nossa universidade, seja bom, ele estará dando o seu contributo para uma formação cada vez melhor na nossa região e por via disso, estará a contribuir para o desenvolvimento do país no geral, porque os nossos estudantes vão depois trabalhar em vários sítios, muitos deles serão professores e se receberem a formação de bons professores, então eles também serão bons professores. [...] Aquilo que fizemos na nossa universidade tem sempre impacto em todo o país, porque tem impacto na província, nas famílias, na vida deles, na economia [...], em cascata o benefício é para muita gente. [...] E isso falamos para os nossos estudantes: sejam agentes transformadores da sociedade. Então, os nossos professores têm que ser bons em todos os aspectos e o MINTER é para transformar os nossos professores, para que eles sejam agentes transformadores da nossa sociedade” (Prof. Dr. Samuel Carlos Victorino, ex-reitor da ULAN)²⁹⁸.

“Nós, na ULAN, estamos a preparar o nosso mestrado com a USP que está quase no fim, cumprindo todo um conjunto de normas administrativas. Então, passamos ou estamos a inverter a pirâmide na tendência a mandar estudantes ao exterior para que sejam formados. Isso é uma grande vitória. [...] Uma grande deficiência que levará tempo a vencer é exatamente a carência do corpo docente no Ensino Superior. O corpo docente que nós temos ainda é insuficiente. Se andar pelas nossas instituições, verificará muita cooperação. Nós não somos contra a cooperação, pelo contrário, mas em termos de equilíbrio, em termos de equiparação entre aquilo que é o corpo docente nacional e aquilo que é o corpo docente expatriado ainda há um desequilíbrio. Quer dizer que temos que aumentar a formação, aumentar e melhorar a formação dos nossos docentes. [...] Nós, nas vezes que estamos juntos, pensamos que somos muitos, mas quando começamos a colocar as pessoas por especialidades, começamos a ver que somos poucos. [...] A transição dessa situação passa pela formação e superação do corpo docente. [...] A minha grande expectativa é exatamente o arranque do mestrado, porque a maior parte do nosso corpo

²⁹⁸ No ato da entrevista, o Prof. Dr. Samuel C. Victorino respondia pelo cargo de Reitor da ULAN. Atualmente, ele se encontra em exercício como chefe de gabinete do Ministro do Ensino Superior.

docente, portanto na ULAN, ainda é licenciado. Apesar de que há já alguns com mestrado e doutoramento feitos fora desse acordo, mas com o arranque do mestrado em cooperação com a USP, isso pode estabilizar o nosso corpo docente. É um ponto de partida extremamente importante. Uma grande contribuição” (Prof. Dr. Carlos Pedro Cláver Yoba, antigo Pró-reitor para a Cooperação da ULAN)²⁹⁹.

“Este projeto é importantíssimo para a ULAN e para as suas Unidades Orgânicas. [...] Falta apenas a sua implementação prática, porque do ponto de vista do diagnóstico, da consolidação e do trabalho entre a ULAN e a USP, eu pessoalmente sou testemunha de todo o trabalho que foi feito desde o início. Realmente temos professores que necessitam dessa formação. Eu acredito que pouco a pouco vai se estender a outras universidades, ‘quizás’ para todas as regiões acadêmicas que nós temos, para assinar protocolos de cooperação com a USP, para que de fato possamos continuar a desenvolver a mesma política de qualidade para a educação do Ensino Superior. [...] Estamos a caminhar bem, estamos a caminhar muito devagar, mas com passos sólidos e, pouco a pouco, vamos materializando aquilo que são as intenções de nossa universidade” (Prof. Dr. Augusto Chipombela, antigo Diretor da Escola Superior Pedagógica da Cidade do Dundo, ULAN)³⁰⁰.

“A expectativa é grande. Os esforços foram grandes na mobilidade das equipas angolana e brasileira, desde 2010, e em breve poderemos dizer que temos 36 mestres [...] porque o papel da universidade não é somente de ensino, mas de investigação e extensão universitária. Assim, não basta somente ensinar, reproduzir ou transmitir aquilo que os outros acadêmicos do mundo afora já identificaram, mas a universidade também tem o papel de buscar o novo e fazer a extensão para que as suas descobertas sejam aplicadas para o bem da sociedade” (Prof. Dr. Alfredo Armando Manuel, Vice-Reitor para a Área Científica da ULAN).

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se considerar três contextos empregados pela *Abordagem do Ciclo de Políticas* para a análise das contribuições e limitações existentes neste convênio de cooperação acadêmica e no delineamento do Minter. Foram eles, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

²⁹⁹ Atualmente, o Prof. Dr. Carlos Yoba responde pelo cargo de Reitor da ULAN.

³⁰⁰ Atualmente, o Prof. Dr. Augusto Chipombela responde pelo cargo de Vice-Reitor para a Área Acadêmica e Vida Estudantil da *Universidade Cuito Cuanavale* (Região Acadêmica VIII, integra as províncias do Cuando Cubango e do Cunene).

A partir dos depoimentos supracitados, pode-se observar que o *contexto de influência* foi dialógico e convergente desde o princípio do estabelecimento deste convênio, não havendo nenhuma discordância relacionada aos objetivos e ações propostos a partir dos diagnósticos realizados. Em nível macro, as proposições apresentadas demonstram consonância com os objetivos do governo angolano em expandir o Subsistema do Ensino Superior e qualificar os seus quadros docentes. Em âmbito nacional, o seu estabelecimento vai ao encontro do processo de internacionalização da FEUSP, da criação de um campo de pesquisas para o desenvolvimento de estudos da cultura angolana e do cumprimento de um dos principais objetivos da educação: o de transformar realidades por meio do conhecimento.

O *contexto da produção de texto* foi, até o momento, o contexto que mais nos exigiu, pois a elaboração documental de todas as ações aqui apresentadas teve de passar pelo crivo institucional da USP, FEUSP, ULAN, CAPES, CNPq e *Ministério do Ensino Superior de Angola*, além de estarem de acordo com as leis vigentes de ambos os países conveniados. Estes processos demandam tempo e, às vezes, um único termo usual no Brasil, por exemplo, não está de acordo com o que se emprega em Angola, exigindo a total revisão do documento em questão. Dada as limitações da rede de comunicação e serviço de postagem em Angola, contrapondo-se aos prazos exíguos estabelecidos pelas diferentes instituições, a morosidade e a burocracia se revelaram grandes limitadoras no processo de realização das ações propostas pelo convênio.

Por fim, o *contexto da prática* sofreu significativas alterações em decorrência das dificuldades originadas do *contexto da produção de texto* e é neste sentido que cabe salientar a importância do conhecimento do território para compreender as possibilidades e os desafios de um convênio como este. A distância, os recursos e as diferenças culturais interferem diretamente no desenvolvimento das ações propostas e é preciso levá-los em consideração. A partir da apresentação do trabalho exposto, pode-se verificar que muitas ações já foram realizadas, contudo, a questão temporal que se alarga para o desenvolvimento do Minter demonstra a necessidade de se respeitar estas diferenças culturais e exige do pesquisador e das instituições envolvidas o reconhecimento de que a referência territorial pessoal e/ou institucional nem sempre condiz com a de outras realidades, tornando-se imprescindível a realização de adequações necessárias para a sua efetivação.

Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender qual a relevância e efetividade do estabelecimento de um convênio acadêmico de cooperação internacional entre duas universidades tão distantes, com histórias e realidades bem diferentes. Para isso, primeiramente ocupou-se do entendimento do que é uma universidade e qual a sua finalidade. Diante da diversidade de concepções, funções e atribuições que esta instituição pode vir a ter, a pesquisa então se voltou para o conhecimento da história do ensino superior nos territórios nos quais estas universidades estão localizadas (Angola e Brasil) e, posteriormente, para as suas histórias de fundação e desenvolvimento.

A partir deste amplo cenário, foi possível conhecer os diferentes contextos que constituíram a FEUSP e a ULAN e, por meio do estudo do processo de desenvolvimento das ações oriundas deste convênio, analisar as suas possibilidades e limitações no desenvolvimento de um Curso de Pós-Graduação em Educação (Minter) para os professores universitários da ULAN, organizado pela FEUSP com a mesma qualidade do seu PPGE.

Durante o processo de elaboração desta pesquisa e, fundamentalmente, do trabalho de campo realizado, muitos outros questionamentos foram suscitados: de que forma esta cooperação não se caracteriza como uma espécie de neocolonização? Quais os reais ganhos da ULAN com o estabelecimento desta parceria com a FEUSP? Por que a FEUSP?

Neste sentido, o caminho dado para a construção dos conhecimentos aqui apresentados justifica a sua extensão, pois possibilitou a compreensão de suas histórias, simetrias e assimetrias.

A descaracterização deste convênio como uma ação neocolonizadora se deu ao longo de todo o período de trabalho, no qual foram consideradas todas as dificuldades e necessidades da ULAN, bem como a adequação de algumas exigências do PPGE da FEUSP, contextualizando-as à realidade da Região Acadêmica IV de Angola. A partir da sua realização, a ULAN contará com uma estrutura institucional (centro de pesquisas, banco de dados, secretaria de pós-graduação etc.) e com um corpo docente qualificado que possibilitará a criação do seu próprio programa de pós-graduação, promovendo assim, a sua autonomia e não a dependência institucional existente em outros convênios de cooperação.

Dessa forma, o Minter não pode ser considerado a mera *transferência* e imposição do PPGE da FEUSP no território angolano, mas um processo de construção coletiva, no qual a escolha pela FEUSP se justificou pelo seu modelo referenciado e reconhecido de excelência na formação dos quadros de docentes do Ensino Superior no Brasil.

Em busca do entendimento acerca das diferentes formas de cooperação acadêmica, foi localizado um modelo que privilegia relações solidárias, em prol do desenvolvimento humano por meio da construção do conhecimento partilhado, sem a apelação mercadológica que atualmente permeia o campo do Ensino Superior em âmbito internacional.

Assim, pode-se afirmar que o estabelecimento de um convênio de cooperação acadêmica entre países com histórias, culturas e tempos distintos se faz possível, desde que respeitadas as peculiaridades existentes entre ambos, o que confirma a hipótese inicial da pesquisa. As condições que os fazem protagonistas e, concomitantemente, promovem a identificação comum como países periféricos frente à hegemonia mundial, incitam sentimentos humanitários que direcionam a ação educativa ao complexo desafio de conciliação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Nesse contexto, a Educação – entendida como instrumento de transformação do homem que transforma o mundo³⁰¹ – e, particularmente, o Minter, pode promover alterações significativas na *Região Acadêmica IV*, por meio da qualificação dos quadros docentes universitários e, por conseguinte, a ampliação da rede educacional (com a formação de mais professores, maior a possibilidade de abertura de novas escolas que abranjam a região e atendam à demanda discente), resolução de problemáticas locais através de pesquisas e estudos focais e influência no delineamento das ações e programas do Ensino Superior do País.

Além do aprofundado conhecimento sobre as diversas representações da instituição *universidade*, das estratégias validadas pela USP para a qualificação do corpo docente das universidades brasileiras em seu esforço de interiorização no Brasil, a pesquisa possibilitou corroborar a afirmação de Miura (2006) quanto à excelência da *Faculdade de Educação* da USP no aspecto da internacionalização e,

³⁰¹ “É preciso que a educação esteja [...] adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. [...] Uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué” (FREIRE, 2006, p. 45).

ao mesmo tempo, trouxe as evidências de que esta pode ser um processo institucional, seja ele capitaneado pela própria unidade, por seu PPGE ou por grupos de pesquisas, como foi o caso analisado. Investigando experiências de internacionalização em diversas unidades da USP, em sua tese de livre docência, Miura apontou reiteradamente que o sucesso de tais iniciativas se deve, quase que exclusivamente, aos esforços individuais de professores a partir de suas relações pessoais e acadêmicas.

Ainda que o processo de cooperação acadêmica internacional estudado esteja em curso, foi relevante entender o processo de sua pactuação, pois a *Universidade de São Paulo* tem como uma de suas prioridades a internacionalização.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO NETO, António. **Discursos políticos escolhidos**. Luanda: Edições DIP do MPLA, 1985.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 24, n. 57, Mar./2016, pp. 113-126. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113. Acesso em: 22/06/2016.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Com quantos escravos se constrói um país? **Revista de História da Biblioteca Nacional**: Dossiê Angola-Brasil. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 39, Dezembro/2008, não paginado. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/revista/edicao/39>. Acesso em 20/01/2015.

AMARAL, Antônio José de Azevedo. **O Estado autoritário e a realidade nacional**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

ANDRADE, Vicente Pinto de. Momentos distintos marcam transição da economia angolana. Notícia de 12/11/2008. **ANGONotícias**: Notícias de Angola em tempo real. Disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/20313/momentos-distintos-marcam-transicao-da-economia-angolana>. Acesso em 20/04/2016.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **Universidade de São Paulo**: Fundação e Reforma. 1971. 252 p. Tese (Livre Docência em Filosofia da Educação) – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 1971.

_____. **Universidade de São Paulo**: Fundação e Reforma. São Paulo: MEC/INEP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudoeste, 1974a.

AVELLAR, Hélio Alcântara. **História administrativa e econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1970.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1971.

_____. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. **A educação na encruzilhada**: Problemas e discussões. 2ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BALL, Stephen J. **Ciclo de Políticas e análise de políticas**. In: Palestra proferida no *Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. N. 241. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

BENNER, Patricia Sawyer. **From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice**. Menlo Park, Calif: Addison-Wesley Pub. Co., Nursing Division, 1984.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Col. INEP 70 anos, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
BOLETIM OFICIAL DE ANGOLA. **Diploma Legislativo N. 3235**, de 21/04/1962. Cria os Centros de Estudos Universitários.

BRANDÃO, Zaia. A Dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, pp. 153-165, julho/ 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>. Acesso em 08/06/2016.

BRASIL. **Balanco de Governo 2003 – 2010**. Livro 3: Cidadania e Inclusão Social, Vol. 1, Cap. 2 (Educação). Brasília: Governo Federal, 2010. Disponível em: https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf. Acesso em: 12/08/2016.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação, visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em: 12/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **O Ensino no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932 – 1945.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Regulamento**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

BRASIL. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. In: **Relatório de Gestão Consolidado – Ministério da Educação – Exercício 2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso: 12/08/2016.

BRITO NETO, Manuel. **História e Educação em Angola: da ocupação colonial ao MPLA**. 2005. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000377847&fd=y>. Acesso em 20/01/2015.

CACETE, Núria Hanglei. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de**

Educação. A referência da formação do professor de Geografia. Tese (Doutorado em Geografia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1940.

CARVALHO, Paulo de. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola in: **Revista Angolana de Sociologia**. Pobrezas e Desigualdades Sociais. n. 9, 2012, pp. 51-58. Angola (Luanda): SASO; Portugal (Mangualde): Edições Pedagogo. Disponível em: <http://ras.revues.org/422>. Acesso em 20/08/2015.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Educação Superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Série: educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **A Formação do Professor Universitário na USP**. Relatório de Pesquisa (CNPq). São Paulo, 1996. Anexos.

_____. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, Março/2003, pp. 41-64.

CHOCOLATE, Francisco Antônio Macongo. **Orientação Profissional**: Um estudo comparado da escolha da profissão docente entre Angola e Brasil. Dundo: CEDES/Lueji Editora, 2013.

COIMBRA, Ana Carolina Gomes; GOMES JR., Cleonildo Mota. Ensino Superior de Angola: Uma Contextualização da Organização das Políticas Educacionais e sua Parceria com o Brasil in: **Revista eletrônica História e-História** (ISSN 1807-1783), 05 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=243>. Acesso em 02/06/2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3ª. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007c.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª. ed. [revista]. São Paulo: Ed. UNESP, 2007a.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2ª Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2005.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, Maio/Ago. 2004, pp. 423-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 07/09/2015.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Executivo N. 26**, de 23/02/2011. Aprova o Regulamento sobre a elaboração do processo para a criação de cursos de graduação a ministrar nas Instituições de Ensino Superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Executivo N. 29**, de 03/03/2011. Regulamenta o processo de criação e funcionamento de cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 03**, de 24/03/1995. Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária e revoga o Decreto N. 55, de 20/09/1989.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 04**, de 19/01/2001. Aprova o Estatuto da Carreira do Investigador Científico.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 05**, de 07/04/2009. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial da actuação e expansão das instituições de ensino superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 05**, de 19/01/1982. Aprova o Regulamento dos Bolseiros Angolanos no Estrangeiro

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 29**, de 03/11/1995. Estabelece e regulamenta o Regime Jurídico da Carreira de Investigação Científica Agrária.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 31**, de 10/04/1980. Regulamenta o Estatuto dos docentes angolanos no quadro da Universidade de Angola

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 36**, de 23/10/1998. Estabelece e regulamenta o Regime Jurídico da Carreira de Investigação Científica Pesqueira.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 40**, de 29/06/2001. Aprova o Regime Remuneratório do Investigador Científico.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 55**, de 20/09/1989. Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 57**, de 05/09/2003. Aprova o Estatuto Remuneratório dos funcionários (docente e não docente) da Universidade Agostinho Neto.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto N. 90**, de 15/12/2009. Estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 165**, de 19/06/2014. Aprova o Regulamento de Bolsas de Estudo Externas.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 196**, de 11/07/2011. Aprova a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI).

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 201**, de 20/07/2011. Aprova a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 224**, de 11/08/2011. Estabelece o mecanismo de coordenação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 24**, de 19/01/2011. Aprova o Acordo de Cooperação entre a República de Angola e a República Portuguesa no domínio do Ensino Superior e Formação de Quadros.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 242**, de 07/09/2011. Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Lueji A'Nkonde.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial N. 54**, de 19/01/2011. Aprova o Protocolo de Cooperação entre a República de Angola e a República Socialista do Vietname no domínio Científico e Tecnológico.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei N. 02**, de 22/06/2001. Estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei N. 23**, de 10/12/2009. Revoga o Decreto-Lei N. 02, de 2/06/2001, que estabelece as normas gerais reguladoras do Subsistema do Ensino Superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Lei N. 20**, de 15/12/1990. Aprova o Estatuto do Trabalhador Estudante.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Resolução N. 04**, de 02/02/2007. Aprova as Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Resolução N. 16**, de 10/06/1994. Cancela a partir do fim do ano lectivo de 1993/1994, todas as bolsas de estudo no exterior do País, atribuídas para os ensinos básico, secundário geral, médio e universitário.

DIÁRIO DO GOVERNO. **Decreto N. 44472**, de 23/07/1962. Anula o Diploma Legislativo N. 3235, de 21/04/1962 e as respectivas portarias regulamentares.

DIÁRIO DO GOVERNO. **Decreto-Lei N. 44530**, de 21/08/1962. Cria os Estudos Gerais Universitários integrados na Universidade Portuguesa.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza/CE: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (compilador). **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas**. 2ª. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Método para uma filosofia de libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

ELIAS, Ana Paula Tuavanje. **Bem-Estar no Ensino Superior: processo de ajustamento dos estudantes angolanos**. Luanda: Mayamba Editora, 2014.

ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA. **Informações e programas, 1933 - 1934**. São Paulo: 1933.

EVANGELISTA, Olinda. **A Formação Universitária do Professor: O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934 – 1938)**. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

FANON, Frantz. Uma Ilustração: subdesenvolvimento e anticolonialismo. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Subdesenvolvimento e Desenvolvimento**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FARIA, Júlio Cezar de. **Da fundação das Universidades ao ensino na Colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora/ Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **A Universidade e sua alma endemoninhada**. Série Estudos & Documentos, v. 45. São Paulo: FEUSP, 2012.

_____. **Educar Professores?** Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. 1978. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1978.

FOLHA DE S. PAULO, Jornal. **Reforma das Universidades: Manifesto**. Caderno 1, p. 07, de 14/05/65. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1965/05/14/2//4428066>. Acesso em: 12/07/2016.

FONSECA SOUZA. **Etnografia de Angola: Entre a Pesquisa e o Desenvolvimento de Políticas Culturais**. Luanda: Mayamba Editora, 2012.

FONSECA, Sônia Maria. In: HISTEDBR. **Glossário: Navegando na História da Educação Brasileira**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm. Acesso em: 17/05/2016.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (org.). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: EDIUPF; Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABINETE DO REITOR DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. **Circular n. 08**, de 22/09/2003. Documento interno da Universidade que faz um balanço acerca dos principais problemas institucionais.

HABERMAS, Jürgen. Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalism**: examining the politics of recognition. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

HAMBURGER, Esther Imperio. Para quê pós-graduação? In: ANDRADE, Manoel de *et al* (orgs.). **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, Nov./2001, pp. 30-41. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 22/06/2016.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial – Out./2004, pp. 937-960. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>. Acesso em: 22/06/2016.

IANNI, Octavio. **A Formação do Estado Populista na América Latina**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 17/07/2016.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, Set./Dez. 2005, pp. 1341-1362. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>. Acesso em: 22/12/2015.

LACOMBE, Américo Jacobina. Os primórdios da Educação. In: **História da cultura brasileira**. V. 1. Rio de Janeiro: MEC/CFC/FENAME, 1973.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, Rio de Janeiro, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf>. Acesso em: 22/06/2016.

LIMA, Mônica. Angola é aqui. **Revista de História da Biblioteca Nacional**: Dossiê Angola-Brasil. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 39, Dezembro/2008, não paginado. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/revista/edicao/39>. Acesso em 20/01/2015.

LOBÃO, Ronaldo Joaquim da Silveira. **Cosmologias Políticas do Neocolonialismo**: como uma Política Pública pode se transformar em uma Política do Ressentimento. 2006. 316 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - UnB, Brasília, 2006.

MACHADO, Nilson José. O lugar da Educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 374-378, Dec. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300047. Acesso em 17/05/2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, pp. 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 10/02/2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, pp. 303-318. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10/02/2012.

MANASSA, João Baptista Abreu. **Lunda**: História e Sociedade. 2ª. ed. Luanda: Mayamba Editora, 2014.

MANCEBO, Deise. "Universidade para Todos": a privatização em questão. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 3 (45), Set./Dez. 2004, pp. 75-90. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/45-dossie-%20mancebo.d.pdf>. Acesso em: 21/07/2016.

_____. Educação Superior no Brasil: Expansão e Tendências (1995-2014). **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Acesso em: 12/06/2016.

MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Col. Políticas Universitárias. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

MAURO, F. **O Brasil no tempo de D. Pedro II: 1831 – 1889**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MEEK, Vincent Lynn. Use of the "Market" in the Transformation of Australian Higher Education. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. (org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña, ES: Netbiblo, 2002, pp. 149-178.

MESCT. **Avaliação das Universidades Angolanas e Estratégia de Desenvolvimento para as Regiões Acadêmicas**. República de Angola, Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, Fordesi: 2011.

MESQUITA FILHO, Júlio de. **Política e Cultura**. São Paulo: Martins, 1969.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. In: WALSH, C.; SCIWY, F.; Castro-Gómez, Santiago. (orgs.). **Indisciplinar las ciencias sociales**: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2002, pp. 215-244.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Implementação para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Luanda, 15/12/2006.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR. **Avaliação das Universidades Angolanas e Estratégia de Desenvolvimento para as Regiões Acadêmicas**. Luanda: FORDESI, 2011.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR. **Diagnóstico da Situação da Investigação Científica e Inovação nas Instituições de Ensino Superior**. Luanda, 18/09/2013.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR. **Encontros de Auscultação sobre o Pacote Legislativo do Ministério do Ensino Superior**. Luanda, 07 a 11 de julho de 2014.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR. **Fundamentos da Gestão Científica e Inovação**. Luanda: Direcção Nacional de Formação Avançada e Investigação Científica, abril de 2014.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR. **Linhas Gerais de Orientações para a Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior**. Luanda: Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), 2013.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR. **Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas (NCPG)**. Luanda, 14/10/2011.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo em três áreas de conhecimento. 2006. Tese (Livre Docência em Recursos Humanos) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/>. Acesso em: 2016-09-04.

MOACIR, Primitivo. **A Instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941-1942.

MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (MPLA). **Programa de Governo (2012-2017)**. Angola, 2012. Disponível em: <http://www.mpla.ao/imagem/ProGovMPLA.pdf>. Acesso em 20/01/2015.

NADAI, Elza. **Educação como apostolado**: história e reminiscências (1930-1970). 1991. Tese (Livre Docência em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1991.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1976.

PARADA, Mauricio Barreto Alvarez. A Primavera dos Povos, desde o Século XIX. Pergunte ao Historiador. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. N. 69, junho de 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/a-primavera-dos-povos-desde-o-seculo-xix>. Acesso em: 10/08/2016.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, pp. 10-31, jul.-dez. 2010.

PERES, Tirsia Ragazzini. **Educação republicana**: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro, 1890 – 1920. 1973. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 1973.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (compilador). **La Colonialidad del Saber**: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas. 2ª. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REDE ANGOLA. **Uma Breve História do Ensino Superior**. Caderno Sociedade. 03 de março de 2014. Disponível em: <http://www.redeangola.info/uma-breve-historia-do-ensino-superior/>. Acesso em 20/01/2015.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ)**. Casa Civil da Presidência da República de Angola, Março de 2012.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Plano Nacional de Formação de Quadros (2013-2020)**. Casa Civil da Presidência da República de Angola, Setembro de 2012.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Projecto de Decreto Presidencial**. Propõe a aprovação do Estatuto da Carreira do Docente do Ensino Superior e revoga o Decreto N. 03 de 24/03/1995. Luanda, agosto de 2014.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Projecto de Decreto Presidencial**. Propõe Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior e revoga o Decreto N. 09 de 15/12/2009. Luanda, agosto de 2014.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Projecto de Decreto Presidencial**. Propõe o Regulamento da Prova Pública de Aptidão Pedagógica e Científica do Pessoal Docente do Ensino Superior. Luanda, agosto de 2014.

ROWER, Basílio. **O convento de Santo Antônio**. Petrópolis: Vozes, 1937.

SAMUELS, Michael Anthony. **Educação ou Instrução: a História do Ensino em Angola (1878 – 1914)**. Luanda: Mayamba ed., 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR. **Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Luanda, 15/12/2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006, pp. 49-89. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10141/9382>. Acesso em: 13/06/2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis (orgs.). **Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA NETO, Teresa José Adelina. **História da Educação e Cultura de Angola: Grupos Nativos, Colonização e a Independência**. Campinas: Alpiarca, 2010.

SILVA, Benedicto (coord.). **Dicionário de Ciências Sociais** (verbetes: cooperação, p. 271-272). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, Eurides Brito da. Centros Universitários: aspectos legais, pedagógicos e administrativos. **Estudos**, v. 15, n. 20, Ago./1997, pp. 9-18.

SINPROF. Cronologia do Ensino em Angola in: **BOLETIM da Comunidade das Organizações Sindicais de Professores e Trabalhadores de Educação dos Países de Língua Portuguesa (CPLP-SE)**. 18 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.cplp-se.org/cronologia-do-ensino-em-angola/>. Acesso em 20/08/2016.

SOARES, Amadeu Castilho. Levar a escola à sanzala: Plano de ensino primário rural em Angola - 1961/62. **Episteme** - Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa, Ano 4, N. 10, 10-11-12 (2002). issn 0874-0437. Disponível em <http://memoria-africa.ua.pt/library/showimage.aspx?q=/geral/a-00000001&p=1>. Acesso em 28/01/2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUSA, Ngangula Miguel de. **Ensino Superior em Angola: uma perspectiva histórica**. 2015. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2015. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/648>. Acesso em 12/10/2016.

SUCUPIRA, Newton Lins Buarque. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

TANURI, Leonor Maria. **A escola normal no Estado de São Paulo – 1890/1930**. São Paulo: FEUSP, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.

_____. **Educação no Brasil**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

_____. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1989**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. Transcrição do Discurso de Inauguração dos Cursos da Universidade do Distrito Federal – 31 de julho de 1935. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, N. 85. Jan./Mar. 1962.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, V. 50, n. 111. Jul./Set. 1968.

TETA, João Sebastião. Educação Superior em Angola in: MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf>. Acesso em 17/09/2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, Mar./2013, pp. 155-173. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009. Acesso em 03/06/2016.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. **O Deliberativo (2002 – 2007)**. Tomo I. Luanda: EDUAN.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. **O Deliberativo (2002 – 2007)**. Tomo II. Luanda: EDUAN.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. **Relatório interno acerca dos cursos e estruturas curriculares da UAN.** Faculdade de Ciências: Luanda, 01/07/2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO 3461**, de 07 de outubro de 1988. Aprova o Estatuto da Universidade de São Paulo anexado a resolução publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 08/10/1988. Disponível em: http://www.leginf.usp.br/?post_type=resolucao&p=6314. Acesso em: 12/08/2016.

VAN-DÚNEM, José Octávio Serra. Paz para recomeçar. **Revista de História da Biblioteca Nacional**: Dossiê Angola-Brasil. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 39, Dezembro/2008, não paginado. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/revista/edicao/39>. Acesso em 20/01/2015.

WOLFF, Robert Paul. **O Ideal da Universidade**. Tradução de Sônia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo/SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Series Development in Practice. Washington DC: The World Bank Group, 1994.

Yوبا, Carlos Pedro Cláver; CHOCOLATE, Francisco Antônio Macongo. **Exercício da Profissão VS Formação Universitária**. Luanda: Edições de Angola, 2007.

ZAU, Maria Ermelinda. **Uma revolução silenciosa em Angola**: o ensino técnico-profissional antes e depois da independência. Aldeia Global Comunicação, Governo da República de Angola, 2007.