

**UNIVERSIDADES EM RISCO:  
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM REGIMES  
NÃO-DEMOCRÁTICOS EM ÁFRICA – O CASO DE ANGOLA**

*José Manuel Mussunda da Silva<sup>1</sup>*

**Resumo**

As universidades que silenciam seus estudantes e professores diante de injustiças sociais e políticas correm o risco de perder sua relevância e estarão condenadas a desaparecer. As Ciências Humanas, ao longo da história, exerceram e continuam exercendo um papel central na educação da sociedade sobre os perigos iminentes, promovendo conexões entre suas disciplinas e o desenvolvimento social. Essas áreas do saber auxiliam a família, a sociedade e o Estado a compreenderem os riscos de autodestruição e recusam-se a sucumbir ao poder repressivo, propondo políticas alternativas. Contudo, em regimes não democráticos, esses cursos enfrentam constantes ameaças de extinção ou falta de financiamento para pesquisas. Este artigo analisa a relevância das Ciências Humanas nas universidades africanas, com ênfase no contexto de Angola, abordando as tensões entre a formação crítica e as restrições impostas por uma cultura política autoritária. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental, complementado por gráficos do *Afrobarometer*, que analisam variáveis como apoio à democracia, satisfação com a democracia e discussões sobre política. Em síntese, o artigo conclui que, em contextos de ausência de democracia, criatividade e liberdades globais, torna-se quase utópico imaginar que as universidades possam manter um compromisso efetivo com a sociedade.

**Palavras-chave:** Autoritarismo; Democracia; Ciências Humanas; Educação Superior; Angola.

*UNIVERSITIES AT RISK: REFLECTIONS ON THE ROLE OF THE HUMANITIES IN NON-DEMOCRATIC REGIMES IN AFRICA – THE CASE OF ANGOLA*

**Abstract**

Universities that silence their students and professors in the face of social and political injustices risk losing their relevance and will be doomed to disappear. Throughout history, the Humanities have played and continue to play a central role in educating society about imminent dangers, fostering connections between their disciplines and social development. These fields of knowledge assist families, society, and the State in understanding the risks of self-destruction and refuse to succumb to repressive power, proposing alternative policies. However, in non-democratic regimes, these courses face constant threats of extinction or lack of funding for research. This article analyzes the relevance of the Humanities in African universities, with an emphasis on the Angolan context, addressing the tensions between critical education and the restrictions imposed by an authoritarian political culture. Methodologically, it is a bibliographic and documentary study, complemented by Afrobarometer graphs that analyze variables such as support for democracy, satisfaction with democracy, and discussions about politics. In summary, the article concludes that in contexts lacking democracy, creativity, and global freedoms, it becomes almost utopian to imagine that universities can maintain an effective commitment to society.

**Keywords:** Authoritarianism; Democracy; Humanities; Higher Education; Angola.

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## **Introdução**

Desde muito cedo, o estudante Nambuangongo enfrentou diversos desafios, dentre os quais, além das dificuldades financeiras de sua família, destaca-se a questão da liberdade acadêmica e a predominância de uma tendência pedagógica tradicional e tecnicista, caracterizada por uma educação bancária (Freire, 2016). Essa abordagem não se limitou às escolas primárias e de ensino médio, onde professores e instituições impõem obstáculos aos alunos desde o início do curso até o processo de entrega de certificados e históricos escolares; ela também se manifestou na universidade, em 2016, no curso da área das ciências humanas que o estudante frequentava em uma instituição superior de Angola.

A prática pedagógica recorrente tanto nas escolas quanto nas universidades em Angola ainda privilegia a memorização e a reprodução de conteúdo, enquanto o questionamento e a participação crítica frequentemente são desencorajados.

Em 2017, Nambuangongo foi vítima de hostilidade ao sugerir a seu professor, na universidade, uma metodologia de ensino diferente. Ele propôs que, em vez de apenas copiarem as matérias ditadas, os estudantes tivessem acesso a fascículos (xerox de livros e artigos) e promovessem debates em sala de aula. A sugestão, feita com o intuito de estimular metodologias ativas e um aprendizado mais participativo, foi recebida com um tom autoritário: “Você está me desafiando? Saia da minha aula”, respondeu o professor.

Diante dessa situação, Nambuangongo permaneceu em silêncio, e a turma se manteve subordinada à postura do professor. O estudante foi proibido de retornar às aulas sem autorização do docente e, semanas depois, foi orientado a pagar uma taxa para realizar a avaliação final da disciplina (AF – em Angola, chamada de ‘recurso’), sob pena de reprovação. Estudantes que ficam para recurso devem pagar para realizá-lo, seja em universidades públicas ou privadas. Essa experiência, que permaneceu marcada em sua memória, revelou-se um reflexo de uma cultura política autoritária enraizada no sistema educacional e político de seu país, em que os estudantes, desde cedo, aprendem a aceitar tais comportamentos como “normais”, devido a uma educação que enfatiza a hierarquia e o respeito à autoridade, especialmente dos professores e mais velhos.

Dois anos depois, Nambuangongo não concluiu a universidade e viajou o exterior para dar continuidade aos estudos, onde obteve a graduação e o mestrado na área das Ciências Humanas, ambos em uma universidade pública. Atualmente, ele é doutorando na mesma área. Apesar de ter direcionado sua trajetória acadêmica para essa área do saber, enfrenta constantemente questionamentos e preconceitos, tanto de amigos e familiares quanto de entidades públicas e políticas de seu país, sobre a escolha de cursar Sociologia ou Ciência Política. Esse cenário se evidenciou em maio de 2024, quando se dirigiu a uma instituição diplomática de seu país. Uma servidora que o

atendeu perguntou: “Há quanto tempo você está morando aqui? Qual curso você estuda?”. Ele respondeu: “Há seis anos, e cursando Ciências Humanas”.

Com um semblante pouco amigável, a servidora afirmou: “Eu mesma cursei Relações Internacionais, mas não me orgulho! Por isso mesmo, não deixaria meus filhos ou sobrinhos fazerem cursos nas áreas de Humanidades e Sociais; eles precisam estudar Engenharia, que é o que realmente ajuda no desenvolvimento do país”. Esse tipo de comentário reflete não apenas uma abordagem subjetiva, mas também a postura predominante na coletividade do país, seja nas famílias ou nas instituições, que privilegiam cursos técnicos em detrimento das áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Considerando a experiência vivida, Nambuangongo se manteve em silêncio.

Essa trajetória ilustra uma questão maior, apontada por Toyin Falola (2007). As Ciências Humanas enfrentam duas contradições fundamentais nas sociedades africanas. A primeira ocorre no âmbito familiar, onde há resistência à aceitação das escolhas acadêmicas dos filhos. A segunda se manifesta na sociedade, especialmente nas políticas educacionais dos Estados, que estabelecem uma relação de desigualdade entre os cursos considerados prioritários para o ‘desenvolvimento do país’ – como Engenharia, Ciências da Saúde e Exatas – e os cursos das Humanas, muitas vezes rotulados como ‘rebeldes’ e ‘inúteis’.

Em países com regimes autoritários, como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e outros países africanos, a formação de cidadãos críticos não é incentivada, e áreas como Filosofia e Sociologia frequentemente enfrentam restrições de financiamento à pesquisa e à liberdade acadêmica.

Diante desse cenário, o presente artigo busca problematizar o papel das Ciências Humanas, com ênfase na liberdade acadêmica em Angola. O objetivo é analisar as tensões entre a formação crítica proporcionada por essas disciplinas e as limitações impostas por uma cultura política autoritária, refletindo sobre as implicações desse contexto para o desenvolvimento social e educacional do país. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem exploratória, de caráter bibliográfico e documental, incorporando dados quantitativos da pesquisa do *Afrobarometer*. A pesquisa busca responder às seguintes questões: por que as Ciências Humanas são subalternizadas em relação a outras áreas do conhecimento em Angola? E qual o estado das liberdades civis, políticas e acadêmicas no país?

Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está dividido em duas partes. A primeira aborda a educação superior e o autoritarismo em África – Angola. A segunda parte examina os riscos e os desafios enfrentados por estudantes e professores nas universidades de Angola, incluindo a autocensura e as restrições impostas ao ambiente acadêmico. Essas discussões buscam contribuir para o entendimento das barreiras que limitam a liberdade acadêmica e o papel crítico das Ciências Humanas.

## Educação Superior e Autoritarismo em África: as ciências humanas em Angola

Os regimes não-democráticos constituem categorias sociais e políticas amplas que englobam sistemas autoritários, totalitários, ditaduras militares, entre outros (Linz & Stepan, 1999; Huntington, 1994).

Na perspectiva weberiana, a autoridade manifesta-se com base em três tipos ideais de dominação legítima: **legal, tradicional e carismática** (Weber, 2009). Essas formas de dominação podem ser descritas por diferentes características, tanto em relação aos sentimentos e crenças dos indivíduos quanto à morfologia do agrupamento político e seu funcionamento (Xiberras, 1996; Rosa, 2020).

A crença na legitimidade da dominação legal baseia-se na racionalidade, sendo sua autoridade decorrente de leis e normas jurídicas. Em contraste, a dominação tradicional opera de acordo com costumes, hábitos e crenças enraizadas nas tradições, fundamentando sua autoridade nos princípios culturais da sociedade (Weber, 2009). Por fim, a dominação carismática baseia-se na confiança e nos valores atribuídos à personalidade do líder, que exerce influência por meio de suas qualidades pessoais excepcionais.

Dentro dessa definição, pode-se inferir que o autoritarismo não se limita a uma característica da personalidade do autoritário, mas constitui uma síndrome relacionada à psicologia autoritária, caracterizada por atitudes de baixa sensibilidade às liberdades civis e políticas, pela promoção da intolerância e, conforme Stoppino (1998), pelo que ele denomina “manifestação degenerativa da autoridade”. Essa manifestação busca a obediência incondicional dos governados, enquanto o poder é considerado legítimo por quem o exerce. O autoritarismo impõe limites à liberdade e à participação, apresentando-se como um regime fechado ao diálogo, sustentado por valores conservadores, censura de opiniões e controle do pensamento (Linz & Stepan, 1999).

Em síntese, no autoritarismo, inexiste o estado democrático de direito. As atividades sociais e econômicas funcionam dentro de um arcabouço controlado, permitindo apenas uma relativa autonomia (Rosa, 2020).

Os países africanos conviveram durante cinco séculos com a colonização, a exploração e a pilhagem de suas riquezas e culturas. No entanto, assistiu-se, em meados do século XX, ao surgimento de movimentos de lutas anticoloniais que culminaram nas independências ocorridas entre as décadas de 1950 e 1970. Após conquistarem a independência, países como Gana, Nigéria e Senegal buscaram democratizar seus sistemas políticos. Em contrapartida, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, entre outros, enfrentaram colapsos no período pós-independência, marcados, sobretudo, por guerras civis entre os movimentos nacionalistas e pela promulgação de regimes autoritários de partido único. Estes

regimes caracterizaram-se por serem limitados em termos de mobilização política, com um líder ou pequeno grupo detendo o poder político dentro dos limites constitucionais e formais estabelecidos por eles próprios.

Nesse contexto, as Ciências Humanas sempre estiveram presentes desde as primeiras resistências anticoloniais, influenciadas por correntes políticas e ideológicas como o pan-africanismo, o marxismo, a negritude e, mais recentemente, o Ubuntu, na África do Sul, e o Ujaama, no Quênia. Tais correntes foram essenciais para a descolonização das diversas “Áfricas” – sim, no plural –, pois se configuraram como filosofias de vida e resistência dos povos contra a opressão colonial.

Falola (2007) aponta que as Ciências Humanas contribuíram para a transformação social e política dessas sociedades, especialmente ao promover a conscientização dos povos, a busca pela identidade nacional africana, a valorização das línguas e culturas locais, além do questionamento da dominação ocidental na África. Para além de seu caráter libertador, as Ciências Humanas oferecem alternativas para a valorização dos saberes endógenos, distantes das epistemologias ocidentais (Foé, 2013). Trata-se de uma epistemologia que dialoga com as práticas socioculturais africanas, uma epistemologia descolonizada, voltada para repensar a África em suas múltiplas formas de organização e expressão.

As Ciências Humanas desempenham um papel central ao educar a sociedade sobre os perigos iminentes, articulando argumentos e expondo lógicas que promovem conexões entre suas disciplinas constituintes e o desenvolvimento social. Dessa forma, auxiliam a família, a sociedade e o Estado a compreenderem os riscos de autodestruição (Falola, 2007). Essas áreas recusam-se a sucumbir diante do poder repressivo, utilizando o intelecto para propor alternativas positivas. No entanto, em regimes não-democráticos, práticas como o ensino e a escrita tornam-se atividades arriscadas, dado que humanistas enfrentam não apenas a repressão, mas também o perigo de serem cooptados para ocupar cargos vinculados aos interesses partidários.

Nessa perspectiva, as Ciências Humanas são frequentemente vistas como uma ameaça a regimes autoritários. Ao traçar um paralelo com a América Latina, particularmente o Brasil, observa-se que a consolidação dessas áreas na academia foi marcada por períodos de retrocessos e resistência, especialmente durante a ditadura militar entre as décadas de 1960 e 1980. O curso de Ciência Política (C.P), por exemplo, no Brasil, tem origem nas bases estabelecidas na Europa Ocidental no século XX, por volta de 1950 (Sartori, 2004). Contudo, sua consolidação ocorreu principalmente com a abertura dos programas de pós-graduação nas universidades públicas, que tinham como propósito questionar os modelos autoritários vigentes (Cervi, 2018).

Não foi apenas o curso de C.P que experimentou transformações históricas significativas no Brasil; outras áreas das Ciências Humanas também enfrentaram desafios marcantes. Entre esses,

destacam-se a exclusão dos cursos de Sociologia e Filosofia, particularmente durante as políticas neoliberais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990. Apesar dessas barreiras, a luta contínua de cientistas, movimentos sociais e pesquisadores resultou na reintrodução desses cursos nos espaços acadêmicos, consolidada com a aprovação da Lei 11.684, em 2008.

Por outro lado, nas nações africanas lusófonas, como Angola, as Ciências Humanas possuem uma história mais recente, que pode ser dividida em três períodos distintos.

O primeiro período, correspondente à era colonial (1960-1974), foi marcado pela inauguração da primeira Universidade de Angola, em 1962, e pelo início da luta de libertação nacional contra o regime fascista salazarista, culminando na queda deste regime em 1974. Durante esse período, as áreas de formação inicial oferecidas pela universidade incluíam Medicina, Engenharia, Agronomia, Medicina Veterinária e Ciências Pedagógicas. O ensino era fortemente centralizado e excludente, limitando o acesso às camadas privilegiadas da sociedade, enquanto os filhos da classe camponesa e trabalhadora permaneciam alijados do sistema educacional.

O segundo período, pós-colonial (1975-1991), iniciou-se com a proclamação da independência e a construção do Estado-nação. Esse momento histórico foi caracterizado por avanços, como a independência, e retrocessos significativos, como a guerra civil e a implementação de um sistema de partido único, de natureza repressiva, que partidarizou a sociedade e as instituições de ensino superior. A repressão ao pensamento crítico levou à prisão de dissidentes e à fuga de cérebros. Em 1975, o governo liderado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) aprovou a primeira lei constitucional e promoveu a reforma educacional, como resposta ao modelo colonial português de ensino (Nambua, 2024).

Essa reforma buscava inicialmente “formar o homem novo”, com uma proposta de educação crítica, popular e revolucionária. Contudo, tal filosofia educacional não se consolidou, devido ao contexto político-institucional repressivo, marcado por práticas de medo e violência, especialmente após os eventos do 27 de maio de 1977.<sup>2</sup>

O terceiro período corresponde à transição democrática, que teve início com a abertura ao multipartidarismo em 1991 e o Memorando de Luena, em 2002, simbolizando o fim da guerra civil e o início de um processo de paz que se estende até os dias atuais. Em 2001, o governo aprovou a Lei n.º 13/01, conhecida como Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), que tinha como objetivos principais a expansão das redes escolares em todo o território nacional, a democratização e a

---

<sup>2</sup> Houve uma dissidência no seio do partido-Estado, MPLA, que resultou na captura e morte de vários militantes. Ver Mabeko-Tali (2018), *Guerrilhas: O MPLA perante a si próprio*.

gratuidade do ensino. No entanto, essa lei foi substituída em 2016 pela Lei n.º 17, de 7 de outubro, que tem sido alvo de críticas por não abordar adequadamente questões fundamentais de qualidade educacional, como a formação de professores – um desafio persistente em um país com alta taxa de analfabetismo e um número expressivo de crianças fora do sistema de ensino (Nambua, 2023; Malanga, 2021).

Um dos principais desafios dessas leis, é a incapacidade de alcançar seus objetivos em relação à universalização do ensino. Um exemplo evidente dessa limitação pode ser observado nos dados dos relatórios do Orçamento Geral do Estado (OGE), aprovados e publicados anualmente. Em particular, o OGE de 2025, aprovado pela Lei n.º 18/24, de 30 de dezembro, pela Assembleia Nacional de Angola, ilustra bem essa questão.

O OGE de 2025 foi avaliado com uma receita orçamentária estimada em **34.633.790.087.312,00 Kz** (trinta e quatro bilhões, seiscentos e trinta e três milhões, setecentos e noventa milhões, oitenta e sete mil, trezentos e doze kwanzas). Contudo, a dotação orçamentária destinada à educação é de apenas **6,46%**, sendo o ensino primário contemplado com **0,006%** e a investigação e desenvolvimento em educação com **0,22%**, totalizando **2.400.155.596,00 Kz** (dois bilhões, quatrocentos milhões, cento e cinquenta e cinco mil, quinhentos e noventa e seis kwanzas).

Além de insuficiente, o OGE de 2025 não atende às necessidades educacionais de um país com uma população estimada em 35 milhões de habitantes, majoritariamente composta por crianças e jovens. Esse cenário é agravado pelo histórico de guerra, colonização e pelos altos índices de analfabetismo.

Entre os maiores desafios está a materialização da expansão da rede escolar, especialmente em áreas rurais, a capacitação de professores e a redução das desigualdades regionais. Para enfrentar esses obstáculos, são necessários maiores investimentos que possibilitem a reconstrução da infraestrutura educacional, a universalização do ensino básico e o combate à criminalidade por meio da educação.

A superação dessas barreiras depende da criação de políticas públicas que priorizem a **curricularização** da educação, fundamentadas nos três pilares essenciais: ensino, pesquisa e extensão. Somente com um compromisso político consistente e estratégico será possível avançar em direção a um sistema educacional equitativo e inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento humano em Angola.

A ideia de **curricularização da extensão** escolar e universitária não é recente. No Brasil, segundo Gadotti (2017), ela foi mencionada pela primeira vez no **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**, nas metas 21 e 23, que estabeleceram a obrigatoriedade de que 10% dos créditos

necessários para a conclusão de cursos de graduação ou licenciatura fossem cumpridos por meio de atividades de extensão. Nesse contexto, os estudantes participam de ações socioculturais, palestras, eventos, atividades esportivas, práticas artísticas, como música e dança, e outras modalidades de ambientação acadêmica.

Essa abordagem reflete uma concepção de extensão fundamentada no diálogo, na co-participação e na emancipação, em contraste com a transmissão unilateral de conhecimento (Freire, 1977). A extensão escolar e universitária, portanto, assume um papel essencial na reimaginação da escola e da universidade como espaços abertos, democráticos e inclusivos, alinhados aos desafios da sociedade contemporânea e das culturas locais (Freire, 1977; Gadotti, 2017).

Para isso, as ciências humanas oferecem propostas significativas que se alinham à prática educativa, especialmente no contexto da *curricularização* da extensão. Contudo, a efetivação dessas propostas enfrenta grandes desafios em universidades angolanas, incluindo a necessidade de **despartidarização** das instituições acadêmicas, como universidades, escolas, institutos superiores e faculdades. A politização de docentes, reitores e coordenadores compromete a autonomia e a qualidade do ensino superior.

Outro obstáculo é a **descentralização curricular**, uma vez que os programas educacionais continuam a reproduzir, predominantemente, teorias oriundas do norte-global, ignorando as especificidades e demandas das realidades locais. Adicionalmente, a **personificação das lideranças institucionais**, com figuras como decanos concentrando poder, e a **presença de agentes vinculados aos Serviços Secretos do Estado** (Cruz, 2020), comprometem a liberdade acadêmica e dificultam o desenvolvimento crítico de professores e alunos.

Falola (2007) observa que, muitas vezes, é mais economicamente viável para o Estado recorrer à repressão e ao uso da força para construir consensos. Nesse cenário, as ciências humanas exercem um papel central ao resistirem a qualquer subserviência ao poder repressivo, utilizando o rigor intelectual para propor alternativas construtivas. O exercício do ensino, da pesquisa e da extensão deve, portanto, desvelar os riscos associados ao predomínio de interesses particulares sobre os interesses coletivos. A função educativa não pode estar atrelada à promoção de perspectivas exclusivistas que transformem os privilégios de uma elite em aspirações hegemônicas universalizadas.

Diversos objetos de estudo das ciências humanas estão relacionados a sistemas de crenças, como é o caso das investigações sobre religião. Contudo, “tais crenças estão profundamente entrelaçadas com estruturas políticas e econômicas, processos de estratificação social e dinâmicas de hierarquização de privilégios” (Falola, 2007, p. 18). Assim, é fundamental que o ensino e a pesquisa

mantenham uma postura crítica e emancipatória, promovendo uma educação que valorize a pluralidade e a equidade.

Embora o continente africano possua diversos campi acadêmicos com pesquisadores progressistas e comprometidos com o desenvolvimento social e científico, muitos enfrentam obstáculos significativos. Alguns pesquisadores, além de compactuarem com regimes autoritários ao cumprir agendas restritivas, limitam-se à mera acumulação de conhecimentos. Por outro lado, aqueles que ousam romper com paradigmas estabelecidos frequentemente são boicotados, levando-os a abandonar seus países de origem, alegando a falta de oportunidades e o baixo incentivo à pesquisa científica.

O continente africano, segundo Hountondji (2008), destaca-se por abrigar cientistas e investigadores de notável competência, muitos dos quais possuem trajetórias acadêmicas altamente bem-sucedidas. Apesar desses avanços, persiste uma lacuna crítica: a ausência de um processo autônomo e autossuficiente de produção de conhecimento. Esse processo deveria não apenas formular respostas às questões internas, mas também atender às necessidades intelectuais e materiais das sociedades africanas.

Todavia, o modelo predominante de pesquisa no continente segue uma lógica contrária. Grande parte dos temas investigados reflete interesses orientados para audiências ocidentais. Uma proporção significativa das publicações científicas de pesquisadores africanos é destinada a revistas sediadas fora do continente, buscando atingir leitores não-africanos. Mesmo quando os resultados são divulgados em periódicos africanos, essas publicações frequentemente alcançam maior audiência internacional do que local.

Hountondji (2008) enfatiza a necessidade de transformar essa dinâmica. Ele sugere que os pesquisadores envolvidos nos estudos africanos e nas ciências humanas deveriam priorizar o desenvolvimento de uma tradição de conhecimento baseada na África. Essa tradição deveria ser construída a partir de questões e demandas específicas das próprias sociedades africanas, com agendas de pesquisa definidas direta ou indiretamente por elas.

Nesse contexto, Santos (2019) propõe uma perspectiva libertadora, focada na ruptura com a alienação e na busca pela descolonização dos saberes. Para isso, defende-se a elaboração de um conhecimento endógeno, capaz de produzir e disseminar saberes de forma ativa e autônoma, ampliando seu impacto para além dos contextos em que surge. No entanto, o que se observa é o que Yankah (2016) denomina de “segregação das produções científicas na África”.

Yankah critica tanto o autoritarismo das elites africanas quanto as próprias limitações impostas por acadêmicos do continente. Ele aponta, em primeiro lugar, o *déficit* de liberdades

acadêmicas, a falta de financiamento nas instituições e universidades e as restrições à criatividade e à pesquisa. Em segundo lugar, critica os acadêmicos que conferem maior legitimidade às teorias ocidentais em detrimento de suas próprias sociedades. Para Yankah, as instituições públicas e os projetos educacionais na África pós-colonial deveriam priorizar uma abordagem endógena, alinhada aos desafios locais.

De maneira semelhante, Carlos Cardoso (2011) reforça essas críticas ao destacar os paradoxos que caracterizam as universidades africanas. Entre os desafios mais evidentes estão a escassez de financiamento para pesquisas, a precariedade das infraestruturas, bibliotecas mal equipadas e a fuga de cérebros. Além disso, ele ressalta o desequilíbrio nos investimentos em ciências sociais e naturais. Embora as ciências sociais demandem menos recursos financeiros em comparação com as ciências naturais, a prática adequada dessas disciplinas ainda exige condições mínimas, incluindo infraestruturas básicas.

Alguns dos maiores desafios que se colocam à investigação em ciências sociais nos PALOP referem-se ao desenvolvimento do seu sistema universitário: um sistema em plena expansão, tanto do ponto de vista do número de instituições, como do número de estudantes, e que pode tornar-se vulnerável se não forem adotadas políticas e medidas adequadas. O status quo requer investimentos sérios (financeiros, de recursos humanos e organizacionais) que os Estados não estão em condições de fornecer. Daí a tendência de se multiplicarem as instituições de caráter privado, cuja base de financiamento é constituída fundamentalmente pelas mensalidades pagas pelos estudantes e por donativos de organismos estrangeiros (Cardoso, 2017, p. 99).

Diante desse cenário, um dos grandes desafios enfrentados pelas universidades públicas é a construção de um pensamento político, sociológico e filosófico que reflita a realidade sociopolítica e cultural dos países africanos. Essa construção deve incluir o fortalecimento do intercâmbio de saberes entre pesquisadores das áreas de ciências humanas e sociais, promovendo a realização de mapeamentos e estudos etnográficos junto aos cidadãos das comunidades, especialmente em diálogo com os poderes tradicionais.<sup>3</sup> O objetivo principal é reescrever a história e a historiografia nacionais, trazendo essas narrativas para o centro do debate acadêmico.

Outro desafio significativo está relacionado à modernização das infraestruturas digitais das universidades, como a atualização de sites institucionais, sistemas de e-mail e páginas web, além do investimento em uma educação de qualidade, considerando os três pilares, mencionados anteriormente. Não é aceitável que, em pleno século XXI, as universidades angolanas não estejam entre as melhores do continente africano, sobretudo considerando os recursos naturais e econômicos do país e sua capacidade de ampliar investimentos em pesquisa, formação de profissionais qualificados e ensino de excelência.

---

<sup>3</sup> Em Angola, o artigo 30 do Decreto nº 109/19, de 2 de abril (Estatuto da Carreira do Investigador), na alínea “i”, estabelece que é dever do pesquisador “promover o intercâmbio de conhecimento dentro ou fora da sua instituição”.

Como ressalta Silva (2015), esses desafios são parte crucial da agenda educacional e científica do século XXI. É imperativo incorporar leituras multifacetadas e pluridisciplinares que dialoguem com questões como identidade, gênero e políticas públicas. Nesse contexto, as ciências humanas assumem uma responsabilidade central ao buscar reflexões críticas e autocríticas sobre o mundo social. O desenvolvimento científico da África depende, em grande medida, do estabelecimento de interconexões entre saberes alternativos, promovendo uma abordagem inclusiva e endógena que fortaleça as bases culturais e intelectuais.

Enquanto as sociedades e as elites africanas se batem para desconstruir os paradigmas coloniais, têm sido as próprias estruturas e elites políticas pós-coloniais a desenvolverem um certo tipo de violência face às potencialidades de uma epistemologia alternativa, levando a que, em casos extremos, a violência política tenda a destruir as bases culturais e materiais da produção dessa epistemologia alternativa (Cardoso, 2011).

Além disso, a violência política que permeia muitos contextos africanos também está intimamente ligada à privatização do ensino, um processo consolidado por políticas neoliberais. A criação dessas políticas, sob a pressão de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), começou nas décadas de 1980 e 1990, um período marcado por uma crise política e econômica mundial (Mama, 2010). Essa crise coincidiu com a transição de regimes autoritários para democracias em vários países africanos de língua portuguesa, incluindo Angola. No entanto, apesar da mudança formal de regime, o autoritarismo continua a exercer uma influência substancial sobre o sistema político angolano, especialmente por meio do monopólio institucional e da perpetuação de práticas políticas e sociais, como o clientelismo, centralismo, corporativismo, corrupção e nepotismo.

A complexidade dessa transição pode ser observada nos dados de pesquisas internacionais, como o *Freedom House*, que classifica Angola como um país “Não Livre”, com uma pontuação de 28, sendo 10 em Direitos Políticos e 18 em Liberdades Civis.<sup>4</sup> Essa classificação reflete a limitação da liberdade política e civil no país. No entanto, em 2023, o Índice de Democracia da *The Economist Intelligence Unit* sinalizou uma mudança significativa: Angola deixou de ser classificada como um regime autoritário e passou a integrar a categoria híbrida, situada entre o autoritarismo e a democracia. Esse movimento sugere uma certa evolução política, mas ainda indica que os desafios para a consolidação de uma democracia plena são substanciais.

## **Universidades em Risco: Democracia e Liberdade Acadêmica em Angola**

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://freedomhouse.org/countries/freedom-world/scores>.

Entre os meados da década de 1970 e o início da década de 1990, ocorreu o período que os teóricos transitologistas denominam de transição e liberalização de regimes políticos. Esse processo foi observado em países da Europa Central, Sul e Oriental, América Latina, Ásia e África (O'Donnell; Schmitter, 1988; Linz; Stepan, 1999), tendo como marco inicial o fim do regime fascista salazarista em Portugal, no dia 25 de abril de 1974, evento associado à “terceira onda de democratização” (Huntington, 1994).

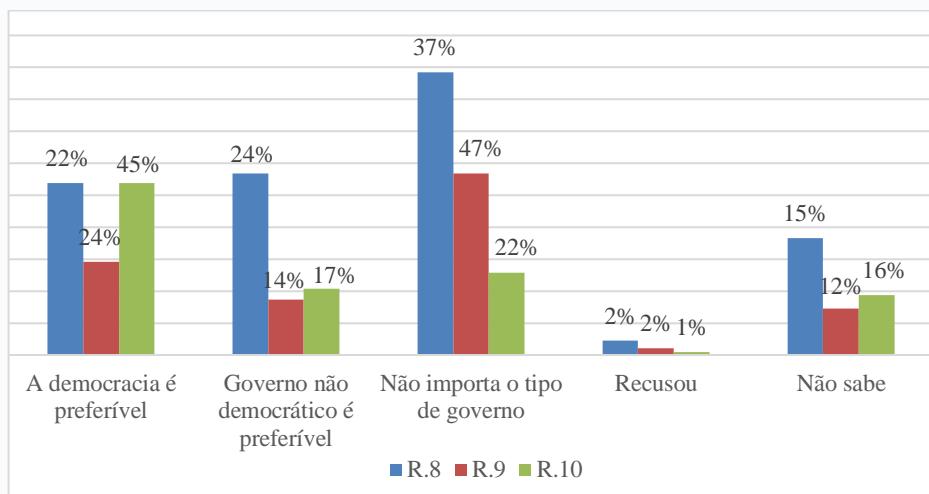
Em Angola, a década de 1990 consagrou o início da transição de regime político, que resultou no fim da ditadura de partido único e na adoção de um sistema democrático multipartidário. Esse processo possibilitou maior liberdade civil, política e econômica, além da inclusão de novos atores políticos na sociedade. Entre os marcos dessa transição estão a aprovação da Segunda Lei Constitucional, em 1991, e a realização das primeiras eleições competitivas – legislativas e presidenciais – em 1992 (António, 2019).

Contudo, é importante enfatizar que a simples abertura democrática de um sistema político não implica, necessariamente, a consolidação de um Estado Democrático de Direito. Há países que passaram por uma transição de regime e possuem constituições que garantem princípios democráticos, mas que, na prática, não são classificados como democracias consolidadas. Nesses casos, os direitos dos cidadãos, as liberdades de reunião e manifestação, o direito à liberdade de pensamento, a discussão política, bem como o acesso à educação e à universidade, frequentemente encontram-se limitados ou estagnados. Além disso, a situação socioeconômica e política é caracterizada por um estado de inércia, o que condiciona uma avaliação positiva dessas democracias. Por essa razão, alguns autores preferem classificá-las como regimes autoritários liberalizados (O'Donnell; Schmitter, 1988).<sup>5</sup>

No contexto angolano, essas abordagens encontram respaldo ao serem confrontadas com índices de pesquisas globais e, principalmente, com dados sobre percepção pública disponíveis nas últimas rodadas do *Afrobarometer*. Para fins desta análise, consideram-se os dados das três últimas rodadas (doravante R.): R.8, R.9 e R.10. As variáveis escolhidas incluem apoio à democracia, discussões sobre política e satisfação com a democracia. A amostra populacional da pesquisa varia entre 2.400 e 1.200 entrevistados. Observa-se que na R.8 participaram cerca de 2.402 entrevistados, enquanto nas R.9 e R.10, a amostra foi de 1.200, com faixa etária compreendida entre 18 e 65 anos (jovens e adultos), considerando o gênero e a localização geográfica (zona urbana e rural). A amostra é selecionada de forma aleatória e estratificada, e os resultados produzidos apresentam uma margem de erro de +/- 2 pontos percentuais, com uma garantia de credibilidade dos dados de 95%.

---

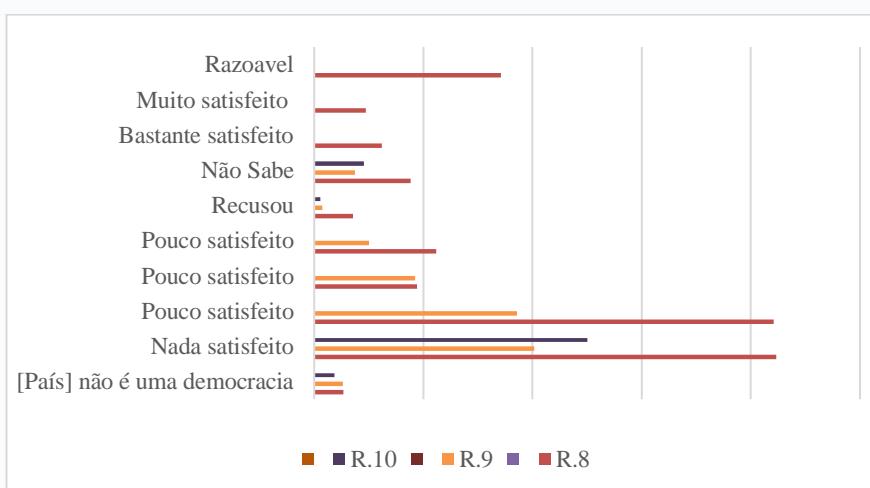
<sup>5</sup> Autocracias eleitorais – ler: SHARP, Gene. **Da ditadura à democracia:** conceitos fundamentais para a libertação. Campinas, SP: Vide Editorial, 2021. ou “Democracia inercial” – ler: BAQUERO, Marcello. **Democracia Inercial:** assimetrias entre economia e cultura política na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

**Figura 1** - Apoio à democracia

**Fonte:** Adaptado a partir dos dados do *Afrobarometer*.

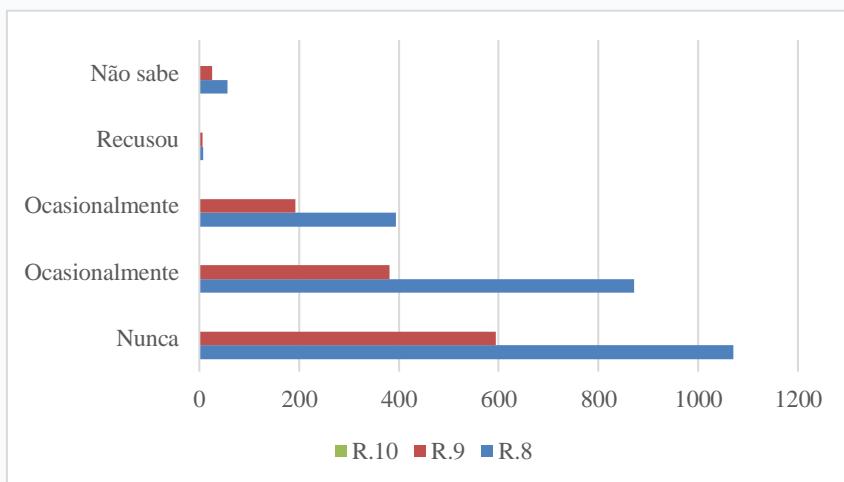
O gráfico apresenta a evolução das atitudes em relação à democracia nas últimas três rodadas do *Afrobarometer* (R.8, R.9 e R.10). Na R.8, 37% da amostra demonstraram indiferença das pessoas ao tipo de governo, o que pode indicar alienação política e apatia, possivelmente associadas à falta de confiança nas instituições democráticas e a um histórico de desilusão política. Esse comportamento pode ser analisado no contexto da socialização política, particularmente em relação ao legado de autoritarismo.

Esse índice aumentou para 47% na R.9, sugerindo um agravamento do distanciamento da população em relação aos regimes políticos. Entretanto, na R.10, verificou-se um aumento expressivo no apoio à democracia, com 45% dos entrevistados afirmando que preferem a democracia a qualquer outra forma de governo, o que representa o maior percentual entre as opções apresentadas.

**Figura 2** - Satisfação com a democracia.

**Fonte:** Adaptado a partir dos dados do *Afrobarometer*.

Esses dados oferecem importantes *insights* sobre o grau de satisfação com o regime democrático e ajudam a entender a relação entre as expectativas dos cidadãos e a realidade democrática do país. A insatisfação generalizada pode ser interpretada como um sinal de que a democracia ainda não atende completamente às expectativas da população. Observa-se que a maioria dos entrevistados expressa algum nível de insatisfação com a democracia. No entanto, esses dados também podem ser usados para explorar a complexidade da percepção popular sobre a democracia, uma vez que essa insatisfação pode refletir não apenas falhas institucionais, mas também o conhecimento das pessoas sobre o conceito.



**Figura 3** – Discutir sobre política.  
**Fonte:** Adaptado a partir dos dados do Afrobarometer.

Os dados, em conjunto com as respostas R.8 e R.9, revelam as atitudes da população em relação à política, especialmente no que tange ao engajamento (ou à falta dele). A alta porcentagem de pessoas que “nunca” discutem política pode indicar um cenário de desinteresse ou desassossego por política, possivelmente influenciado por fatores como a falta de educação política, a censura ou o histórico de repressão no país. A resposta “ocasionalmente” sugere que, embora não haja uma participação contínua, a política se torna relevante em momentos específicos, como em períodos eleitorais. A categoria “recusou” pode oferecer uma compreensão sobre como o medo de represália. Por fim, a categoria “não sabe” pode refletir um déficit de conhecimento ou informação política.

Cabe destacar que os dados referentes à R.10 sobre essa variável ainda não estão disponíveis.

Partindo disso, podemos inferir que o legado silencioso do passado ainda estão presentes na sociedade, incluindo dentro das universidades. Por esse motivo, em uma palestra sobre o papel da universidade na sociedade, organizada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), o geógrafo Milton Santos (1997) alertou os intelectuais sobre os perigos que rondam a academia. Reconhecendo a relevância e a oportunidade

das críticas, o autor afirmou que, caso as universidades exijam silêncio de seus participantes – isto é, os estudantes – diante de injustiças, estarão condenadas ao silêncio e, consequentemente, à morte.

Nesse sentido, as palavras de Milton Santos evidenciam o papel histórico e crítico desempenhado pelas ciências humanas e pela filosofia na reflexão sobre o mundo, o país ou qualquer espaço geográfico onde habita uma determinada população. Esse exercício crítico é, essencialmente, a função dos intelectuais, professores e pesquisadores dessas áreas, que aplicam o que C. Wright Mills denominou “imaginação sociológica”. Para Santos, “ser intelectual é exercer diariamente a rebeldia” contra conceitos estabelecidos, que são considerados respeitáveis, mas que podem ser falsos. Ser intelectual também significa aceitar o papel de criador e propagador do desassossego e, quando necessário, de produtor do escândalo (Santos, 1997, p. 18).

As universidades, enquanto centros de produção de conhecimento, devem constituir-se como espaços de questionamento e debate. A crítica não deve ser percebida unicamente como uma ameaça à ordem estabelecida, mas como um componente essencial para o avanço do pensamento. Quando os intelectuais exercem essa rebeldia, desafiam paradigmas e criam um ambiente propício para o florescimento de novas ideias. Esse processo gera um ciclo contínuo de inovação e reflexão, fundamental para a construção de sociedades mais justas e esclarecidas.

A sobrevivência das instituições acadêmicas depende diretamente de sua capacidade de acolher e integrar a crítica. Muitas vezes, há resistência interna a mudanças, o que pode levar à estagnação do conhecimento. O verdadeiro desafio reside em assegurar que a crítica não apenas exista, mas também seja valorizada e estimulada. Universidades que se fecham em dogmas ou que não toleram a dissidência correm o risco de perder relevância e de se tornarem instituições obsoletas.

Essa disposição para questionar o status quo não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também contribui para a construção democrática e para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. Em última análise, a vitalidade de uma instituição de ensino está diretamente associada à sua capacidade de cultivar um espaço onde a rebeldia e a crítica sejam aceites.

Sob a perspectiva democrática, Freire (2016) ressalta que o ensino exige rigor metodológico, cujo objetivo é aproximar e reforçar a capacidade crítica dos estudantes. Esse processo promove a troca de saberes entre educadores e educandos, configurando-os como cocriadores do fazer científico. Nesse contexto, Freire enfatiza que o ato de ensinar não se esgota no simples “tratamento do objeto ou conteúdo”. Tal condição implica um compromisso com a pesquisa e o respeito pelos saberes, considerando as experiências prévias dos participantes, adquiridas durante o processo de formação e socialização política.

Diante disso, a escola e a universidade têm o dever de proporcionar uma formação crítica e sistematizada sobre a realidade social e política, fomentando a curiosidade e as inquietações. Ensinar

exige ética e estética; portanto, ensinar é liberdade, é criar possibilidades para a construção individual e coletiva. Não se trata apenas de transferir conhecimento, mas de transgredir os saberes construídos socialmente (hooks, 2017).

No livro *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática de Liberdade* (2017), bell hooks desenvolve o conceito de “pedagogia engajada” para destacar a responsabilidade ampliada dos docentes no processo educativo. Segundo a autora, a atuação docente não deve se limitar ao domínio do conteúdo aplicado em sala de aula; ela deve incluir também os aspectos éticos e morais que permeiam o ensino.

Nesse sentido, a universidade deve ser promotora dos valores democráticos. Isso significa garantir a liberdade acadêmica e científica, tanto no ensino quanto na pesquisa, além da mobilidade de docentes e discentes. Essas garantias, entretanto, estão inevitavelmente ligadas à autonomia e à democratização das universidades, elementos essenciais para a construção de um projeto político-pedagógico crítico (Silva, 2009).

A democracia no ensino superior viabiliza debates e embates sobre fenômenos sociais e políticos sem restrições, garantindo também a eleição de reitores e outros dirigentes. Esse processo é fundamental para evitar nomeações baseadas em interesses partidários ou familiares, práticas que têm sido registradas em algumas universidades públicas de Angola (Cruz, 2020).

Nesse sentido, as liberdades estão intimamente relacionadas aos fundamentos básicos da democracia, como a liberdade de expressão e de consciência. A universidade, portanto, configura-se essencialmente como um espaço de produção de novos saberes, gerados em laboratórios, centros de pesquisa em ciências humanas, tecnológicas e sociais, bem como em grupos de investigação. Contudo, os resultados obtidos durante essas investigações devem ser tornados públicos, assegurando o direito à informação e ao debate crítico.

Domingos da Cruz (2020), em sua obra *Direitos Humanos na Era das Incertezas*, observa que a falta de liberdade política, de ensino e científica posiciona Angola entre os países não-democráticos. Segundo o autor, “Angola tem um regime autoritário, e uma das marcas centrais desses regimes é o culto de personalidade e a gestão centrada na figura do chefe” (Cruz, 2020, p. 82). Essa crítica torna-se ainda mais pertinente quando se considera que cargos de liderança acadêmica, como reitores e decanos, são nomeados diretamente pelo Presidente da República. Esse modelo de gestão compromete a autonomia das universidades e restringe a liberdade acadêmica e de ensino.

Embora Angola seja signatária de importantes declarações internacionais, como a *Declaração de Kampala*,<sup>6</sup> que busca promover a liberdade acadêmica e os direitos de pesquisa, os marcos

---

<sup>6</sup> Essa declaração foi um passo importante na tomada de consciência das reivindicações dos acadêmicos africanos em relação às condições de produção e disseminação do conhecimento. Ela revela como um espaço de democratização das sociedades africanas; por isso, tem sido utilizada não só como referência ética e acadêmica, mas também como uma ferramenta essencial para reivindicar melhores condições de ensino e pesquisa nas universidades africanas. Desde a

regulatórios internos de Angola ainda apresentam limitações. O *Decreto Presidencial n.º 131/22* – que estabelece o Estatuto Remuneratório da Carreira do Investigador Científico – e o *Decreto Presidencial n.º 109/19* de 02 de abril – que regula o Estatuto da Carreira do Investigador e revoga o Decreto n.º 4/01 de 19 de janeiro –, embora representem avanços em termos normativos, carecem de eficácia prática em assegurar a plena liberdade acadêmica e científica no país.

Cruz (2020) observa que tanto o decreto anterior, n.º 4/01, de 19 de janeiro, quanto o atual, n.º 109/19, de 2 de abril (*Estatuto da Carreira do Investigador*), contêm dispositivos inconstitucionais e antidemocráticos. Um exemplo disso é o artigo 13.º do decreto anterior e o artigo 30.º do decreto atual, que tratam dos deveres dos investigadores. Esses dispositivos estipulam a obrigação de “manter o sigilo de todas as informações confidenciais e secretas a que se tiver acesso”. Em outras palavras, todas as informações descobertas durante a investigação – sejam elas documentais, bibliográficas, de campo ou de outras modalidades – devem ser protegidas e não divulgadas. Essa regra representa um controle significativo que restringe a liberdade acadêmica, criando barreiras para a disseminação do conhecimento.

Esse controle é apontado como um dos principais fatores da fuga de quadros para o exterior, agravado pela falta de infraestrutura adequada para a produção e divulgação científica no país. As universidades angolanas enfrentam problemas como a escassez de equipamentos eletrônicos, acesso limitado à internet e dificuldades com o fornecimento de energia elétrica. Esses desafios dificultam a realização de pesquisas e comprometem o avanço acadêmico.

Entretanto, essa fragilidade da pesquisa acadêmica não é exclusiva de Angola, mas se reflete em diversas universidades africanas. De acordo com Kajibanga (2002), muitas dessas instituições enfrentam violações de liberdades acadêmicas, intervenções militares e policiais, prisões arbitrárias de docentes e estudantes, além da ausência de espaços para a disseminação de resultados científicos. Embora o acesso à internet e a possibilidade de consultas online tenham mitigado parte desses problemas, a escala de uso ainda é muito reduzida em relação às necessidades. Cardoso (2011) destaca que a equipagem de salas de estudo com materiais informáticos e acesso à internet continua sendo um luxo inacessível para muitas universidades, agravado pela falta de saneamento básico em algumas delas.

Nesse cenário, as liberdades acadêmicas devem assegurar não apenas a realização de pesquisas, mas também a disseminação de conhecimentos. Isso requer a criação de espaços de discussão que permitam definir o que pode ou não ser objeto de estudo, incentivando a criatividade e o surgimento de novas ideias (Silva, 2015).

---

adoção da Declaração de Kampala, o Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA) tem organizado várias atividades sobre a questão da liberdade académica n continente.

A imposição de políticas neoliberais, iniciada na década de 1980, também desempenhou um papel significativo nesse contexto. Essas políticas, promovidas por organismos como o Banco Mundial e o FMI, levaram à realização de reformas econômicas que impactaram profundamente os serviços sociais, incluindo a educação. Esse movimento ganhou força com a crise econômica dos anos 1980 e a queda do Muro de Berlim, resultando na privatização do ensino e na subordinação das universidades às deliberações de instituições internacionais. Como observa Mama (2010), esse processo transformou as universidades em reféns do capital, prejudicando sua autonomia e papel enquanto centros de produção de conhecimento.

Esse movimento também fomentou a proliferação de Instituições Privadas de Ensino Superior (IES) em toda a África, especialmente em Angola. De acordo com dados publicados em 2022 pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola (MESCTI), o país conta com aproximadamente 100 universidades, escolas superiores e outras instituições de ensino superior, das quais 31 (31%) são públicas e 69 (69%) são privadas.

Esse cenário reflete o impacto das reformas neoliberais, que incentivaram a privatização do ensino e aumentaram a dependência de financiamentos externos para a manutenção das instituições. A expansão das IES privadas, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, também trouxe desafios relacionados à qualidade de ensino, regulamentação e infraestrutura, agravados pelas limitações já mencionadas.

Nº	Instituição de Ensino Superior	Província
1	Universidade Agostinho Neto	Luanda
2	Universidade de Luanda	Luanda
3	Universidade Katyavala Bwila	Benguela
4	Universidade José Eduardo dos Santos	Huambo
5	Universidade Cuíto Cuanavale	Cuando Cubango
6	Universidade Kimpa Vita	Uíge
7	Universidade Lueji a Nconde	Lunda Norte
8	Universidade Mandume YaNdemufayo	Huíla
9	Universidade 11 de Novembro	Cabinda
10	Universidade do Namibe	Namibe
11	Universidade Rainha Njinga a Mbande	Malanje
12	Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda	Luanda
13	Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela	Benguela
14	Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda	Cabinda
15	Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe	Cuanza Sul
16	Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo	Huambo
17	Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla	Huíla

18	Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge	Uíge
19	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul	Cuanza Sul
20	Instituto Superior Politécnico do Soyo	Zaire
21	Instituto Superior Politécnico do Bié	Bié
22	Instituto Superior Politécnico de Ndalatando	Cuanza Norte
23	Instituto Superior Politécnico do Moxico	Moxico
24	Escola Superior Pedagógica do Bengo	Bengo
25	Escola Superior Pedagógica do Bié	Bié
26	Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte	Cuanza Norte
27	Escola Superior de Ciências Sociais, Artes e Humanidades	Zaire
28	Instituto Superior Técnico Militar	Luanda
29	Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais General Osvaldo Serra Van-Dúnem	Luanda
30	Academia de Ciências Sociais e Tecnologia	Luanda
31	Instituto Superior Politécnico do Bengo	Bengo

**Tabela 1** - Lista das Universidades, Escolas e Institutos de Ensino Superior Pública.

**Fonte:** Adaptado em MESCTA (2022).

Nº	Instituição de Ensino Superior	Província
32	Universidade Católica de Angola	Luanda
33	Universidade Jean Piaget de Angola	Luanda
34	Universidade Lusíada de Angola	Luanda
35	Universidade Independente de Angola	Luanda
36	Universidade Gregório Semedo	Luanda
37	Universidade de Belas	Luanda
38	Universidade Óscar Ribas	Luanda
39	Universidade Privada de Angola	Luanda
40	Universidade Técnica de Angola	Luanda
41	Universidade Metodista de Angola	Luanda
42	Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências	Luanda
43	Instituto Superior Politécnico de Ciências e Tecnologia-INSUTEC	Luanda
44	Instituto Superior Politécnico Katangoji	Luanda
45	Instituto Superior de Ciências de Administração e Humanas	Luanda
46	Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	Luanda
47	Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola	Luanda
48	Instituto Superior Politécnico Metropolitano	Luanda
49	Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude	Luanda
50	Instituto Superior Técnico de Angola	Luanda
51	Instituto Superior Politécnico do Cazenga	Luanda
52	Instituto Superior Politécnico Kalandula de Angola	Luanda
53	Instituto Superior Politécnico Atlântida	Luanda
54	Instituto Superior de Angola	Luanda
55	Instituto Superior Politécnico do Zango	Luanda
56	Instituto Superior Politécnico Tocoísta	Luanda
57	Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues	Luanda

58	Instituto Superior Técnico de Administração e Finanças	Luanda
59	Instituto Superior Politécnico Intercontinental de Luanda	Luanda
60	Instituto Superior Politécnico Nelson Mandela	Luanda
61	Instituto Superior Politécnico Crescente	Luanda
62	Instituto Superior Politécnico do Bita	Luanda
63	Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba	Luanda
64	Escola Superior Técnica de Ciências do Desporto	Luanda
65	Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim	Cuanza Sul
66	Instituto Superior Politécnico do Libolo	Cuanza Sul
67	Instituto Superior Politécnico de Benguela	Benguela
68	Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela	Benguela
69	Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela	Benguela
70	Instituto Superior Politécnico Maravilha	Benguela
71	Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela	Benguela
72	Escola Superior Politécnica de Benguela	Benguela
73	Instituto Superior Politécnico Sol Nascente	Huambo
74	Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo	Huambo
75	Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias – EKUIKUI II	Huambo
76	Instituto Superior Politécnico da Caála	Huambo
77	Instituto Superior Politécnico Católico do Huambo	Huambo
78	Instituto Superior Politécnico do Cuito	Bié
79	Instituto Superior Politécnico Ndunduma	Bié
80	Instituto Superior Politécnico Independente	Huíla
81	Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo	Huíla
82	Instituto Superior Politécnico da Tundavala	Huíla
83	Instituto Superior Politécnico Sinodal	Huíla
84	Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango	Huíla
85	Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento	Malanje
86	Instituto Superior Politécnico Privado da Catepa	Malanje
87	Instituto Superior Politécnico Walinga	Moxico
88	Instituto Superior Politécnico Privado do Luena	Moxico
89	Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda Sul	Lunda Sul
90	Instituto Superior Politécnico de Cabinda	Cabinda
91	Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda	Cabinda
92	Instituto Superior Politécnico Privado do Zaire	Zaire
93	Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge	Uíge
94	Instituto Superior Politécnico Privado de Menongue	C. Cubango
95	Instituto Superior de Ombaka	Benguela
96	Instituto Superior Privado Nzenzu Estrela	Zaire
97	Instituto Superior Nimi ya Lukeni	Uíge
98	Universidade Internacional do Cuanza	Bié
99	Escola Superior de Saúde Castelo	Luanda
100	Instituto Superior Politécnico de Kangonjo	Luanda

**Tabela 2 -** Lista das Universidades e Instituições de Ensino Superior Privada.

**Fonte:** Adaptado em MESCTA (2022).

A proliferação de universidades e instituições privadas no continente, segundo Cardoso (2011), não tem contribuído significativamente para melhorar a situação da investigação e da inclusão de novos participantes. Pelo contrário, essa dinâmica tem favorecido a regressão do debate crítico e a fraca produção científica. De maneira geral, as universidades privadas concentram-se mais na transmissão de conhecimento do que em sua produção por meio de projetos de investigação.

No entanto, nem todas as universidades e institutos se encaixam nessa descrição. Em Angola, assim como em outros países africanos, existem universidades privadas que investem no ensino, na pesquisa e na extensão, promovendo práticas de qualidade e contribuindo para a formação de corpos docentes e discentes qualificados. Ao mesmo tempo, algumas instituições têm priorizado a mercantilização do ensino, comprometendo o papel social e científico da academia.

Outro ponto importante a destacar é a valorização desigual entre as áreas do conhecimento. Tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, observa-se maior atenção às ciências matemáticas, exatas e da saúde em detrimento das ciências humanas. Apesar da existência de cursos nas áreas sociais, a infraestrutura disponível, como laboratórios, ainda é insuficiente para atender às demandas dos estudantes.

Esse cenário é refletido nos rankings internacionais publicados em 2024. A classificação da *Nature Index: Research Leaders Academic Sector*<sup>7</sup> posiciona a Universidade 11 de Novembro de Angola (pública) na posição 2642, enquanto a Universidade Metodista de Angola (privada) ocupa a posição 2822. Na mesma classificação, a Universidade Agostinho Neto (UAN) aparece na posição 3434. Além disso, a UAN é classificada na posição 7508 pelo *Webometrics Ranking Web of Universities*.<sup>8</sup>

Por outro lado, universidades públicas angolanas como a Universidade José Eduardo dos Santos, Universidade Katyavala Bwila, Universidade Rainha Njinga a Mbande (URNM) e a Universidade do Namibe aparecem em posições mais favoráveis no *THE Sub-Saharan Africa University Rankings*, ocupando a posição 101 no ranking publicado em novembro de 2024. Esses dados demonstram que, embora exista potencial e excelência em algumas instituições, ainda há desafios significativos para alcançar.

---

<sup>7</sup> Os dados são **compilados de seu banco de dados on-line** de mais de 10.000 instituições cujo foco principal são ciências naturais. A intenção é classificar essas instituições pela **qualidade da pesquisa** conduzida lá, com base em artigos de pesquisa primária publicados nos periódicos mais importantes de seus campos. Os dados podem ser vistos como uma listagem geral ou com foco em um dos quatro campos a seguir: Ciências da Vida; Química; Ciências da Terra e Ambientais; Ciências Físicas. Disponível em: <https://www.universityguru.com/rankings-explained/nature-index-research-leaders-academic-sector>.

<sup>8</sup> É um ranking de mais de 31.000 universidades com base em suas publicações na web. A ideia inicial por trás do ranking, e a razão de ser que ele mantém hoje, é encorajar a publicação aberta de pesquisas e melhorar a presença na web de instituições acadêmicas e de pesquisa. O Webometrics rankings é produzido pelo Cybermetrics Lab, parte do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), também conhecido como Conselho Nacional de Pesquisa Espanhol. Disponível em: <https://www.universityguru.com/rankings-explained/webometrics-ranking-web-of-universities>.

No que se refere aos rankings das melhores instituições de ensino superior em Angola, o relatório publicado pelo *Web of Universities – Webometrics* no ano de 2024 apresenta a seguinte classificação:

Posição	Universidades	Cidade/Província
1	Universidade Agostinho Neto	Luanda
2	Universidade Internacional do Cuanza	Cuito/Huambo
3	Universidade Católica de Angola	Luanda
4	Universidade Óscar Ribas	Luanda
5	Instituto Superior Politécnico – ISPTEC	Luanda
6	Universidade Técnica de Angola	Luanda
7	Universidade Independente de Angola	Luanda
8	Universidade Metodista de Angola	Luanda
9	Universidade Mandume Ya Ndemufayo	Lubango
10	Universidade Jean Piaget de Angola	Vianda/Luanda
11	Universidade Gregório Semedo	Luanda
12	Universidade Katyavala Bwila	Benguela
13	Universidade Lusíada de Angola	Luanda
14	Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	Luanda
15	Instituto Superior das Ciências da Educação de Luanda – ISCED	Luanda
16	Instituto Superior Metropolitano de Angola	Luanda
17	Universidade Privada de Angola	Luanda
18	Universidade Lueji A'Nkonde	Dundo
19	Escola Superior Pedagógica do Bengo	Bengo
20	Universidade Rainha Njinga a Mande	Malanje

**Tabela 3 - Ranking das Universidades Angolanas 2024**

**Fonte:** Ranking Web of Universities – webometrics.<sup>9</sup>

Observa-se que, do ponto de vista do ranking interno, há uma divisão nas posições e no número de universidades. As instituições públicas são representadas por oito universidades, institutos e escolas superiores, enquanto as privadas apresentam um número superior, com doze universidades

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.webometrics.info/en/Africa/Angola>.

e institutos, totalizando vinte. Contudo, ao analisarmos a distribuição geográfica dessas universidades, notamos uma concentração maior de instituições na capital, Luanda, especialmente nas áreas urbanas da cidade (com exceção da Universidade Jean Piaget, localizada na periferia de Luanda, em Viana, e da Universidade Católica de Angola). Dentre as instituições públicas, destacam-se apenas duas: a Universidade Agostinho Neto (UAN) e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (ISCSSRI); as demais estão distribuídas nas demais províncias do país. Por outro lado, as universidades privadas continuam a crescer e apresentam uma maior representatividade nos rankings nacionais. Esse fenômeno reflete, de certa forma, a maneira como as ciências humanas são percebidas na sociedade angolana.

## **Conclusão**

A nossa conclusão não é definitiva, mas sim parcial, pois entendemos que o debate sobre o papel das ciências humanas nas universidades africanas, e em Angola em particular, é inegotável, considerando os aspectos históricos e políticos mencionados. Entretanto, é importante ressaltar que o texto em questão não se trata apenas de uma crítica pela crítica, mas de uma reflexão sugestiva, com o intuito de pensar sobre onde estamos, para onde vamos e por que queremos ir. Trata-se de uma análise progressista em seus mais variados aspectos.

Diante desse panorama, é fundamental que o Estado e as universidades em Angola, sejam públicas ou privadas, busquem reafirmar seu compromisso com a liberdade acadêmica e com a crítica. Isso não só favorecerá o desenvolvimento do conhecimento, mas também contribuirá para a formação de cidadãos conscientes e preparados para participar ativamente da sociedade. Um ambiente acadêmico que valoriza a crítica e a autonomia é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual o saber seja, de fato, um bem coletivo e não apenas uma mercadoria. Entendemos que as ciências, independentemente da área de conhecimento, estão, indubitavelmente, interconectadas – tanto as ciências exatas, da saúde e engenharias quanto as ciências humanas. Nesse contexto, é dever das instituições promover a inclusão entre as áreas do saber, evitando, assim, discursos de exclusão que hierarquizam os cursos, uma narrativa que também é reproduzida na sociedade e nas famílias.

Tal como Kajibanga (2002), também sou céptico quanto ao fato de as universidades do nosso país estarem realmente preparadas para desempenhar seus papéis e cumprir suas obrigações perante o Estado e a sociedade em geral, em uma situação de ausência de democracia, criatividade e das liberdades globais. Isso, infelizmente, parece ser uma utopia.

Portanto, considero que tanto a democracia quanto a liberdade acadêmica passam por uma cultura política democrática que orienta as crenças, atitudes e valores individuais e coletivos, convergindo para a inclusão com os demais tipos de educação. Isso inclui a valorização dos outros saberes presentes em nossa sociedade, influenciada pelas diversas manifestações culturais. Igualmente, a apostila na pesquisa e na extensão universitária permitirá que os estudantes socializem suas habilidades para além das paredes da sala de aula, em áreas como dança, música e outras manifestações culturais.

Gostaria de finalizar afirmando que a forma como nossas universidades estão distribuídas, especialmente as públicas, gera uma desigualdade extrema, em um país onde a maioria da população vive abaixo da linha da pobreza multidimensional, segundo os relatórios anuais do Instituto Nacional de Estatística (INE). Essas instituições de ensino superior estão concentradas nas zonas urbanas das capitais, ao passo que as universidades privadas têm crescido principalmente nas periferias das cidades. No entanto, o debate sobre o capitalismo, a mercantilização do ensino e o acesso à universidade precisa ser uma pauta urgente no parlamento angolano. O Ministério do Ensino Superior deve criar mecanismos para levar as universidades públicas a locais mais acessíveis, atendendo aos mais necessitados.

Por fim, a personagem Nambuangongo (nome fictício) foi utilizada para ilustrar uma história real vivenciada por muitos estudantes e professores angolanos, e para demonstrar algumas das razões pelas quais nossas universidades e institutos superiores continuam como estão: com poucas produções científicas e revistas acadêmicas desatualizadas, que, por vezes, recebem apenas um ou dois artigos por ano.

## **Referências**

- AVRITZER, Leonardo. O papel do pluralismo na formação e consolidação da ciência política no Brasil. In: AVRITZER, L. et al (orgs) **A Ciência Política no Brasil, 1960-2015**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.
- CARDOSO, Carlos. Desenclavar as Ciências Sociais na África lusófona: a iniciativa especial da CODESRIA. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 03. v. 60, 2017.
- CARDOSO, Carlos. Das possibilidades das ciências sociais em África. In: CRUZ, Teresa Cruz e; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves de. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**. Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas. Dakar, Senegal: CODESRIA / CLACSO, 2012.
- CERVI, Emerson Urizzi. O papel da ciência política no discurso científico brasileiro: institucionalização e avanços de uma área em construção: **BIB**, São Paulo, n. 86, v. 2, p.116-137, 2018.
- CRUZ, Domingos da. **Direitos Humanos na Era das Incertezas**. Lisboa: Edições Colibri, 2020.

- FALOLA, T. Nacionalizar a África, culturalizar o ocidente e reformular as humanidades na África. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 36, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21139>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar., 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- HOUNTONDJI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. **Revista crítica das ciências sociais**, nº 80 p. 149-160, 2008.
- HUNTINGTON, Samuel. P. **A Terceira Onda**: a democratização no final do século XX. São Paulo: Ática, 1994.
- KAJIBANGA, Victor. Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: reflexões sobre o papel do Ensino Superior em Angola. **Africana Studia**, n. 3, 2020.
- LESSA, Renato. Da interpretação à ciência. Por uma história filosófica do conhecimento político no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 82, p. 17-60, 2011.
- LINZ, Juan J; STEPAN, Alfredo. **A transição e consolidação da democracia**: a experiência do Sul da Europa e da América do Sul. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MALANGA, Luís José. **A reforma educativa em Angola**: a questão da monodocência como qualidade de ensino na 5ª e 6ª classes. 2021. Projeto de pesquisa (Bacharelado em Humanidades) – Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2021.
- MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. D. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 529-532.
- NAMBUA, Manuel. **Educação em Angola**: Experiência, Pesquisa e Esperança. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus de Sorocaba, 2024.
- O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe. (Org.). **Transições do regime autoritário**: Sul da Europa. São Paulo: Vértice, 1988.
- ROSA, Vilma. **Autoritarismo**. São Paulo: Lafonte, 2020.
- SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. **Revista Adusp**, p. 16-20, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonização cognitiva: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **O fim do Império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 161-210.
- SARTORI, Giovanni. Hacia dónde va la Ciencia Política? **Política y Gobierno**, Madri, n. 2, v. XI, p. 349-354, 2004.
- SILVA, Tereza. O lugar das ciências sociais como motor de mudança: o caso de Moçambique. Marrocos: XIIIº Assembléia Geral da CODESRIA, 2015.

SILVA, Eugénio Alves da. Autonomia e liberdade académicas na UAN: Realidade ou utopia?. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, n. 3, p. 9-30, 2009.

STOPPINO, Mario. Autoritarismo. Bobbio, Norberto; Nicola Matteucci; Gianfranco Pasquino (Org.) **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, Vol. 1, 11 ed., 1998.

WEBER, Max. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, vol. 1, p. 33.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

YANKAH, Kwesi. A globalização e o acadêmico africano. In: LAUER, Helen; ANYIDOH, LAUER, Helen; ANYIDOH, Kofi (organizadores). Kofi. **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Volume 1. Brasília: FUNAG, 2016.

## **Legislações**

Lei de Base do Sistema de Educação de Angola (LBSE nº 17/16). **Diário da República, Assembleia Nacional**. (Parlamento Angolano), Luanda, 2016.

Decreto Presidencial n.º 131/22 – **Estatuto Remuneratório da Carreira do Investigador Científico**. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/estatuto-remuneratorio-da-carreira-do-investigador-cientifico/>. Acesso em: 28 out. de 2024.

Decreto Presidencial n.º 109/19 de 02 de abril – **Estatuto da Carreira do Investigador**. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/estatuto-da-carreira-de-investigador-cientifico/>. Acesso em: 28 out. de 2024.