

Postura crítica, criativa e científica como pilares da Academia

NOTAS INICIAIS

Bom dia a todas e a todos. Permitam-me iniciar expressando o meu agradecimento à organização deste fórum pelo honroso convite e pela oportunidade de partilhar este espaço de reflexão com distintos colegas, em torno do pensamento sociopolítico sobre Angola, com particular incidência no contexto académico.

Em 2018, por ocasião das Jornadas Científicas do IMETRO, apresentei, pela primeira vez, as lentes analíticas através das quais procuro compreender o ensino superior em Angola, consubstanciadas no texto intitulado *Ser universitário em Angola: ensaio crítico-criativo sobre a atuação dos atores das IES*¹. Naquele exercício, sustentei, de forma deliberadamente provocativa e assumidamente simplificadora, que a universidade angolana se caracterizava por um certo “fingimento funcional”. Tal posicionamento suscitou reações diversas, incluindo algumas resistências, o que, de certo modo, confirma a observação de Martin Luther King Jr. de que, para se fazer inimigos, basta, por vezes, dizer aquilo que se pensa.

Passados oito anos, proponho-me aprofundar a fundamentação dessa hipótese interpretativa. Para o efeito, estruturarei esta intervenção em torno de sete pontos, entendidos também como contrapontos, que orientarão a presente reflexão.

Em primeiro lugar, procurarei revisitar a essência da universidade, articulando-a com os seus pilares fundamentais: o ensino, a investigação, a gestão e a extensão. Em segundo lugar, problematizarei a ideia segundo a qual, no contexto académico angolano, os professores “fingem que ensinam” enquanto os estudantes “fingem que aprendem”, questionando os seus pressupostos e implicações.

Num terceiro momento, defenderei a centralidade do pensamento crítico, bem como da consciência sociopolítica, na formação universitária, entendendo-os como dimensões indispensáveis à construção de cidadãos autónomos e interventivos. Em quarto lugar, lançarei o desafio às instituições de ensino superior (IES) para que assumam, de forma consequente, três acções político-pedagógicas estruturantes: **ensinar a debater, a criticar e a discordar**, sempre com base em princípios éticos, responsabilidade intelectual e respeito pela pluralidade de perspectivas.

Em quinto lugar, sublinharei a necessidade de os académicos, perante os problemas sociais, não apenas produzirem conhecimento, mas também promoverem práticas reflexivas qualificadas, nomeadamente através de três modalidades de reflexão: a reflexão radical, a reflexão global e a reflexão objectiva. Em sexto lugar, analisarei a **recorrente aversão à crítica no meio académico angolano** e os seus efeitos limitadores no desenvolvimento das IES.

Por fim, procurarei delinear o **perfil de um académico “ideal”** para o contexto de Angola, caracterizado por fragilidades democráticas, polarização política e constrangimentos

¹ BRÁS, Chocolate. (2022). *Ser universitário em Angola: Ensaio Crítico-Criativo sobre a atuação dos Actores das IES em Angola*. Revista Sol Nascente, 11(2), 73–90. Obtido de <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/158>

socioeconómicos², enfatizando o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento, mas também de transformação social.

1. A essência da universidade e os seus pilares

Falar da universidade na contemporaneidade é, inevitavelmente, reconhecer uma instituição atravessada por tensões estruturais. Tensões que se inscrevem na distância entre o seu passado, as suas configurações presentes e as expectativas que sobre ela se projectam.

Desde a sua matriz medieval até às formulações modernas, a universidade nunca se constituiu como um mero espaço de transmissão de conhecimento. Ao contrário, afirmou-se historicamente como um lugar de produção, disputa e legitimação de saberes, onde diferentes racionalidades, interesses e projectos de sociedade se confrontam. A tradição humboldtiana, associada a Wilhelm von Humboldt³, consagra a **indissociabilidade entre ensino e investigação, orientando a universidade para a formação integral do indivíduo** e para a construção autónoma do conhecimento. Posteriormente, Clark Kerr⁴ caracteriza a universidade contemporânea como uma “multiversidade”, marcada pela coexistência de múltiplas funções, lógicas institucionais e centros de poder, frequentemente em tensão.

Actualmente, esta instituição tende a organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais: ensino, investigação, gestão e extensão. Todavia, importa sublinhar que tais pilares, longe de operarem de forma articulada e coerente, revelam-se frequentemente fragmentados e, não raras vezes, capturados por lógicas que esvaziam o seu potencial transformador.

No contexto angolano, Chocolate Brás⁵ aponta que essa fragmentação manifesta-se de forma particularmente aguda: o ensino tende a reduzir-se à mera transmissão de conteúdos; a investigação é frequentemente orientada por um produtivismo acrítico; **a gestão assume contornos predominantemente burocráticos**; e a extensão converte-se, muitas vezes, num exercício simbólico de aproximação à sociedade, desprovido de impacto efectivo.

Esta desarticulação compromete aquilo que deveria constituir a essência da universidade: **um espaço privilegiado de produção crítica de conhecimento** como postula Edgar Morin⁶, orientado não apenas para a compreensão da realidade, mas também para a sua transformação.

Neste sentido, importa compreender que os quatro pilares: ensino, investigação, gestão e extensão, não se configuram apenas como dimensões operacionais ou técnicas. Eles são, antes de tudo, campos de disputa política e epistemológica, nos quais se definem prioridades, se legitimam determinadas

² BRÁS, Chocolate. (2024). *Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: Contexto, atores e implicações*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Link: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/89897>

³ HUMBOLDT, Wilhelm von. (1997). *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*. In: _____. *Escritos sobre a universidade*. Trad. diversos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴ KERR, Clark. (2001). *The Uses of the University*. 5. ed. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁵ BRÁS, Chocolate. (2023). *Universidade e responsabilidade social em Angola: Política e gestão da extensão nas universidades públicas*. 1.ed. Maringá: Viseu, v. 1. 260p.

⁶ MORIN, Edgar. (2000). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.

formas de conhecimento e se excluem outras, e onde se joga, em última instância, o próprio sentido da universidade na sociedade contemporânea.

Dimensão	Lógicas em disputa
Ensino	entre a formação crítica e mera certificação;
Investigação	entre a produção de conhecimento relevante e produtivismo académico;
Gestão	entre a autonomia universitária e burocratização;
Extensão	entre o compromisso social real e as acções simbólicas.

2. “Professores fingem que ensinam e alunos fingem que aprendem”

É no quadro das tensões anteriormente delineadas que emerge uma ideia simultaneamente provocadora e, em certa medida, inquietantemente familiar: a de que os professores fingem que ensinam⁷ e os estudantes fingem⁸ que aprendem. Esta formulação, por mim avançada em 2018, embora deliberadamente simplificadora, revela-se heurística ao permitir captar dinâmicas latentes no funcionamento de certos contextos académicos.

Com efeito, tal perspectiva encontra ressonância na crítica desenvolvida por Paulo Freire⁹ àquilo que designou como educação bancária. Neste modelo, **o processo educativo é reduzido a uma lógica de depósito**, em que o professor assume o papel de transmissor de conteúdos previamente estruturados, enquanto o estudante é concebido como um receptor passivo, cuja função se limita à memorização e reprodução mecânica do conhecimento.

Neste sentido, o “fingimento” a que venho aludindo não deve ser interpretado em termos meramente morais ou individuais, mas antes como expressão de um problema estrutural, inscrito nas próprias formas de organização e legitimação do ensino superior em Angola. Trata-se de uma dinâmica em que as práticas pedagógicas, embora formalmente cumpridas, se afastam do seu propósito substantivo: **a construção activa, crítica e significativa do conhecimento**.

Mas tenho consciência que reduzir o problema a uma espécie de “fingimento colectivo” é simplista. O que está em jogo é:

- a) a **crise de sentido da universidade**;
- b) a massificação sem qualidade;
- c) currículos descontextualizados;

⁷ Os professores “fingem que preparam as aulas, que estão comprometidos com a sua profissão, que se auto-avaliam e superam constantemente, e que estabelecem uma boa relação com os estudantes”(BRÁS, 2022, p.78).

⁸ “Os estudantes fingem que aprendem, [...] fingem que leem e investigam constantemente, fingem que estão comprometidos com o desenvolvimento da sua aprendizagem. O agravante, considere-se assim, nos estudantes é ainda o facto de muitos destes terem transformado a universidade num espaço para alimentar seus egos, as suas tendências exibicionista e de voyeurismo social.” (BRÁS, 2022, p.78).

⁹ FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

d) e sistemas de avaliação que premiam memorização, não compreensão.

É preciso ir além da caricatura. O problema não é o fingimento individual; **é um sistema que desincentiva o pensamento**, que valoriza a memorização em detrimento da compreensão, e que transforma o processo educativo num ritual vazio de sentido.

Portanto, a crítica mais profunda é estrutural: não se trata de falha moral de professores ou estudantes, mas de um modelo que **desincentiva o engajamento intelectual genuíno**. Diante disso, impõe-se uma questão central: que tipo de formação queremos promover nas nossas universidades?

Uma formação que se limite à técnica ou uma formação que integre pensamento crítico, consciência social e responsabilidade política?

3. Pensamento crítico e consciência sociopolítica

A formação universitária que ignora o contexto social corre o risco de produzir técnicos competentes, mas **cidadãos alienados**. Aqui, o contributo de Jürgen Habermas¹⁰ é particularmente relevante ao enfatizar a importância da racionalidade crítica e do debate no espaço público.

O pensamento crítico não é apenas questionar, é: (i) **analisar estruturas de poder**; (ii) compreender as desigualdades; (iii) e posicionar-se eticamente diante da realidade. Num contexto como Angola, isso implica discutir: (i) **desigualdade social**; (ii) governação, (iii) acesso a recursos, e (iv) justiça social. Sem essa dimensão, a universidade torna-se cúmplice da reprodução das assimetrias existentes.

Não podemos continuar a formar graduados que dominem ferramentas técnicas, mas desconheçam profundamente a sociedade em que vivem. É precisamente por isso que a universidade deve assumir, de forma clara, um compromisso político-pedagógico: ensinar a debater, a criticar e a discordar.

4. Ensinar a debater, criticar e discordar - com ética

A universidade deve ser um espaço de **conflito intelectual produtivo**, não de consenso artificial. Inspirando-se em Hannah Arendt¹¹, o debate é condição da vida pública e da pluralidade. No entanto, há um desafio contemporâneo: **a erosão do diálogo e o crescimento de posturas dogmáticas**. Assim, ensinar a:

a) debater → argumentar com base em evidências;

b) criticar → questionar sem deslegitimar o outro;

c) discordar → construir conhecimento colectivamente sem a ditadura da concordância;

Estas três competências devem estar ancoradas em princípios de ética, responsabilidade intelectual e respeito pela diversidade. Sem isso, a universidade pode transformar-se num **espaço de intolerância travestida de liberdade académica**.

¹⁰ HABERMAS, Jürgen (2012). Teoria do Agir Comunicativo. 2 vols. São Paulo: Martins Fontes.

¹¹ ARENDT, Hannah. (2007). A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Mas atenção, não se trata de promover o conflito pelo conflito. Trata-se de formar sujeitos capazes de argumentar com rigor, de escutar com abertura¹² e de discordar com respeito. Pois, sem ética e responsabilidade, o debate degenera em polarização; sem respeito pelas diferenças, a crítica transforma-se em intolerância.

Neste ponto, importa também reflectir sobre o tipo de pensamento que estamos a cultivar. Não basta pensar, é necessário pensar bem.

5. Três tipos de reflexão: radical, global e objectiva

A proposta que trago, que considero particularmente fecunda é de formar académicos capazes de três níveis de reflexão. Tais níveis são:

- a) **Reflexão radical**: ir à raiz dos problemas (não apenas aos sintomas);
- b) **Reflexão global**: compreender as interconexões (económicas, políticas, culturais);
- c) **Reflexão objectiva**: basear-se em evidências, evitando reducionismos ideológicos.

Essa perspectiva aproxima-se do pensamento complexo de Edgar Morin¹³, que nos alerta para os perigos da fragmentação do conhecimento e da simplificação excessiva da realidade. O problema actual é que a academia muitas vezes produz: a) **especialistas que sabem “muito sobre o pouco”**; b) análises descontextualizadas; e c) discursos pouco aplicáveis à realidade.

No entanto, há um obstáculo significativo à concretização dessa visão: a crescente aversão à crítica no meio académico. A propósito, Isaac Paxe e Alberto Nguluve¹⁴ alertam que o ensino superior não pode ser reduzido a mercadoria, defendendo que ele deve ser entendido como um **bem público ao serviço da sociedade**. Assim, amparado em Boaventura Sousa Santos¹⁵, penso que a universidade deve reforçar a sua responsabilidade social, sob pena de se tornar irrelevante.

E quando falamos de relevância, **não podemos ignorar a questão da identidade**. Por isso, vale chamar atenção para a necessidade de descolonizar o ensino superior, denunciando a persistência de modelos que ignoram os contextos locais. Porque, como bem sabemos, não há conhecimento neutro, **há conhecimento situado**.

6. A aversão à crítica no meio académico

Paradoxalmente, a universidade, um espaço que deveria valorizar o questionamento tende, muitas vezes, a rejeitá-lo. **A crítica é frequentemente interpretada como ataque pessoal**; o dissenso, como ameaça; e o **questionamento, como desrespeito**. Esse ambiente gera conformismo, inibe a inovação e compromete a qualidade do conhecimento produzido.

¹²O Filósofo brasileiro Ruben Alves propõe um **curso de escutatória**... Nas suas palavras: “Todo mundo quer aprender a falar[...] Ninguém quer aprender a ouvir [...] Escutar é complicado e sutil.”

¹³ MORIN, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; UNESCO.

¹⁴ PAXE, Isaac; NGULUVE, Alberto. (2023). *Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.37, n.79, p. 235-266 jan./abr. ISSN Eletrônico 1982-596X. <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65841>

¹⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Dito de outro modo, a universidade, um espaço que deveria cultivar a crítica frequentemente a rejeita. Isso com base em “*L’Université Désorientée*” de Charles Debbasch¹⁶ manifesta-se em: (i) **hierarquias rígidas**; (ii) personalização do debate; (iii) **medo de retaliação**; e (iv) cultura de conformismo.

Cabe deixar nítido que temos de prestar atenção que essa aversão a crítica nas nossas Instituições de Ensino Superior enfraquece: (i) a inovação científica; (ii) a qualidade do ensino; (iii) e a relevância social da universidade.

Precisamos perceber que a crítica não é um ataque, é um mecanismo de **aperfeiçoamento institucional**. Haja vista, que Edgar Morin sugere a universidade deve ser uma instituição educativa cuja finalidade é o **permanente exercício da crítica**, que se sustenta na investigação, ensino e na extensão. Sem ela, instala-se a mediocridade. Portanto, uma universidade que não tolera a crítica é uma universidade que abdica da sua própria razão de ser.

E é neste cenário que se impõe a necessidade de repensar o perfil do académico que queremos formar e ser em Angola.

7. Perfil ideal” de académico para contextos como Angola

Num contexto marcado por fragilidade democrática, polarização e desafios socioeconómicos, o académico não pode ser neutro no sentido de indiferente. O perfil desejável, do meu ponto de vista, inclui:

Intelectual crítico	Capaz de questionar narrativas dominantes e produzir conhecimento relevante localmente
Mediador social	Alguém que aproxima universidade e sociedade, tornando o saber acessível e útil
Agente ético	Comprometido com verdade, rigor e responsabilidade pública
Pedagogo reflexivo	Mais do que transmissor de conteúdos, facilitador de aprendizagem significativa
Cidadão engajado	Consciente das dinâmicas políticas e sociais, sem cair em partidarismos acríticos

Reitero, num país como Angola, atravessado por desafios profundos, o académico não pode limitar-se a ensinar, deve erguer-se como um intelectual crítico, mediador da sociedade, guardião da ética, pedagogo reflexivo e cidadão engajado, capaz de transformar conhecimento em consciência e acção.

¹⁶ DEBBASCH, Charles. (1971). *L’Université Désorientée. Autopsie d’une Mutation*. Paris.

NOTAS CONCLUSIVAS

A questão decisiva que se coloca não é, em rigor, que universidade temos, mas que universidade estamos dispostos a construir, e, sobretudo, a defender. Se a universidade abdicar da sua função crítica, se renunciar ao questionamento, se se limitar à reprodução de saberes estabilizados, então deixará de ser universidade no sentido pleno do termo. Reduzir-se-á a um dispositivo de certificação, eficiente na produção de diplomas, mas incapaz de formar consciências. Ora, **formar consciências é, precisamente, a sua mais alta responsabilidade.**

Uma universidade que forma indivíduos tecnicamente competentes, mas social e politicamente indiferentes, não responde às exigências do seu tempo, antes contribui, ainda que involuntariamente, para a **perpetuação das fragilidades que marcam a sociedade** em que se insere.

Num país como Angola, atravessado por desafios estruturais profundos, esta não é uma questão menor, nem estritamente académica. É uma questão de desenvolvimento, de cidadania e, em última instância, de soberania do pensamento.

Porque uma universidade que não questiona não esclarece.

Uma universidade que não problematiza não transforma.

E uma universidade que não forma espírito crítico não liberta, apenas reproduz.

Por isso, importa afirmar com clareza: quando a universidade se demite da sua função crítica, não falha apenas enquanto instituição, falha perante a sociedade e perante a história.

E, num contexto em que tanto está por se construir, **essa falha não é neutra: é uma oportunidade perdida de pensar o país**, de intervir sobre a realidade e de participar, de forma consciente e responsável, na construção do futuro – o futuro de Angola e da pessoa angolana, na lógica da “Angola que sonhamos”!

Chocolate Brás, Ph.D.

Especialista em Gestão do Ensino Superior, pela Universidade Católica de Angola (2025)

Doutor em Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná (2024)

chocolatebras@gmail.com